

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

L'insertion professionnelle d'enseignants débutants dans des écoles primaires bruxelloises accueillant un public défavorisé

**Leur engagement urbain et la résilience
constitutifs de leur expérience ?**

Auteure : Alice Colignon

Promotrice : Professeure Virginie März

Accompagnateur : Marc Labeau

Année académique : 2020 – 2021

Master en sciences de l'éducation, finalité approfondie

Remerciements

Ce mémoire met un terme aux trois années de reprise d'études pour lesquelles j'ai beaucoup de remerciements à adresser.

Tout d'abord au sein de mon école, à mon directeur qui a composé avec mes horaires et ma charge de travail. Aux membres de mon équipe qui m'ont encouragée pendant ces longs moments d'étude et qui, par leurs inquiétudes, questions et petites attentions, m'ont permis de garder le sourire et le moral. Particulièrement à Gabrielle, Florence, Oumaïma et Laetitia, mes binômes de ces trois dernières années, qui se sont pliées en quatre pour que je puisse m'investir sur les deux tableaux. A mes élèves, qui ont orienté mon sujet de mémoire et qui continuent, chaque jour, à stimuler mes réflexions.

Ensuite envers l'université et toutes les belles personnes que j'y ai rencontrées. Aux participants de ma recherche, pour leur investissement et leur disponibilité. A Mélissa, pour son soutien et son œil avisé. A mon sous-groupe, ces cinq filles formidables qui se sont serré les coudes pour en arriver à ce stade. Aux étudiantes de la finalité approfondie, notre petite équipe dans laquelle règnent solidarité et entraide, toujours prêtes à explorer de nouvelles pistes ensemble. Aux membres du Greffe insertion, pour leurs conseils, leurs suggestions de littérature et surtout à Grégory, pour la relecture de mon travail. A Marc Labeau, pour son accompagnement bienveillant et ses connaissances pointues du contexte m'ayant guidée au cours de la rédaction. A Virginie März, qui m'a véritablement initiée au monde de la recherche et qui, par ses conseils, sa guidance, ses réflexions, son enthousiasme, son accompagnement minutieux, sa générosité, sa disponibilité, son expertise, est pour moi une source d'inspiration.

Enfin, à l'égard de mes proches qui ont constitué une source de soutien inconditionnelle. Mes amis qui m'ont conseillée, encouragée et ont tout fait pour éviter de me faire culpabiliser de mes « disparitions » certains mois bien chargés. Mes parents et ma sœur, pour leur appui, leurs encouragements, et particulièrement ma maman pour ses nombreuses relectures et conseils. Et à Sam, ma source de résilience intarissable : aucun mot ne sera suffisant pour te remercier de toute la patience, de l'énergie et du soutien inestimable dont tu as fait preuve. Merci.

Table des matières

Introduction.....	5
Problématique	6
Chapitre I : Cadre contextuel.....	9
1. « L’enseignement bruxellois n’existe pas » (Janssens et al., 2009, para.1).....	9
2. Enjeux socioéducatifs à Bruxelles	9
3. Dispositifs mis en place face aux enjeux socioéducatifs bruxellois	11
4. Synthèse	13
Chapitre II : Cadre conceptuel.....	14
1. L’engagement urbain	15
1.1. L’engagement professionnel des enseignants (teaching commitment)	15
1.2. L’engagement urbain (urban commitment)	18
2. L’insertion professionnelle.....	20
2.1. L’insertion professionnelle : d’une phase à un processus.....	20
2.2. La multidimensionnalité de l’insertion professionnelle en milieu urbain	21
2.2.1. La dimension économique	22
2.2.2. Le contexte de travail	22
2.2.3. La socialisation organisationnelle	23
2.2.4. La professionnalité	26
2.2.5. La dimension personnelle et psychologique	29
2.3. L’accompagnement des enseignants débutants	30
3. La résilience.....	31
3.1. Caractéristiques.....	32
3.2. La résilience des enseignants	32
3.3. Les stratégies de résilience des enseignants en milieu urbain et/ou défavorisé.....	34
3.4. Les facteurs de risque et de protection.....	35
4. Synthèse	37
Chapitre III : Méthodologie.....	38
1. Contexte de la recherche.....	38
2. Sélection de l’échantillon.....	39
3. Récolte des données	40
4. Analyse des données	42
5. Qualité du processus de recherche.....	45
Chapitre IV : Résultats et analyse.....	47
1. Les aspects inhérents à l’enseignement urbain vécus par des enseignants débutants témoignant d’engagement urbain (QR1).....	48
1.1. L’engagement urbain.....	48
1.1.1. Apprécier les caractéristiques urbaines	48
1.1.2. Être dévoué envers ses élèves	49
1.2. L’insertion professionnelle en milieux urbains.....	51
1.2.1. S’intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé.....	52
1.2.2. Acquérir une professionnalité	54
1.2.3. Développer la socialisation organisationnelle.....	58
2. Les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle (QR2).....	62

2.1.	La résilience	62
2.1.1.	Facteurs individuels	63
2.1.2.	Facteurs contextuels	67
3.	Les impacts des mesures sanitaires	74
Chapitre V : Discussion et conclusion		76
1.	Retour sur les résultats	76
1.1.	L'expérience des aspects inhérents à l'enseignement urbain lors de l'insertion professionnelle.....	77
1.2.	Les facteurs de résilience	78
1.3.	Le milieu bruxellois : un contexte urbain singulier ?	81
2.	Limites et perspectives.....	82
2.1.	Limites de l'étude.....	82
2.2.	Perspectives de l'étude	83
Références bibliographiques		86
Annexes		103
Annexe 1.....		104
Annexe 2.....		105
Annexe 3.....		106
Annexe 4.....		107
Annexe 5.....		109
Annexe 6.....		114
Annexe 7.....		116
Annexe 8.....		118
Annexe 9.....		122
Annexe 10.....		124
Annexe 11.....		130
Annexe 12.....		132

Introduction

Il y a dix ans, j’entamais ma carrière dans une école primaire bruxelloise en encadrement différencié ; mes débuts ont été assez périlleux, n’étant pas habituée à côtoyer un public multiculturel ou allophone. Pourtant, tout ce que j’apprenais avec mes élèves m’apparaissait comme une richesse incommensurable, raison pour laquelle je n’ai jamais quitté ce type d’établissement. J’étais décidée à relever les nombreux *challenges* rencontrés, exigeant de ma part une auto-formation continue. Actuellement, je fais partie des enseignants¹ les plus anciens de mon équipe éducative ; outre le *turnover* considérable que nous éprouvons, les plus débutants d’entre nous font face aux mêmes obstacles que les miens, à mon entrée dans le métier. Des « comme moi », j’en ai repéré plusieurs au fil de mon parcours : motivés, investis pour les élèves, un brin idéalistes... Toutefois, leurs premières années ne sont pas toujours simples et je me trouvais déchirée entre mon envie de les soutenir au mieux dans cette période et ma crainte de ne pas savoir comment m’y prendre. Ce sujet de mémoire provient directement d’une problématique de terrain qui me tient à cœur : identifier une façon d’épauler mes collègues novices dans les difficultés que nous rencontrons au quotidien, auxquelles les enseignants ne sont pas spécifiquement préparés au terme de leur formation initiale.

Cette étude sera scindée en cinq chapitres. Après avoir explicité la problématique de cette recherche et en avoir cerné la question générale examinée, le *premier chapitre* visera à détailler le contexte de l’enseignement bruxellois, les enjeux sous-jacents et les dispositifs y étant mis en œuvre. Le *deuxième chapitre* sera axé sur trois concepts au centre du cadre conceptuel : l’engagement urbain, l’insertion professionnelle et la résilience. Dans le *troisième chapitre*, les décisions méthodologiques qui ont guidé cette étude seront exposées. Son contexte sera précisé, ainsi que la sélection de l’échantillon, les méthodes de récolte et d’analyse des données avant de poursuivre avec une réflexion sur la qualité du processus de recherche. Le *quatrième chapitre* présentera les résultats à la lumière des trois concepts articulants le cadre conceptuel. Le *cinquième* et dernier *chapitre* clôturera cette recherche, revenant sur ses principaux résultats, puis évoquant ses limites et perspectives.

¹ Tout au long de ce mémoire, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l’égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d’alléger le texte.

Problématique

Ces dernières années, dans le champ de l'éducation, attirer et conserver des enseignants représente un enjeu mondial majeur, des situations de pénurie se manifestant dans plusieurs pays du monde (Ingersoll, 2003; Lothaire et al., 2012; Moon, 2007; Santiago, 2001). La pénurie d'enseignants est liée à une combinaison de facteurs, comme l'augmentation du nombre d'élèves en âge de scolarisation, la réduction du ratio élève-enseignant, le manque de disponibilité de nouveaux enseignants, ou encore les taux élevés d'attrition, à savoir une sortie du métier (Sutcher et al., 2019). Au-delà des difficultés associées à l'attrition, Ingersoll (2003) mentionne les enjeux des migrations professionnelles, lorsque les enseignants quittent une école pour en rejoindre une autre. Celles-ci s'avèrent tout autant problématiques que l'attrition à l'échelle des établissements scolaires (Dumay, 2014; Ingersoll, 2003). Elles sont toutes deux reprises par le terme de « *turnover* organisationnel », problématique étudiée dans divers secteurs du marché du travail, et plus récemment dans le champ de l'éducation (Lothaire et al., 2012). Ce phénomène, bien qu'il favorise l'innovation et la performance, engendre également des conséquences négatives : il augmente le coût des processus de recrutement, impacte la cohésion des équipes ainsi que de l'organisation et allonge le temps d'apprentissage des nouveaux employés (Dumay, 2014; Ingersoll, 2003; Lothaire et al., 2012).

La littérature anglo-saxonne révèle une variation de ces taux de *turnover* selon les spécificités des établissements, notamment en termes de composition socioéconomique, ethnique ou académique (Lothaire et al., 2012). Ingersoll (2003) soulève que les enseignants œuvrant dans des milieux défavorisés ou urbains sont plus susceptibles de quitter leur établissement que ceux exerçant dans des contextes plus favorisés ou localisés en zones rurales. A l'heure où la mission principale de l'enseignement est de vaincre les inégalités sociales (OECD, 2010), le *turnover* des enseignants constitue un désavantage considérable pour un public défavorisé et multiculturel. En effet, il impacte directement les performances des élèves, particulièrement pour les écoles regroupant des enfants moins performants ou issus de minorités ethniques (Ronfeldt et al., 2013). Les établissements urbains ont besoin d'enseignants dédiés à leur travail et prêts à rester en fonction suffisamment longtemps pour en améliorer la qualité (Frankenberg et al., 2010; Freedman & Appleman, 2008).

Plusieurs centres urbains se situent en Belgique, dont Bruxelles, sa capitale, est le plus peuplé (Service public fédéral Intérieur, 2020). Depuis 1996, sa population est en constante croissance et présente un profil rajeuni, internationalisé et polarisé au

niveau économique (Marissal et al., 2016; Wayens et al., 2013). Le milieu bruxellois correspond à la notion européenne d'*urban environment* que Gaikhorst et al. (2017) définissent à partir des *Global Cities*, villes au sein desquelles prend place une polarisation sociale importante. Enseigner dans ces contextes requiert la maîtrise de différentes habiletés. Gaikhorst et al. (2020) ont élaboré un modèle de l'enseignement urbain (*urban teaching*), composé de sept domaines d'expertise pour y exercer : le développement du langage, la pédagogie différenciée, le contenu des leçons ou la construction de connaissances critiques, la collaboration parentale et (inter)professionnelle, les processus sociaux, ainsi que le contexte de l'école. Cette évolution de la physionomie bruxelloise engendre en effet des conséquences dans les enjeux socioéducatifs auxquels elle donne lieu, mais aussi dans les besoins en infrastructures et en encadrement (Marissal et al., 2016). Le déficit d'encadrement à Bruxelles est déjà perceptible, l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française (2020) déclarant officiellement les métiers d'instituteur et d'enseignant du secondaire en pénurie pour la région. Les établissements bruxellois, nombreux et dont une proportion élevée accueille un public défavorisé, concentrent des employés très mobiles sur le marché du travail. Les novices et les enseignants sans titre pédagogique, trouvant dans ces écoles des occasions de stabiliser leur trajectoire, y sont surreprésentés (Danhier, 2016; Delvaux et al., 2013; Dumay, 2014). Ceux-ci ayant les taux de *turnover* les plus importants, recruter des enseignants stables constitue un enjeu majeur pour ces établissements (Dumay, 2014).

Face aux difficultés de recrutement et stabilisation d'enseignants, cette pénurie est l'occasion de s'arrêter sur les motivations de ceux qui choisissent d'exercer dans les milieux urbains défavorisés. Certains décident d'y enseigner, mus par un sentiment de justice sociale et une envie d'impacter l'avenir des élèves (Freedman & Appleman, 2009). Ce type d'engagement est développé par Taylor et Frankenberg (2009), conceptualisant « l'engagement urbain » (*urban commitment*) comme l'intention d'un enseignant de poursuivre une carrière dans des écoles urbaines comprenant un pourcentage élevé d'étudiants issus de minorités ethniques et de milieux défavorisés. A l'instar de la plupart des auteurs américains, elles caractérisent l'enseignement urbain par le public défavorisé et multiculturel qu'il scolarise. Les origines de cet engagement ont déjà été explorées, ainsi que le lien entre l'engagement urbain des étudiants au terme de leur formation initiale et leur probabilité de rétention dans ces établissements (Frankenberg et al., 2010; Whipp & Geronime, 2017). Toutefois, les chercheurs ne font pas mention de la façon dont les enseignants témoignent de cet

engagement s'insèrent dans la profession. Bien qu'ils s'y maintiennent, comment vivent-ils ce « choc de la réalité » (Nault, 1999) tellement rapporté dans la littérature une fois confrontés à la vie quotidienne des écoles dans ces contextes ?

Ces dernières années, l'insertion professionnelle des enseignants est l'objet de maintes recherches (Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016). La plupart mentionnent les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice du métier (Veenman, 1984), notamment lorsqu'ils enseignent dans des contextes spécifiques, comme ceux urbains ou défavorisés (Cajkler & Hall, 2012; Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Gaikhorst et al., 2017; Ria, 2009). Devos (2016) avance que « chaque insertion professionnelle est différente » (p.38) et qu'elle peut être influencée par des facteurs individuels. Pourrait-elle l'être par l'engagement urbain dont ils font preuve ? Quelles stratégies développent-ils face aux obstacles inhérents à l'insertion professionnelle, et plus particulièrement en milieu urbain ?

Dans cette perspective, notre recherche portera sur la façon dont les enseignants débutants, guidés par un engagement urbain, éprouvent leur insertion professionnelle dans des écoles bruxelloises. Nous nous centrerons sur celles accueillant un public défavorisé, l'engagement urbain, par définition, se rapportant à cette population. La question de recherche suivante sera investiguée :

Comment les novices témoignant d'un engagement urbain élevé vivent-ils leur insertion professionnelle dans des écoles primaires bruxelloises accueillant un public défavorisé ?

Dans le contexte actuel, l'éducation en milieu urbain étant souvent cible de préjugés liés aux élèves, à leurs parents ou au quartier dans lequel ils résident (Smith & Smith, 2006), cette approche aspire à dresser un portrait différent de l'insertion professionnelle des novices y enseignant. En effet, les chercheurs évoquent divers besoins, comme celui de reconnaître les richesses et atouts d'exercer dans ces établissements (Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Milner, 2012) ou de soutenir les enseignants débutants dans leur insertion professionnelle face aux difficultés y étant spécifiques (Siwatu, 2011). Se centrer davantage sur les écoles urbaines en Europe est également nécessaire, les études provenant principalement des Etats-Unis (Gaikhorst et al., 2017). En outre, cette question présente l'opportunité de se focaliser sur des acteurs encore peu investigués : les enseignants qui choisissent de s'engager dans des environnements urbains défavorisés et souhaitent y rester. Identifier leur profil, les défis qu'ils rencontrent, mais aussi leurs stratégies pour les surmonter permettrait de les soutenir de façon adéquate afin de maintenir leur engagement à long terme.

Chapitre I : Cadre contextuel

Notre recherche se fondant exclusivement sur les écoles bruxelloises, il nous semble essentiel de présenter leurs caractéristiques. Nous commencerons par en préciser le cadre politique et institutionnel avant de détailler les enjeux socioéducatifs propres à Bruxelles. Enfin, nous mentionnerons quelques dispositifs mis en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou la Région bruxelloise en réponse à ces enjeux.

1. « L’enseignement bruxellois n’existe pas » (Janssens et al., 2009, para.1)

En Belgique, trois communautés ont chacune la responsabilité de l’enseignement. Dans la Région de Bruxelles-Capitale, officiellement bilingue, deux systèmes éducatifs évoluent indépendamment : celui de la Communauté flamande et celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), soit la structure d’enseignement francophone (Mettewie & Mensel, 2020 ; Wayens et al., 2013). Le premier accueille 18% des élèves de l’enseignement obligatoire et le second 82% auxquels s’ajoutent ceux inscrits dans des écoles internationales ou européennes, ni reconnues ni subsidiées par les communautés. Par ailleurs, certaines institutions de la Région bruxelloise se greffent aux communautés pour participer au fonctionnement des établissements scolaires : la Commission communautaire française (COCOF) se joint à la FWB et la *Vlaamse Gemeenschapscommissie* (VGC) à la Communauté flamande (Wayens et al., 2013).

A cette diversité de systèmes éducatifs s’ajoute celle des pouvoirs organisateurs, appelés communément « réseaux », représentant l’autorité responsable d’une école. A Bruxelles, les trois réseaux principaux sont celui de la Communauté, l’officiel subventionné géré par les communes ou les provinces et le libre subventionné coordonné par des entités privées (Lessard, Santiago, et al., 2004 ; Wayens et al., 2013). La répartition des élèves entre les réseaux diffère selon la communauté (cf. Annexe 1).

2. Enjeux socioéducatifs à Bruxelles

Le milieu bruxellois correspond à la notion européenne d’*urban environment* définie par Gaikhorst et al. (2017) : une population en croissance constante, une polarisation économique et une internationalisation des habitants (Marissal et al., 2016; Wayens et al., 2013). De cette évolution découlent des enjeux pour l’enseignement, tant au niveau des besoins en encadrement et en infrastructures qu’au niveau socioéducatif.

Un enjeu majeur est la **pénurie** des métiers d'enseignant pour la région. Les quatre facteurs l'influençant évoqués par Sutchet et al. (2019), cités dans notre problématique, peuvent être illustrés par la situation bruxelloise.

Le premier, soit le *nombre d'enfants en âge de scolarisation*, est en effet en hausse ; il s'élevait à 257 516 dans la Région de Bruxelles-Capitale lors de l'année 2018-2019 (Institut bruxellois de statistique et d'analyse, s. d.). Les prédictions pour 2024-2025 annoncent une augmentation de plus de 27 000 enfants (Dehaibe et al., 2017), aggravant ainsi les conditions de pénurie actuelles.

Le *ratio élève-enseignant*, second facteur lié aux pénuries, est une décision communautaire. En FWB, il ne cesse de diminuer depuis 2008, renforçant la population enseignante d'un peu plus de 9% en équivalents temps plein dans l'enseignement fondamental (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

Le troisième, la *disponibilité de nouveaux enseignants*, dépend principalement du nombre et de la taille des organismes de formation sur le territoire (Sutchet et al., 2019). A Bruxelles, quatre Hautes écoles pédagogiques francophones se côtoient, générant 500 nouveaux entrants chaque année, une quantité insuffisante pour répondre aux demandes croissantes (Wayens et al., 2013).

L'*attrition*, le quatrième facteur en relation avec les pénuries, est à nuancer. Les établissements bruxellois accueillant un public défavorisé, sujets à plus de compétition au vu de la densité d'offre d'écoles dont la composition économique varie, sont constitués de davantage d'enseignants moins qualifiés ou expérimentés (Danhier, 2016; Delvaux et al., 2013). Ces derniers présentant des taux de *turnover* élevés, la stabilité des équipes est problématique pour ce type d'établissement (Dumay, 2014). Concernant le niveau d'enseignement, les instituteurs du primaire sont les moins à risque d'attrition, mais connaissent un plus haut taux de migration professionnelle (Delvaux et al., 2013 ; Dumay, 2014).

Outre ce besoin de force de travail qualifiée pour la région, celle-ci subit des inégalités scolaires, les établissements présentant d'importantes différences de performances académiques. Ce phénomène de **ségrégation scolaire** est substantiel en milieu urbain (Janssens et al., 2009; Wayens et al., 2013) :

(...) à environnement urbain identique, l'accroissement de la mobilité domicile-école est lié à l'émergence d'écoles « choisies » qui ont une population d'un niveau social plus élevé que celles d'écoles « par défaut ». Ce phénomène s'ajoute à l'effet de la ségrégation résidentielle et à celui de la sélection très

présente au sein des filières du secondaire, pour générer un enseignement obligatoire extrêmement polarisé (Wayens et al., 2013, p.6).

L'offre d'établissements dense et diversifiée, cumulée au libre choix de l'école, entraîne une forte mobilité des élèves entre celle-ci et leur domicile. A Bruxelles, 43% des enfants du primaire sont scolarisés hors de leur quartier : dans ceux fragilisés, cette mobilité n'est constatée qu'auprès des habitants les moins défavorisés (Wayens et al., 2013). Le système éducatif bruxellois, très polarisé, reflète la polarisation résidentielle, emblématique des contextes urbains, marquant une différence entre des habitants en grande précarité et d'autres plus fortunés (Janssens et al., 2009; Wayens et al., 2013).

Ce phénomène entraîne une série de défis pour les enseignants exerçant dans des milieux bruxellois défavorisés : un important *turnover* d'élèves, un regroupement de primo-arrivants, ainsi qu'une forte hétérogénéité culturelle et linguistique. A ceux-ci s'ajoutent d'autres **enjeux pédagogiques**. Le français ou le néerlandais, devenant des langues plus usuelles que maternelles à Bruxelles, nécessitent un apprentissage spécifique se rapprochant de celui d'une langue étrangère (Wayens et al., 2013). Des études bruxelloises soulignent qu'enseigner à une population multiculturelle, en considérant la diversité linguistique, culturelle et religieuse, soulève des enjeux socioéducatifs auxquels les futurs enseignants ne sont pas toujours préparés lors de leurs parcours en formation initiale (Janssens et al., 2009; Wayens et al., 2013).

3. Dispositifs mis en place face aux enjeux socioéducatifs bruxellois

Plusieurs dispositifs sont implémentés dans les établissements francophones bruxellois pour répondre aux enjeux socioéducatifs décrits. L'enseignement étant une compétence communautaire, la plupart d'entre eux sont organisés par la FWB.

Concernant la problématique de **ségrégation scolaire**, la Belgique met en œuvre, dès 1998, une série de politiques compensatoires visant à égaliser les chances de réussite (Demeuse et al., 2010). Les écoles accueillant un public défavorisé peuvent être identifiées, en FWB, par l'indice socioéconomique (ISE) que possède chaque établissement. Cet indicateur, constitué à partir de la moyenne de l'ISE du lieu de résidence des élèves dépend de plusieurs critères : « le revenu par habitant, le niveau des diplômes, les taux de chômage, les taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti, les activités professionnelles et le confort des logements. » (Desmet et al., 2017, p.4). Tous les établissements francophones sont répartis équitablement en vingt classes, organisées de celle possédant l'ISE le plus faible à celle le plus élevé. Depuis 2009, le décret encadrement différencié permet d'allouer

des moyens supplémentaires aux écoles présentant un ISE en deçà de la cinquième classe sur les vingt déterminées. Ceux-ci financent entre autres l'élaboration d'activités impliquant des acteurs et organismes locaux, la formation d'enseignants ou le recrutement de personnels (Desmet et al., 2017). Une critique émise à son sujet est qu'il renonce à tout objectif de mixité sociale (Demeuse et al., 2010) en tolérant « qu'il existe des établissements pour les élèves les plus défavorisés, dans la mesure où des moyens additionnels leur sont octroyés » (Desmet et al., 2017, p.12).

Concernant le **développement du langage**, le Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) propose une structure destinée à accueillir, scolariser et intégrer ces enfants au sein des écoles. La récente mise en œuvre de la structure d'enseignement de Français langue d'apprentissage (FLA) vise le soutien scolaire d'élèves maîtrisant peu la langue de scolarisation, en tenant compte de leur profil et de leurs difficultés langagières (Enseignement.be, s. d. ; Oger, 2020). Toutefois, ces dispositifs font l'objet de certaines critiques. Wayens et al. (2013) qualifient ce type de réponse institutionnelle, telle « une mesure relativement ponctuelle dans le cursus des élèves et non pas un soutien structurel permettant d'aplanir sur le long terme les inégalités associées au hiatus entre culture familiale et culture scolaire » (p.9). Oger (2020) propose d'ailleurs une meilleure répartition des dispositifs DASPA dans les écoles selon leur ISE. En outre, les enseignants de FLA et DASPA déplorent le manque de formation, de ressources didactiques et de programme spécifique pour exercer leur métier (Leruth, 2020; Oger, 2020). Une précision a été ajoutée au Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue (2019), obligeant la formation relative à l'apprentissage du français comme langue étrangère ou de scolarisation de tout enseignant désigné dans ces postes dès septembre 2020. Force est de constater que ces deux dispositifs, ainsi que celui de l'encadrement différencié, ambitionnent le renforcement de l'encadrement, réduisant davantage le ratio élève-enseignant, l'un des facteurs de pénurie selon Sutchet et al. (2019), pour un métier l'étant déjà en Région bruxelloise.

Deux autres dispositifs visent à favoriser l'ouverture linguistique et culturelle des élèves : le cours d'Ouverture aux langues et aux cultures (OLC) et l'Eveil aux langues, ce dernier intégrant le nouveau référentiel de l'enseignement maternel lié au Pacte pour un enseignement d'excellence (Circulaire PROGRAMME OLC- Ouverture aux Langues et aux Cultures, 2020).

Depuis 2016, le Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2015) impose cette formation dans l'enseignement

obligatoire, sensibilisant ainsi les enfants aux **processus sociaux**. En effet, parmi les missions avancées par celui-ci apparaissent le respect du pluralisme des convictions et représentations, la capacité à s'insérer et s'engager dans une société démocratique et interculturelle, ou encore le respect de l'autre et de la différence.

La Région bruxelloise, quant à elle, a mis en œuvre certains instruments en relation avec l'enseignement, dont l'un impliquant la COCOF et VGC, visant à lutter contre l'**absentéisme des élèves** (Wayens et al., 2013). Du côté francophone, il se matérialise par le financement de projets d'accrochage scolaire : le Dispositif d'accrochage scolaire (DAS) et le Dispositif de soutien aux activités d'accompagnement à la scolarité et à la citoyenneté des enfants et des jeunes (perspective.brussels, 2018).

Nous avons relevé le sentiment de manque de préparation des enseignants débutants face à ces enjeux socioéducatifs, nécessitant un **soutien lors de leur insertion professionnelle**. Depuis 2015, l'article 73bis du décret « Missions » (1997) mentionne des conditions d'accueil de ceux-ci, comprenant leur accompagnement par un référent doté d'au moins cinq années d'expérience, sans que ce dernier ne se voie octroyer des périodes complémentaires pour assurer cette fonction. En outre, le Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation des tâches des membres du personnel de l'enseignement (2019) évoque désormais explicitement le travail collaboratif comme l'une des composantes de la charge enseignante, ceux exerçant dans le primaire devant en prêter au minimum soixante périodes par année scolaire.

4. Synthèse

Malgré la complexité du fonctionnement de l'enseignement en Belgique, nous remarquons le souhait tant de la FWB que de la Région bruxelloise, de mettre en œuvre des dispositifs visant à répondre aux enjeux éducatifs liés aux difficultés langagières, socioéconomiques et culturelles des élèves, mais également aux défis rencontrés par les enseignants. Nous développerons ces enjeux rencontrés dans l'enseignement bruxellois grâce au modèle de Gaikhorst et al. (2020) et tenterons de comprendre en quoi ils peuvent être rapprochés de ceux éprouvés dans des contextes urbains.

Examinons à présent les concepts théoriques qui nous permettront de préciser et d'explorer notre question de recherche.

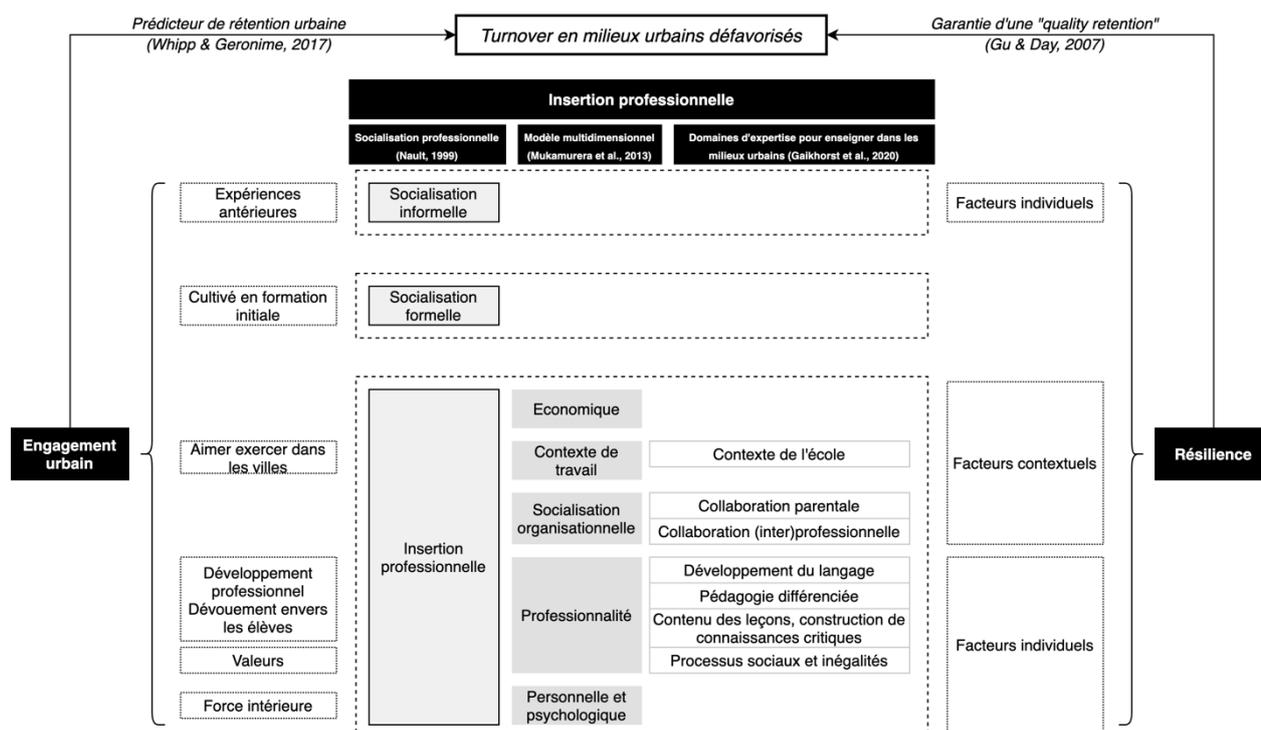
Chapitre II : Cadre conceptuel

Notre étude porte sur la façon dont les enseignants débutants témoignant d'un engagement urbain élevé éprouvent leur insertion professionnelle dans des milieux bruxellois défavorisés. Notre cadre théorique sera articulé autour de trois concepts : l'engagement urbain, l'insertion professionnelle et la résilience (cf. Figure 1). Le choix de cette dernière s'explique par la contribution de l'engagement professionnel à celle-ci (Day, 2019) ; il est dès lors probable que l'engagement urbain dont font preuve ces novices influence leur insertion professionnelle par la résilience qu'ils développent.

Nous commencerons par expliciter le concept d'engagement, d'abord professionnel, puis plus spécifiquement urbain, et ferons état des recherches l'ayant investigué. Ensuite, nous approfondirons l'insertion professionnelle, en décrivant les façons dont elle a été caractérisée, ainsi qu'en relevant les forces et défis éprouvés par les enseignants débutants. Pour obtenir une vision exhaustive de notre thématique, nous juxtaposerons trois modèles complémentaires : deux sur l'insertion professionnelle et un troisième détaillant les particularités de l'enseignement dans les contextes urbains ainsi que les compétences y étant nécessaires. Enfin, nous explorerons la résilience et présenterons les résultats de recherches mobilisant ce concept à l'égard de novices ou d'enseignants exerçant en milieu urbain défavorisé.

Figure 1

Articulation des concepts clés du cadre théorique



1. L'engagement urbain

L'engagement revêt une importance singulière dans le cadre de notre recherche pour deux raisons. D'une part, ce concept, fréquemment étudié dans la sphère de l'emploi, est un prédicteur crucial du *turnover* des travailleurs (Hom et al., 2020). Or, nous l'avons découvert, ce dernier est particulièrement élevé pour les enseignants exerçant dans les écoles primaires bruxelloises francophones (Danhier, 2016; Dumay, 2014). D'autre part, l'engagement est perçu comme un processus permettant la construction de son soi personnel et professionnel (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005). Dès lors, son influence sur la période d'insertion professionnelle des novices nous semble intéressante à approfondir. Nous reviendrons d'abord sur l'investigation du concept d'engagement professionnel éprouvé par des enseignants, puis découvrirons les conceptualisations et modèles qui s'en sont suivis spécifiquement dans le domaine de l'enseignement. Ensuite, nous nous centrerons sur l'une de ses formes, l'engagement urbain, et détaillerons les résultats des études l'ayant mobilisé.

1.1. L'engagement professionnel des enseignants (*teaching commitment*)

De Ketele (2013) définit l'engagement professionnel comme un « ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle » (p.11). Selon lui, cet engagement teinte l'identité professionnelle et personnelle des individus. Cet auteur relève ainsi **trois dimensions** de l'engagement professionnel : l'attachement, l'effort et le sens du devoir.

De nombreux auteurs se sont emparés de ce concept d'engagement professionnel ou organisationnel afin de le transférer au champ de l'enseignement. Constatant les spécificités de la profession enseignante, des modèles « adaptés » ont fleuri dans la recherche en éducation (Abd Razak et al., 2010; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Firestone & Rosenblum, 1988; Park, 2005). En effet, les trois dimensions évoquées par De Ketele (2013) saillent dans les études s'attelant à identifier les caractéristiques d'enseignants engagés professionnellement. Ils sont *attachés à leur métier*, souhaitent s'y maintenir et éprouvent un respect profond à son égard (Abd Razak et al., 2010; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005). Ils *fournissent plus d'efforts* que ce qui est attendu d'eux, travaillent beaucoup pour atteindre des standards professionnels élevés et consacrent du temps aux activités extrascolaires (Abd Razak et al., 2010; Day et al., 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Nias, 1999). Ils éprouvent également un *sens*

du devoir, un engagement moral envers leurs élèves et assument leurs obligations professionnelles (Day, 2019; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Nias, 1999). Ces dimensions concourent en effet à façonner leur identité, ces enseignants ne distinguant plus leur soi enseignant et leur soi individu (Nias, 1999), certains allant jusqu'à préciser : « *Commitment is part of you* » (Day et al., 2005, p.574).

En outre, Day (2019) identifie l'engagement et la motivation comme des **contributeurs** essentiels de la capacité de résilience des enseignants. Nous découvrirons que ceux exerçant en milieu urbain, en faisant preuve de résilience, s'appuient notamment sur les trois dimensions de l'engagement mentionnées : l'attachement qu'ils vouent à leurs élèves et aux communautés, les efforts qu'ils fournissent pour les aider et leur sens du devoir (Beltman et al., 2011; Brunetti, 2006; Huisman et al., 2010; Patterson et al., 2004). Howard et Johnson (2004) évoquent d'ailleurs ce sens du devoir comme une stratégie améliorant l'agentivité (*agency*) des novices : ceux-ci, lorsqu'ils choisissent d'exercer dans des écoles désavantagées en vue de faire une différence dans la scolarité des enfants, développent une croyance en leur capacité à influencer sur le cours de leur vie et celle d'autrui.

Progressivement, le concept d'engagement professionnel se spécifie pour les enseignants, tenant compte des facettes emblématiques de ce métier : d'autres **caractéristiques** apparaissent, propres à la profession enseignante. D'abord, les *valeurs et idéologies* qui nourrissent leur engagement se manifestent dans la conception de leur métier qu'ils considèrent comme une vocation, dans l'idéalisme, l'éthique professionnelle et le sens de la justice sociale dont ils font preuve (Day et al., 2005; Nias, 1999). Ensuite, les *élèves* constituent l'aspect central de leur engagement professionnel : la relation qu'ils instaurent avec eux est fondamentale à leurs yeux et ils leur accordent beaucoup de respect (Day et al., 2005; Nias, 1999; Park, 2005). Enfin, les enseignants engagés sont également très concernés par leur *développement professionnel* : ils sont conscients de leurs besoins de formation et souhaitent s'investir dans une réflexion pour améliorer les compétences de leurs élèves (Day et al., 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).

Au-delà d'un relevé de caractéristiques, l'engagement est aussi envisagé comme un **processus**. Duchesne et Savoie-Zajc (2005) l'illustrent par un modèle représentant le phénomène d'engagement professionnel éprouvé par des enseignants du primaire, mettant en exergue les effets de facteurs favorables et défavorables sur leur engagement. Ceux-ci peuvent dériver tant de l'individu que du contexte. Les *facteurs contextuels* dépendent du style de *leadership*, des relations avec collègues, de la

collaboration avec les parents, de l'implication des élèves, des ressources et de la marge d'autonomie dont ils disposent (Day et al., 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Firestone & Rosenblum, 1988; Park, 2005). Les *facteurs individuels* relèvent plutôt du soutien de leur entourage, de l'équilibre entre leur vie privée et professionnelle, de la stabilité de l'environnement personnel et de leur confiance en soi (Day et al., 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005). Ce modèle démontre également le pouvoir d'action détenu par les enseignants pour maintenir leur engagement au travers de stratégies.

Les facteurs évoqués améliorent ou appauvrissent l'engagement, mais ne permettent pas son **émergence**. De nombreuses études sur l'engagement professionnel des enseignants s'axent sur ce que Nault (1999) désigne les phases de socialisation professionnelle formelle et informelle, soit l'étape de la formation initiale et celle qui la précède, nous y reviendrons. Lors de celles-ci se déroulent les premières expériences de terrain : si elles sont en adéquation avec les motivations initiales de l'étudiant, cette perception positive contribuera à renforcer son engagement dans l'enseignement (Sinclair, 2008). A la sortie des études, l'engagement professionnel est une variable expliquant les fluctuations quant à l'intention d'entrer, voire de persister dans le métier (Chapman, 1984; De Stercke et al., 2014; Rots et al., 2007, 2010). Dès lors, beaucoup d'auteurs soulignent l'importance du rôle joué par la formation initiale des enseignants dans la culture de leur engagement professionnel (Chapman, 1984; De Stercke et al., 2014; Rots et al., 2007, 2010; Sinclair, 2008).

Firestone et Rosenblum (1988), suivis par Park (2005) indiquent que les **objets de l'engagement** varient et en identifient trois : l'engagement envers *les élèves*, soit le dévouement et la responsabilité à leur égard, l'engagement à *la profession* qui relève de la satisfaction à enseigner et l'engagement pour *l'école* qui concerne la loyauté vis-à-vis d'un établissement spécifique. Ces trois dimensions n'entrent pas en conflit, mais leurs origines et leurs effets diffèrent (Park, 2005). Abd Razak et al. (2010), au départ du modèle de Park (2005), mènent leur recherche en Malaisie, pays rassemblant trois groupes ethniques bien distincts. Leurs résultats révèlent une variation dans les objets d'engagement selon les conditions de travail et styles de *leadership* qui résultent de l'orientation culturelle de ces groupes. Ils soulignent l'importance, pour les études internationales, de considérer les différences culturelles inter et intrapays, notamment dans les façons de mesurer des variables, et les conditions de travail qui les impactent (Abd Razak et al., 2010).

1.2. L'engagement urbain (*urban commitment*)

Taylor et Frankenberg (2009) identifient un autre type d'engagement. Elles **définissent** l'engagement urbain comme le dévouement d'un enseignant à exercer au sein d'écoles situées dans de grandes villes comprenant un haut pourcentage d'élèves d'origines ethniques diverses issus de milieux défavorisés. Ces auteures s'appuient sur les conclusions de Park (2005), mettant en exergue le fonctionnement autonome des trois formes de l'engagement, bien que foncièrement liées. En effet, un enseignant pourrait faire preuve d'engagement envers ses élèves, tout en restant partagé quant à son établissement scolaire spécifique. Elles stipulent que l'engagement urbain diffère des trois types d'engagement mentionnés, dans le sens où les caractéristiques personnelles et contextuelles ayant le potentiel de l'influencer sont distinctes de celles impactant les autres. Il est mesuré sous forme d'échelle ordinaire de 1 à 10, les enseignants se positionnant sur la façon dont ils se sentent engagés à exercer dans une zone urbaine, ou de variable binaire, leur demandant au terme de leur formation initiale s'ils postulent exclusivement dans des milieux urbains défavorisés (Frankenberg et al., 2010; Taylor & Frankenberg, 2009; Whipp & Geronime, 2017).

Cette forme d'engagement présente divers **effets**. Taylor et Frankenberg (2009) examinent l'engagement urbain d'enseignants diplômés d'un programme de formation initiale focalisé sur la préparation aux milieux urbains. Y détenir des expériences antérieures, unique prédicteur individuel de l'engagement urbain, peut être supplanté par les influences de ce programme. Les études de Freedman et Appleman (2008, 2009) et celle de Donaldson (2009), portant sur des programmes de formation initiale contextualisés aboutissent à des résultats similaires. Ces auteures décèlent un fort engagement des enseignants ayant poursuivi un programme axé sur les contextes urbains envers les élèves de ces établissements et les communautés qu'elles desservent (Donaldson, 2009; Freedman & Appleman, 2008, 2009). Débuter sa carrière avec un engagement à l'égard des écoles urbaines, construit en formation initiale, permet au novice de sélectionner un établissement correspondant à son identité personnelle et professionnelle. Il se sent ainsi plus efficace, influençant sa décision à continuer d'exercer dans ces milieux (Frankenberg et al., 2010). Combiner un fort engagement urbain à des expériences antérieures dans ces contextes prédit la rétention de façon plus importante que toute autre caractéristique liée à l'école ou à l'enseignant (Whipp & Geronime, 2017).

Les recherches évoquées se centrent sur des étudiants diplômés de programmes de **formation initiale**, principalement implantés aux Etats-Unis, destinés à les préparer

à enseigner en environnement urbain. Leurs auteurs accentuent le rôle crucial que joue la formation initiale, capable de cultiver cet engagement urbain chez les futurs enseignants en leur proposant tant des modules de cours adaptés aux spécificités du contexte que des stages dans des milieux urbains défavorisés (Donaldson, 2009; Frankenberg et al., 2010; Freedman & Appleman, 2008, 2009; Olsen & Anderson, 2007; Taylor & Frankenberg, 2009). Les constats de Bleicher (2011) rejoignent ces indications, témoignant des effets d'un stage dans des établissements urbains sur le façonnement d'enseignants enthousiastes. Ces résultats font écho à ceux mentionnés précédemment, soulignant l'importance de la formation initiale dans le développement de l'engagement professionnel des enseignants, notamment au travers d'expériences de terrain.

D'autres études se sont plutôt penchées sur **l'engagement professionnel d'enseignants œuvrant dans des milieux urbains et défavorisés**, sans toutefois se référer à l'*urban commitment*. Nieto (2001) identifie les éléments sous-jacents à l'engagement de ces enseignants. Ceux-ci évoquent leurs valeurs et croyances les ayant convaincus de se tourner vers l'enseignement. Ils mentionnent la foi qu'ils ont en la capacité et en l'intelligence de leurs élèves, dépassant une vision « d'enfants dans le besoin ». Impulsés par la colère qu'ils éprouvent envers le système, les injustices qu'il entraîne et par les stéréotypes véhiculés à propos de leurs élèves, ils aspirent à des changements en faveur de ces écoles. Enfin, ils perçoivent l'enseignement comme un art et consacrent un temps considérable à leur développement professionnel ainsi qu'à la réflexion sur leurs pratiques. Ainsi, nous retrouvons les trois composantes de l'engagement professionnel des enseignants, se voyant ici spécifiées : les valeurs, les élèves et le développement professionnel. Haberman (2005) se centre sur les caractéristiques d'enseignants plus enclins à persévérer dans les contextes urbains. Il conclut que les adultes, dotés d'expériences antérieures, débutant leur carrière avec un engagement urbain, sont plus susceptibles de se maintenir dans ces établissements, mais aussi d'y exceller. Enfin, Firestone et Rosenblum (1988) constatent les effets positifs de l'engagement de ces enseignants sur l'implication de leurs élèves.

Cette revue de la littérature permet de distinguer les études menées sur l'engagement professionnel des enseignants, de celles réalisées sur l'une des formes qu'il peut revêtir : l'engagement urbain. Tous deux corrélés à la rétention, à l'efficacité ou au succès des enseignants, ils peuvent être cultivés en formation initiale.

A présent, penchons-nous sur l'insertion professionnelle des novices afin de cerner ses dimensions et de mieux comprendre comment ceux exerçant en milieu urbain défavorisé l'éprouvent.

2. L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle des enseignants débutants est une problématique étudiée depuis plus d'une trentaine d'années. Souvent considérée à partir des difficultés qu'ils rencontrent, elle s'apparente à un « choc de la réalité » (Nault, 1999) ou une « période de survie » (Huberman, 1989). Elle est également examinée au travers de programme de soutien ou d'accompagnement des novices pour identifier les aides les plus appropriées (Gaikhorst et al., 2014, 2015; García-Carrión et al., 2020; Gardiner, 2011; Hammerness & Matsko, 2012; Ingersoll & Smith, 2004). Plus récemment, elle est envisagée dans une perspective davantage positive, focalisée sur des enseignants débutants déployant des stratégies pour vivre une insertion professionnelle réussie (Castro et al., 2010; Hebert & Worthy, 2001). Nous commencerons par définir l'insertion professionnelle et détaillerons l'évolution de ses conceptualisations. Au travers d'un modèle multidimensionnel dont nous expliciterons les composantes, nous évoquerons les défis rencontrés par les novices, mais aussi leurs démarches pour les surmonter, particulièrement au sein de contextes urbains. Enfin, nous reviendrons sur les programmes d'accompagnement qui leur sont destinés.

2.1. L'insertion professionnelle : d'une phase à un processus

Les premières études, qui fondent encore actuellement le concept d'insertion professionnelle, la définissent comme une **phase** ou une étape de la carrière enseignante (Huberman, 1989; Nault, 1999). Pour Nault (1999), l'insertion professionnelle constitue la troisième étape de la socialisation professionnelle. Scindée en cinq phases, cette socialisation commence dès les motivations de l'individu à s'engager dans le métier, avant même son inscription en formation initiale. Lors de cette étape de *socialisation informelle*, il façonne déjà une « image inconsciente » (p.13) de ce qu'il souhaiterait être, omettant de considérer ses limites en tant que personne et les réalités de la profession. La seconde phase, celle de *socialisation formelle*, s'amorce à l'entrée de l'étudiant en formation initiale. Les connaissances théoriques qu'il acquiert, les modèles didactiques qui lui sont enseignés et les stages auxquels il participe lui procurent une meilleure perception du terrain et structurent son soi professionnel. Toutefois, il ne peut véritablement personnaliser ce dernier que lors de la troisième phase, celle de *insertion professionnelle*, lorsqu'engagé dans une

école, il s'adonne à l'ensemble des tâches requises pour gérer une classe. Celle-ci comporte trois étapes : l'euphorie ressentie à l'obtention du premier contrat, les émotions souvent négatives éprouvées envers la réalité quotidienne de l'enseignement et la consolidation des acquis. S'ensuivent alors la phase de *socialisation personnalisée*, quand la stabilité de l'emploi de l'enseignant favorise le développement de sa créativité et de son autonomie, ainsi que la *phase de rayonnement*, l'enseignant-expert orientant sa carrière vers le partage de son expertise.

Ces dernières années, pourtant, l'importance de la multidimensionnalité de l'insertion professionnelle est soulevée, dès lors envisagée tel un **processus** (Mukamurera, 2011; Mukamurera et al., 2013; Pogodzinski, 2012). Les modèles fondateurs se révèlent encore pertinents actuellement, bien que cette succession de phases soit remise en question. Désormais, l'insertion professionnelle est « reconnue comme un processus itératif, dont la temporalité dépend des caractéristiques et de la trajectoire professionnelle de l'individu » (De Stercke, 2014, p.8). Le modèle de Mukamurera et al. (2013), considéré à l'instar d'« un paradigme nouveau dans le domaine de l'insertion professionnelle » (De Stercke, 2014, p.24), identifie cinq dimensions s'articulant complémentirement : l'intégration sur le marché du travail, le contexte de travail, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension psychologique.

2.2. La multidimensionnalité de l'insertion professionnelle en milieu urbain

Pour comprendre comment les enseignants débutants, témoignant d'un engagement urbain élevé, vivent leur insertion professionnelle dans les contextes urbains, nous juxtaposons trois modèles (cf. Figure 1). Nous utilisons les trois premières phases de celui de Nault (1999), la socialisation informelle et formelle se révélant essentielles dans le développement de l'engagement urbain. Nous nous axons particulièrement sur celui de Mukamurera et al. (2013), que nous complétons par celui de Gaikhorst et al. (2020), explicitant sept domaines d'expertise fondamentaux de l'enseignement urbain (cf. Annexe 2). En effet, certains auteurs soulignent la nécessité de maîtriser des habiletés supplémentaires pour travailler avec des élèves dans des environnements scolaires multiculturels et multilingues (Haberman, 2005; Siwatu, 2011).

Pour chacune des cinq dimensions de l'insertion professionnelle, nous évoquerons les obstacles rencontrés par les novices à la lumière de ce modèle, certains semblant perdurer depuis l'étude phare de Veenman (1984), d'autres, plus récents, relevant de la « complexification et intensification du travail enseignant » (Carpentier

et al., 2019a, p.13). Toutefois, l'insertion professionnelle étant multidimensionnelle, les novices peuvent se sentir moins « insérés » sur certains aspects, mais davantage sur d'autres (Mukamurera, 2011). Ces succès s'expliquent tant par des éléments individuels que contextuels et la perception qu'ils en ont (De Stercke, 2016), que nous illustrerons également au travers de ces dimensions. Découvrons la façon dont les forces et défis qu'ils évoquent lors de leur entrée dans le métier s'imbriquent dans cette conception multidimensionnelle de l'insertion professionnelle.

2.2.1. La dimension économique

La première dimension, économique, a trait à l'intégration des novices sur le marché du travail, aux caractéristiques de leur fonction, à leur salaire ou encore à leur statut. En accédant à un emploi, ils amorcent véritablement leur insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013).

Elle peut s'avérer problématique pour eux, surtout s'ils consacrent beaucoup d'énergie à trouver un poste, dont la stabilité est rarement assurée (Desmeules & Hamel, 2017; Mukamurera, 2011). Ceux qui enchainent des suppléances rencontrent davantage de difficultés, leurs tâches étant plus irrégulières (Jenkins et al., 2017; Mukamurera, 2011).

L'intégration sur le marché du travail peut parfois soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants, notamment lorsqu'ils obtiennent un poste fixe annuel, ou quand ils sont réemployés en fin d'année ; ils y voient alors une reconnaissance de leur compétence (Huberman, 1989; Lothaire et al., 2012; Mukamurera, 2011). A Bruxelles, cette intégration peut être facilitée, les métiers d'instituteur et d'enseignant dans le secondaire étant en pénurie et ce contexte favorisant la stabilisation de la trajectoire des novices (Delvaux et al., 2013).

2.2.2. Le contexte de travail

La seconde dimension, relative au contexte de travail, se réfère aux tâches réalisées par les novices, leur nature, leurs composantes et leur lien avec le domaine de formation, ainsi qu'aux conditions de travail dans lesquelles ils exercent (Mukamurera et al., 2013).

Ce contexte de travail peut leur poser problème. La charge de travail leur semble importante et ils font souvent face à des tâches complexes qui leur sont assignées au vu de leur statut, le choix des postes et classes revenant prioritairement aux enseignants permanents (Carpentier et al., 2019a ; Mukamurera, 2011). Les tâches administratives

les accablent, surtout en temps d'inspection qu'ils gèrent laborieusement (Van Nieuwenhoven et al., 2016).

L'insertion professionnelle des novices peut être facilitée lorsqu'ils font preuve d'aisance dans leurs fonctions, entre autres s'ils ont l'occasion d'enseigner une discipline correspondant à leur formation initiale (Huberman, 1989; Mukamurera, 2011). Ils peuvent déployer des stratégies micropolitiques pour élaborer, maintenir ou restaurer des conditions de travail désirables (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Enseigner dans des milieux urbains requiert une expertise supplémentaire relative au **contexte de l'établissement** : l'enseignant doit se préoccuper d'aspects liés au quartier de l'école, aux communautés locales, voire aux politiques régionales (Gaikhorst et al., 2020). Les environnements urbains sont souvent perçus comme empreints de violence et de pauvreté. Bien qu'il advienne que ces conceptions relèvent davantage d'une réputation que de la réalité (Smith & Smith, 2006), les enseignants y exerçant mentionnent la gestion d'enfants livrés à eux-mêmes : des élèves éprouvant des problèmes familiaux ou des réfugiés ayant vécu d'importants traumatismes (Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Gaikhorst et al., 2014). Catapano et Huisman (2010) recommandent aux établissements de formation initiale d'encourager les partenariats avec des organismes de communautés locales, afin que les futurs enseignants puissent être en contact avec ces milieux, mieux comprendre leur culture et remettre en question les visions stéréotypées qu'ils s'en font. Matsko et Hammerness (2014) étudient les bénéfices de programmes de formation initiale visant à conscientiser les futurs enseignants quant à l'impact des contextes sur les apprentissages en classe. Ces programmes se penchent sur l'environnement politique fédéral, celui des types d'écoles (publiques, privées), l'environnement géographique local, socioculturel, du district et enfin celui de la classe et des élèves. Ces auteurs constatent que naviguer facilement dans tous ces contextes améliore la rétention des novices.

2.2.3. La socialisation organisationnelle

La troisième dimension renvoie à la socialisation organisationnelle, soulignant l'importance d'acquérir des connaissances pour devenir membre d'un établissement porteur d'une culture, de valeurs, normes et attentes préexistantes auxquelles les novices doivent se familiariser, et idéalement, adhérer (Mukamurera et al., 2013).

Cette dimension peut constituer un obstacle pour eux. Lorsqu'ils s'insèrent dans une école, tout est nouveau : ils doivent en apprivoiser la culture, intégrer les règles tant explicites qu'implicites et se faire accepter au sein de l'équipe éducative, démarches qui se révèlent ardues (Carpentier et al., 2019a; Harju & Niemi, 2018;

Mukamurera, 2011; Schuck et al., 2012; Veenman, 1984). Au quotidien, certains éprouvent des difficultés à collaborer, à gérer leurs relations interpersonnelles avec les collègues et ont le sentiment de ne pas être reconnus comme des enseignants à part entière (Carpentier et al., 2019a; Martineau & Presseau, 2003; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Enfin, ils doivent communiquer avec une multitude d'acteurs, qu'ils ne connaissent pas toujours, mais aussi rassurer les parents, souvent peu confiants en leurs compétences professionnelles en raison de leur « manque d'expérience » (Harju & Niemi, 2018; Philippot, 2014; Schuck et al., 2012; Veenman, 1984). Ces difficultés sont d'autant plus notables pour les suppléants qui se réadaptent constamment à différents milieux : ceux-ci ne parviennent parfois pas à développer de véritables relations avec leurs collègues et se sentent étrangers à l'équipe (Jenkins et al., 2017; Nault, 1999; Schuck et al., 2012).

La socialisation organisationnelle occupe un rôle majeur dans l'insertion professionnelle, surtout étudiée au regard de la culture de l'établissement. Si leur école leur est familière, notamment grâce à un stage qu'ils y auraient effectué, les novices savent à quelles conditions d'insertion s'attendre et peuvent déterminer si elles leur conviennent (Hebert & Worthy, 2001). S'intégrer sera d'autant plus facile lorsqu'ils se sentent en sécurité, accueillis, aidés et encouragés par leurs collègues (Gaikhorst et al., 2014; Hebert & Worthy, 2001; Schuck et al., 2012; Sénéchal, 2010; Van Nieuwenhoven et al., 2016). La direction peut aussi favoriser leur insertion, en leur apportant un soutien bienveillant, en assurant une culture collaborative et collégiale au sein de leur école (Carpentier et al., 2019a; De Stercke, 2016; Flores, 2004; Gaikhorst et al., 2014; Hebert & Worthy, 2001). Les enseignants débutants peuvent alors exprimer leurs idées, participer au processus de prise de décision et se sentir pleinement intégrés dans leur équipe (Mukamurera, 2011).

Ils vivent leur insertion professionnelle de façon plus positive quand ils sont reconnus et valorisés par leurs collègues, mais davantage encore s'ils sont perçus comme étant des ressources pour eux (Fleming, 2014; Fox & Wilson, 2015; Gaikhorst et al., 2014; März & Kelchtermans, 2020; Mukamurera, 2011). En effet, plusieurs chercheurs soulignent la contribution que peuvent apporter les novices en termes d'innovation, de remise en question des us et coutumes, de réflexion et de développement des établissements (Correa et al., 2015; Day, 2019). Ils sont également aidés par une culture d'école orientée vers des buts d'apprentissage et lorsque leurs collègues se considèrent eux-mêmes comme des apprenants (Devos, 2016; Feiman-Nemser, 2003; Schuck et al., 2012). Les communautés d'apprentissage

professionnelles en sont un exemple (García-Carrión et al., 2020; Johnson et al., 2015). L'organisation des espaces de l'établissement importe aussi dans la collaboration qu'ils peuvent susciter : disposer d'une salle des professeurs ou d'un local de classe à proximité de celui de son collègue facilite l'échange de soutien et de ressources (März & Kelchtermans, 2020; Philippot, 2014).

La responsabilité des novices est tout autant centrale : certains, témoignant d'agentivité, prennent un rôle dynamique dans ce processus, en cherchant du soutien informel ou en adoptant une posture proactive pour devenir un membre à part entière de l'équipe (Fox & Wilson, 2015; Hebert & Worthy, 2001; März & Kelchtermans, 2020; Sénéchal, 2010). S'ils intègrent un établissement dont la culture est plutôt compétitive, ils sont alors capables de s'affirmer, résister et maintenir leur engagement (Flores, 2004; Schuck et al., 2012).

Cette dimension revêt également toute son importance pour l'enseignement en contexte urbain, les collaborations parentale et (inter)professionnelle y étant nécessaires (Gaikhorst et al., 2020).

La **collaboration parentale** concerne l'implication ainsi que la coopération avec des familles d'origines culturelles et socioéconomiques diverses (Gaikhorst et al., 2020). Les enseignants débutants mentionnent parfois le « clash culturel » qu'ils éprouvent en rencontrant des parents d'une culture différente de la leur et issus de contextes défavorisés. La barrière de la langue entrave la communication qu'ils souhaitent construire avec eux, renforçant l'image stéréotypée de parents sous-investis que certains entretiennent (Donaldson, 2009; Gaikhorst et al., 2014; Smith & Smith, 2006). Afin que cette relation se développe, les enseignants exerçant en milieu urbain se montrent à l'écoute des parents. Ils communiquent d'une façon qui leur convient, en écrivant de courts messages ou en leur téléphonant, ils les invitent en classe et les font se sentir bienvenus. Ils font appel à des interprètes lors de réunions pour traduire les informations importantes et adaptent les travaux à domicile pour qu'ils leur soient compréhensibles (Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Tremblay et al., 2014). Au terme de sa recherche, Donaldson (2009) suggère qu'en formation initiale, les parents soient conviés en tant que conférenciers afin d'exprimer leur ressenti, et les étudiants soient préparés à réfléchir leurs interventions avec des familles issues de l'immigration.

La dimension de la **collaboration (inter)professionnelle**, essentielle dans tout établissement scolaire, se voit intensifiée et complexifiée dans les milieux urbains, concentrant de nombreux professionnels et institutions avec lesquels les enseignants coopèrent (Gaikhorst et al., 2020). En effet, divers intervenants, tels le titulaire, les

professeurs de remédiation, les logopèdes, les orthopédagogues se mobilisent pour soutenir les élèves et se partagent la responsabilité de leur réussite (Gaikhorst et al., 2014; Tremblay et al., 2014). Cette collaboration, tant avec des acteurs internes qu'externes à l'école peut être bénéfique pour les enseignants débutants. Les réseaux de soutien, permettant échanges d'expérience, appui et collaboration, contribuent à améliorer le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des novices en contexte urbain (Freedman & Appleman, 2008, 2009). En prenant part à une communauté d'apprentissage, ils développent également leur capacité à lier théorie et pratique afin de répondre aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés (García-Carrión et al., 2020). En outre, accepter et être accepté par la communauté, en impliquant des organisations ou familles du quartier dans leurs pratiques, en s'y engageant eux-mêmes, donne lieu à un soutien mutuel qui compense le manque de préparation éprouvé par certains novices (Morettini et al., 2020).

2.2.4. La professionnalité

La professionnalité constitue la quatrième dimension, « au cœur du processus d'insertion professionnelle » (Mukamurera et al., 2013, p.16) : elle est composée des compétences et des savoirs requis pour exercer le métier. Maîtriser ceux-ci permettra aux novices de devenir efficaces, de s'adapter à leur rôle d'enseignant et de se développer professionnellement (Mukamurera et al., 2013).

Les défis liés à la professionnalité sont ceux qu'ils mentionnent le plus, le temps face à la classe étant important (Nault, 1999). La gestion de la discipline apparaît dans de nombreux écrits, bien qu'elle soit très polarisée : certains novices la considèrent comme problématique, d'autres n'y voient aucune difficulté (Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Van Nieuwenhoven et al., 2016; Veenman, 1984). La différenciation est souvent évoquée : les enseignants ressentent une pression pour s'adapter aux spécificités de chaque élève et doivent composer avec plusieurs spécialistes, tels les logopèdes, psychologues et orthopédagogues (Carpentier et al., 2019a; Harju & Niemi, 2018; Van Nieuwenhoven et al., 2016; Veenman, 1984). La planification à long terme leur est laborieuse, exigeant de leur part du travail avant, pendant et après les activités de classe (Martineau & Presseau, 2003; Philippot, 2014; Van Nieuwenhoven et al., 2016; Veenman, 1984). Ces dernières leur demandent de pouvoir raisonner rapidement afin de déterminer les meilleures solutions qui s'offrent à eux, ce dont ils s'estiment incapables en raison de leur maigre expérience (Feiman-Nemser, 2003). L'évaluation des apprentissages des élèves reste complexe pour les novices, certains se reposant largement sur leurs collègues pour cette question (Harju

& Niemi, 2018; Schuck et al., 2012). Enfin, souvent reconnus pour leurs compétences vis-à-vis des nouvelles technologies, ils doivent envisager les façons les plus pertinentes d'introduire le digital dans leurs classes (Schuck et al., 2012).

Les enseignants débutants peuvent faire preuve d'agentivité pour réussir leur insertion professionnelle sur la dimension de la professionnalité. Ils se concentrent intensément sur leurs premières semaines qu'ils préparent minutieusement, en veillant à instaurer des règles et routines cohérentes (Hebert & Worthy, 2001; Nault, 1999).

Enseigner en contexte urbain entraîne d'autres défis liés à la professionnalité, tels que le développement du langage, la pédagogie différenciée, l'adaptation du contenu des leçons, ainsi que la gestion de processus sociaux et d'inégalités (Gaikhorst et al., 2017, 2020).

Le **développement du langage** inclut l'attention à porter aux apprenants allophones, aux différences existant entre la langue parlée à la maison et celle de scolarisation (Gaikhorst et al., 2020). En effet, les élèves allophones ou issus de milieux populaires rencontrent des difficultés à maîtriser la langue et la littérature. Celles-ci s'inscrivent dans une culture relevant de normes spécifiques à laquelle ces élèves doivent être socialisés (Collès, 2013). Romainville (2016) précise que ces derniers n'ont pas conscience de la distinction entre les normes de leur langage quotidien et celles de l'école. Face à cette diversité langagière, les enseignants adoptent diverses stratégies. Ils ajustent leurs dispositifs pédagogiques : ils travaillent l'éveil aux langues, s'aident d'outils de traduction et d'illustrations, ou servent de modèle pour le développement du langage (Cajkler & Hall, 2012; Thürmann et al., 2010; Tremblay et al., 2014). Ils s'appuient sur leurs collègues ou des assistants bilingues et recherchent activement des façons d'améliorer leurs pratiques, notamment par des formations (Cajkler & Hall, 2012). Ils optent pour le co-enseignement, l'un des deux enseignants étant responsable de procurer un soutien linguistique adapté de la langue de scolarisation (Thürmann et al., 2010).

La **pédagogie différenciée** (*adaptive teaching*) se réfère à la différenciation de l'enseignement fondée sur des écarts cognitifs, culturels et socioéconomiques entre élèves (Gaikhorst et al., 2020). Déjà problématique pour tout enseignant débutant, nous l'avons explicité, elle apparaît comme un défi supplémentaire pour ceux exerçant en milieu urbain. En effet, une étude du Ministère de l'Éducation du Québec menée en 2003 caractérise la culture des élèves en milieu à risque. Elle décrit une culture de l'oral, leur niveau de littérature étant relativement faible ; une culture de l'action, les activités physiques étant prépondérantes dans leur environnement ; une culture du

présent, leurs attentes limitées se soldant en une difficulté à se projeter dans le futur ; une culture éloignée de celle scolaire, leurs parents en maîtrisant peu les normes ou la langue (Tremblay et al., 2014). Face à un public diversifié, Gay (2010) constate la nécessité de varier et différencier les apprentissages en s'appuyant sur les prérequis des enfants, présentant chacun des rythmes et niveaux qui leur sont propres. Les enseignants en milieu urbain font part de diverses stratégies employées, comme l'adaptation du programme au niveau des élèves, ou le repérage d'enfants en difficulté et leur orientation vers des services adéquats pour y remédier (Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Tremblay et al., 2014). Peu de pratiques semblent toutefois concerner la différenciation au niveau culturel ou socioéconomique.

Le **contenu des leçons** et la **construction de connaissances critiques** se rapportent respectivement à l'intégration de connaissances pertinentes pour des élèves de cultures variées au sein des leçons qui leur sont proposées, et à la réflexion sur la façon dont les connaissances sont élaborées d'un point de vue spécifique (Gaikhorst et al., 2020). Ware (2006) soulève les résultats académiques positifs obtenus suite à l'intégration de la culture des élèves dans le processus d'apprentissage par des enseignants de même origine qu'eux. Ces pratiques, fondées sur la connaissance culturelle des enfants, leurs expériences antérieures et leurs références sont qualifiées de *culturally responsive / relevant* (Cajkler & Hall, 2012; Siwatu, 2011). Les enseignants en faveur de ce type de pédagogie proposent des situations d'apprentissage centrées sur les préférences et les intérêts des élèves. Ils leur enseignent les connaissances et habiletés essentielles pour pouvoir s'adapter à la culture dominante, tout en les aidant à conserver leurs identité, culture et langue d'origine. Enfin, ils leur font vivre des projets interdisciplinaires pour susciter leur motivation (Siwatu, 2011; Tremblay et al., 2014). Quant à la construction de connaissances critiques, Gay (2010) relève le poids du capital culturel, à savoir les présomptions entretenues par chaque société envers la nature des connaissances et processus d'apprentissage, pouvant différer de celle de la culture scolaire. Elle souligne l'importance d'enrichir ces croyances sur les apprentissages, sans les ignorer ou les éradiquer.

La dimension relative aux **processus sociaux** et aux **(in)égalités**, met en exergue la sensibilité nécessaire face à certains aspects des milieux urbains, tels le racisme, les stéréotypes ou la discrimination, requérant d'asseoir des valeurs fondamentales (Gaikhorst et al., 2020). Dans leur revue de la littérature, Severiens et al. (2014) évoquent deux raisons d'y conscientiser les enseignants. D'une part, en présentant à leurs élèves des stéréotypes à leur égard ou de faibles attentes, ces derniers

atteindront de moins bonnes performances. D'autre part, parvenir à ce que ceux-ci conservent leur identité culturelle et ethnique contribue à leur réussite. Par ailleurs, Freedman et Appleman (2008, 2009) constatent que les novices démontrant un sens de la mission et une volonté de contrer les inégalités sont plus susceptibles de se maintenir dans la profession.

En 2015, lors de la Déclaration *on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, l'Union européenne souligne le besoin d'outiller les enseignants pour qu'ils se positionnent contre la discrimination, qu'ils puissent être vecteurs de valeurs essentielles et prévenir toute forme de racisme et d'intolérance. Elle commande une recherche, évaluant l'impact de 15 programmes de formation initiale européens visant à conscientiser les futurs enseignants à la diversité. L'étude identifie des effets bénéfiques, notamment l'amélioration de leur sensibilité interculturelle, leur compréhension de concepts liés à la diversité ou encore leur estime de soi face à des classes d'élèves issus de l'immigration (European Commission & Public Policy and Management Institute, 2017). D'autres auteurs insistent aussi sur le rôle à jouer par la formation initiale dans la sensibilisation aux inégalités. Freedman et Appleman (2008, 2009) soulignent l'importance d'articuler leur programme à une philosophie, dans leur cas, celle de justice sociale. Smith et Smith (2006) évoquent son implication dans la prévention, la conscientisation et la formation quant à la violence et aux stéréotypes dont les milieux urbains sont victimes. Enfin, Bleicher (2011) observe les effets bénéfiques d'un stage en école urbaine pour amoindrir les peurs et les stéréotypes des étudiants, mais aussi façonner de futurs enseignants « *culturally responsible* » (p.1177).

2.2.5. La dimension personnelle et psychologique

La dernière, la dimension personnelle et psychologique, couvre les aspects affectifs et émotionnels en jeu lorsque les novices interprètent les situations rencontrées. Elle renvoie également à l'accomplissement personnel et au développement de soi, tous deux liés à de nombreux concepts comme la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'engagement professionnel (Mukamurera et al., 2013).

Cette entrée en fonction occasionne une série de considérations personnelles et psychologiques. Il leur arrive d'éprouver des émotions négatives telles que la frustration, les doutes et incertitudes, le stress, la solitude et l'isolement (Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Nault, 1999; Sénéchal, 2010; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Certains s'efforcent de se conformer à une « représentation normative du bon enseignant » (Martineau & Presseau, 2003, p.60) qu'ils se sont construite et s'en

trouvent débordés (Martineau & Presseau, 2003; Sénéchal, 2010). En outre, la charge de travail qu'ils assument rend les espaces et les temps de leur vie privée et professionnelle peu dissociables (Philippot, 2014).

Les caractéristiques individuelles et psychologiques des novices peuvent aussi expliquer leurs succès. Leur personnalité agit comme une véritable force intérieure lorsqu'ils font preuve d'énergie, d'assertivité, de ténacité, de confiance en soi ou d'engagement (Delahu, 2008; Hebert & Worthy, 2001; Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Nault, 1999; Ria, 2009). Manifester de la résilience leur permet également de s'épanouir, nous y reviendrons par la suite (Howard & Johnson, 2004; Morettini et al., 2020; Schuck et al., 2012).

2.3. L'accompagnement des enseignants débutants

L'enseignement est l'un des rares métiers pour lequel les novices, dès leur entrée sur le terrain, se voient garants des mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Feiman-Nemser, 2003). Recevoir un soutien de collègues ou de mentors peut leur être utile dans la gestion des défis auxquels ils font face et impacter positivement leur insertion professionnelle (Duchesne & Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2003; Sénéchal, 2010).

Certains enseignants débutants ne disposent ni d'accompagnement ni de soutien pour surmonter ces obstacles et les affrontent seuls (Martineau & Presseau, 2003; Veenman, 1984). S'il n'existe pas de programme d'insertion professionnelle au sein de leur établissement, ils peuvent se sentir mal à l'aise de demander de l'aide à des collègues expérimentés, estimant empiéter sur leur temps personnel (Carpentier et al., 2019a). A l'inverse, certains en bénéficient, mais leur mentor, trop directif ou trop généreux, ne laisse que peu de place à leurs propres croyances et idéaux, mettant ainsi en péril leur développement professionnel (Day, 2019).

D'autres participent à un programme d'accompagnement ou sollicitent de l'aide. Celle apportée doit toutefois profiter à tous les enseignants débutants, y compris aux suppléants ; les novices et leur mentor seront appariés en fonction de similitudes, comme le niveau d'études ou la discipline enseignée (Carpentier et al., 2019a; Gardiner, 2012; März & Kelchtermans, 2020). Il est aussi important de tenir compte de leurs choix et de leurs besoins qui varient selon les moments de leur insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019a). Ces besoins ne témoignent pas d'une déficience des enseignants débutants : à leur entrée sur le terrain, ils doivent poursuivre leurs apprentissages, notamment ceux qu'ils n'auraient pu entamer sans connaître leur établissement et son contexte (Feiman-Nemser, 2003). Carpentier et al. (2019b) ont

élaboré une typologie de ces besoins de soutien des enseignants débutants, fondée sur les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013).

Outre ces programmes d'accompagnement, les novices affirment trouver de l'aide et du soutien tant auprès d'autres enseignants débutants que dans des réseaux n'appartenant pas à l'école, voire à la profession (Fleming, 2014; März & Kelchtermans, 2020). Fleming (2014) explicite les bénéfices d'un programme d'insertion professionnelle expérimenté en milieu urbain dans lequel les novices prennent le rôle de conférenciers lors de séances d'échanges. Elle souligne que le partage de leur expertise, une approche fondée sur leurs forces, accentue leur sentiment de compétence, d'efficacité et de reconnaissance.

Grâce à la juxtaposition de ces modèles, nous pouvons identifier les nombreuses facettes qui composent l'insertion professionnelle des novices dans le contexte actuel d'un métier qui se complexifie. Nous avons relevé les principaux défis et stratégies des novices dans chacune des cinq dimensions du modèle, que nous avons connectées avec les spécificités de l'enseignement en milieu urbain. Nous avons également soulevé les conditions que devrait revêtir un programme de soutien pour être bénéfique à leur insertion professionnelle. Souhaitant nous pencher sur les stratégies qu'ils déploient lors de leur insertion professionnelle, nous remarquons que certains éléments, tant individuels que liés au contexte de leur établissement, semblent les aider. Nous utiliserons le concept de « résilience » pour expliquer cette capacité à s'épanouir développée par certains enseignants malgré les obstacles rencontrés, particulièrement pour ceux témoignant d'un engagement professionnel.

3. La résilience

L'insertion professionnelle est une transition présentant de nombreux défis pour les enseignants débutants. S'insérant dans un métier complexe, s'estimant peu outillés, la réalité se révélant parfois lointaine de leurs préconceptions de la profession, ils sont sujets aux doutes, au stress ou au *burnout* (Johnson et al., 2010; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). S'intéresser à leur résilience permet de mieux comprendre comment certains parviennent à surmonter les obstacles inhérents à cette période et à la vivre positivement (Mansfield et al., 2014). En outre, l'étude de la résilience des enseignants exerçant avec un public défavorisé prend aussi tout son sens. D'une part, leur tâche est « souvent plus lourde et la réussite des élèves moins probable que dans d'autres milieux » (Leroux & Théorêt, 2014, p.704), d'autre part, leurs conditions de travail nécessitent des ressources supplémentaires (Johnson et al., 2015).

Nous commencerons par préciser les caractéristiques des recherches sur la résilience avant de nous centrer sur son utilisation dans le champ de l'éducation et de présenter certains modèles qui la conceptualisent. Nous découvrirons alors que la résilience peut être développée grâce à des stratégies. Nous finirons par évoquer, au travers du vécu de novices, les facteurs qui la promeuvent ou l'entravent.

3.1. Caractéristiques

La résilience est définie de différentes façons, selon les disciplines dans lesquelles elle est utilisée, mais certains **éléments communs** se dessinent (Gu, 2018).

D'abord, elle suppose l'apparition de *conditions menaçant la stabilité* auxquelles l'individu répondra positivement (Brunetti, 2006; Castro et al., 2010; Gu, 2018; Morettini et al., 2020; Patterson et al., 2004).

Ensuite, elle est perçue comme un *processus dynamique*, résultant d'interactions entre une personne et un environnement (Beltman et al., 2011; Gu, 2018; Johnson et al., 2015; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Mansfield et al., 2014). La plupart des auteurs utilisent le modèle écologique de Bronfenbrenner pour expliquer ces interactions, en identifiant les éléments situés aux niveaux micro, méso, exo et macro du contexte qui promeuvent ou entravent la résilience (Gu, 2018; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Schwarze & Wosnitza, 2018).

Enfin, elle peut être *améliorée ou développée*, pour tout individu (Castro et al., 2010; Gu & Day, 2007; Gu, 2018; Johnson et al., 2015; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Mansfield et al., 2014).

3.2. La résilience des enseignants

D'une conception interdisciplinaire, la résilience se voit déclinée dans le champ de l'éducation, différents modèles et théories spécifiques à cette profession émergent. Le métier d'enseignant étant décrit comme « *the profession that eats its young* » (Halford, 1998, p.3), ce concept attire l'attention de chercheurs en sciences de l'éducation. La résilience, l'optimisme et l'espoir dont certains font preuve leur permettent de se maintenir dans le métier, de poursuivre leurs responsabilités et de rebondir face aux difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement (Beltman & Mansfield, 2018; Brunetti, 2006; Gu, 2018; Mansfield et al., 2014). Ils éprouvent ainsi de la satisfaction professionnelle, de la confiance en soi, un bien-être personnel et un engagement continu à la profession (Beltman & Mansfield, 2018). L'étude de la résilience se voit donc articulée à la rétention des novices, à l'efficacité des enseignants, mais aussi à la façon de conserver leur motivation et leur engagement au

fil de la carrière (Flores, 2018; Schwarze & Wosnitza, 2018). La résilience des enseignants se distingue de celle d'enfants ou d'individus exerçant d'autres métiers par **trois grands axes**.

Premièrement, les *facteurs contextuels* qui l'influencent sont particuliers. Il peut s'agir du contexte de la classe, de l'école, voire de la profession au sens large (Gu, 2018; Johnson et al., 2010, 2015). Certains chercheurs soulignent la responsabilité au niveau politique, social et culturel de mettre en œuvre des interventions destinées à accroître ou soutenir la résilience des enseignants débutants (Gu, 2018; Johnson et al., 2010, 2015).

Deuxièmement, la résilience est liée au *rôle spécifique* pris par les enseignants. Ce métier s'illustre par la force et la conviction dont ils font preuve dans leur engagement (Nias, 1999). Certains auteurs évoquent leur morale, leurs valeurs, leur intégrité professionnelle, leur sens de la vocation comme autant de conditions qui expliquent le développement de leur résilience. En effet, les enseignants s'appuient sur ces caractéristiques individuelles, relevant de leur engagement professionnel, pour surmonter l'adversité (Flores, 2018; Gu, 2018; Johnson et al., 2015). Toutefois, le contexte joue là aussi un rôle fondamental : les enseignants percevant une menace à leurs valeurs centrales et à leur identité sont plus enclins à éprouver des perturbations émotionnelles (Nias, 1999). Johnson et al. (2015) accentuent l'importance de la formation d'une identité enseignante qui soit cohérente avec l'identité personnelle.

Troisièmement, le processus de construction de la résilience est intimement lié aux *relations*. Dans la profession enseignante, nous l'avons évoqué, elles présentent plusieurs facettes : celles entretenues avec les élèves, les parents, les collègues ou avec les réseaux de soutien (Johnson et al., 2010, 2015). La résilience se développe grâce à des relations de confiance au sein de l'équipe, au sentiment d'appartenance qu'elles engendrent et à la collaboration authentique qui se produit (Flores, 2018; Gu, 2018; Johnson et al., 2015). Elle s'intensifie lorsque les enseignants ont l'occasion de rejoindre des communautés d'apprentissage professionnelles, stimulant la collaboration et la réciprocité (García-Carrión et al., 2020; Johnson et al., 2015). Les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves sont également fondamentales, vu la forte responsabilité morale qu'ils éprouvent envers eux (Johnson et al., 2015; Nias, 1999). Enfin, les réseaux de soutien, même extrascolaires, jouent un rôle important dans le développement de la résilience (Mansfield et al., 2014).

Ainsi, nous considérons la **définition** suivante de la résilience dans l'enseignement : un processus dynamique connectant l'individu et le contexte, qui

permet aux enseignants de maintenir leur engagement à exercer, mais aussi un sens d'agentivité malgré des conditions difficiles et des obstacles récurrents (Beltman et al., 2011; Brunetti, 2006; Mansfield et al., 2014).

Il existe plusieurs **modèles** de la résilience des enseignants (Gu & Day, 2007; Johnson et al., 2015; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Leroux, 2018). Celui de Mansfield et al. (2014) retient notre attention, par sa capacité à représenter la résilience comme un processus dynamique à l'interaction de l'environnement et de l'individu, s'influençant mutuellement (cf. Annexe 3). Il rassemble les caractéristiques individuelles, mais aussi les contextes sociaux, culturels, historiques et politiques de l'enseignement qui doivent être pris en compte selon Gu (2018) et Johnson et al. (2015), pouvant promouvoir ou entraver la résilience du novice (Mansfield et al., 2014). Leur modèle illustre donc ce concept comme un processus, permettant de reconnaître « son caractère évolutif et non absolu » (Leroux & Théorêt, 2014, p.706). L'enseignant peut alors jouer un rôle actif dans la façon dont il surmonte l'adversité, notamment grâce à des stratégies de résilience, que nous expliciterons ci-après.

3.3. Les stratégies de résilience des enseignants en milieu urbain et/ou défavorisé

La résilience est un **processus dynamique** : elle découle de dispositions personnelles, de valeurs socialement construites, mais aussi du contexte spécifique (Gu & Day, 2007). Elle peut être apprise et développée (Peixoto & Wosnitza, 2018), mais n'est cependant pas « acquise une fois pour toutes, garantie pour la vie » (Manciaux, 2003, p.126). Être un enseignant résilient n'est donc ni inné ni stable, mais bien une capacité qui fluctue selon des facteurs individuels et contextuels (Gu, 2018). Castro et al. (2010) conceptualisent la résilience comme un processus inhérent à la trajectoire de vie d'une personne, employant des stratégies spécifiques lorsqu'elle expérimente de l'anxiété ou de l'inconfort suite à une situation d'adversité. D'après ces auteurs, celles-ci lui permettent de surmonter ses difficultés, mais également d'acquérir des habiletés qui minimiseront l'impact d'événements problématiques futurs. Ces stratégies aident les novices à dépasser les obstacles qui se présentent à eux, ainsi qu'à obtenir de nouvelles compétences facilitant la gestion de défis ultérieure (Castro et al., 2010).

Trois études décèlent des **stratégies de résilience** mises en œuvre par des enseignants exerçant en contexte urbain ou difficile (Castro et al., 2010; Huisman et al., 2010; Patterson et al., 2004). Ceux-ci témoignent d'une grande conscience socioculturelle et guident leur prise de décision par leurs valeurs personnelles ainsi que leur sens de la justice sociale. Leur développement professionnel tient une place

centrale : ils identifient les façons de s'en procurer tant grâce à un mentor adéquat que par des ressources. Ils affrontent leurs problèmes pour mieux les résoudre par essais-erreurs, en faisant preuve de réflexivité ou encore en adoptant différents points de vue, notamment ceux liés à la culture de leurs élèves. Leurs réseaux de soutien constituent des ressources, qu'ils soient internes ou externes à l'école, sur lesquels ils peuvent s'appuyer, entre autres pour gérer des relations complexes. Ils se centrent sur les enfants, leurs apprentissages et font leur possible pour les aider à réussir tout en entretenant des attentes élevées à leur égard. Enfin, ils équilibrent leur vie professionnelle et privée en cultivant leur bien-être, leur satisfaction professionnelle, en sachant quand lâcher prise et en rêvant à leurs projets.

Inculquer ces stratégies aux enseignants débutants permettrait d'améliorer leur sentiment d'efficacité, de nourrir et conserver leur sens de la vocation, garantissant ainsi une « *quality retention* » (Gu & Day, 2007, p.1314). En effet, les établissements n'ont pas uniquement besoin d'enseignants prêts à rester physiquement dans la profession, mais bien à maintenir leur motivation et leur engagement (Gu & Day, 2007). Des programmes de formation visant à développer la résilience d'enseignants s'y attellent déjà, notamment le projet ENTREE (*ENhancing Teacher REsilience in Europe*) (Peixoto & Wosnitza, 2018). Toutefois, Mansfield et al. (2014) précisent que la résilience ne permet pas systématiquement la rétention : certains enseignants, utilisant leurs stratégies de résolution de problèmes, se décident à quitter le métier afin de préserver leur bien-être. De telles stratégies reposent sur les forces individuelles, mais également les ressources contextuelles sur lesquelles les enseignants s'appuient pour faire face à des faiblesses personnelles ou des conditions négatives de leur environnement. Ces facteurs sont respectivement nommés « de protection » et « de risque » (Beltman & Mansfield, 2018). Nous expliciterons ces derniers en nous centrant sur les plus fréquents pour les novices, ainsi que pour les enseignants exerçant en milieu urbain défavorisé.

3.4. Les facteurs de risque et de protection

La résilience prend source lorsque des facteurs de risque et de protection, tant individuels que contextuels, interagissent dans une « dynamique, propre à chaque personne, à chaque moment de la vie » (Manciaux, 2003, p.126).

Les **facteurs de risque**, les conditions qui contribuent à l'adversité de la situation, peuvent être soit individuels, s'ils émanent de l'enseignant, soit contextuels, s'ils proviennent de son environnement de vie ou de travail (Beltman et al., 2011; Manciaux, 2003; Mansfield et al., 2014). Ceux individuels les plus identifiés par les

enseignants débutants sont leur manque d'expérience, une faible confiance en soi, une réticence à demander de l'aide, des conflits entre leurs croyances et leurs pratiques ou encore le stress qu'ils éprouvent (Beltman et al., 2011; Leroux, 2018). La pression familiale, les difficultés liées au programme de formation initiale, au contexte de la classe, de l'établissement ou de la profession, mais également la complexité des relations avec les parents, l'absence de coopération et de soutien au sein de l'équipe ainsi que la charge de travail élevée constituent les facteurs de risque contextuels les plus fréquents (Beltman et al., 2011; Leroux, 2018). Les dimensions inhérentes aux milieux urbains peuvent représenter des facteurs de risque pour les novices œuvrant dans ces établissements (Leroux & Théorêt, 2014), qu'il s'agisse des difficultés langagières avec les élèves ou les parents, de la nécessité de la différenciation pédagogique, de l'adaptation du contenu des leçons, des inégalités ou du contexte des écoles.

Certains **facteurs de protection** individuels sont identifiés auprès d'enseignants débutants résilients : leur motivation intrinsèque, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur sens de la vocation, la sociabilité et la formation d'un réseau de relations, la réflexion professionnelle, les bonnes compétences organisationnelles en classe ou encore leurs attentes réalistes (Beltman et al., 2011; Gu & Day, 2007; Leroux, 2018). Les études portant sur les novices en milieu urbain défavorisé distinguent des conditions individuelles de rétention, assimilables aux facteurs de protection. Elles évoquent le sens de la mission et du travail, la ténacité de ces enseignants, leur souhait de s'impliquer avec différentes populations, voire leur capacité de réflexion (Freedman & Appleman, 2008, 2009; McKinney et al., 2007). D'autres facteurs, plutôt contextuels, relèvent du soutien d'un mentor, de membres de la famille ou d'amis, des relations solidaires et collaboratives avec l'équipe éducative, du type de *leadership* et des opportunités de développement professionnel dont ils disposent (Beltman et al., 2011; Gu & Day, 2007; Leroux, 2018). Les novices exerçant en milieu urbain défavorisé s'appuient particulièrement sur leurs réseaux d'enseignants (Freedman & Appleman, 2008, 2009; McKinney et al., 2007).

Un rapprochement avec le modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) nous mène à associer les facteurs individuels avec les dimensions de la professionnalité et psychologique. Les facteurs contextuels sont plutôt rattachables aux dimensions de la socialisation organisationnelle et du contexte de travail.

4. Synthèse

Cette revue de la littérature nous a permis de découvrir le concept d'engagement urbain, dérivant de celui d'engagement professionnel des enseignants, et l'importance de la formation initiale en vue de le cultiver. Elle nous a également menés au constat du nombre restreint d'auteurs ayant employé le concept d'*urban commitment* et des mesures assez faibles auxquelles ils recourent. Nous avons observé que, par leur engagement, les novices détiennent un pouvoir d'action, une agentivité sur le travail qu'ils produisent. Celle-ci s'est révélée déterminante dans chacune des dimensions de l'insertion professionnelle en contexte urbain, dépeinte dans ce chapitre au regard de trois modèles. Nous avons aussi détaillé les compétences spécifiques pour exercer en milieu urbain ; celles-ci s'ajoutent ou renforcent celles que tout enseignant débutant doit déjà déployer. Ces attentes supplémentaires envers eux peuvent représenter des facteurs de risque : le concept de résilience nous a indiqué le rôle à jouer par les écoles, les établissements de formation initiale et les novices eux-mêmes pour qu'ils soient préparés à gérer ces défis au mieux.

Nous avons également constaté les liens étroits connectant la résilience à l'engagement : tant manifester un engagement professionnel important contribue à développer la résilience, tant cette dernière impacte la pérennisation d'un engagement dans le métier, favorisant une rétention de qualité. Or, nous avons insisté sur la nécessité de maintenir des enseignants engagés dans les contextes urbains défavorisés. En effet, le *turnover* organisationnel subi par ceux-ci n'est pas sans conséquence sur les performances des élèves, renforçant ainsi les inégalités scolaires. En outre, les écoles dans ces environnements recrutent intensivement des novices. Leur insertion professionnelle, fondamentalement laborieuse et multidimensionnelle, exige une maîtrise de davantage de domaines d'expertise pour surmonter les obstacles inhérents aux milieux urbains. Nous avons constaté qu'ils font preuve d'agentivité, notamment en utilisant des stratégies de résilience reposant sur des facteurs individuels et contextuels. La théorie présentée nous amène à proposer l'hypothèse suivante :

En témoignant d'un engagement urbain élevé, les enseignants débutants qui exercent dans des établissements primaires bruxellois accueillant un public défavorisé développent leur résilience, ce qui facilite leur insertion professionnelle.

Avant de l'éprouver, nous expliciterons la méthodologie déployée, détaillant les méthodes de recherche, de collecte et d'analyse auxquelles nous avons recouru pour répondre à notre question de recherche, qu'il nous faudra scinder en deux parties.

Chapitre III : Méthodologie

Notre recherche se penche sur la façon dont des enseignants débutants, manifestant un engagement urbain élevé, vivent leur insertion professionnelle dans des écoles primaires bruxelloises accueillant un public défavorisé. Notre cadre théorique s'étant précisé, nous considérerons les deux sous-questions de recherche suivantes :

- QR1 : Lors de leur insertion professionnelle, comment ces enseignants éprouvent-ils les aspects inhérents à l'enseignement urbain au regard de l'engagement urbain dont ils témoignent ?
- QR 2 : Quels sont les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle ?

Nous commencerons par décrire le contexte de la recherche, puis expliciterons la sélection de notre échantillon. Nous détaillerons ensuite la récolte des données, puis en préciserons leur analyse. Enfin, nous mènerons une réflexion sur la qualité de la démarche de recherche.

1. Contexte de la recherche

Souhaitant comprendre les significations que ces enseignants attribuent à l'expérience de leur insertion professionnelle dans ce contexte, notre étude recourt à une approche qualitative interprétative (Anadón, 2006). Nos deux sous-questions de recherche ambitionnent la découverte et la compréhension d'un phénomène, des processus qui en découlent et des perspectives des participants impliqués, sans être guidées par les postulats philosophiques relatifs aux méthodologies qualitatives bien connues (Caelli et al., 2003). Dès lors, elles recourent à la **recherche qualitative pragmatique** (Savin-Baden & Howell Major, 2013), aussi qualifiée de recherche générique (Caelli et al., 2003). Savin-Baden et Howell Major (2013), auteurs du livre « *Qualitative research: the essential guide to theory and practice* » l'explicitent comme suit :

Growth in the number of qualitative research approaches has led to a seemingly united quest for 'epistemological credibility'. This quest ultimately has urged some researchers to engage in 'methodological acrobatics', where they feel obliged to call their work grounded theory, ethnography, phenomenology or narrative inquiry, when in fact it is not. Often, these studies are in fact pragmatic qualitative research. (p.171)

Ces auteures la définissent telle une approche se fiant aux méthodes disponibles les plus pertinentes pour répondre à une question de recherche ; par celle-ci, le chercheur interprète une expérience décrite. Répandue dans le champ de l'éducation, la recherche pragmatique se fonde sur un cadre théorique très complet au regard duquel le *design* de l'étude est élaboré et les données peuvent être interprétées. Le choix de cette méthodologie, jugée assez flexible, n'est pas à comprendre à l'instar d'une hésitation de l'analyste, mais bien comme le souhait d'une approche unique visant à appréhender un phénomène (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Toutefois, pour en garantir la crédibilité, le chercheur se doit d'être transparent, explicite et rigoureux quant aux décisions posées, tout en assurant une cohérence entre les questions, les méthodes de récolte et d'analyse (Caelli et al., 2003; Savin-Baden & Howell Major, 2013).

2. Sélection de l'échantillon

Nos sous-questions de recherche ont orienté la sélection de l'échantillon qui s'est opérée. Nous avons sélectionné des enseignants exerçant dans des écoles primaires bruxelloises. En nous appuyant sur le décret encadrement différencié, nous avons qualifié le public défavorisé tel celui situé dans des établissements à faible ISE, appartenant aux cinq premières des vingt classes (Desmet et al., 2017). Concernant la conception des enseignants débutants, nous avons opté pour celle de Delvaux et al. (2013), leur attribuant moins de cinq années d'expérience ; ils se fondent sur la stabilité d'emploi en FWB permise par le système de nomination après cet intervalle de temps. Nous avons choisi de nous entretenir avec des novices, car nous nous intéressons davantage à la description de leur vécu au moment où ils éprouvent leur insertion professionnelle, qu'à une réflexion a posteriori sur cette période, comme pourrait l'envisager une approche phénoménologique (Sandelowski, 1999).

Afin d'accéder à des individus offrant une description riche du phénomène étudié, permettant de mener notre analyse en profondeur, nous avons procédé par **échantillonnage dirigé** et en avons combiné deux stratégies. D'une part, nous souhaitions diversifier les caractéristiques des participants sélectionnés à l'égard des indices identifiés dans la littérature et avons recouru à la stratégie de variation maximale (*maximum variation*). D'autre part, nous requérions de tous nos participants qu'ils soient enseignants débutants, vivent leur insertion professionnelle dans le contexte examiné et fassent preuve d'engagement urbain : celle d'échantillonnage par critère (*criterion sampling*) a également été déployée (Creswell, 2007; Savin-Baden & Howell Major, 2013). Notre objectif était donc de constituer un échantillon

d'enseignants éprouvant le même phénomène, témoignant d'un engagement semblable dans un environnement analogue, tout en conservant une part d'hétérogénéité entre eux.

Pour **recruter nos participants**, nous avons diffusé une annonce (cf. Annexe 4) en février 2021, tant parmi nos réseaux qu'aux directions d'établissements bruxellois du niveau primaire aux ISE en deçà de 5. Douze individus nous ont contactés, auxquels nous avons soumis un premier questionnaire pour juger de leur engagement urbain, à compléter par écrit ou lors d'un pré-entretien (cf. Annexe 5). Les questions, ouvertes, ont été formulées en s'appuyant sur les éléments théoriques ; les réponses y ont été juxtaposées afin de pouvoir attester de la présence de cette forme d'engagement (cf. Annexe 6). Cette procédure est similaire à celle décrite par Savoie-Zajc (2007), explicitant une façon de s'assurer que les participants sélectionnés ont expérimenté le phénomène étudié pour mener une approche phénoménologique. Elle rapporte l'intérêt de « développer un outil qui intégrait certains critères recherchés, indicateurs du phénomène étudié et basés sur la littérature pertinente » (p.107). Selon l'auteure, cette étape détermine la crédibilité de l'entièreté de la recherche. Seuls huit des douze individus ont répondu à ces questions : tous s'alignaient aux indicateurs relevés dans la littérature sur l'engagement urbain. Une fiche d'identification (cf. Annexe 7) leur a été remise préalablement à l'entretien. Sept participants, chacun exerçant dans diverses communes bruxelloises, ont poursuivi les quatre phases, clôturées par celle de l'entretien : leurs caractéristiques sont illustrées dans le tableau 1.

3. Récolte des données

Afin de comprendre l'expérience des enseignants débutants quant à leur insertion professionnelle dans un contexte bruxellois défavorisé, nous avons privilégié l'**entretien**, accordant de l'importance aux perceptions et interprétations du participant (Kaufmann, 2016; Quivy & Van Campenhoudt, 2011). Nous avons opté pour sa variante, semi-directive, suscitant autant de précision que d'ouverture (Quivy & Van Campenhoudt, 2011), nécessaires à nos yeux pour identifier ce qui rassemble nos participants, tout en leur laissant l'occasion de mentionner des éléments propres à la singularité de leur expérience. En outre, les rencontres ne se produisant qu'à une seule reprise, ce type d'entretien est optimal pour guider les interactions et nous assurer d'utiliser le temps imparti à bon escient (Savin-Baden & Howell Major, 2013).

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Prénom d'emprunt	Genre	Âge	Origine	Ancienneté	Ancienneté dans ED ¹	Réseau	Travail dans cette école l'an dernier	ISE école	Charge horaire	Poste	Scolarisation à Bruxelles en ED	HEP ² à Bruxelles	Enseignant de 1 ^e ou 2 ^e carrière
Capucine	F	28 ans	rurale	5 ^e année	3 ^e année	Libre (Segec)	OUI	2	Temps plein (24/24)	Titulaire 1 ^e primaire	NON	NON	1 ^e carrière
Célia	F	23 ans	urbaine	2 ^e année	2 ^e année	Officiel (CECP)	NON	2	Avant février 16/24 Après février 12/24	FLA, puis titulaire 6 ^e primaire	OUI	OUI	1 ^e carrière
Zohra	F	24 ans	urbaine	2 ^e année	2 ^e année	Officiel (CECP)	NON	1	Temps plein (24/24)	Titulaire 5 ^e primaire	OUI	OUI	1 ^e carrière
Anna	F	27 ans	urbaine	3 ^e année	2 ^e année	Officiel (CECP)	OUI	2	Temps plein (24/24)	Titulaire 2 ^e primaire	NON	OUI	1 ^e carrière
Achille	M	33 ans	rurale & urbaine	2 ^e année	2 ^e année	Officiel (CECP)	OUI	2	Temps plein (24/24)	Titulaire 6 ^e primaire	NON	OUI	2 ^e carrière
Fanny	F	23 ans	urbaine	1 ^e année	1 ^e année	Libre (Segec)	NON	1	Temps plein (24/24)	Polyvalente P5-6, puis DASPA, puis titulaire 2 ^e primaire	NON	NON	1 ^e carrière
Inès	F	29 ans	rurale	5 ^e année	2 ^e année	Libre (Segec)	OUI	2	Temps plein (24/24)	Titulaire 2 ^e primaire	NON	NON	1 ^e carrière

¹ Encadrement différencié

² Haute école pédagogique

Le **guide d'entretien** (cf. Annexe 8), fondé sur le cadre théorique, est scindé en deux parties relatives aux concepts principaux : l'insertion professionnelle en contexte urbain et la résilience. Les questions évoluent d'aspects généraux vers d'autres spécifiques (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Nous commençons par nous enquerir de leurs représentations des écoles bruxelloises accueillant un public défavorisé, puis nous informions de leur ressenti à leur entrée dans le métier. Ensuite, nous nous centrons sur les compétences liées au milieu, tant professionnelles que de socialisation. Enfin, nous nous focalisons sur la façon dont ils surmontent leurs difficultés par des moyens individuels ou contextuels. Comme le recommandent Hermanowicz (2002) et Kaufmann (2016), nous avons éprouvé le guide préalablement avec une enseignante correspondant au profil recherché afin de découvrir les données qui en émergent. Ces auteurs soulignent l'importance de le modifier rétrospectivement pour s'assurer que les questions recueillent les informations nécessaires. Cet entretien pilote nous a permis de réviser notre guide, de préciser et d'affiner nos questions. Les changements ont été avalisés par deux chercheurs, accompagnateurs du projet de recherche, ayant également contribué à la réflexion.

Dans un souci de transparence et d'**éthique**, en nous fondant sur les recommandations de Savin-Baden et Howell Major (2013), les participants ont été informés des objectifs de la recherche, tant lors des échanges préalables qu'au début de l'entretien. Les modalités de participation leur ont été explicitées et leur consentement a été sollicité à deux reprises : d'abord sur la fiche d'identification, puis oralement au démarrage de l'entretien. Nous les avons renseignés sur leur possibilité de se retirer de la recherche à tout moment ou de ne pas répondre à certaines questions et les avons rassurés quant à l'anonymat de leurs données.

Les **entretiens semi-directifs** ont été menés entre février et mai 2021, de façon dispersée. Ils ont duré d'une à deux heures et se sont déroulés par des outils de vidéoconférence, les mesures sanitaires en vigueur à cette période ne permettant pas l'organisation de rencontres en personne.

4. Analyse des données

Nos sous-questions de recherche souhaitent examiner le vécu de ces novices quant aux aspects inhérents à l'enseignement urbain lors de leur insertion professionnelle (QR1), leurs attitudes pour y faire face, mais aussi leurs représentations des facteurs contextuels qui les soutiennent dans cette étape (QR2). La méthode **d'analyse thématique** nous apparaît cohérente pour y répondre. En effet, elle permet d'identifier,

d'analyser et d'interpréter des tendances et caractéristiques clés dans un corpus de données qualitatives (Clarke & Braun, 2017). Le « portrait d'ensemble » (Paillé & Mucchielli, 2012, para.76) qu'elle en extrait est relatif à l'expérience des participants, à leurs perspectives, comportements ou pratiques (Clarke & Braun, 2017). Jouissant d'une grande liberté théorique, pouvant être utilisée seule ou par la voie de certaines méthodologies, elle est flexible et s'adapte à l'analyse de données qualitatives variées (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017; Nowell et al., 2017).

Nous avons amorcé l'analyse simultanément à la récolte de données, nous inscrivant dans un processus itératif cyclique (Creswell, 2012; Nowell et al., 2017). En outre, avoir consacré un temps de réflexion au terme de chaque entretien pour en dégager nos premières impressions a marqué le début de notre analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Nous nous sommes conformés aux phases de l'analyse thématique telles que décrites par Braun et Clarke (2006), en détaillant six.

La première est la **familiarisation** du chercheur **aux données**. Tous les entretiens ont été enregistrés, puis nous les avons transcrits nous-mêmes : assumer cette tâche constitue déjà un acte d'interprétation, permet une meilleure compréhension des données et garantit une conformité entre l'audio et la transcription (Braun & Clarke, 2006). Nous avons également profité de ce moment pour les anonymiser, remplaçant les noms cités par des informations les remettant en contexte (McLellan et al., 2003). L'entretien le plus complet a été sélectionné pour débiter notre analyse, comme le suggère Creswell (2012). Nous l'avons lu plusieurs fois, d'une part pour en découvrir les éléments apparents, d'autre part pour nous en former une représentation exhaustive (Braun & Clarke, 2006; Paillé & Mucchielli, 2012).

La seconde, l'**élaboration de codes initiaux**, a consisté à coder les caractéristiques intéressantes des données de l'entièreté de l'entretien. Un maximum d'extraits a été codé, le tri ne s'effectuant que par la suite au regard des sous-questions de recherche (Braun & Clarke, 2006). Ce travail a été réalisé sur un support papier, flexible et pertinent au vu du nombre restreint de données analysées, les codes et autres annotations étant insérés directement dans le texte (Creswell, 2012; Paillé & Mucchielli, 2012). Nous avons procédé par ce que Paillé et Mucchielli (2012) désignent de « thématization continue » : les codes ont été attribués en continu et ont enrichi, au terme de chaque transcription analysée, la liste des thèmes qui s'est organisée progressivement. Ces auteurs conseillent l'adoption de cette démarche pour des corpus réduits et des recherches personnelles, le *codebook* n'étant finalisé qu'à l'issue de l'analyse de l'ensemble des données.

Au fil de celle-ci, des éléments sont devenus récurrents ou saillants, nous menant à la troisième phase : la **recherche de thèmes**. Procédant à l'instar des recommandations de Braun et Clarke (2006) et de Paillé et Mucchielli (2012), nous avons d'abord listé les codes des entretiens analysés et avons travaillé à leur organisation en vue de former des thèmes. Nous avons ensuite développé une posture en accord avec l'analyse thématique, nous centrant systématiquement sur nos sous-questions de recherche pour sélectionner les codes y répondant, les articuler et dénommer les thèmes. Nous avons relevé ces codes sur un logiciel de traitement de texte, les déplaçant à loisir vers les thèmes qui les rassemblent et avons instantanément constaté la dichotomie entre certains d'entre eux. En identifiant les expériences communes, mais aussi celles qui s'opposaient, nous avons pu élaborer nos premiers thèmes, de faible ou moyenne inférence, les structurant rapidement par leurs valences positives et négatives. Puis, nous avons organisé ces thèmes autour d'autres, plus englobants : des rubriques. Elles ont été générées à partir des trois concepts théoriques ayant fondé notre guide d'entretien, à l'exception de celle concernant les impacts des mesures sanitaires. De cette phase, caractérisée par des essais-erreurs, regroupements, subdivisions et hiérarchisations (Paillé & Mucchielli, 2012), nous avons conservé tous les résultats intermédiaires afin de pouvoir documenter au mieux notre processus d'analyse et de permettre une éventuelle réplique des résultats (Nowell et al., 2017). Cette démarche, qualifiée d'inductive (Creswell, 2012) ou d'ascendante, gagne en validité, l'accent étant « mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification » (Paillé & Mucchielli, 2012, para.40). Toutefois, l'analyse par thématique continue, bien qu'elle génère des thèmes de plus en plus stables et hiérarchisés, exige de l'analyste un retour sur les premiers entretiens une fois le *codebook* finalisé (Paillé & Mucchielli, 2012).

La quatrième phase implique une **révision des thèmes**. Nous avons suivi les préconisations de Braun et Clarke (2006), en observant les extraits relatifs à chaque thème et en veillant à une cohérence entre eux. Nous avons placé chaque verbatim dans le *codebook* face au thème qui lui correspond, puis avons élaboré un tableau de récurrence (cf. Annexe 9). Ce moment a été décisif : nous nous sommes aperçus du manque ou de l'excès de données pour soutenir certains thèmes et en avons alors fusionné certains, subdivisé d'autres. Ceux « Connaitre les intérêts des élèves », « Concevoir ses leçons pour un public particulier » et « Construire des connaissances critiques », furent par exemple fusionnés en un seul, intitulé « Prendre en considération les intérêts des élèves dans la conception de ses leçons ». En outre, nous avons

réorganisé nos rubriques à plusieurs reprises afin qu'elles s'alignent à notre cadre théorique, les dimensions de l'insertion professionnelle devenant des axes autour desquels s'articulent nos données. Au terme de ces changements, nous avons relu les extraits relatifs à chaque thème du *codebook* et avons veillé à ce qu'ils soient adéquatement catégorisés, mais aussi à la cohérence entre ceux-ci et le thème attribué.

La **désignation et définition des thèmes** constitue la cinquième étape (Braun & Clarke, 2006). Nous l'avons entamée simultanément à la quatrième, mais l'avons poursuivie plus longuement. Vérifier les extraits des entretiens agencés dans les colonnes du *codebook* nous a servi d'ultime validation de leur appellation et définition. Nous avons veillé à une cohérence entre eux, à les rendre éloquentes, ainsi qu'à y conserver certains termes utilisés par nos participants. Les thèmes et leur définition, organisés en rubriques, constituent notre *codebook* finalisé (cf. Annexe 10).

La dernière étape, la **rédaction du rapport final**, aboutit à un « portrait thématique du corpus où l'on dégage les thèmes présents, avec quelle importance, associés de quelle façon, etc. » (Paillé & Mucchielli, 2012, para.105). Afin de démontrer la crédibilité de notre analyse, nous avons veillé à y intégrer des extraits significatifs issus des entretiens menés, comme le suggèrent Braun et Clarke (2006). Pour nous représenter les connexions entre les thèmes en vue de raconter l'expérience de nos participants, nous nous sommes aidés d'outils visuels (cf. Annexe 11). Bien que nous ayons tenu compte de la récurrence dans le regroupement de thèmes, certains d'entre eux nous apparaissaient intéressants sans toutefois concerner l'ensemble des enseignants interrogés. Nous l'avons signifié dans le rapport final, d'une part en l'introduisant dans chaque rubrique, d'autre part grâce aux nuances de la langue française, traduisant divers niveaux d'importance au sein de notre échantillon (Braun & Clarke, 2006; Paillé & Mucchielli, 2012).

5. Qualité du processus de recherche

Bien qu'aucun standard clair par rapport à l'évaluation de la qualité d'une recherche pragmatique ne soit déterminé, il en existe une multitude pour celle des approches qualitatives (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Nous nous reposerons sur ceux de De Ketele et Maroy (2006), adaptés aux recherches qualitatives en éducation, détaillant trois critères.

Premièrement, nous avons veillé à la **pertinence** de cette étude, aspirant à ne pas nous tromper dans les concepts, méthodes et communications employés (De Ketele & Maroy, 2006). Nous nous sommes fondés sur des cadres clairs et cohérents en vue de

répondre à nos sous-questions de recherche ; nos résultats sont d'ailleurs consistants avec les cadres mobilisés, assurant une *pertinence théorique*. Ces derniers nous ont aidés à sélectionner notre échantillon, justifié au regard de concepts validés. Nous avons également rendu accessible en annexe le questionnaire qui légitime le choix de nos participants, reposant sur des indicateurs relevés dans la théorie. Ces deux éléments facilitent une *pertinence méthodologique*. Enfin, nous avons respecté la structure d'un rapport scientifique, conscients de la communauté à laquelle cette étude est destinée, visant une *pertinence de la communication*.

Deuxièmement, nous avons pris soin de garantir sa **validité**, attestant de l'adéquation entre ce que nous avons déclaré faire et les concepts utilisés, les informations récoltées ou les conclusions énoncées (De Ketele & Maroy, 2006). Nos lectures intensives ont permis d'assurer une utilisation adéquate des concepts en vue d'améliorer la *validité conceptuelle*. Notre guide d'entretien, construit à partir d'indicateurs issus de la théorie, a été révisé et testé lors d'un entretien pilote pour certifier une *validité méthodologique*. L'analyse a été guidée par une approche théorique, appuyée par suffisamment d'extraits des entretiens, soutenant la *validité des conclusions*.

Troisièmement, nous souhaitons attester sa **fiabilité**, soit l'indépendance des chercheurs quant aux conceptualisations, traitements de données et conclusions (De Ketele & Maroy, 2006). L'appellation des rubriques à partir de concepts de notre cadre théorique améliore la *fiabilité au plan conceptuel*. Suivre les phases de l'analyse thématique recommandées par deux auteurs scientifiques tout en consignait l'évolution de notre réflexion méthodologique nous ont aidés à détailler notre processus de recherche dans cette section. Outre ces considérations, la présence d'un guide d'entretien et d'un *codebook* défini facilite la *fiabilité au plan méthodologique*. Conserver nos données brutes et les traces de notre cheminement vers les résultats en vue de permettre une réplique favorise la *fiabilité des conclusions*.

Expliciter notre processus d'analyse vous laisse l'occasion, en tant que lecteur, de comprendre les choix que nous avons posés, de juger du rapport final et d'en déterminer la crédibilité. Nous nous sommes appliqués à décrire le contexte de la recherche pour informer les lecteurs quant à leur possibilité de transférer les résultats au sein de leur environnement (Nowell et al., 2017). La présentation des résultats qui suit rendra compte de l'essentiel du discours des participants, sans toutefois les décrypter (Paillé & Mucchielli, 2012), n'étant pas l'objectif de notre recherche.

Chapitre IV : Résultats et analyse

Capucine, Célia, Zohra, Anna, Achille, Fanny et Inès, sept enseignants exerçant depuis moins de cinq années dans des écoles primaires bruxelloises en encadrement différencié, nous ont fait le récit de leur insertion professionnelle. Sélectionnés pour l'engagement urbain dont ils témoignent, leur expérience en est sensiblement teintée. D'emblée, nous constatons des ressentis positifs vis-à-vis des élèves et du contexte dans lequel ils exercent, ainsi qu'un rôle déterminant de l'établissement et l'équipe le constituant. Afin de mieux appréhender leur vécu de ce phénomène, nous l'examinerons sous deux angles (cf. Tableau 2).

Nous nous intéresserons d'abord à la façon dont ils vivent les aspects inhérents à l'enseignement dans ces milieux lors de leur insertion professionnelle en considérant leur engagement urbain. Ensuite, nous nous interrogerons quant aux éléments qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle et explorerons leur résilience, par les facteurs individuels et contextuels qui la fondent. Nous évoquerons enfin les impacts des mesures prises au regard de la crise sanitaire éprouvée ces deux dernières années, influençant le vécu des participants et nos résultats.

Tableau 2

Structure des résultats

<i>Lors de leur insertion professionnelle, comment ces enseignants éprouvent-ils les aspects inhérents à l'enseignement urbain au regard de l'engagement urbain dont ils témoignent ? (QR1)</i>		<i>Quels sont les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle ? (QR2)</i>
Engagement urbain	Insertion professionnelle	Résilience
Apprécier les caractéristiques urbaines	S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé	Facteurs individuels
Être dévoué envers les élèves	Acquérir une professionnalité	Facteurs contextuels
	Développer une socialisation organisationnelle	
Impacts des mesures sanitaires		
<ul style="list-style-type: none"> • Impacts sur la professionnalité • Impacts sur la socialisation organisationnelle 		

1. Les aspects inhérents à l'enseignement urbain vécus par des enseignants débutants témoignant d'engagement urbain (QR1)

1.1. L'engagement urbain

Chacun des sept enseignants débutants témoigne d'un engagement urbain qui se révèle sous divers aspects. Toutefois, certains éléments communs se dessinent pour ce groupe qui enseigne dans des écoles primaires bruxelloises bénéficiant de l'encadrement différencié. Ceux-ci renvoient à la définition de l'engagement urbain : l'intention des enseignants d'exercer dans des écoles urbaines auprès d'élèves issus de minorités ethniques et de milieux défavorisés. Cette forme d'engagement marque véritablement leur insertion professionnelle : elle se reflète d'une part dans leur attachement aux caractéristiques urbaines, d'autre part dans leur dévouement envers le public d'élèves.

1.1.1. **Apprécier les caractéristiques urbaines**

La volonté de s'engager dans des établissements en zones urbaines, première part de la définition de l'engagement urbain, se manifeste dans leur expérience de début de carrière. Nous avons identifié quatre éléments constitutifs de leur vécu : deux saillants et deux autres récurrents pour la majorité des participants.

Chacun des enseignants **se sent bien à Bruxelles**. Tous y habitent, certains y ont grandi, d'autres ont fait le choix d'y emménager pour se rapprocher de leur école. Ils se distancient des stéréotypes sur l'insécurité des quartiers défavorisés dans lesquels ils exercent, parfois véhiculés par certains de leurs collègues.

En outre, tous **souhaitaient** s'insérer dans un établissement accueillant un public multiculturel et défavorisé. Ils y apprécient la mixité culturelle, la diversité religieuse, ou encore le contact avec des enfants ayant un vécu différent du leur, qu'ils considèrent comme « *une richesse* » (Fanny, 56). Les caractéristiques des élèves résident, dans certains cas, au centre de leur engagement :

« Mais il y a vraiment une... quelque chose qui se passe en termes d'énergie des enfants, que je trouve beaucoup moins, alors c'est un peu flou comme mot "énergie", c'est un peu ésotérique comme ça, mais... une spontanéité de pas répondre ce que l'enseignant veut, pas trop de culture scolaire ou justement essayer de pouvoir apprendre de la culture scolaire aux élèves, enfin voilà, c'est un peu tout ça qui, pour moi, me plaît (...). » (Achille, 74-80)

Anna et Célia mentionnent une forme d'engagement vis-à-vis de la diversité au niveau sociétal : elles s'instruisent sur cette thématique et parviennent à prendre du recul quant à leurs attitudes et à l'équité dans leurs pratiques professionnelles. Bien que

chacun des enseignants valorise cette diversité, certains regrettent le regroupement d'élèves de même langue étrangère ou le manque de mixité socioéconomique des familles, qu'ils considèrent comme une sorte de ghettoïsation.

Dans leur discours, la plupart ont d'ailleurs tendance à **contrer les stéréotypes** propagés sur les milieux urbains défavorisés, sur les élèves et familles d'origines diverses y résidant : « métier difficile », « élèves difficiles » ne font pas écho à leur situation professionnelle. Ils s'efforcent de ne pas stigmatiser leurs élèves :

« Après, ça reste des enfants comme les autres. Enfin, je veux dire... dans mon école, y'a que des enfants (sourire) ! » (Fanny, 369-370)

Certains, éduqués dans des contextes favorisés et/ou ruraux, tentent de dépasser les clichés véhiculés dans ce type d'environnement, selon eux peu tendres envers la multiculturalité, la précarité ou la religion islamique.

Quelques-uns soulignent apprécier les **particularités des équipes éducatives** exerçant dans les écoles bruxelloises en encadrement différencié. Ils évoquent la multiculturalité de celles-ci, devant refléter celle des élèves, ainsi que les pédagogies rassemblées autour d'un projet qu'ils trouvent motivantes. La cohésion qui y règne est également relevée, les enseignants et directions leur apparaissant impliqués dans une dynamique collaborative, ou revêtant un côté plus « *humain* » (Achille, 140).

1.1.2. Être dévoué envers ses élèves

S'investir pour un public diversifié et issu de milieux défavorisés constitue la deuxième partie de la définition de l'engagement urbain. Les enseignants mentionnent devoir souvent faire « plus que » dans des écoles plutôt favorisées. Trois thèmes émergent de leurs propos : le premier est unanime, les deux suivants s'appliquent à plus de la moitié de nos participants.

Les enseignants, touchés par le bagage des élèves, expriment développer des qualités humaines bien plus profondément en leur présence : leur **côté humain** est véritablement **exacerbé**. Tous affirment faire preuve d'empathie, d'écoute, de positivité ou de bienveillance envers les élèves et leur famille. Ils souhaitent ainsi construire une relation de confiance propice à accueillir leurs émotions, leur procurer « *une bulle d'air* » (Inès, 1300) ou renforcer leur confiance en eux. Ils estiment ne pas enseigner à un groupe d'élèves, mais bien à différents individus qu'ils considèrent dans leur unicité, qu'ils désirent connaître et dont ils veulent appréhender le vécu afin de mieux les épauler dans leurs apprentissages. Zohra et Inès évoquent des éléments de leur vie personnelle, accentuant leur engagement envers leurs élèves. Pour Zohra, avoir grandi avec une mère analphabète et non francophone l'aide à comprendre les

enfants dans le même cas qui ne bénéficient pas d'un suivi à la maison. Quant à Inès, sa dyslexie a « forgé » (Inès, 301) sa façon d'enseigner : déçue par l'attitude de ses institutrices à son égard lorsqu'elle était plus jeune, elle explique vouloir « vraiment faire tout l'inverse » (Inès, 317) et s'investir pour soutenir ses élèves. Néanmoins, être touché par le vécu des élèves peut empiéter sur leur vie privée :

« Enfin moi le soir, je pense à mes élèves (rires). Enfin... ça, je sais pas si c'est normal, pas normal, mais voilà... quand je sais qu'un de mes élèves, c'est un petit peu difficile à la maison ou quoi, mais ça me suit beaucoup quoi... dans mon temps, en dehors de l'école. Et c'était pas du tout le cas à Auderghem ! Ça, c'est un changement que j'ai vraiment constaté dans ma manière de vivre mon métier, tu vois, alors que je suis pas devenue plus humaine en venant travailler ici. »
(Capucine, 172-178)

Face à certaines situations d'enfants, ils révèlent une inquiétude pour eux et un « sentiment d'impuissance » (Capucine, 132) délicats à gérer. Rencontrer les familles et prendre connaissance de certaines de leurs expériences de vie est une étape très éprouvante qui peut les préoccuper longuement et entraîner des conséquences. Achille, par exemple, évoque sa difficulté à instaurer un cadre disciplinaire très ferme avec des élèves au « parcours individuel et social » (Achille, 513) plus complexe.

Confrontés à un public précarisé et multiculturel, la plupart des enseignants mentionnent aussi un investissement qui dépasse le rôle plus traditionnel d'instituteur ou d'institutrice et nécessite « **plus de casquettes** » (Capucine, 12). Il leur faut gérer le vécu et les problèmes des élèves pendant le temps scolaire. Ils relatent entre autres l'accueil d'enfants réfugiés, avec lesquels ils se montrent particulièrement compréhensifs au vu des chocs psychologiques qu'ils peuvent avoir subis. Face à des difficultés d'élèves, ils réagissent rapidement et outrepassent les tâches leur étant communément assignées. Capucine, par exemple, pour des enfants ne vivant pas dans des conditions optimales et manquant de sommeil, va chercher des lits pour qu'ils puissent dormir en classe. Célia explique :

« ... il y a plus de situations différentes et à laquelle on n'est pas préparés qui arrivent, que quand on est dans une classe où juste, tu vois, tous les enfants vont bien, qu'ils sont tous voilà, ils ont tous à manger à la maison, ils sont tous bien, ils grandissent calmement et juste, il suffit de donner ta leçon ou... et enfin, voilà. Et y'a plus de choses qui ne sont pas en lien direct avec les apprentissages qui entrent en jeu et qu'il faut savoir gérer. » (Célia, 650-655)

Pour ce faire, ils consacrent du temps à leurs élèves, trouvent des moments individuels pour échanger avec eux ou mettent en œuvre certains dispositifs visant à ouvrir la discussion. Ils mentionnent aussi le renforcement de leur implication dans l'accompagnement des familles en vue de prendre certaines mesures pour les enfants. Capucine, Fanny et Inès racontent le suivi important qu'elles assurent afin que leurs élèves aient accès à des séances de logopédie, voire les recherches d'alternatives qu'elles mènent pour les élèves sans-papiers ne disposant pas d'assurance de soins de santé. Les enseignants estiment nécessaires les collaborations avec des organismes externes, qu'il s'agisse d'associations extrascolaires ou de services de la santé, tel l'hôpital des enfants. Cependant, Inès soulève les enjeux de ces multiples casquettes :

« Mais, et d'un côté dans ce type de milieu, bah on a envie aussi parfois des aider. Et pour nous, passer un coup de fil dans un hôpital ou chez un médecin, ça c'est rien du tout, que pour eux, comme ils ne parlent pas la langue française, bah c'est beaucoup plus difficile. Mais d'un côté on doit savoir aussi mettre les limites quoi, donc c'est ça qui est difficile. » (Inès, 1183-1187)

Enfin, une raison de leur engagement plutôt polarisée est leur **volonté d'aider** leur public. Tant certains signifient un sentiment d'être utiles ou un souhait d'« *aider les enfants plus démunis* » (Anna, 94), tant Achille revendique :

« ... c'est pas tellement le, le côté euh "sauver le monde", "sauver les pauvres", et cætera, "moi j'ai eu de la chance...", et cætera, "... d'être riche", patati patata. » (Achille, 69-72)

Le fonctionnement et les caractéristiques des enseignants, guidés par deux aspects fondateurs du concept d'engagement urbain, semblent teinter leur insertion professionnelle. Découvrons la façon dont ils l'éprouvent.

1.2. L'insertion professionnelle en milieux urbains

L'engagement des enseignants s'étant désormais précisé, nous structurerons leur discours d'après les dimensions du modèle de Mukamurera et al. (2013) pour tenter d'appréhender la façon dont ils vivent les aspects inhérents à l'enseignement urbain lors de leur insertion professionnelle. Au travers des thèmes de l'intégration sur le marché du travail dans un contexte bruxellois, de la professionnalité et de la socialisation organisationnelle, nous décèlerons les facettes des milieux urbains qu'ils soulèvent dans le quotidien de leur insertion à Bruxelles.

1.2.1. S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé

Cette rubrique est composée de cinq thèmes, dont les deux premiers sont principalement évoqués. Les trois autres concernent plus de la moitié des participants et se précisent selon les caractéristiques de leur poste ou de leur école.

S'insérer dans cet environnement semble être plus facile pour les enseignants déjà **familiarisés avec le public**, soit parce qu'ils ont été eux-mêmes scolarisés dans ce type d'école, soit car ils détiennent une expérience professionnelle antérieure avec des enfants aux caractéristiques similaires. Ils la perçoivent comme un avantage, étant habitués aux difficultés d'enseignement de la langue scolaire, à la gestion de situations délicates liées à la précarité ou à l'absence de titre de séjour des enfants. Parfois, cela ne suffit pas à leur épargner des débuts « *acrobatiques* » (Achille, 56), ce qui est notamment le cas d'Anna, ayant pourtant réalisé ses stages dans ce genre d'établissement, ou d'Achille, malgré ses activités de tutorat en milieu défavorisé. Une fois titulaires de leur classe, tous deux s'étonnent des niveaux d'apprentissage très faibles et de la complexité de l'enseignement du français langue de scolarisation. Capucine, élevée en zone rurale, formée dans une Haute école située hors de Bruxelles et détenant une année d'ancienneté dans une école favorisée à son entrée, évoque le plus gros « *choc* » (Capucine, 65) :

« Parce que même ma première année de titulariat j'ai... pff... j'ai galéré hein, vraiment, ça a pas été une année très... Enfin j'en suis pas vraiment fière, et après, d'un autre côté, je me dis, mais en fait, moi en tout cas, je ne me suis pas sentie formée assez que pour euh... gérer... que pour gérer "ici". » (Capucine, 111-114)

Une fois en fonction, le **contexte** de l'école, souvent **précaire**, entraîne son lot de défis, surtout pour les titulaires de classe, que tous semblent gérer de façon fluide. Ils constatent cette précarité par l'absence de collation ou de repas, le manque de matériel scolaire ou les problèmes financiers évoqués par les parents. Certaines habitudes s'installent chez eux : ils glissent quelques collations dans leur sac pour les distribuer aux enfants n'en ayant pas, ils organisent des activités scolaires à moindre coût, ils commandent du matériel supplémentaire en prévision. Quelques établissements prévoient des repas chauds, gratuits ou à petit prix : les enseignants y voient une solution pour les élèves se présentant à l'école sans nourriture. Certains rapportent une appréhension à en discuter avec les parents : ils ne connaissent pas bien leur situation de vie réelle, ont peur de mettre le doigt sur quelque chose de douloureux et sont embarrassés d'évoquer des questions financières avec eux. Inès souligne un

besoin d'être guidée par l'école face à ce type de démarches, stipulant clairement ce qui peut être mis en œuvre pour aider ces familles.

Avant de devenir titulaires, la plupart des enseignants sont entrés dans la profession par un poste de polyvalence. Quelques-uns perçoivent cette fonction à l'instar d'une « **phase de transition** », faisant office de « *passerelle* » (Capucine, 111) facilitant leur année de titulariat qui s'en est suivie. Observer les pratiques de leurs collègues leur apparaît formateur et leur permet d'enrichir les leurs. Ils se constituent également des repères dans l'équipe, identifiant les personnes-ressources vers lesquelles ils pourront se tourner par la suite, en cas de question ou de difficulté. D'autres vivent cette période comme une entrave au développement de leur identité professionnelle, les enseignants responsables des groupes-classes leur prodiguant objectifs et matériels des leçons, ne leur laissant pas ou peu de marge de liberté dans la façon dont ils souhaitent mener leurs activités. Ils soulignent aussi un excès de nouveautés, leur rôle exigeant de répondre à de multiples attentes et de découvrir le fonctionnement de plusieurs enseignants. Dépendre ainsi de tant de personnes et de dispositifs déjà très cadrés peut engendrer de la pression ou un sentiment de malaise.

Toutefois, pour les enseignants dans leurs trois premières années d'insertion, **l'instabilité d'emploi et des tâches** semble être problématique. Ceux recrutés dans des postes FLA ou de polyvalence se disent angoissés par les nombreux remplacements de leurs collègues absents en dernière minute. Si certains les trouvent finalement formateurs, d'autres les endurent, car ils ne permettent pas d'évoluer en confiance et entraînent de la frustration, comme l'explique Célia :

« Et ils me font faire n'importe quoi, depuis le début de l'année, j'ai fait... j'ai fait tout, j'ai tout fait. Dès qu'il fallait faire quelque chose, c'était moi. Et pourtant, il y a deux autres profs de FLA qui sont des profs en fin de carrière, qui ne veulent plus une classe, donc on les a mis là, mais tu crois que quand un prof est malade c'est les profs expérimentés qui pourront peut-être justement mieux gérer la classe qui y vont ? Non, c'est moi. » (Célia, 277-284)

Elle illustre également une forme d'injustice relevée par d'autres participants : les avantages de l'expérience. Ceux qui débutent ont le sentiment de servir de « bouche-trou », ne peuvent pas choisir dans quelle année ou avec qui ils travaillent, n'ont pas leur mot à dire quant à leur horaire de surveillance... Bien que dans leur discours, cette situation apparaisse comme une évidence, certains la regrettent, voire s'en indignent. Au-delà de ces avantages, l'expérience conditionne l'emploi qu'ils peuvent occuper. Les heures FLA arrivant à terme après deux ans, beaucoup d'enseignants évoquent des

perdes d'emploi suscitant une tension dans les équipes et un stress supplémentaire pour eux. Même si certains sont pourtant titulaires, la « chaise musicale » de l'ancienneté peut résulter à un changement d'école au sein du P.O. ou à une perte d'emploi. A nouveau, les novices relativisent et justifient ces changements par leur statut, malgré qu'ils restent pour eux une source d'angoisse. Seul Achille, enseignant de seconde carrière, proteste ouvertement contre la précarité de ce statut :

« ... j'ai l'impression que là, vraiment, on me dégage comme si j'étais un pion quoi, et c'est... horrible. C'est aussi horrible pour des jeunes. C'est un peu plus flexible, bon il y a dix ans, j'étais un peu plus flexible... tu vois de ma vie quoi, de ma vie personnelle... Mais quand même, même si t'es plus flexible, c'est... scandaleux. Je pense. » (Achille, 1740-1745)

Quant aux spécificités du contexte bruxellois, certains font allusion à l'**architecture** des écoles. Une grande attention est portée à la cour de récréation : ils déplorent leur aspect bétonné et leur manque d'espace engendrant bruit, conflit et ennui. Ils valorisent les initiatives d'aménagement qui, à leurs yeux, réduisent la violence entre élèves. Les espaces intérieurs, jugés trop étriqués et parfois négligés, sont aussi la cible de critiques. Au contraire, Zohra énonce le confort de son établissement, récemment rénové, qu'elle qualifie d'un « *petit plus* » (Zohra, 85).

1.2.2. Acquérir une professionnalité

Les enseignants expliquent gérer un public d'élèves aux caractéristiques spécifiques, donnant lieu à « *plus de défis* » (Fanny, 25). Ils mettent en évidence la multiculturalité, le plurilinguisme, la faible maîtrise de la langue française, les différences de niveaux d'apprentissage, l'énergie et le vécu parfois complexe de ces élèves. Ils soulignent certains aspects, plutôt relatifs à la famille, comme la violence qui peut y prévaloir, l'éloignement de la culture scolaire ou l'absentéisme. Une homogénéité est aussi évoquée, les familles parlant la même langue, étant de confession religieuse ou de catégorie socioéconomique similaires. Enfin, ils relèvent la particularité de l'organisation de dispositifs FLA ou DASPA au sein de leur établissement. Toutes ces caractéristiques les incitent à développer une série de gestes professionnels distinctifs que nous présenterons en cinq thèmes : hormis le premier concernant la gestion de classe, tous font l'unanimité dans les propos tenus par les participants.

Plus de la moitié d'entre eux, contraints de trouver des solutions face aux comportements difficiles de leurs élèves ou à l'énergie qu'ils déploient, marquent une propension à **appuyer leur gestion de classe**. La plupart s'opposent à la discipline traditionnelle, pourtant conseillée par certains de leurs collègues ou maîtres de stage.

Deux participants se montrent particulièrement contrariés à l'égard de ce type d'attitude, ne cautionnant ni l'instauration d'un « *climat de peur* » (Achille, 1270) ni la menace d'avertir les parents. L'autonomie semble être une solution envisagée :

« ... je pense que c'est des enfants souvent qui, à la maison, ont un cadre très strict aussi, et qui du coup, en fait, à l'école, si on n'en met pas, ils ne savent pas comment gérer la liberté ou l'autonomie qu'on leur donne. Mais en fait, il faut leur apprendre à gérer cette liberté, cette autonomie, mais que si on leur met juste un cadre strict à l'école, qu'ils ont juste un cadre strict la maison, mais il n'y a nulle part où ils apprennent ça, alors que c'est super important. » (Célia, 45-50)

Ils consacrent du temps à observer le comportement de leurs élèves, à discuter avec eux de leurs difficultés, à tenter de les comprendre, puis mettent en œuvre des dispositifs, souvent individualisés, pour y remédier. Ils misent aussi beaucoup sur la relation avec les parents afin d'échanger quant aux moyens de gérer ces comportements et sur l'accompagnement des émotions de l'élève. Être outillé pour sa gestion de classe leur semble incontournable dans ce type d'école. Cependant, ils y dédient beaucoup d'énergie et ne se sentent pas toujours aidés dans la recherche de solutions pour pallier ces difficultés. Certains se questionnent à propos du temps qu'ils vouent à cette gestion de groupe, empiétant sur celui destiné aux apprentissages.

Face à la complexité de la langue scolaire, leur **investissement envers les élèves allophones** est notable, quelques-uns considérant qu'il augmente leur charge de travail. Tous évoquent instantanément un obstacle de taille ou un sentiment de déficit, ne s'estimant pas suffisamment formés pour gérer de tels problèmes langagiers :

« Oui donc, et parfois j'ai l'impression de manquer un peu d'outils, de... c'est vrai qu'alors, du coup, je remets ça sur moi en me disant : "Est-ce que j'ai les bonnes compétences ? Est-ce que je suis assez armée face à ce public, face à des enfants qui ont autant de difficultés ?" J'aimerais les aider, mais parfois j'ai l'impression de ne pas avoir toutes les cartes en main pour pouvoir les aider. » (Inès, 157-161)

Ce besoin de formation pour la gestion d'élèves allophones se fait sentir, d'autant plus dans des classes aux niveaux hétérogènes de maîtrise de la langue. En effet, ils s'interrogent sur les façons de faire progresser des élèves dont les compétences langagières diffèrent fortement au regard du programme et du socle, pourtant identiques pour tous. Bien que certains parviennent à différencier leurs activités, d'autres se sentent dépassés, prenant par exemple en charge ces élèves-là en dehors de leur horaire de travail. Ils aspirent également à obtenir des informations vis-à-vis des dispositifs FLA, de types d'organisation et d'outils à envisager. Toutefois, ils se

débrouillent et développent une série de stratégies afin d'améliorer les compétences lexicales des élèves. A quelques moments, certains s'appuient sur les langues maternelles des enfants, notamment pour les aider dans leurs apprentissages, pour les valoriser ou lorsqu'ils ont besoin d'interprètes.

Outre ces difficultés linguistiques, ils constatent de fortes lacunes chez leurs élèves, en termes d'apprentissages ou d'attitude scolaire, auxquelles ils ne se sentent pas préparés. Malgré l'encadrement supplémentaire qui leur est accordé, permettant l'organisation de remédiations, certains ne savent « *pas quoi faire* » (Anna, 207-208). Bien que tous ne sont pas confortables à l'idée de la pratiquer, la **différenciation** leur apparaît comme une réponse à ces obstacles qui « *s'impose naturellement* » (Fanny, 696). Certains y voient une nécessité pédagogique, un incontournable pour tout enseignant compétent, ce qui peut les mettre mal à l'aise et renforcer la pression qu'ils endossent, particulièrement au début de leur carrière :

« ... je suis un peu dubitatif sur cette terminologie de la différenciation, je pense que "un bon prof fait de la différenciation", "un mauvais prof n'en fait pas, parce qu'il n'arrive pas en faire", c'est un peu ça qui est derrière ça et j'arrive pas à me positionner par rapport à ça, parce que je voudrais absolument être un bon prof et j'arrive pas à le faire quoi. » (Achille, 1091-1095)

Toutefois, dans leur discours surgissent de nombreux éléments de différenciation cognitive, bien qu'ils ne les catégorisent pas toujours comme tels. Ils disent varier les pédagogies, les méthodes, les structurations ou les modalités d'apprentissages selon les besoins des enfants. Quelques-uns tentent de repérer les difficultés des élèves et leur proposent des adaptations, planifiant des programmes individualisés, différenciant les exigences et l'autonomie qu'ils leur accordent. Certains pratiquent la différenciation culturelle, veillant à accentuer la culture scolaire, entre autres en encourageant la lecture, en développant un vocabulaire soutenu, en travaillant explicitement leur attitude scolaire ou en organisant des sorties culturelles dans des lieux peu fréquentés par les familles. Au cours de leur raisonnement, trois enseignants émettent des réflexions sur la contribution de la différenciation au renforcement des inégalités scolaires. Ceux-ci se questionnent sur le temps consacré à enseigner la culture scolaire et l'impact sur celui accordé aux autres apprentissages, mais aussi sur le « *nivellement par le bas* » (Fanny, 530) que peut engendrer l'adaptation d'activités à des élèves plus faibles. Le contraste entre la différenciation des exigences et l'idée de justice pour tous en enseignant un même programme est également souligné.

Comme nous l'avons mentionné, les participants ont choisi d'exercer dans leur établissement notamment en raison des caractéristiques de leurs élèves. Ainsi, ils **prennent en considération la culture, les intérêts ou la religion** de ceux-ci dans leur façon de structurer leur enseignement. Certains se renseignent sur leurs culture, langue et religion afin de pouvoir y faire référence. Ils en utilisent des éléments pour rendre concrets des apprentissages, fournir des explications en cas d'incompréhension, montrer aux enfants qu'ils témoignent de l'intérêt pour leur vie et les célébrations qui la rythment. D'autres s'attachent à connaître le quartier de leur école et les lieux fréquentés par leurs élèves pour mieux cerner cette « *culture commune* » (Célia, 124) qu'ils possèdent. Ils tiennent également compte de leur réalité socioéconomique, veillent à la valoriser et évitent de leur proposer des activités conçues pour un public plus favorisé qui pourraient les mettre en porte à faux. Se renseigner sur leur vie quotidienne les éclaire aussi sur les connaissances n'étant pas traitées dans la cellule familiale qu'ils se doivent alors de leur enseigner. Ils récoltent les intérêts des enfants et les questions qu'ils se posent pour faire du lien avec les apprentissages, orienter leurs leçons et projets autour de thématiques qui leur tiennent à cœur, tout en s'attachant à leur faire découvrir d'autres sujets. Proposer des apprentissages qui font sens aux élèves et s'adaptent à leur niveau de langue se révèle une préoccupation importante pour les enseignants, se distançant souvent des leçons « clé sur porte » présentées dans les manuels. Quelques-uns prennent également soin d'étendre leurs connaissances critiques, en les sensibilisant à diverses religions, en leur permettant de prendre le point de vue de l'enseignant afin de les conscientiser aux attentes émises envers eux, ou en les incitant à développer leur capacité d'argumentation.

Enfin, les **processus sociaux** occupent une grande place dans leur professionnalité. Leurs propos reflètent de nombreuses valeurs d'équité qu'ils portent tant dans leur vie professionnelle que privée et qu'ils estiment essentielles pour exercer leur métier. Celles-ci, cultivées pour la plupart au fil de leur éducation ou de leurs expériences de vie, constituent à leurs yeux un prérequis pour enseigner dans des écoles semblables aux leurs :

« Bah ouais, ça évidemment, ça fait partie intégrante de notre travail, je pense. Je pense que ça, si on le fait pas, t'as... pff... t'as rien à faire dans un milieu comme celui-ci. Il faut être honnête, hein ! » (Capucine, 480-482)

Néanmoins, ils jugent nécessaire de former tout enseignant à ces processus sociaux pour faciliter une ouverture d'esprit de la part de chaque membre de l'équipe au racisme, à l'intolérance, aux discriminations et autres obstacles auxquels peuvent être

confrontés des élèves d'origines diverses et issus de contextes précarisés. Ils démontrent une conscience aigüe des inégalités scolaires, mentionnant les écarts de niveaux entre écoles plus et moins favorisées. Ils relèvent l'incidence du milieu familial sur les apprentissages des enfants et la « *différence de chances* » (Anna, 688) qu'elle peut entraîner, influençant la façon dont ils exercent leur métier :

« *Enfin, quand la ministre de l'Enseignement elle dit "il faut voir l'essentiel", ben en fait, chez nous, c'est difficile de savoir ce que c'est "l'essentiel", parce que l'essentiel que nous on pense être essentiel n'est pas seulement vu à la maison. Et donc du coup, ça peut donner quelque chose d'essentiel chez nous qui ne le sera peut-être pas dans une autre école.* » (Anna, 327-331)

Les enseignants déplorent également la prédominance de la culture scolaire toisant tout ce qui s'en éloigne, mais aussi la mauvaise réputation dont souffre parfois leur école pour des raisons autres que l'enseignement y étant dispensé. Achille, quant à lui, évoque son aversion pour les enseignants manquant intégralement de rigueur envers les programmes sous prétexte qu'ils travaillent avec « *des enfants de pauvres* » (Achille, 1522). En outre, leurs valeurs d'équité se traduisent dans leurs pratiques. Face à des situations de racisme, d'intolérance, d'irrespect, ils agissent, « *ne font pas sourde oreille* » (Célia 630) et veillent à en discuter avec leurs élèves en toute transparence, voire à relayer l'information à une personne compétente. Certains n'hésitent pas à faire référence aux lois belges ou à mettre en œuvre des dispositifs de vivre ensemble, comme les chartes ou les conseils de classe, permettant un espace de parole. D'autres disent être aidés par la multiculturalité dans laquelle évoluent leurs élèves, les habituant à une diversité culturelle depuis leur plus jeune âge.

1.2.3. Développer la socialisation organisationnelle

L'aspect de la socialisation organisationnelle visible dans les discours des enseignants interrogés quant à leur insertion dans leur école primaire bruxelloise en encadrement différencié est la collaboration, qu'elle soit (inter)professionnelle ou parentale.

Tous entretiennent une **collaboration (inter)professionnelle** avec une diversité d'acteurs, qu'ils envisagent comme une contribution au bien des élèves. Au-delà de se positionner fondamentalement en faveur de la collaboration, peu importe le milieu de travail, ils la jugent bénéfique pour les enfants, ce de plusieurs façons.

D'abord, ils estiment qu'elle renforce la *cohérence* de l'école ou l'Ecole, nécessaire vis-à-vis d'élèves pour lesquels l'image renvoyée par celle-ci s'éloigne du vécu familial. Leur exposer un cadre clair, une représentation harmonieuse de la

société leur apparaît essentiel, permettant à l'enfant de grandir dans une dynamique qui fait sens.

Ensuite, ils jugent que la collaboration supporte une *continuité* au sein de l'établissement : échanger quant aux apprentissages réalisés, aux méthodes utilisées, se former aux mêmes méthodologies assure à l'élève un parcours suivi et structuré. Achille souligne tout de même l'intérêt de conserver une certaine variété en proposant différents fonctionnements aux élèves, diverses pédagogies pour qu'ils soient confrontés à plusieurs façons de penser. Selon lui, l'idéal serait de mettre en place des co-titulariats rassemblant deux enseignants aux gestions de classe contrastées.

L'*équité* est aussi une notion qu'ils avancent beaucoup, rapportant une collaboration intensive avec leur collègue direct pour offrir les mêmes apprentissages aux élèves, des méthodes similaires et aboutir à des objectifs communs.

Ils témoignent également d'une volonté d'*efficacité* : en s'interrogeant en équipe, en réfléchissant avec leurs collègues aux méthodes et aux objectifs, en s'appuyant sur leur expertise, ils gagnent du temps qu'ils peuvent consacrer à d'autres tâches. De même, ils trouvent plus facilement des solutions à leurs problèmes et évitent de commettre des erreurs, comme l'explique Zohra :

« ... il faut que l'institut' elle soit au top ! Enfin, il faut qu'elle ait un maximum de bagage (...) et donc si elle a justement toutes ces ressources, et cætera, elle va être beaucoup plus apte à enseigner, à aider ses élèves, à leur faire apprendre plein de choses (...) Sachant qu'il y a des personnes qui sont là depuis 15 ans, depuis 10 ans, et qui ont travaillé, et qui ont de bonnes méthodes, et qui partagent, bah ça c'est bénéfique, parce que voilà, untel a partagé ça et sait que ça fonctionne, pourquoi pas le faire aussi dans ma classe ? Donc ça, c'est positif et je trouve que c'est important de se partager les choses quoi, et de parler, de dire : "Ça plutôt, je te déconseille" pour ne pas avoir cette perte de temps, et essayer d'utiliser le temps qu'on a, déjà qu'il est limité, donc de l'utiliser à bon escient, tout simplement. »
(Zohra, 677-689)

L'*encadrement de l'élève* est la dernière raison sous-jacente à la collaboration qu'ils développent. Elle peut avoir lieu avec les enseignants de remédiation, FLA, DASPA ou les bénévoles venant les assister. Elle permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves et de constituer de plus petits groupes, améliorant la prise en charge et facilitant la différenciation. Ils collaborent aussi avec les éducateurs ou médiateurs de l'école pour laisser à l'enfant toutes les occasions de signaler ses difficultés. Ils échangent avec d'autres acteurs qui encadrent l'élève en dehors du

temps scolaire, qu'il s'agisse d'association de soutien aux devoirs, de cours de langue, d'éducateurs de l'internat ou l'hôpital dans lequel l'enfant demeure, pour partager des informations sur celui-ci qui les aideront à gérer ses apprentissages et les obstacles qu'il rencontre. Capucine évoque un souhait de renforcer la collaboration avec les organismes du quartier pour développer « *tout un réseau* » (Capucine, 560-561) autour de l'enfant. La diversité de visions qu'ont tous ces acteurs sur les élèves est considérée comme profitable pour ces derniers, leur assurant un diagnostic plus complet.

Toutefois, cette collaboration (inter)professionnelle peut être complexe à organiser. Rencontrer une multitude d'intervenants exige d'eux d'y consacrer beaucoup de temps ; se posent des soucis d'horaire, de délais et de lenteur dans le relais des informations. Capucine suggère l'ancrage de périodes destinées à la collaboration dans l'emploi du temps de chaque enseignant. En outre la gestion d'un horaire de travail avec tant de professionnels et de modalités reste difficile pour certains :

« ... au début, je trouvais qu'il y avait trop d'aide, il y avait de trop, ça venait de partout, et cætera, et j'arrivais pas encore à trouver comment je vais utiliser cette aide pour que, pour moi, ce soit bénéfique, comme ça mes élèves ils avancent, et moi je puisse avancer avec eux et comme ça, ils ont cette aide et ça va les aider. Et donc ça, c'était quand même dur, parce qu'à chaque fois ils partaient, il y avait des demi-groupes et j'arrivais plus à gérer. » (Zohra, 534-539)

Achille utilise la figure de l'Hécatonchire, créature à cent bras et cinquante têtes pour illustrer cette compétence que doit avoir un enseignant face à ce « *zapping* » (Achille, 751) quotidien. En effet, la gestion de toutes ces modalités, les changements de programme de dernière minute à la suite des absences ou les aménagements d'horaire en cours d'année requièrent d'eux une capacité de réorganisation continue. De plus, le refus de collaboration qu'ils essuient de la part de certains collègues complexifie cette ambition d'encadrer leurs élèves de la meilleure façon possible. Celui-ci se manifeste lorsque des intervenants, prenant pourtant en charge certains enfants de leur classe, n'ont pas dans leurs habitudes de communiquer à propos de leur travail. Un manque d'échanges entre les cycles, la dissimulation volontaire de leur expertise par des membres de leur équipe ou l'effet de tensions sur les relations entre enseignants contribuent également à cette absence de collaboration.

Cette collaboration ne se limite pas à leur équipe : confrontés à des familles en rupture avec la culture scolaire, beaucoup s'inquiètent de l'**implication des parents dans la vie de l'école**. Soucieux d'en faire des partenaires de la scolarité des enfants, ils les sensibilisent à l'importance de leur accompagnement à domicile et à ce qu'ils

peuvent mettre en place pour y parvenir. Pour cela, ils travaillent sur la relation qu'ils entretiennent avec eux, comme l'explique Fanny :

« ... et je pense qu'il faut aussi leur montrer, moi, j'essaye de leur montrer maintenant, surtout en montrant que je suis là pour eux et pour les élèves. » (Fanny, 815-819)

« Faut vraiment y aller par la confiance... et y aller en douceur pour certains, quand il y a des choses qui vont pas, il faut pas tout de suite déployer les grandes armes, et il faut vraiment y aller par petits pas, quitte à les faire venir plusieurs fois. » (Fanny, 862-865)

Certains identifient des manquements au sein de leur établissement, freinant cette participation des parents. Ils regrettent l'absence d'une association ou d'un comité de parents qui, selon eux, renforcerait la solidarité entre les familles ainsi que leur implication dans l'école. Ils jugent nécessaire et important que les équipes fassent un pas vers les parents, en les conviant à certaines sorties, en organisant des activités à leur destination ou des « *journées des familles* » (Capucine, 526).

Pour faciliter cette collaboration, ils acquièrent aussi des façons de **communiquer avec les parents** dont la langue et la culture peuvent différer de la leur. Deux enseignantes relèvent des éléments qui semblent les aider dans cette communication : Zohra explique avoir la « *même culture* » (Zohra, 469) que la plupart des familles et parler l'arabe, tandis qu'Anna mentionne sa capacité à surmonter la barrière de la langue, développée au fil de ses nombreux voyages. Quelques-uns soulignent la confiance que portent les parents en eux, facilitant cette relation : c'est particulièrement le cas de Fanny, très jeune novice, s'estimant alors moins illégitime. Toutefois, cette communication ne peut être réalisée de la même façon que dans d'autres écoles : les enseignants soulèvent l'inefficacité des outils usuels pour transmettre l'information, tels que le journal de classe ou les documents écrits. Ils évoquent diverses stratégies pour y suppléer : privilégier la communication orale en discutant avec les parents à la sortie de l'école ou en les contactant par téléphone, fournir de brefs rapports quotidiens pour les élèves en difficulté, faire appel à des membres du personnel bilingues ou à des interprètes pour traduire les informations importantes. A nouveau, cela exige une grande organisation et un investissement supplémentaire de leur part. Célia, angoissée quant à la gestion de ces rencontres, aurait aimé y être mieux préparée lors de sa formation initiale. Inès et Capucine souhaiteraient une aide de leur établissement : la rédaction de communications en

plusieurs langues ou la planification d'« après-midis interprètes » sur lesquelles familles et enseignants pourraient s'appuyer en cas de besoin.

Dans leurs propos, tous les enseignants font preuve de **tolérance** et de **bienveillance** vis-à-vis des parents. Ils se montrent sensibles et compréhensifs envers leurs conditions et expériences de vie, leur situation financière et l'éducation qu'ils ont pu recevoir. C'est en se fondant sur celles-ci qu'ils « justifient » certaines de leurs attitudes et parviennent à mieux comprendre les raisons qui les sous-tendent. Ils les imputent rarement à un manque de volonté de leur part, certains s'opposant clairement au stéréotype du parent sous-investi véhiculé par quelques collègues. Ils insistent sur l'importance de pouvoir se mettre à la place des parents et d'aborder certains aspects avec eux, de les y éduquer plutôt que de juger. Cependant, leur discours dévoile une forme de banalisation quant à certains de leurs comportements, voire une résignation. Quelques enseignants avancent une « *fracture entre la famille et l'école* » (Capucine, 497) qui s'appréhende en termes de différences d'environnement socioéconomique des enseignants et des familles d'élèves :

« ... notre réalité n'est pas du tout la leur et inversement, et je pense que... ça, ça ne contribue pas évidemment à la collaboration. Alors que ça pourrait hein, on pourrait mettre des mots là-dessus et on pourrait aller les uns vers les autres, mais on ne le fait pas. » (Capucine, 497-507)

Ainsi, certains comparent souvent la façon dont des événements se seraient déroulés dans des milieux plus aisés, généralement ceux dans lesquels ils ont grandi.

Leur insertion professionnelle semble se démarquer de celle éprouvée par d'autres novices exerçant dans des contextes différents, certaines dimensions davantage signalées ou précisées, mais elle est également imprégnée des facettes de leur engagement urbain. Afin de comprendre la singularité de leur expérience, examinons à présent les éléments personnels et contextuels qui la facilitent, et ceux qui, au contraire, peuvent être perçus comme des freins à leurs yeux, assimilables aux facteurs de protection et de risque du concept de résilience.

2. Les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle (QR2)

2.1. La résilience

Tous les enseignants font preuve d'une importante capacité de résilience. Ils développent certaines stratégies individuelles et tentent de remédier à des facteurs de risque qui leur sont propres. Les facteurs contextuels jouent un rôle considérable dans

leur résilience : nous découvrirons ceux qui leur semblent fondamentaux, au regard de la spécificité de leur engagement.

2.1.1. Facteurs individuels

Nous présenterons dix stratégies individuelles utilisées par les novices pour faire face aux défis inhérents à leur insertion professionnelle. Les cinq premières concernent tous nos participants, les trois suivantes une majorité d'entre eux, tandis que les deux dernières ne sont évoquées que par une minorité, mais nous semblent intéressantes en réponse aux difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Tous les enseignants témoignent d'une propension à **poursuivre leurs apprentissages**. Bien qu'ils regrettent quelques manquements dans leur formation initiale, ils relèvent l'importance des apprentissages de terrain et la nécessité d'être en contexte pour développer certaines compétences. Leurs propos laissent transparaître une grande réflexion et remise en question. Ils expliquent songer quotidiennement à leurs dispositifs, à ce qu'ils mettent en place pour leurs élèves, une fois de retour à leur domicile. Ils évaluent eux-mêmes leur « performance d'enseignant » en cours d'année, évoquent leurs erreurs et leurs questionnements sans pudeur ni difficulté, ce qui leur permet de réviser leurs objectifs pour les années à venir. Pour surmonter les obstacles liés à la professionnalité, ils disent expérimenter constamment : ils procèdent par « *essais-erreurs* » (Achille, 875) ou par « *tâtonnements* » (Célia, 791). Lorsqu'ils constatent un problème, ils identifient une solution qu'ils testent puis évaluent pour faire progresser leur enseignement et s'assurer de trouver ce qui convient le mieux aux élèves. Ils n'ont peur ni d'essayer ni de se tromper, bien que, nous le découvrirons, certains facteurs contextuels conditionnent cette aisance. Ils apprennent continuellement et n'hésitent pas à observer certains collègues ou d'autres enseignants qu'ils rencontrent, à analyser leur comportement afin d'en tirer des pistes de réflexion et d'action pour solutionner leurs difficultés. Ils se livrent à l'introspection en ce qui concerne leur identité professionnelle :

« Je suis arrivée ici... on ne me disait plus "Tu dois faire ça, tu dois faire ça", donc c'était cool parce que je pouvais aussi me dire : "Bah, je peux faire comme je veux." Mais du coup, je me suis posé la question : "Bah, comment est-ce que tu veux faire, en fait ? Dans quoi est-ce que tu te sens bien ? Comment est-ce que ça fonctionne ?" Et... Et ouais, du coup, parfois, tu te plantes quoi. Complètement. (...) Faire des choix et j'ai dû... m'affirmer, tu vois ? Je suis pas du tout quelqu'un qui a confiance en soi. Donc ouais, ça a été difficile. Je me suis rendu compte (...) qu'ici, ben voilà,

j'ai dû... j'ai dû un petit peu... voler de mes propres ailes (rires). » (Capucine, 268-280)

Tous savent **compter sur eux-mêmes**, osent mettre en œuvre des solutions seuls, notamment lorsque leur réseau de soutien est dépassé. Face à une difficulté, ils s'octroient un temps de réflexion ou de gestion de leurs émotions. Ensuite, ils se montrent flexibles, créatifs et débrouillards : ils rebondissent facilement, n'ont pas peur de s'essayer aux mesures envisagées et cherchent des ressources pédagogiques par eux-mêmes. Ils semblent aussi distinguer les obstacles qu'ils savent résoudre seuls de ceux pour lesquels ils doivent se tourner vers leur réseau de soutien. Ces atouts peuvent cependant entraîner certains enseignants dans une spirale de recherches, leur donnant un sentiment de « *s'échapper* » (Inès, 1226) et de perdre en efficacité.

Par ailleurs, les enseignants **osent demander de l'aide** aux membres de leur équipe ou à d'autres personnes-ressources en vue d'élucider une situation problématique. S'ils ne peuvent la solutionner seuls, ils se tournent vers leur direction, leurs collègues, les éducateurs ou des organismes externes : ils leur posent des questions, sollicitent leurs conseils ou leur demandent d'intervenir auprès de leurs élèves, voire d'en prendre quelques-uns en charge. Afin de forger leurs opinions et leur identité professionnelle, ils discutent avec certains collègues sur des sujets qui les questionnent : la confrontation de points de vue semble les y aider. Comme mentionné, ils n'ont pas peur de parler de leurs difficultés et osent donc réclamer du soutien, tout en étant conscients des personnes vers lesquelles ils peuvent s'orienter. Ils peuvent néanmoins être mal à l'aise de solliciter des ressources matérielles et, dans certains cas, de montrer leurs failles à leur direction par crainte pour leur emploi.

Se mettre des limites et trouver un équilibre entre leur vie privée et professionnelle, en ce qui concerne tant l'investissement émotionnel que la charge de travail, reste complexe pour ces enseignants. Nous l'avons évoqué, leur engagement urbain et le côté humain qu'il catalyse occupent une grande place dans la vie privée des enseignants. Cela les pousse à s'impliquer davantage, mais parfois aussi à faire des concessions pour le bien des élèves ou à accepter certaines tâches qui ne leur conviennent pas, provoquant en eux un sentiment de dépit. Beaucoup d'enseignants disent avoir appris à prendre de la distance par rapport aux situations vécues par les élèves. Ils veillent à modérer leur investissement « *humainement parlant* » (Capucine, 135), à « *garder des frontières* » (Fanny, 1551-1552) dans la relation qu'ils construisent avec eux et dans ce qu'ils peuvent faire pour leur famille. La charge de travail, qu'ils considèrent déjà élevée pour tout novice, est d'autant plus problématique

pour deux participants. Inès, très perfectionniste, a tendance à ne jamais se satisfaire de son travail et y consacre un temps substantiel. Achille, papa de deux petites filles et plus âgé dit « *se noyer* » (Achille, 1650) dans cette quantité de travail et s'épuiser à préparer ses leçons de jour comme de nuit. Tous deux veillent alors à réduire la pression qu'ils se mettent : ils diminuent leur temps de préparation pour faire place à plus d'improvisation, acceptent d'utiliser des leçons « clé sur porte », délimitent leur horaire de travail et s'accordent des pauses.

Tous semblent **s'appuyer sur le positif** : lorsqu'ils évoquent des difficultés liées à leur insertion professionnelle, ils les contrebalancent instantanément avec de « *chouettes moments* » (Capucine, 139) ou des « *victoires* » (Fanny, 34). Ils se réjouissent des réussites de leurs élèves ou des réactions positives de ceux-ci face aux dispositifs qu'ils déploient. Leurs propres progrès ou ceux de leurs élèves les enthousiasment. Ils trouvent le moyen de prendre du recul sur ce qui s'édifie dans leur établissement et parviennent à en apprécier le positif. Enfin, beaucoup expriment la positivité comme l'une de leurs qualités pour enseigner dans ces milieux.

La plupart des enseignants **se connaissent eux-mêmes** : ils débutent leur carrière avec des valeurs, des objectifs ou des principes pédagogiques clairs qui leur tiennent à cœur. Inès considère essentiel, pour un enseignant souhaitant exercer dans ces milieux, d'« *être sûr de soi, être bien mentalement, en mode : je sais ce que je veux, je suis prête à faire face à ce qui va arriver.* » (Inès, 255-257). Ils restent fidèles à leurs valeurs qui guident leurs façons de faire et leurs pratiques. Bien qu'ils consacrent du temps à discuter avec leurs collègues pour forger leurs opinions, ils peuvent s'opposer à des avis ou conseils reçus allant à l'encontre de leurs principes :

« ... *et ça, ça, c'est la fois où j'ai vraiment remarqué que "Non. Qui je suis ? Qu'est-ce que j'ai en tête ? Je reviens à mes manières de travailler." C'est ça quoi. Et ça, c'est la fois où j'ai été anticonformiste entre guillemets de dire : non, non, non, je reviens.* » (Achille, 1708-1711)

Cependant, Achille avoue qu'il est difficile, en tant que novice, de ne pas se conformer à ses collègues plus expérimentés et d'alors « *oublier un peu qui on est* » (Achille, 1688).

En outre, certains témoignent d'une capacité à **s'affirmer**, revendiquant leur avis, leurs valeurs et leurs opinions qui, nous l'avons évoqué, occupent une place centrale dans leur professionnalité. Ils parviennent à les exprimer auprès de leurs collègues ou de leur direction après un temps d'adaptation. Achille démontre davantage d'aisance à ce propos, qu'il justifie par son âge et son expérience

professionnelle préalable. Fanny, la plus jeune et de nature discrète, dit se trouver intimidée face à de grands groupes d'enseignants, ce qui ne l'empêche toutefois pas de prendre la parole. Certains facteurs contextuels peuvent entraver cette expression : Célia, par exemple, explique s'abstenir de faire part de son avis à cause de divergences importantes de valeurs avec ses collègues. Elle parviendra tout de même à l'affirmer par ses actes, notamment en remettant sa démission, preuve ultime de son désaccord.

Une faiblesse de quelques-uns, à laquelle ils travaillent, est l'aptitude à **relativiser**. Leur début de carrière semble être constellé de « *je vais jamais y arriver* » (Achille, 465). Face à leurs collègues expérimentés, ils se sentent complexés, ont l'impression d'être considérés comme inefficaces et ont peur de ne pas être à la hauteur. Peu à peu, ils développent un lâcher-prise et parviennent à replacer ces obstacles dans un contexte de noviciat :

« ... commencer une manière de penser que j'essaye de dépasser souvent, mais qui est "j'y arrive pas, parce que..." (rires). Pas tellement "moi", mais "parce que tout le reste" quoi. Parce que c'est le vendredi. Parce que c'est l'autre instit qui met des choses en place qui me correspondent pas. Parce qu'on est différents. Parce qu'elle me demande de faire ça et d'avancer et j'arrive pas à avancer. Parce que les élèves sont super durs dans le milieu défavorisé. Voilà, voilà, "parce que, parce que", alors que non, je démarrais, c'est tout, on démarre là, et c'est dur, je crois. »
(Achille, 358-365)

Ils essayent alors de ne pas culpabiliser quant aux difficultés inhérentes à leur entrée dans le métier, relatent vouloir « *laisser le temps aux choses* » (Fanny, 1283) et cessent de se comparer à leurs collègues détenant plus d'expérience.

Achille et Fanny démontrent une aptitude à **chercher la collaboration ou le contact**. Certains membres de l'équipe y étant plus réfractaires, nous l'avons explicité en décrivant les défis de la collaboration professionnelle, ils jouent la carte du « novice ignorant » pour la susciter, ce qu'ils considèrent comme un avantage pour leur équipe :

« ... collaboration générale, je pense que les jeunes enseignants peuvent vraiment être une chance pour ça. En arrivant un peu l'air de dire "j'ai besoin d'aide", ils peuvent amener une fraîcheur à des enseignants qui sont un peu largués de cette collaboration générale. » (Achille, 1384-1387)

Ils n'hésitent pas non plus à se servir de leurs élèves comme des intermédiaires, leur demandant de faire le lien entre les différents enseignants qui les encadrent.

C'est d'ailleurs **vers leurs élèves** qu'un petit nombre d'entre eux **se tournent** pour régler certains obstacles auxquels ils sont confrontés. En effet, en les observant,

ils identifient certaines situations problématiques auxquelles ils ne peuvent répondre d'eux-mêmes. Ils prennent alors le temps de discuter avec eux, considèrent les solutions apportées par ceux-ci et co-construisent des dispositifs adaptés. Il leur semble important d'évaluer ces derniers avec les enfants.

2.1.2. Facteurs contextuels

Outre ces stratégies individuelles, la résilience des enseignants repose sur de nombreux facteurs contextuels. Nous en avons identifié six : les quatre premiers sont saillants dans le récit que nos participants nous ont fait de leur insertion professionnelle, tandis que les deux derniers sont évoqués par la plupart d'entre eux.

Pour ces enseignants, avoir l'opportunité de **s'appuyer sur des réseaux de soutien** est fondamental, qu'ils soient internes ou externes à l'école, pour y trouver différentes formes d'aide.

Les acteurs primordiaux sur lesquels ils aiment pouvoir se reposer sont leurs *collègues*. Ils se fondent sur leur expérience, reconnaissant qu'il s'agit d'enseignants dont ils ont « *beaucoup à apprendre* » (Capucine, 679), avec lesquels ils peuvent échanger sur des situations que ceux-ci ont probablement déjà vécues et qui leur permettront de gagner en efficacité. Ils s'intéressent aux formations suivies par leurs collègues en vue d'enrichir leurs pratiques et leurs réflexions. Lorsque ceux-ci les guident, cela les aide à poser des choix, à structurer leurs démarches, à mieux gérer les relations avec les élèves ou leurs parents, mais aussi à progresser sur le plan personnel. Si ces conseils s'éloignent de leurs valeurs ou principes pédagogiques, cela peut les déconcerter professionnellement :

« ... les autres enseignants, eux ont tout un, des casseroles, enfin des valises avec eux qui font qu'ils te donnent leur avis par rapport à ce qu'eux ont vécu, par rapport à ce qu'ils imaginent que toi tu vis, et ça souvent ça me fait perdre mon chemin quoi. » (Achille, 847-850)

Leurs collègues peuvent aussi les aider à échelonner leurs tâches, comme ce fût le cas pour Fanny qui s'en est sentie véritablement soutenue :

« ... donc au début, la gestion de groupe était vraiment difficile et à un moment, on faisait trois groupes le matin pour les rituels, parce qu'on était trois instits et j'avais du mal à gérer ce groupe-là, on avait mélangé les deux classes. Et gentiment, mes collègues m'ont dit : "Ah, mais si tu veux, moi j'en prends un, et l'autre en prend un autre des élèves difficiles, et quand ça ira mieux, on te les remettra petit à petit." Au début, j'ai dit : "Mais non, faut que j'apprenne, enfin, je trouve ça vraiment gênant." Et elles m'ont dit : "Ben non, nous aussi quand on a commencé, c'était dur,

y'a pas de souci, commence par gérer déjà un groupe de 15, ce sera déjà très bien. Et puis quand tu seras plus à l'aise avec les étapes du rituel et ce groupe-là, on pourra te les remettre." Et vraiment, c'était plein de bienveillance et super chouette quoi ! » (Fanny, 249-258)

En outre, le soutien affectif procuré par leurs collègues leur semble « *inestimable* » (Achille, 1551). Pouvoir discuter sans forcément trouver de solutions les soulage, leur permet de décharger un trop-plein d'émotions, surtout à l'égard du vécu et des situations complexes de leurs élèves. Inès précise :

« ... on vit des choses qui ne sont pas faciles, ensemble, donc il faut bien se serrer les coudes quoi. » (Inès, 803-804)

Cependant, recevoir uniquement ce type de soutien sans jamais être aidé ou guidé peut s'avérer frustrant pour les novices. Certains comportements ébranlent leur confiance en eux, tels les regards désapprobateurs ou les critiques qu'ils subissent de leurs collègues, directement ou quand ceux-ci rapportent leurs « faiblesses » auprès de la direction. Achille raconte vivre cela de façon très « *violente* » (Achille, 1556).

Certains ont l'occasion de bénéficier d'un *accompagnement formel* ou d'être très guidés par un enseignant expérimenté dans leurs débuts. Cet encadrement leur apprend beaucoup et les rassure, surtout quant à la gestion d'une année scolaire complète. A l'inverse, entrer dans une classe sans directives claires les met mal à l'aise, particulièrement lorsqu'ils assurent une fonction de polyvalence et dépendent des choix des titulaires. Achille est le seul à disposer d'un tuteur auquel il explique ce qu'il poursuit dans sa classe, ce qui l'aide à prendre du recul vis-à-vis de ses pratiques. Pour les autres, l'accompagnement informel prodigué l'est souvent par leur collègue direct.

La plupart des enseignants disent, à un moment de leur carrière, avoir obtenu un *soutien matériel* de la part de leurs collègues, ce qui les ravit. Recevoir des préparations ou des exercices, pouvoir emprunter du matériel ou des ressources pédagogiques leur permet de gagner du temps et de pouvoir se concentrer sur d'autres tâches. Ceux qui n'ont pas eu cette chance regrettent une attitude en un sens vindicative de certains collègues, de type « *Oh non il va se faire les dents... Moi aussi quand j'ai débuté, j'ai dû démarrer nulle part avec des dinosaures qui me donnaient rien.* » (Achille, 1782-1783). Achille estime d'ailleurs qu'il serait salutaire pour tout novice de disposer, dès son arrivée, d'une moitié de leçons « clé sur porte » pour lui permettre de vivre une année scolaire sereine tout en lui laissant l'opportunité de développer sa créativité.

Hormis leurs collègues, les enseignants évoquent d'*autres acteurs* sur lesquels ils s'appuient. Les éducateurs ou médiateurs semblent jouer un rôle important dans

leur réseau, surtout en ce qui concerne les défis liés à la gestion de classe, aux comportements des élèves ou à l'accompagnement des familles. Ce soutien, qu'ils jugent « *indispensable* » (Fanny, 1028) les décharge énormément. Ils mentionnent également les acteurs des Centres psycho-médico-sociaux (PMS), des Services de Promotion de la santé à l'école (PSE) ou encore les assistants sociaux engagés sur fonds propres, comme des personnes-ressources avec lesquelles ils peuvent trouver des solutions. Ceux-ci les aident à diriger leurs élèves vers les services appropriés, interviennent parfois directement dans leur classe ou plus individuellement. Certains regrettent néanmoins leur manque de disponibilité ou de suivi des enfants et de leur famille : ils disent attendre davantage de leur part, notamment qu'ils prennent en charge certaines de leurs « casquettes ». Ceux qui évoluent dans un établissement sans assistant social lui étant dédié l'évoquent comme un besoin, particulièrement dans l'accompagnement des familles qu'il pourrait endosser.

Lorsqu'ils ne sont pas en confiance dans leur équipe ou qu'aucun de leurs collègues ne consacre du temps à répondre à leurs questions, ce réseau professionnel s'effondre. Les novices ne se sentent plus soutenus dans les démarches qu'ils entreprennent : ils doivent alors « compter sur eux-mêmes » ou se reposer sur leur *réseau externe*. En effet, ils peuvent échanger avec des enseignants n'appartenant pas à leur établissement, tels leurs anciens condisciples de la Haute école : ils partagent des conseils, des questions, des doutes ou des outils. Ils rencontrent d'autres enseignants expérimentés qui les guident, leur prêtent du matériel et font part de leur expertise. Ils s'appuient sur leur famille, qu'elle inclue des enseignants ou non. Ils peuvent solliciter leur avis, leur demander des conseils, échanger des idées ou des astuces, mais aussi se décharger émotionnellement. Exprimer leurs sentiments et leurs interrogations les apaise et renforce leur confiance en eux. Leurs amis semblent également les aider, à nouveau pour un soutien affectif ou pour les aiguiller dans certains domaines dont ils sont experts. Enfin, certains se tournent vers des communautés d'apprentissage virtuelles, uniquement en vue d'y dénicher des ressources ou des outils : ils ne rapportent pas y interagir. Leurs réseaux comportent donc une diversité d'acteurs, comme l'illustre Anna :

« Mais je pense qu'il y a plein de personnes qui sont là, autour de moi, qui m'aident à m'accrocher et à m'aider pour que je sois toujours meilleure dans mon travail. »
(Anna, 650-652)

Outre ces réseaux de soutien, pour faire face à leurs défis, il leur semble crucial d'être soutenus, écoutés et pris en considération par la **direction**, qu'elle fasse preuve

d'ouverture, de disponibilité et valorise la démocratie. Ils expriment un sentiment d'aisance lorsque leur direction est à l'écoute de leurs besoins, qu'elle les consulte pour prendre des décisions, accueille les erreurs sans jugement et manifeste « *philosophie et humour* » (Fanny, 1229). Ils perçoivent positivement sa disponibilité : une culture de la « porte ouverte », les autorisant à entrer dans son bureau spontanément, leur permet plus facilement de poser leurs questions. Ils apprécient également qu'elle maintienne une présence dans l'établissement, participant par exemple aux repas certains temps de midi. A l'inverse, une structure hiérarchique très prononcée les trouble, tout comme lorsqu'un trop grand pouvoir décisionnel est confié à l'équipe, tendant alors vers une déresponsabilisation de la direction. Un manque d'impartialité et d'équité les dérange excessivement, surtout s'ils en pâtissent systématiquement en raison de leur statut de novice. De même, ils se découragent si leur avis est sollicité sans qu'il ne soit pris en compte dans les actions mises en œuvre. Ils considèrent leur direction telle une ressource quand elle les soutient, les guide, leur laisse l'opportunité de discuter de problèmes rencontrés et envisage des solutions avec eux. Ils sont en mesure d'adhérer ou non aux conseils reçus, et ne lui réclament de l'aide parfois que sur certaines facettes du métier, ne s'estimant pas en accord avec elle quant à d'autres. Toutefois, si elle ne réagit pas aux demandes réalisées par les enseignants, ils ont le sentiment de ne plus pouvoir compter sur elle, ce qui ne leur « *donne pas envie de revenir* » (Célia, 1221).

Tous semblent aspirer à une **cohésion dans leur équipe**, qu'elle détienne des valeurs similaires et avance vers des objectifs communs tout en garantissant à chaque enseignant une certaine latitude pour qu'il puisse cultiver son identité.

Bien s'entendre avec leurs collègues favorise selon eux une collaboration naturelle et spontanée. Lorsque règnent une bonne ambiance et une solidarité, il leur apparaît plus facile de se développer professionnellement, d'apporter du changement et de prendre part aux innovations pédagogiques. Inversement, des tensions, des rivalités, une compétition, un manque de respect et de bienveillance entre collègues engendrent à leurs yeux des « *conséquences sur le travail* » (Capucine, 693), l'environnement professionnel devenant « *un peu malsain* » (Achille, 218).

Ils soulignent l'importance de partager des *valeurs similaires* avec leurs collègues qui, nous l'avons mentionné, sont nombreuses pour les enseignants manifestant un engagement urbain élevé. Quand elles entrent en conflit avec les leurs, cela provoque en eux malaise, choc et/ou colère. Cela se produit par exemple s'ils remarquent une différence dans la façon de considérer les familles : ils se disent outrés

et révoltés en constatant que leurs collègues ou leur direction tirent parti de la confiance qu'elles leur accordent. Célia relate un incident, lorsqu'un collègue se targuait dans la salle des professeurs d'avoir insulté et maltraité un élève : révoltée, elle explique combien cela freine son implication dans l'école.

« ... je me dis : bah c'est... c'est mort quoi ! Je ne pourrai pas m'intégrer, c'est pas possible, c'est trop loin... Ils n'ont pas de zone grise quoi. » (Célia, 341-342)

Elle précise d'ailleurs que cet événement l'a décidée à ne plus poursuivre son contrat dans son établissement. D'autres expliquent avoir remarqué des signes de racisme de la part de certains collègues envers les élèves : cette situation qui à leurs yeux « n'a pas lieu d'être » (Fanny, 807) provoque un certain malaise, certains estimant marcher « sur des œufs » (Achille, 1179).

Ils apprécient également travailler avec des enseignants qui partagent leurs *principes pédagogiques*, leur « *vision du métier* » (Inès, 952), qui vont dans le même sens et prônent la coopération. Selon eux, cela permet de construire des « *relations saines de travail* » (Capucine, 729) et de savoir avec qui ils peuvent collaborer. Ils déclarent « *rebutant* » (Achille, 148) et impossible de travailler avec des collègues ou des directions dont les objectifs ou les façons de penser s'opposent diamétralement. De grandes divergences dans les dispositifs de gestion de groupe peuvent également choquer les enseignants, d'autant plus si elles touchent à leurs valeurs. Pour être au clair sur ces principes, à son entrée dans l'école, Inès aurait apprécié recevoir des informations sur les idées pédagogiques y étant d'application. Fanny, s'insérant dans un établissement au projet pédagogique fort, explique l'ambiance pesante engendrée lorsque certains collègues n'y adhèrent pas. Quant à lui, Achille trouve cela positif d'autoriser une diversité de fonctionnements, chacun étant à même de « *garder ses convictions* » (Achille, 1487), de développer son identité professionnelle et d'éviter des comparaisons en termes de performances.

Enfin, plusieurs constatent une *instabilité* au sein de leur équipe, rapportant des discours de collègues souhaitant accumuler un nombre d'années nécessaires pour obtenir une priorité dans d'autres écoles :

« *Et ça aussi c'est un problème je trouve, parce que comment tu veux créer un truc d'équipe si les profs attendent juste de partir ? Ou alors, en plus s'ils partent, après ça veut dire que ceux qui viennent, c'est pas stable, puisqu'ils prennent la place de quelqu'un qui risque de revenir. Enfin... c'est pas... C'est un mauvais système quoi ! Je trouve ça fou !* » (Célia, 96-109)

Quelques-uns évoquent des difficultés de leur équipe, constellée de changements, à être efficace dans les apprentissages des élèves, surtout au vu de la quantité importante de nouveaux enseignants n'étant pas forcément au clair avec les programmes. Selon eux, cela perturbe également les dynamiques qui peuvent s'y créer.

Les enseignants rapportent différents éléments de la **culture** et de l'**organisation de l'établissement** qui influencent la gestion d'obstacles. Ils mentionnent des *pratiques qui favorisent les échanges*, notamment l'existence d'un groupe d'école sur une messagerie instantanée permettant d'obtenir rapidement réponse à ses questions, mais aussi d'un projet pédagogique autour duquel se rassemble l'équipe. La planification d'événements visant à unifier cette dernière soutient la construction de relations avec leurs collègues. L'aménagement spatial est également évoqué : se réunir dans la salle des professeurs, y manger tous ensemble facilite leur intégration dans l'équipe. En outre, lorsque leur local est proche de celui d'enseignants du même cycle, ils rapportent une communication spontanée. A l'inverse, dans une culture d'école « portes fermées », les enseignants se sentent isolés et seuls face à leurs élèves. Cela leur laisse toutefois une grande autonomie, propice à l'expérimentation, les enseignants n'ayant pas peur de se tromper en présence de collègues.

La mise en œuvre de *pratiques de collaboration* est aussi appréciée, notamment pour Fanny dont l'équipe a été formée à l'utilisation d'outils collaboratifs pour stimuler leurs concertations. Néanmoins, certains reprochent une insuffisance de périodes de travail dédiées aux réunions ou des conflits horaires freinant les échanges.

Les *subsides* octroyés donnent lieu à un taux d'encadrement important. Ceux-ci autorisent, pour les directions, le recrutement des personnes-ressources dont le rôle paraît nécessaire aux enseignants dans ce contexte, tels des éducateurs, médiateurs ou assistants sociaux les déchargeant. Parfois, ces financements et l'usage qui en est fait soulèvent quelques questionnements ou difficultés à leurs yeux. Inès, par exemple, regrette le manque de transparence quant à l'utilisation de ces subsides dans l'école. La façon dont ils sont exploités peut apparaître étrange aux yeux des novices : la répartition des heures de remédiation leur semble inégale entre les cycles, certains reprochent le nombre élevé d'enfants par classe, tandis que d'autres souhaiteraient identifier des moyens de décadencer les classes d'âges pour rendre plus flexibles les apprentissages. En outre, lorsque de nombreux acteurs sont recrutés dans l'établissement, les enseignants ne savent pas toujours vers lesquels se tourner pour résoudre leurs problèmes.

Une majorité évoque des témoignages de **reconnaissance** émanant de leur équipe ou de l'Institution qui leur permettent de se sentir en confiance et de se développer professionnellement. Lorsque, par de petites attentions qu'ils leur portent, leurs collègues expérimentés leur accordent la même valeur qu'à eux-mêmes, les novices se sentent reconnus comme des enseignants à part entière et ont l'impression d'appartenir à l'équipe. Au contraire, si des différences se marquent en termes de statut et d'importance, entraînant des avantages pour les plus expérimentés, émerge un sentiment d'infériorité. Cela leur paraît frustrant de ne pas voir pris en compte les apports de leur parcours ou leurs compétences pourtant très actualisées. Être perçu comme un débutant est d'autant plus difficile pour Achille, ne sentant aucune considération de son expérience professionnelle antérieure et ses connaissances acquises préalablement :

« ... parce que je suis ingénieur, parce que je suis musicien, parce que j'ai 33 ans, j'ai une valeur... qui est plus grande, plus petite ? Débrouillez-vous. A mon avis... qui est la même qu'un enseignant qui a un an, deux ans, cinq ans, dix ans, quinze ans, vingt ans, cinquante ans d'expérience. Evidemment, la performance, la valeur pédagogique de dispositifs, d'adaptation, et cætera, est plus faible, parce que j'ai pas l'expérience. Mais ma valeur identitaire, pour moi, elle est la même. Et celle-là... il faut peut-être pas l'oublier quoi, et le système, par contre, l'oublie complètement. » (Achille, 1717-1730)

Certains pensent qu'ils peuvent apporter un renouveau au sein des équipes et dans les collaborations qui s'y déploient. Participer à l'élaboration de dispositifs au niveau de l'établissement les intéresse et les initie à un rôle qui dépasse le « faire la classe ». Ils apprécient que leur avis soit écouté et pris en compte, qu'on leur permette de faire changer les choses au sein de l'école, tandis que devoir s'adapter à un fonctionnement rigide et décidé les confine dans un rôle d'observateur. Lorsqu'ils reçoivent des *feedbacks* positifs de leurs collègues quant à leur travail et la collaboration qu'ils entretiennent, ils se sentent plus intégrés.

Enfin, le **soutien institutionnel** prodigué par la FWB en réponse aux principaux défis de l'enseignement bruxellois en encadrement différencié impacte aussi leur résilience. Certains voient dans les dispositifs FLA et DASPA une opportunité d'accompagner les élèves de façon optimale. Toutefois, ils regrettent l'absence de référentiels et d'outils pour mener à bien ce type de fonction. Les subsides alloués permettent un meilleur taux d'encadrement, facilitant la prise en charge d'élèves, et laissent l'occasion de créer des postes que les novices considèrent comme

fondamentaux : éducateur, médiateur ou assistant social. Ces financements peuvent également être utilisés pour l'achat de matériel, donnant lieu par exemple à l'aménagement des cours de récréation, les aidant dans la gestion des comportements d'élèves. Cette dernière est aussi assurée par la possibilité de recruter du personnel grâce à des contrats spécifiques, tels que l'Agence locale pour l'emploi (ALE). Cependant, quelques-uns ne voient pas réellement en ces budgets supplémentaires un moyen de réduire les inégalités scolaires qui leur tiennent pourtant à cœur, qualifiant ceux-ci de « *bonne action catholique* » (Achille, 740). D'autres regrettent une pauvre gestion de la pénurie : bien que les subsides permettent à leur établissement d'engager du personnel, celui-ci ne présente pas toujours « *le profil recherché* » (Inès, 1040), les directions faisant face à des difficultés à trouver des candidats. Ainsi en découlent des problèmes de collaboration, les enseignants ne pouvant s'appuyer sur certains collègues en raison de leur manque de formation ou des divergences de principes dont ils sont porteurs. Dans un milieu bruxellois reflétant une diversité culturelle et religieuse, deux enseignantes font part de leur malaise quant au respect strict des programmes. Anna mentionne sa difficulté à repérer « les essentiels », nous l'avons précisé. Inès, exerçant dans le réseau libre catholique, évoque être prise en étau entre l'obligation de se conformer au programme de religion et sa gêne de l'enseigner à un public principalement de confession musulmane. Fort concentrés sur le milieu dans lequel ils enseignent, peu relèvent le manque de dispositifs d'accompagnement des novices. Seul Achille insiste sur l'importance de leur libérer du temps au niveau institutionnel et aurait souhaité des aménagements facilitant leur insertion professionnelle, par exemple en leur proposant un quart temps de formation en parallèle de trois quarts temps d'enseignement dans une classe.

Les facteurs individuels et contextuels composant leur résilience constituent une explication fondamentale de la façon dont ils éprouvent leur entrée dans le métier. Bien que nous ayons décelé une série de stratégies individuelles, nous remarquons très vite l'ampleur du rôle des acteurs gravitant autour des novices dans la réussite de leur insertion professionnelle. Poursuivons avec les impacts des mesures sanitaires sur celle-ci.

3. Les impacts des mesures sanitaires

La crise sanitaire a bouleversé l'enseignement et les multiples réglementations qu'elle a entraînées ont influencé l'insertion professionnelle des enseignants. Ceux comptabilisant une ou deux années d'expérience n'ont pas connu d'autre réalité ; l'un

d'eux se déclare d'ailleurs « *enseignant Covid* » (Achille, 1338). Leur discours, omettant la gestion de certains défis professionnels, diffère de ceux détenant trois à cinq ans d'ancienneté, ces derniers faisant plutôt référence à l'« avant Covid » pour les évoquer. Les impacts de ces mesures sanitaires transparaissent à deux niveaux : celui de la professionnalité et celui de la socialisation organisationnelle.

Lorsqu'ils mentionnent les incidences de cette crise sur leur **professionnalité**, ils disent se sentir enfermés. Confinés dans leur école, ils ne peuvent ni participer à des sorties culturelles ni inviter des intervenants externes. En outre, ils sont isolés dans leur classe : l'interdiction de mélanger les « bulles » d'élèves les contraint à refuser toute forme de collaboration de classe, l'organisation de fêtes en école et tout projet ou apprentissage pouvant en dériver. Leur programme ou les objectifs qu'ils se fixent en début d'année se voient ébranlés par les quarantaines, les fermetures d'établissements et les changements de réglementations. Certains projets doivent être suspendus. Les enseignants responsables des remédiations remplacent leurs collègues absents, ce qui génère chez eux une angoisse de devoir reprendre une classe en dernière minute, mais aussi une désorganisation de l'horaire de ceux étant titulaires, ne pouvant plus compter sur cette aide-là.

Les mesures prises par la FWB impactent également leur **socialisation organisationnelle**. Les événements rassemblant les enseignants, comme les repas d'équipe, n'ont pu avoir lieu, ce qui « *limite les contacts* » (Fanny, 1279), complexifiant leur intégration. La collaboration (inter)professionnelle qu'ils entretiennent est entravée, les réunions collectives étant proscrites et les organismes externes n'ayant plus l'autorisation d'intervenir au sein des écoles. Enfin, les réunions de parents ont été restreintes : certains enseignants ne les ont jamais rencontrés, d'autres ont dû se cantonner à des communications écrites et, au mieux, ont pu les contacter par téléphone.

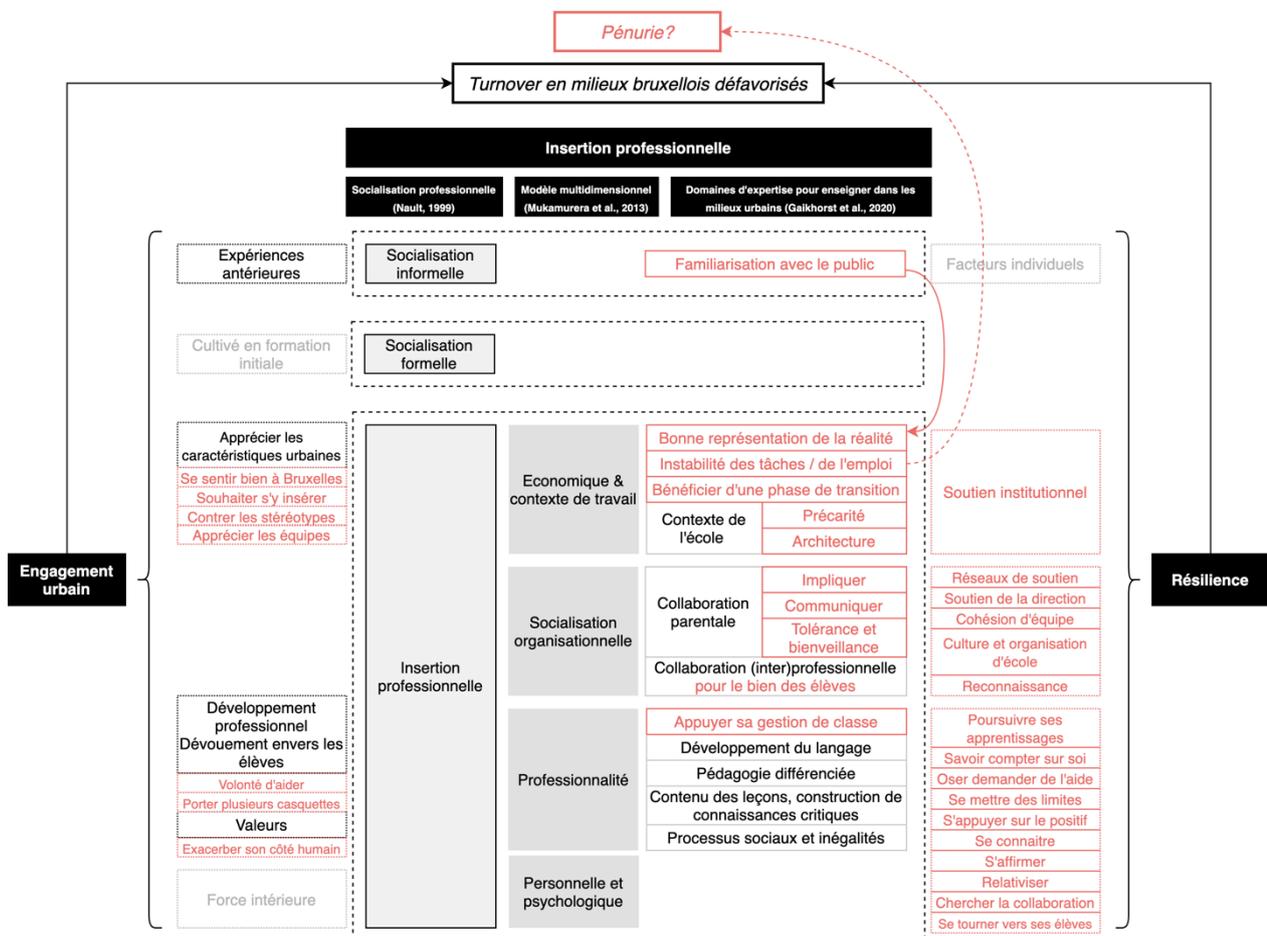
Ces résultats, bien qu'ils illustrent certaines expériences communes à l'ensemble des participants et d'autres plus singulières (cf. Annexe 12), nous offrent une vision d'insertions professionnelles positives, particulièrement à l'égard de la dimension de la professionnalité. Ils mettent également en exergue l'importance de facteurs contextuels, reflets des dimensions économique, du contexte de travail et de la socialisation organisationnelle. Tentons à présent de résumer ces résultats et d'en faire sens dans la dernière section de cette étude.

Chapitre V : Discussion et conclusion

Ce dernier chapitre nous permettra de synthétiser nos résultats et de les interpréter au regard des questions ayant orienté notre recherche. Nous les examinerons à la lumière de connaissances nouvelles, mais aussi de celles détaillées dans notre partie théorique : la figure 2 permet de repérer les résultats (en rouge) se greffant à notre cadre théorique initial. Enfin, nous évoquerons les limites de cette étude avant de souligner les apports et les perspectives pour le monde scientifique et pratique.

Figure 2

Articulation des résultats aux concepts clés du cadre théorique



1. Retour sur les résultats

Notre étude visait à comprendre comment les novices, témoignant d'un fort engagement urbain, vivent leur insertion professionnelle dans des écoles primaires bruxelloises en milieu défavorisé. Nous avons émis l'hypothèse d'une entrée dans le métier facilitée par la résilience qu'ils seraient en mesure de développer grâce au type d'engagement qui les impulse. Les résultats présentés nous permettent de répondre à nos deux sous-questions de recherche et de compléter notre hypothèse.

1.1. L'expérience des aspects inhérents à l'enseignement urbain lors de l'insertion professionnelle

Les témoignages de sept enseignants nous ont éclairés quant à la façon dont l'engagement urbain qu'ils manifestent et les aspects inhérents à l'enseignement dans ces milieux teintent leur insertion professionnelle (QR1).

Tous souhaitent exercer avec des élèves d'origines diverses et issus de milieux défavorisés. Leurs **expériences antérieures** avec ce public constituent un apport pour amortir les éventuels « chocs » de la rencontre, nécessaire mais souvent insuffisant. A l'instar des constats de Janssens et al. (2009) et de Wayens et al. (2013), les enseignants soulignent leur manque de préparation aux enjeux socioéducatifs liés aux caractéristiques des élèves en formation initiale. Ils identifient des besoins de formation en termes de justice sociale, de gestion de la langue de scolarisation ou de l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage. Contrairement aux programmes de formation initiale américains mentionnés dans notre partie théorique (Donaldson, 2009; Frankenberg et al., 2010; Freedman & Appleman, 2008, 2009; Olsen & Anderson, 2007; Taylor & Frankenberg, 2009), ceux en FWB ne sont pas centrés sur la préparation à des contextes spécifiques.

Leur engagement urbain recèle un **investissement** important envers leurs élèves et les familles qui se reflète dans divers domaines d'expertise du modèle de Gaikhorst et al. (2020). Le temps et l'énergie qu'ils injectent dans la gestion de classe, l'enseignement du langage, l'adaptation du contenu de leurs leçons aux intérêts des enfants, mais également dans la collaboration (inter)professionnelle et parentale illustrent la dimension « effort » de l'engagement professionnel évoquée par De Ketele (2013).

Les **élèves** sont au cœur de leur engagement, confirmant les conclusions de nombreux auteurs (Brunetti, 2006; Day et al., 2005; Nias, 1999). Attirés par leur profil, les novices cherchent à construire une relation de confiance avec eux afin de les soutenir au mieux dans leurs apprentissages. Ils identifient des solutions pour gérer la précarité à laquelle ceux-ci sont confrontés et placent leurs intérêts, culture, ou langue au centre des contenus qu'ils leur enseignent, attestant d'une forme de *culturally responsive teaching* (Cajkler & Hall, 2012; Siwatu, 2011). Lorsqu'ils évoquent une collaboration (inter)professionnelle, elle est systématiquement orientée à l'avantage des élèves : les encadrer, faire preuve de cohérence, de continuité, être plus efficace pour améliorer leurs performances. Ils font des parents de véritables partenaires dans la réussite de leur enfant, les impliquant dans sa scolarité, déployant des stratagèmes

pour communiquer avec eux, comme le précisait les études d'Erskine-Cullen et Sinclair (1996) et de Tremblay et al. (2014). La tolérance et bienveillance qu'ils démontrent à leur égard diffère des constats de certains auteurs, soulignant l'image stéréotypée de parents sous-investis souvent véhiculée par les enseignants exerçant dans ces contextes (Donaldson, 2009; Gaikhorst et al., 2014; Smith & Smith, 2006).

Ils portent également des **valeurs fortes**, développées au fil de leur éducation ou de leurs expériences de vie, constituant leur socialisation informelle (Nault, 1999). Celles-ci guident leurs décisions et leur semblent être un prérequis pour enseigner dans ces milieux. Ces résultats rejoignent ceux d'auteurs identifiant les valeurs des enseignants comme autant d'éléments sous-jacents à leur engagement, cultivant leur résilience (Gu, 2018; Johnson et al., 2015; Nias, 1999; Nieto, 2001).

Dès lors, nous pouvons constater une insertion professionnelle de ces enseignants avec « plus de défis », mais très positive. Chacune des sept dimensions du modèle de Gaikhorst et al. (2020) fait écho à l'expertise mobilisée par les participants et d'autres spécificités s'y ajoutent, reflet de leur engagement urbain, telle l'importance de leur investissement, de leurs élèves et de leurs valeurs. Quant au modèle de Mukamurera et al. (2013), nous en retrouvons également toutes les dimensions, adaptées au milieu dans lequel ils exercent, influençant celles économique, du contexte de travail ou de la professionnalité. Elles sont aussi colorées de leur engagement urbain, en ce qui concerne le contexte, la professionnalité et certains éléments de la socialisation organisationnelle.

1.2. Les facteurs de résilience

Nous nous sommes alors penchés sur les facteurs de résilience, tant individuels que contextuels, qui peuvent expliquer cette insertion positive (QR2).

Les enseignants déploient de multiples **stratégies individuelles** de résilience, appuyant et complétant les conclusions d'auteurs cités dans notre partie théorique. Nos résultats confirment qu'ils se fondent sur leurs valeurs (Castro et al., 2010; Day et al., 2005; Nieto, 2001; Patterson et al., 2004), accordent une place centrale à leur développement professionnel (Day et al., 2005; Huisman et al., 2010; Nieto, 2001) et font preuve de réflexivité (Castro et al., 2010; Huisman et al., 2010; Johnson et al., 2010; Mansfield et al., 2014; Nieto, 2001). En outre, ils osent demander de l'aide (Castro et al., 2010; Fox & Wilson, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Patterson et al., 2004; Sénéchal, 2010) et se focalisent sur les élèves pour identifier des solutions (Castro et al., 2010; Huisman et al., 2010; Patterson et al., 2004). Cependant, bien qu'ils s'y efforcent, équilibrer leur vie professionnelle et privée reste difficile,

notamment en termes d'investissement émotionnel propre à l'engagement qu'ils manifestent. Ces résultats diffèrent de ceux de Castro et al. (2010) et Patterson et al. (2004), relevant chez les enseignants débutants en milieu urbain une propension à savoir quand s'impliquer et quand lâcher prise. De plus, notre étude a révélé que les novices témoignant d'engagement urbain expriment de la positivité et qu'ils développent des stratégies pour mener à une collaboration. Ils relativisent aussi leurs difficultés et peuvent surmonter certains obstacles par eux-mêmes. Ils jouent donc un rôle proactif dans leur insertion professionnelle, contribuant à l'image de l'enseignant débutant comme un « agent » élaborée par Kelchtermans (2019) : faire preuve d'agentivité, interpréter des situations particulières et agir pour en faire sens.

Néanmoins, les **facteurs contextuels** occupent une part indéniable dans leur insertion professionnelle et dans la résilience qu'ils sont en mesure de développer. Comme le stipulent Johnson et al. (2015) : « *teachers cannot do it alone* » (Chap.1).

L'*équipe éducative* et la *dynamique* qui y règne sont essentielles : la capacité à s'appuyer sur des réseaux de soutien au sein de l'école qui leur témoignent reconnaissance, valorisation et encouragements ou leur procurent des ressources correspond aux résultats de nombreux auteurs (Castro et al., 2010; Fleming, 2014; Fox & Wilson, 2015; Freedman & Appleman, 2008, 2009; Gaikhorst et al., 2014; Hebert & Worthy, 2001; Huisman et al., 2010; März & Kelchtermans, 2020; Mukamurera, 2011; Patterson et al., 2004; Schuck et al., 2012; Sénéchal, 2010; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Leurs réseaux de soutien ne se limitent pas à l'établissement : leurs amis et leur famille y jouent un rôle fondamental, confirmant les constats de plusieurs études (Day et al., 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Johnson et al., 2015; Mansfield et al., 2014). Cette perspective coïncide avec la vision de l'enseignant débutant comme un « *networker* », acteur socialement construit appartenant à divers réseaux, développée par Kelchtermans (2019). En outre, les enseignants accentuent un souhait de reconnaissance de leur valeur, de leurs compétences et connaissances : ce point de vue s'aligne avec la représentation du novice tel un atout pour l'école de Kelchtermans (2019). Par l'« *Alice-in-Wonderland' effect* » (p.92), il conçoit l'enseignant débutant comme une nouvelle paire d'yeux, capable de remettre en question ce qui est acquis depuis longtemps. Un dernier constat propre à la dynamique de l'établissement est le besoin de cohésion indiqué par les enseignants, contribuant à enrichir la littérature. Ceux-ci, guidés par de puissantes valeurs, nécessitent de leur équipe une unité dans les objectifs et les principes qu'ils déterminent. Johnson et al. (2015) relevaient déjà l'importance pour les novices de développer des relations avec des enseignants qui

promeuvent des valeurs, croyances et objectifs similaires aux leurs, sans toutefois y déceler un élément contextuel permettant de les maintenir dans l'établissement. Or, les deux participants ayant évoqué un souhait de changer d'école ont justifié leur décision par un conflit de valeurs ou de vision pédagogique vis-à-vis de l'équipe. Ces résultats sont supportés par ceux de Nias (1999), mentionnant en effet le rôle fondamental du contexte dans les émotions de novices témoignant d'engagement, impactées lorsqu'ils perçoivent une menace à leurs valeurs centrales et à leur identité.

De plus, le *fonctionnement* et la *culture de l'établissement* agissent sur leur insertion professionnelle. Le recrutement d'acteurs tels les éducateurs ou assistants sociaux contribue au soutien des novices. La collaboration au sein de l'équipe peut être facilitée par certaines pratiques ou des aménagements spatiaux et horaires ; ces constats concordent avec ceux de Spillane et al. (2017), précisant le rôle prédictif de la proximité physique dans les interactions professionnelles entre enseignants. Le style de *leadership* est aussi déterminant, les enseignants souhaitant ouverture, disponibilité, confiance et transparence à leur égard. Ces résultats rejoignent ceux d'études quant à l'impact du *leadership* distribué sur le maintien d'un autre type d'engagement : celui envers l'école. Ces recherches soulignent que les enseignants attendent du soutien, une supervision, visibilité et accessibilité de la part de leur direction. Leur engagement est renforcé lorsqu'elle instaure une culture dans l'établissement facilitant la collaboration, la communication et la participation des enseignants au processus décisionnel, prenant en compte leurs avis et propositions dans les actions entreprises (Firestone & Rosenblum, 1988; Hulpia & Devos, 2010; Park, 2005).

Enfin, le *soutien institutionnel* intervient dans l'insertion professionnelle des novices. Ils déplorent le manque d'outils, de référentiels pour enseigner à ce type de public, notamment en FLA et DASPA, appuyant les allégations de Leruth (2020) et d'Oger (2020), mais aussi le peu d'aménagements pour adoucir l'entrée dans le métier. Ils aspirent également à davantage de justice et de dispositifs visant à réduire plus efficacement les inégalités scolaires. Leurs propos s'alignent avec ceux des participants de l'étude de Nieto (2001), enseignants engagés en milieu urbain, qui expriment un sentiment de révolte envers le système et des inégalités qu'il engendre.

Leurs expériences positives peuvent donc s'expliquer par la résilience et l'engagement qu'ils manifestent, interdépendants, les menant à jouer un rôle actif dans leur insertion professionnelle en déployant de nombreuses stratégies individuelles. Toutefois, la réussite ou l'échec de leur insertion ne peuvent être imputés qu'aux novices, en témoigne la multitude de facteurs contextuels évoqués. Nos résultats

contribuent aux études insistant sur le poids de l'environnement dans le processus de résilience des enseignants, l'emportant sur celui des facteurs individuels (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; März, 2021). Ils nuancent également notre hypothèse : les novices manifestant de l'engagement urbain développent une série de stratégies de résilience qui facilitent leur entrée dans le métier. Celle-ci ne sera véritablement positive que si les facteurs contextuels s'y harmonisent.

1.3. Le milieu bruxellois : un contexte urbain singulier ?

Nous ne pouvons nous empêcher de constater certaines spécificités dans le récit de l'insertion professionnelle de nos participants, contrastant notamment avec l'insécurité des quartiers urbains défavorisés rapportée par les enseignants dans certaines études (Erskine-Cullen & Sinclair, 1996; Gaikhorst et al., 2017; Smith & Smith, 2006). En effet, tous résident à Bruxelles, ville qu'ils affectionnent, et représentent une tranche particulière du corps professoral, 57,9% des enseignants y travaillant n'habitent pas la capitale (Marissal et al., 2016). En outre, la pénurie et le besoin d'enseignants « dédiés à leur travail » dans ces milieux, évoqués dans notre problématique, sont à nuancer. Tous apprécient exercer dans des écoles bruxelloises et souhaitent s'y maintenir, sous réserve de l'implémentation de facteurs contextuels favorables. Or, l'instabilité des tâches et d'emploi est soulevée par plus de la moitié d'entre eux, tranchant avec les résultats de Delvaux et al. (2013) qui déclarent Bruxelles comme une région stabilisant les trajectoires des novices. Ce constat peut être expliqué par l'apparition des heures FLA, en 2019, générant un coefficient de périodes par élève supplémentaire pour une durée de 24 mois. Celles-ci arrivant à terme en juin 2021, en complément de la Circulaire relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022 (2021) réduisant ce coefficient et le public cible auquel les périodes peuvent être octroyées, de nombreux enseignants voient leur emploi menacé. En outre, les mesures de quarantaine et d'isolement inhérentes à la crise sanitaire (SPF Santé Publique, s. d.) paraissent avoir contribué à déstabiliser les tâches de ceux engagés dans des postes FLA, appelés à effectuer les remplacements au sein de l'école.

Ce décret, qui semble avoir participé à la stabilisation des novices ces deux dernières années, se solde finalement en un retour à leur statut précaire, y compris au sein de Bruxelles. Comme ailleurs en FWB, ils sont aussi considérés tels « les "bouche-trous" du système » (Delvaux et al., 2013, p.146). Outre cette partialité des règles de priorité, nous ne développerons pas davantage ce sujet n'étant pas celui de notre recherche, l'accès pour les directions à un choix plus large de candidats à recruter marquerait l'avènement d'une ère nouvelle pour les établissements bruxellois en

milieu défavorisé. Nous l'avons précisé, sélectionner des enseignants au profil adéquat renforcerait la cohésion d'école et la collaboration qui s'y déploie.

Le contexte bruxellois, marqué par ses politiques éducatives, semble se singulariser par la positivité qu'il suscite auprès des novices. Ce milieu, bien plus complexe que nous avons pu l'investiguer, l'enseignement néerlandophone n'ayant pas été pris en compte dans notre étude, bénéficierait de recherches contextualisées adaptées aux réalités locales du marché du travail.

2. Limites et perspectives

2.1. Limites de l'étude

Notre étude présente un certain nombre de limites. La première concerne la **mesure de l'engagement urbain** : ce concept, développé aux Etats-Unis, n'a été mesuré que de façon binaire ou sur une échelle de 1 à 10, score auto-rapporté par le participant. Les indicateurs que nous avons envisagés, bien qu'ils reposent sur la littérature, constituent une mesure inédite de ce concept. Celui-ci étant américain, il est impératif de garder à l'esprit la variation des dispositions structurelles et des conditions d'emploi propres à chaque pays, influençant les formes d'engagement comme le stipulaient Abd Razak et al. (2010). Parmi les huit participants ayant pris part au pré-entretien, aucun n'a été refusé en raison d'un manque d'engagement urbain. Ce constat peut être attribué à la clarté de l'annonce de recrutement, les participants se reconnaissant dans le profil établi, ou à une défaillance de notre outil de sélection.

La seconde limite a trait à l'**échantillon** : au-delà du nombre restreint de participants, il est important de notifier l'abandon de cinq individus ayant répondu à la première annonce. Nous avons pourtant veillé à instaurer une familiarité avec eux afin de maintenir leur engagement dans la recherche, comme le préconisent Deakin et Wakefield (2014). Dans un souci éthique, nous ne les avons recontactés qu'à une seule reprise, leur laissant la possibilité de se retirer de l'étude s'ils le souhaitaient.

La **Covid-19** et les **mesures sanitaires** qui s'en sont suivies constituent une troisième limite. Les entretiens ont dû être menés à distance, réduisant la capacité du chercheur à créer du lien avec le participant (Adams-Hutcheson & Longhurst, 2017). En outre, les établissements scolaires ont connu une transformation intense durant cette crise sanitaire : l'insertion professionnelle des enseignants débutants en a été marquée, ceux dans leur première ou deuxième année de carrière, la « génération Covid », n'ayant vécu que ces aspects du métier.

Une dernière limite se rapporte au **contexte** de l'étude. Tout au long de celle-ci, nous avons mentionné Bruxelles, n'interrogeant cependant que des participants exerçant en FWB, pour des raisons purement linguistiques. Or, comme précisé dans notre cadre contextuel, la Communauté flamande scolarise tout de même 18% des élèves à Bruxelles (Wayens et al., 2013).

2.2. Perspectives de l'étude

Nos résultats donnent lieu à différents apports et ouvrent de nouvelles perspectives, tant pour la recherche que pour la pratique.

Notre étude voulait offrir une vision différente de l'entrée dans le métier des enseignants débutants dans les contextes urbains. Elle s'inscrit en effet dans une **approche non déficitaire** des milieux urbains, mais aussi de l'insertion professionnelle des novices. D'une part, l'éducation urbaine a souvent été envisagée dans la littérature du point de vue de ses résultats, en imputant la responsabilité aux caractéristiques individuelles des élèves fréquentant ces écoles. Welsh et Swain (2020) évoquent une nécessité de travailler sur les richesses de l'enseignement dans ces milieux et de contrer des visions déficitaires perpétuant les stéréotypes qui pèsent sur ces établissements. Les résultats rapportés et la positivité dont font preuve ces enseignants offrent un éclairage singulier sur l'éducation urbaine, soulignant les atouts d'y exercer. Partager ce type d'expérience, expressément aux étudiants en Haute école pédagogique, tendrait à éclipser la stigmatisation de ces contextes (Welsh & Swain, 2020). D'autre part, la littérature présentant l'entrée dans le métier comme un « choc de la réalité » reflète une conception des novices empreints de lacunes (Correa et al., 2015). Cette idée de l'enseignant débutant manquant d'agentivité et de compétences, étant « *formally qualified, but not yet fully capable* » (Kelchtermans, 2019, p.86) contribue à lui façonner une image néfaste dans la profession (Correa et al., 2015; Day, 2019; Fleming, 2014; Johnson et al., 2010). Celle-ci s'avère contreproductive dans l'objectif de former suffisamment d'enseignants motivés, qualifiés et engagés (Day, 2019). Une approche non déficitaire permet d'envisager les forces des novices préférablement à leurs faiblesses et de se centrer sur leur capacité d'action, plutôt que de les estimer tels des êtres passifs dépendant de l'aide d'enseignants plus expérimentés (Day, 2019; Fox & Wilson, 2015). Notre recherche s'aligne sur cette approche, étudiant leur insertion professionnelle tout en considérant leur agentivité grâce à leur faculté de résilience, leur engagement et leurs valeurs. Elle reflète également les trois représentations alternatives du novice suggérées par Kelchtermans (2019) pour dépasser ce paradoxe. En outre, nous avons veillé, lors de

la sélection de notre échantillon, à présenter nos participants chacun avec leurs spécificités et non comme un groupe homogène ; nous évitons ainsi une erreur structurelle dans le discours relatif à l’insertion professionnelle, jugé déficitaire. Afin de nous intégrer pleinement dans cette vision, concevoir un dispositif longitudinal pour examiner cette thématique aurait permis de relever des processus de changements (März, 2021).

Les **acteurs** mis en lumière dans notre étude, peu investigués jusqu’à présent, se sont révélés une valeur ajoutée pour les établissements en milieu urbain. Leur capacité de réflexivité, d’affirmation et d’expérimentation constitue une plus-value pour les élèves issus de ces milieux, aux chances de réussite plus limitées (Demeuse et al., 2010), pour autant que les facteurs contextuels évoqués s’y rallient. Des recherches quantitatives à plus grande échelle pourraient envisager l’impact de ces derniers sur l’insertion professionnelle des novices et sur le maintien de leur engagement urbain. De plus, il serait profitable d’étudier davantage ce concept d’engagement urbain et les différentes formes qu’il peut revêtir. En effet, lors de notre sélection, bien que tous manifestaient ce type d’engagement, les indicateurs relevés pour chacun différaient, certains plus attirés par les caractéristiques de la ville, d’autres par celles des élèves issus de milieux précarisés. Approfondir ses diverses facettes, origines et effets nous semble une piste de recherche intéressante.

Notre recherche répond également au besoin d’étudier les **milieux urbains en Europe**, se distinguant de ceux des Etats-Unis, principalement documentés. A l’instar des études de Gaikhorst et al. (2017, 2020), les recherches pourraient porter tant sur les établissements favorisés que défavorisés en milieu urbain, représentant la polarisation socioéconomique des métropoles. En complément, ces études pourraient se développer conjointement avec la Communauté flamande de la Région bruxelloise, afin d’obtenir une vue d’ensemble des expériences des novices à Bruxelles.

Au niveau de la **pratique**, cette recherche aspirait à dresser le profil d’enseignants débutants témoignant d’engagement urbain et exerçant dans des environnements bruxellois défavorisés pour identifier les meilleures façons de les soutenir et de maintenir leur engagement à long terme. Des implications peuvent être formulées pour la *formation initiale*. En effet, l’accent pourrait être mis sur l’importance de la prise en compte du contexte dans les pratiques professionnelles. Les Hautes écoles localisées à Bruxelles pourraient également renforcer certaines habiletés de leurs étudiants telles que l’enseignement du français langue de scolarisation, la gestion de niveaux d’apprentissage hétérogènes ou la justice sociale. Haberman (2005)

relevait déjà le manque de préparation des programmes de formation initiale traditionnels quant à des thématiques spécifiques aux milieux urbains.

Les *établissements* et les *directions* ont également un rôle crucial à jouer dans le soutien de l'insertion professionnelle de ces enseignants. D'une part, ils peuvent élaborer des dispositifs d'accompagnement, visant à poursuivre l'apprentissage de compétences pratiques en contexte ou à développer certaines stratégies de résilience auprès des novices. Leur apprendre à se mettre des limites, à construire des réseaux de soutien ou à poursuivre leurs apprentissages tendrait à maintenir leur engagement et à en faire des acteurs clés de leur insertion professionnelle. D'autre part, ils doivent veiller à implémenter un *leadership* distribué tout en instaurant une dynamique d'équipe propice à accueillir et soutenir ces enseignants, renforçant la cohésion, faisant preuve de confiance et reconnaissance à leur égard.

Enfin, la *responsabilité institutionnelle* peut également être soulevée, notamment en outillant les novices pour qu'ils puissent assurer des postes FLA ou DASPA ou en imposant des directives d'accompagnement contextualisées. La mise en œuvre de certaines recommandations de Marissal et al. (2016) permettrait de réduire davantage les pénuries dans l'enseignement bruxellois et, pour les directions, de recruter des candidats engagés qui s'épanouiront dans les établissements urbains. Ils y trouveront des collègues aux valeurs et principes semblables, facilitant une cohésion d'équipe propice à la collaboration.

Ces implications pratiques nous mènent au constat qu'il est temps, pour les acteurs de l'enseignement gravitant autour des novices, de s'investir dans la réussite de leur insertion professionnelle, qu'ils ne peuvent accomplir seuls.

Références bibliographiques

- Abd Razak, N., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education, 13*(2), 185-205. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9109-z>
- Adams-Hutcheson, G., & Longhurst, R. (2017). 'At least in person there would have been a cup of tea': Interviewing via Skype. *Area, 49*(2), 148-155. <https://doi.org/10.1111/area.12306>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5-31. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions en pénurie par zone pour l'année scolaire 2020-2021 en distinguant les fonctions en pénurie sévère, No. Docu 48223 (2020). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/48223_000.pdf
- Beltman, S., & Mansfield, C. (2018). Resilience in Education: An Introduction. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 3-9). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bleicher, E. (2011). Parsing the language of racism and relief: Effects of a short-term urban field placement on teacher candidates' perceptions of culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 27*(8), 1170-1178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>

- Caelli, K., Ray, L., & Mill, J. (2003). 'Clear as Mud': Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/160940690300200201>
- Cajkler, W., & Hall, B. (2012). Multilingual primary classrooms: An investigation of first year teachers' learning and responsive teaching. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643402>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhal, S. (2019a). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhal, S. (2019b). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 582-603. <https://doi.org/10.7202/1069771ar>
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Catapano, S., & Huisman, S. (2010). Preparing Teachers for Urban Schools: Evaluation of a Community- Based Model. *Perspective on Urban Education*, 7(1), 80-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894470.pdf>
- Chapman, D. W. (1984). Teacher Retention: The Test of a Model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-658. <https://doi.org/10.2307/1162922>
- Circulaire PROGRAMME OLC- Ouverture aux Langues et aux Cultures, No. Circulaire 7522, (2020). http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_numero_id=7522
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Collès, L. (2013). Littératie : Le français comme langue usuelle et langue de scolarisation. In L. Collès, *Passage des frontières : Etudes de didactique du français et de l'interculturel* (pp. 193-204). Presses Universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/140622>

- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Creswell, J. W. (2007). Chapter 7: Data collection. In J. W. Creswell, *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (pp. 117-145). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). Chapter 8: Analyzing and interpreting qualitative data. In J. W. Creswell, *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)* (pp. 236-264). Pearson.
- Danhier, J. (2016). Teachers in Schools with Low Socioeconomic Composition: Are They Really that Different? *European Education*, 48(4), 274-293. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1248231>
- Day, C. (2019). Quality Retention and Resilience in the Middle and Later Years of Teaching. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Éds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers. Issues and Opportunities* (pp. 193-210). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3>
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In J.-M. De Ketele & A. Jorro (Éds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-23). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). De Boeck.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles* [Thèse de doctorat]. Université de Mons.

- De Stercke, J. (2016). PAPPE : un modèle du processus d'Abandon/Persévérance Précoces des Enseignants. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Éds.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. (pp. 49-60). Presses Universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100622810>
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, Bruno. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : Une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.93>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, No. Lois 21557 (1997). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf
- Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs, No. Docu 46287 (2019). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf
- Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, No. Docu 41979 (2015). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/41979_000.pdf
- Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, No. Docu 46275 (2019). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf
- Dehaibe, X., Dussart, C., & Van Laethem, M. (2017). *Projections de la population scolaire bruxelloise à l'horizon 2025*. Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. https://ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/20170704_IBSA7_FR.pdf
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-98. http://revuedeshp.ch/pdf/08/05_delahu.pdf

- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-157. <http://hdl.handle.net/2078.1/143398>
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *Indirect*, 65-78.
- Desmet, L., Dupriez, V., & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 108, 1-91. <http://hdl.handle.net/2078.1/187480>
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35. <http://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Éds.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. (pp. 27-48). Presses Universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100622810>
- Donaldson, M. L. (2009). Into—and Out of—City Schools: The Retention of Teachers Prepared for Urban Settings. *Equity & Excellence in Education*, 42(3), 347-370. <https://doi.org/10.1080/10665680903034753>
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25\(2\)/duchesne-savoie.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25(2)/duchesne-savoie.pdf)

- Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Eléments d'analyse à partir de bases de données administratives. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 95, 1-52. <http://hdl.handle.net/2078.1/157598>
- Enseignement.be. (s. d.). *Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA)*. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117>
- Erskine-Cullen, E., & Sinclair, A. M. (1996). Preparing Teachers for Urban Schools: A View from the Field. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 6. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42662>
- European Commission & Public Policy and Management Institute. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education: final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building Commitment in Urban High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299. <https://doi.org/10.3102/01623737010004285>
- Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. *The New Educator*, 10(3), 166-181. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925734>
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>
- Flores, M. A. (2018). Teacher Resilience in Adverse Contexts: Issues of Professionalism and Professional Identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 167-184). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2014.12.004>

- Frankenberg, E., Taylor, A., & Merseeth, K. (2010). Walking the Walk: Teacher Candidates' Professed Commitment to Urban Teaching and Their Subsequent Career Decisions. *Urban Education*, 45(3), 312-346. <https://doi.org/10.1177/0042085908322651>
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2008). "What Else Would I Be Doing?": Teacher Identity and Teacher Retention in Urban Schools. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109-126.
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). "In It for the Long Haul": How Teacher Education Can Contribute to Teacher Retention in High-Poverty, Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J. H., & Volman, M. L. L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: A multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695772>
- García-Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez, P., & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, 12(17), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12177146>

- Gardiner, W. (2011). New Urban Teachers Experience Induction Coaching: “Moving Vision Toward Reality”. *Action in Teacher Education*, 33(4), 359-373. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.620525>
- Gardiner, W. (2012). Coaches’ and New Urban Teachers’ Perceptions of Induction Coaching: Time, Trust, and Accelerated Learning Curves. *The Teacher Educator*, 47(3), 195-215. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.685797>
- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington State (United States). In OECD (Éd.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 257-280). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualizing Teacher Resilience: A Social-Ecological Approach to Understanding Teachers’ Professional Worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 13-33). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Haberman, M. (2005, 8 novembre). *Selecting and Preparing Urban Teachers*. The Haberman Educational Foundation. <https://habermanfoundation.org/selecting-and-preparing-urban-teachers/>
- Halford, J. M. (1998). Easing the Way for New Teachers. *Association for supervision and curriculum development*, 55(5), 33-36.
- Hammerness, K., & Matsko, K. K. (2012). When Context Has Content: A Case Study of New Teacher Induction in the University of Chicago’s Urban Teacher Education Program. *Urban Education*, 48(4), 557-584. <https://doi.org/10.1177/0042085912456848>
- Harju, V., & Niemi, H. (2018). Teachers’ changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 670-687. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529754>

- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hermanowicz, J. C. (2002). The Great Interview: 25 Strategies for Studying People in Bed. *Qualitative Sociology*, 25(4), 479-499. <https://doi.org/10.1023/A:1021062932081>
- Hom, P., Allen, D., & Griffeth, R. (2020). *Employee Retention and Turnover. Why Employees Stay or Leave*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315145587>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: Supporting novice urban teachers. *Teacher Development*, 14(4), 483-499. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.533490>
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy; Consortium for Policy Research in Education. <https://doi.org/10.1037/e382722004-001>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Institut bruxellois de statistique et d'analyse. (s. d.). *Population scolaire | IBSA*. Consulté le 5 septembre 2020, à l'adresse <https://ibsa.brussels/themes/enseignement/population-scolaire>
- Janssens, R., Carlier, D., & Van de Craen, P. (2009). L'enseignement à Bruxelles. *Brussels Studies*. <https://doi.org/10.4000/brussels.922>

- Jenkins, K., Charteris, J., Bannister-Tyrrell, M., & Jones, M. (2017). Emotions and Casual Teachers: Implications of the Precariat for Initial Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 162-179. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.10>
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R. L., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). *Conditions that Support Early Career Teacher Resilience*. Australian Teacher Education Association Conference, Townsville, Qld. https://atea.edu.au/wp-content/uploads/2010_johnson_et_al.pdf
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2015). *Early Career Teachers. Stories of Resilience*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-173-2>
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif (4e ed)*. Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Éds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers. Issues and Opportunities* (pp. 83-99). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Leroux, M. (2018). Exploring Canadian Early Career Teachers' Resilience from an Evolutionary Perspective. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 107-129). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieu défavorisés : La voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9432-2>

- Leruth, G. (2020). *Enseigner aux élèves ne maîtrisant pas la langue française et/ ou la langue de scolarisation—Comment les instituteurs primaires chargés d’enseigner des périodes de FLA catégorisent leurs élèves et perçoivent l’apport du dispositif FLA dans leur milieu professionnel?* [Mémoire de master]. UCLouvain.
- Lessard, C., Santiago, P., Hansen, J., & Müller Kucera, K. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse : Communauté française de Belgique*. OECD.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Manciaux, M. (2003). La reconstruction des adolescents : Le concept de résilience. *Sauvegarde de l’Enfance*, 58(4), 125-128. [https://doi.org/10.1016/S0036-5041\(03\)90012-5](https://doi.org/10.1016/S0036-5041(03)90012-5)
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). ‘I’m coming back again!’ The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Marissal, P., Vermeulen, S., Quittelier, B., Janssens, R., Delvaux, B., & Wayens, B. (2016). *Besoin d’enseignants en Région bruxelloise*. Institut Bruxellois de Statistique et d’Analyse. https://ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/cahiers_de_1_ibsa_n_5_juin_2016.pdf
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d’incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l’insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- März, V. (2021, 6 mai). *Recension d’écrits autour de la perspective non déficitaire : L’enseignant débutant en tant qu’acteur organisationnel actif de l’école* [Communication]. 88e Congrès de l’Acfas, Montréal, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/512/c>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers’ induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>

- Matsko, K. K., & Hammerness, K. (2014). Unpacking the “Urban” in Urban Teacher Education: Making a Case for Context-Specific Preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144. <https://doi.org/10.1177/0022487113511645>
- McKinney, S. E., Berry, R. Q., Dickerson, D. L., & Campbell-Whately, G. (2007). Addressing urban high-poverty school teacher attrition by addressing urban high-poverty school teacher retention: Why effective teachers persevere. *Educational Research and Review*, 3(1), 1-9.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239573>
- Mettewie, L., & Mensel, L. V. (2020). Understanding foreign language education and bilingual education in Belgium: A (surreal) piece of cake. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>
- Milner, H. R. (2012). But What is Urban Education? *Urban Education*, 47(3), 556-561. <https://doi.org/10.1177/0042085912447516>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Moon, B. (2007). *Research analysis. Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://inee.org/system/files/resources/Attracting%2C_developing_and_Keeping_Teachers1.pdf
- Morettini, B., Luet, K., & Vernon-Dotson, L. (2020). Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance. *The Educational Forum*, 84(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l’insertion professionnelle : Portrait, expériences et significations d’enseignants. In B. Wentzel, P. F. Akkari, N. Coen, & N. Changkakoti (Éds.), *L’insertion professionnelle des enseignants : Regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-38). HEP-Bejune.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation, e-299*, 13-35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). De Boeck.
- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purpose: Stress, Vulnerability, and Strength. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Éds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 223-237). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>
- Nieto, S. (2001). What Keeps Teachers Going? And Other Thoughts on the Future of Public Education. *Equity & Excellence in Education, 34*(1), 6-15. <https://doi.org/10.1080/1066568010340102>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Oger, E. (2020). « Faire-passerelle » : *Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone* [Thèse de doctorat]. UCLouvain.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of Action: A Qualitative Investigation Into Urban Teacher Retention and Career Development. *Urban Education, 42*(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Armand Colin; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461-485. <https://doi.org/10.1080/13803610500146269>

- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Peixoto, F., & Wosnitza, M. (2018). Resilience in Education: Emerging Trends in Recent Research. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 336-340). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- perspective.brussels. (2018, 6 juin). *Accrochage scolaire. Projets régionaux*. Consulté le 12 avril 2021, à l'adresse <https://accrochagescolaire.brussels/projets-regionaux>
- Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : Préoccupation, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2), 13-30. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.81>
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the Social Context of Schools: A Framework for Investigating New Teacher Induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 325-342. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701960>
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales (4e ed)*. Dunoud.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0217>
- Romainville, A.-S. (2016). *Compétence métalangagière, origine sociale et trajectoires scolaires : Analyse sociolinguistique des difficultés langagières dans l'enseignement secondaire belge francophone* [Thèse de doctorat]. UCLouvain.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.2307/23319706>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>

- Sandelowski, M. (1999). Time and qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 22(1), 79-87. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199902\)22:1<79::AID-NUR9>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199902)22:1<79::AID-NUR9>3.0.CO;2-3)
- Santiago, P. (2001). Teacher shortage. *OECD Observer*, 225, 19-20.
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). *Beginning Teaching. Stories from the Classroom*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-3901-7>
- Schwarze, J., & Wosnitza, M. (2018). How Does Apprentice Resilience Work? In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education. Concept, Contexts and Connections* (pp. 35-51). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Sénéchal, C. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants débutants au Québec. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16(3), 235-254. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30147-9](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30147-9)
- Service public fédéral Intérieur. (2020). *Chiffres de la population par province et par commune, à la date du 1er janvier 2020*. https://www.ibz.rrn.fgov.be/fileadmin/user_upload/fr/pop/statistiques/population-bevolking-20200101.pdf
- Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.004>

- Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of Violence: The Views of Teachers Who Left Urban Schools. *The High School Journal*, 89(3), 34-42. <http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2006.0004>
- SPF Santé Publique. (s. d.). *Arbres décisionnels | Coronavirus Covid-19*. Sciensano. Consulté le 29 juin 2021, à l'adresse <https://covid-19.sciensano.be/fr/procedures/arbres-decisionnels>
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Sweet, T. M. (2017). The Elephant in the Schoolhouse: The Role of Propinquity in School Staff Interactions about Teaching. *Sociology of Education*, 90(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/0038040717696151>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Taylor, A., & Frankenberg, E. (2009). Exploring Urban Commitment of Graduates from an Urban-Focused Teacher Education Program. *Equity & Excellence in Education*, 42(3), 327-346. <https://doi.org/10.1080/10665680903032344>
- Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168059e6b7>
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M., & Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 307-328. <https://doi.org/10.7202/1029422ar>
- Van Nieuwenhoven, C., & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Presses Universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100622810>
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Vicoso, M.-H., & Labeau, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Éds.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. (pp. 79-96). Presses Universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100622810>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

- Ware, F. (2006). Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students. *Urban Education*, 41(4), 427-456. <https://doi.org/10.1177/0042085906289710>
- Wayens, B., Janssens, R., & Vaesen, J. (2013). L'enseignement à Bruxelles : Une gestion de crise complexe. *Brussels Studies*, 70, 1-27. <https://doi.org/10.4000/brussels.1181>
- Welsh, R. O., & Swain, W. A. (2020). (Re)Defining Urban Education: A Conceptual Review and Empirical Exploration of the Definition of Urban Education. *Educational Researcher*, 49(2), 90-100. <https://doi.org/10.3102/0013189X20902822>
- Whipp, J. L., & Geronime, L. (2017). Experiences That Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-Poverty Urban Schools. *Urban Education*, 52(7), 799-828. <https://doi.org/10.1177/0042085915574531>

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Répartition des élèves scolarisés dans la Région de Bruxelles-Capitale selon les réseaux.

Annexe 2 : Modèle de l'enseignement urbain et définitions des domaines d'expertise.

Annexe 3 : Modèle de la résilience des enseignants.

Annexe 4 : Annonces de recrutement des participants.

Annexe 5 : Questionnaire destiné à juger de l'engagement urbain des participants.

Annexe 6 : Critères et indicateurs d'engagement urbain.

Annexe 7 : Fiche d'identification à faire remplir par le participant préalablement à l'entretien.

Annexe 8 : Guide d'entretien.

Annexe 9 : Tableau de récurrence des thèmes et rubriques du *codebook*.

Annexe 10 : *Codebook*.

Annexe 11 : *Mind map* des résultats.

Annexe 12 : Tableau de récurrence des résultats présentés.

Annexe 1

Répartition des élèves scolarisés dans la Région de Bruxelles-Capitale selon les réseaux. Reproduit de « *L'enseignement à Bruxelles : une gestion de crise complexe* », par Wayens, Janssens et Vaesen , 2013, p.5.

	Enseignement francophone			Enseignement néerlandophone		
	Officiel	Officiel subventionné	Libre subventionné	Officiel	Officiel subventionné	Libre subventionné
Maternel	5%	54%	40%	29%	28%	43%
Primaire	5%	48%	46%	26%	26%	48%
Secondaire	18%	24%	57%	35%	6%	59%
Tous niveaux	11%	40%	49%	30%	20%	50%

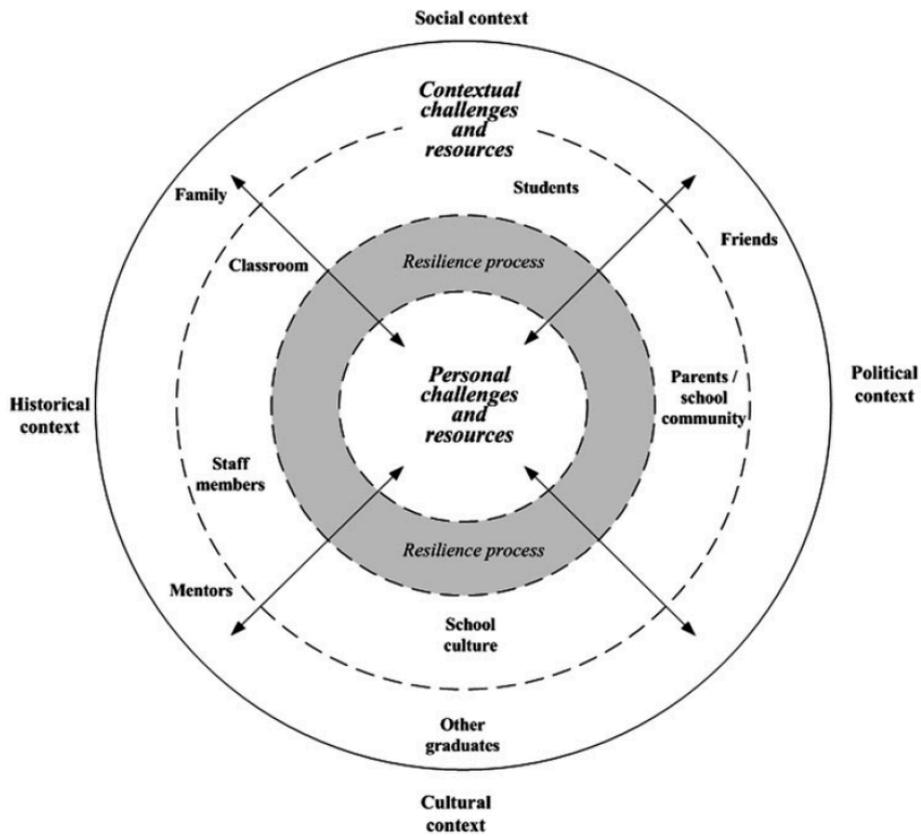
Annexe 2

Modèle de l'enseignement urbain et définitions des domaines d'expertise. Adapté de « *Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes* », par Gaikhorst et al., 2020, p.304.

Domaine d'expertise	Précisions
1. Développement du langage	Apprentissage du français langue seconde, diversité langagière, langue de scolarisation et langue maternelle, bilinguisme
2. Pédagogie différenciée	Appliquer la différenciation au niveau cognitif, culturel et socioéconomique, varier les apprentissages, enseigner la culture scolaire
3. Contenu des leçons et construction de connaissances critiques	Intégrer dans les leçons des connaissances pertinentes pour des élèves de cultures variées, se référer à leurs expériences et leur vécu. Proposer une réflexion sur la façon dont les connaissances sont socialement construites et sont porteuses d'un point de vue spécifique, inclure plusieurs perspectives dans ses leçons
4. Processus sociaux et inégalités	Sensibilité nécessaire face au racisme, à l'intolérance, aux relations de pouvoir, aux stéréotypes, à la discrimination, aux préjugés, aux dilemmes interculturels, au climat pédagogique, à l'identité, aux normes et aux valeurs
5. Collaboration parentale	Implication des parents, collaboration éducative entre les écoles et la famille, gestion des différences avec des parents de statuts socioéconomiques variés, origine culturelle et éducation des parents, barrière de la langue
6. Collaboration (inter)professionnelle	Collègues, intervenants dans l'école, réseaux de soutien, collaboration avec des organismes du quartier
7. Contexte de l'école	Environnement, quartier, communauté, (in)sécurité, politiques (communales, régionales), précarité, localisation géographique

Annexe 3

Modèle de la résilience des enseignants. Reproduit de « *I'm coming back again!* The resilience process of early career teachers », par Mansfield et al., 2014, p.550.



Annexe 4

Annonces de recrutement des participants.

1) Destinée aux réseaux personnels

Dans le cadre de mes études en Sciences de l'éducation, je réalise une étude pour mon mémoire sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s en milieu bruxellois. Celle-ci porte sur la façon dont les novices, motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié, vivent leur entrée dans le métier.

Pour y parvenir, j'aimerais mener des entretiens avec des enseignant·e·s correspondant au profil suivant :

- comptabilise moins de cinq années d'expérience dans l'enseignement
- exerce dans l'enseignement primaire
- travaille dans une école à Bruxelles en encadrement différencié (ISE < 5)
- a fait le choix raisonné d'exercer au sein de cette école dans le but de travailler avec des élèves d'origines diverses, issus de contextes socioéconomiques défavorisés

Les entretiens, d'une durée approximative d'1h30, seront menés dans le respect des conditions sanitaires exigées, via un outil de vidéoconférence. Au fil de cet échange, nous aborderons votre vécu, votre expérience et vos premiers pas en tant qu'enseignant·e.

Vous êtes intéressé·e·s ? Contactez-moi par e-mail :

Je vous remercie et vous souhaite une excellente journée.

Alice Colignon
Etudiante à l'UCLouvain

2) Destinée aux directions des établissements primaires bruxellois bénéficiant de l'encadrement différencié

Madame (Nom de famille), Monsieur (Nom de famille),

Etant moi-même enseignante depuis dix ans, je réalise une étude pour le mémoire que je poursuis dans le cadre de mes études en Sciences de l'éducation sur un sujet qui me passionne. Je m'intéresse à la façon dont les novices, motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié, vivent leur entrée dans le métier.

Pour y parvenir, j'aimerais mener des entretiens avec des enseignant·e·s correspondant au **profil** suivant :

- comptabilise moins de cinq années d'expérience dans l'enseignement
- exerce dans l'enseignement primaire
- travaille dans une école à Bruxelles en encadrement différencié
- a fait le choix raisonné d'exercer au sein de cette école dans le but de travailler avec des élèves d'origines diverses, issus de contextes socioéconomiques défavorisés

Auriez-vous l'amabilité de transférer mon e-mail aux enseignant·e·s novices qui exercent dans votre école ?

Je vous remercie et vous souhaite une excellente journée.

Alice Colignon
Etudiante à l'UCLouvain

Cher enseignant, chère enseignante,

Comme vous avez pu le lire, je suis à la recherche de participant·e·s pour une recherche que je mène dans le cadre de mes études en Sciences de l'éducation.

Pour ce faire, des entretiens d'une durée approximative d'1h-1h30, seront menés dans le respect des conditions sanitaires exigées, via un outil de vidéoconférence. Au fil de cet échange, nous aborderons votre vécu, votre expérience et vos premiers pas en tant qu'enseignant·e. Votre anonymat sera entièrement respecté et personne ne sera mis au courant de votre participation. Ces entretiens peuvent être organisés à votre convenance, idéalement lors des mois de mars et d'avril.

En période de Covid, il est assez compliqué de trouver des participant·e·s pour ce type de recherche. Votre participation m'aiderait à poursuivre ma recherche et à pouvoir partager vos expériences qui, bien qu'elles soient très riches, sont encore méconnues des personnes n'exerçant pas dans ce type d'école.

Si vous pensez correspondre au profil décrit ci-dessus et que vous êtes intéressé·e à participer à cet entretien de recherche qualitative, contactez-moi par e-mail : alice.colignon@student.uclouvain.be

Je vous remercie et vous souhaite une belle journée,

Alice Colignon
Etudiante à l'UCLouvain

Annexe 5

Questionnaire destiné à juger de l'engagement urbain des participants.

1) Réponse et communication des informations

Chère (Prénom), Cher (Prénom),

Je vous contacte dans le cadre de l'étude menée pour mon mémoire au terme du master en Sciences de l'éducation. Celle-ci porte sur la façon dont les enseignant·e·s débutant·e·s motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié vivent leur entrée dans le métier. Pour y parvenir, j'aimerais mener des entretiens avec des enseignant·e·s correspondant à ce profil.

Afin de m'assurer que vous entrez bien dans cette catégorie, j'aimerais pouvoir vous poser quelques questions. Selon vos préférences, je peux soit vous contacter par téléphoner pour discuter de ces questions, soit vous pouvez y répondre par écrit en suivant le lien suivant :

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1JCwei76z068fEEentNWC7A8qDnmzDdZLjQ1Zf2ERfeRUNUxGTDZOU1E2RDU3OExINzJYU0NKUUxLRi4u>

Peu importe la méthode de votre choix, cela vous prendra environ dix minutes. Si vous préférez un entretien téléphonique, merci de me communiquer vos coordonnées.

Concernant l'entretien, les circonstances particulières de cette période entraînent une organisation inédite de l'enseignement : il en est de même pour le champ de la recherche. La conduite de l'entretien aura lieu dans le respect des conditions sanitaires exigées pour l'instant : celui-ci se déroulera via un outil de vidéoconférence de votre choix (Zoom, Skype, Teams...) et durera entre une heure et une heure et demie.

Pour faciliter la transcription, les entretiens seront enregistrés. Toutefois, les informations récoltées seront exclusivement utilisées dans le cadre de ma recherche. Votre anonymat et la fidélité de vos propos sont garantis dans le processus de la recherche.

Je me tiens à votre disposition pour toute demande d'informations complémentaires et vous remercie pour l'attention portée à cet e-mail.

Cordialement,

Alice Colignon
Etudiante à UCLouvain

2) Formulaire à compléter



Mémoire sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s à Bruxelles

Dans le cadre de l'étude que je mène pour mon mémoire au terme du master en Sciences de l'éducation, je m'intéresse à la façon dont les enseignant·e·s débutant·e·s motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié vivent leur entrée dans le métier.

Pour y parvenir, j'aimerais mener des entretiens d'une durée approximative d'1h30 avec des enseignant·e·s correspondant à ce profil.

Afin de m'assurer que vous entrez bien dans cette catégorie, pouvez-vous répondre aux questions suivantes? Toutes les informations communiquées dans ce formulaire me sont uniquement destinées et resteront entièrement confidentielles.

Compléter ce formulaire vous prendra environ 10 minutes.

N'hésitez pas à me contacter pour toute demande d'informations complémentaires : alice.colignon@student.uclouvain.be

Je vous remercie pour le temps accordé et vous recontacte rapidement.

Alice Colignon
Etudiante à l'UCLouvain

* Obligatoire

1. NOM, Prénom *

2. Âge (en années) *

3. Nom de l'école dans laquelle vous exercez actuellement *

4. Commune (bruxelloise) dans laquelle votre école est située *

5. Ancienneté dans l'enseignement : 2020-2021 est votre... *

- première année
- deuxième année
- troisième année
- quatrième année
- cinquième année

6. Ancienneté dans une école en encadrement différencié (ISE < 5) : 2020-2021 est votre... *

- première année dans une école en encadrement différencié
- deuxième année dans une école en encadrement différencié
- troisième année dans une école en encadrement différencié
- quatrième année dans une école en encadrement différencié
- cinquième année dans une école en encadrement différencié

7. Dans quel type d'écoles aviez-vous postulé (localisation géographique, type de public visé, autres caractéristiques)? *

Entrez votre réponse

8. Pour quelles raisons avez-vous décidé d'enseigner dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé? *

Entrez votre réponse

9. Y a-t-il des événements de la formation initiale ou de votre expérience antérieure à l'entrée en Haute Ecole qui ont contribué à votre envie d'y enseigner ? Si oui, lesquels?

Entrez votre réponse

10. Actuellement, comment vous sentez-vous par rapport à votre décision d'enseigner dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé ? *

Entrez votre réponse

11. Souhaitez-vous ajouter quelque chose que vous n'avez pas eu l'occasion de mentionner dans ce formulaire?

Entrez votre réponse

Envoyer

Ne communiquez jamais votre mot de passe. Signaler un abus

3) Questions de l'entretien téléphonique

Nom :

Date : **Heure :**

Moyen de communication :

1. Présentation

- Remercier, présenter les objectifs de la recherche.
- Expliquer l'importance de l'enregistrement, en redemander l'autorisation. Préciser qu'il sert d'appui à la transcription.
- Préciser les conditions de l'enquête : garantir l'anonymat et donner la possibilité de se retirer à tout moment de l'entretien. Demander le consentement à participer à la recherche.
- Rappeler que l'entretien vise à comprendre son expérience. Demander d'être le plus précis / complet possible dans ses réponses, pas de bonne/mauvaise réponse, prendre son temps pour réfléchir.
- S'assurer que le participant n'a plus d'autres questions avant de commencer.

2. **Entretien**

2.1. **Présentation du participant**

- Quel âge avez-vous ?
- Dans quelle école enseignez-vous actuellement ?
- Dans quelle commune se situe-t-elle ?
- Depuis combien d'années enseignez-vous (dans une école dont l'indice socioéconomique est < 5) ?

2.2. **Engagement urbain**

- Dans quel type d'école aviez-vous postulé ?
 - Localisation géographique ?
 - Type de public visé ?
- Pour quelles raisons avez-vous décidé d'enseigner dans une école bruxelloise de ce type ?
- Y a-t-il des événements de la formation initiale ou de votre expérience antérieure à l'entrée en Haute école qui ont contribué à votre envie d'y enseigner ?
Lesquels ?
- Actuellement, comment vous sentez-vous par rapport à votre décision d'enseigner dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé ?

3. **Conclusion**

Souhaitez-vous ajouter quelque chose que vous n'avez pas eu l'occasion de mentionner au cours de cet entretien ?

- Remercier.
- Tenir au courant de la suite :
 - sélection pour l'étude ou non
 - recontacter pour organiser l'entretien (fixer une date)
- Rassurer quant à l'anonymat des informations partagées.
- Rappeler que le participant peut me recontacter à tout moment s'il souhaite obtenir plus d'informations quant à l'usage de ses données ou formuler des précisions.

Annexe 6

Critères et indicateurs d'engagement urbain.

PARTICIPANT N°... :	
Questions	Indicateurs témoignant d'un engagement urbain dans les réponses des participants
<i>Ancienneté dans l'enseignement (en nombre d'années, y compris celle-ci) + ancienneté dans l'encadrement différencié</i>	Doit en compter au maximum 5 (être dans sa cinquième année d'enseignement, avoir moins de 5 ans d'expérience).
<i>Dans quel type d'école aviez-vous postulé (localisation géographique, type de public visé, autres caractéristiques) ?</i>	Le participant mentionne : <ul style="list-style-type: none"> - les villes (quartiers urbains) - le souhait d'enseigner à un public défavorisé, allophone, multiculturel - des écoles possédant des dispositifs FLA, DASPA... - des écoles à l'ISE faible (Taylor & Frankenberg, 2009)
<i>Pour quelles raisons avez-vous décidé d'enseigner dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé ?</i>	Le participant mentionne : <ul style="list-style-type: none"> - une volonté d'aider les enfants, de leur offrir un enseignement de qualité - un sens de la mission, un souhait de lutter contre les injustices, les stéréotypes et les inégalités, de faire changer les choses - des valeurs, idéologies, croyances qui ont guidé leur choix d'école (Freedman & Appleman, 2009 ; Nieto, 2001 ; Olsen & Anderson, 2007)
<i>Y a-t-il des événements de la formation initiale ou de votre expérience antérieure à l'entrée en Haute école qui ont contribué à votre envie d'y enseigner ?</i>	Le participant mentionne : <ul style="list-style-type: none"> - une expérience de stage en école urbaine défavorisée - une expérience / des apprentissages en formation initiale liés à l'enseignement en milieu urbain défavorisé (témoignage, cours spécifiques...) - une expérience personnelle liée à des écoles ou organisations en milieu urbain défavorisé (sa propre scolarité, bénévolat dans une association...) ! Ces éléments sont des prédicteurs de l'engagement urbain, mais ne sont pas « requis » pour en attester. (Frankenberg et al., 2010 ; Taylor & Frankenberg, 2009 ; Whipp & Geronime, 2017)
<i>Actuellement, comment vous sentez-vous par rapport à votre décision d'enseigner dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé ?</i>	Le participant mentionne : <ul style="list-style-type: none"> - un sens du travail, de persistance, une tendance à surmonter ses difficultés - la conscience de l'importance des enjeux pour ses élèves, le poids de la responsabilité - un développement personnel (apprendre de ses élèves) - une utilité envers la société - une posture réflexive sur son enseignement, un éternel besoin de faire mieux - une importance envers leur développement professionnel (pour améliorer leurs pratiques et en faire bénéficier leurs élèves)

	<ul style="list-style-type: none">- un dévouement envers les élèves- un attachement à leurs élèves et une foi en leur intelligence et leurs capacités- une colère envers le système et les injustices qu'il entraîne, les stéréotypes véhiculés sur leurs élèves et leur famille- <i>(autres éléments cités précédemment)</i> <p>(Freedman & Appleman, 2009 ; Nieto, 2001 ; Olsen & Anderson, 2007 ; Taylor & Frankenberg, 2009)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 7

Fiche d'identification à faire remplir par le participant préalablement à l'entretien.



Cher enseignant, chère enseignante,

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien malgré les circonstances actuelles particulières.

Je sollicite votre collaboration pour une étude menée dans le cadre de mon mémoire en Sciences de l'éducation. Elle a pour but de mieux comprendre la façon dont les enseignant·e·s débutant·e·s motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié vivent leur entrée dans le métier.

Avant de mener l'entretien, je vous demande de remplir la fiche d'identification suivante et de me la renvoyer par e-mail. Celle-ci est composée de données personnelles qui me permettront de tenir compte de votre parcours.

Remplir cette fiche vous prendra environ 5 minutes.

Ces informations seront strictement confidentielles et ne seront pas dévoilées dans le cadre de ma recherche. Je vous demande à nouveau d'indiquer votre nom et prénom dans le seul but d'assurer le suivi de la recherche. Je vous garantis toutefois l'anonymat dans le traitement et la publication de ces données.

Je me permets d'insister sur l'importance de fournir des informations précises, complètes et sincères.

Je vous remercie pour votre collaboration et votre participation.

Alice Colignon
Etudiante à l'UCLouvain

PARCOURS – IDENTIFICATION

NOM, Prénom :

Avez-vous, vous-même, été scolarisé·e dans une école bruxelloise défavorisée ?

OUI NON

Détenez-vous un diplôme d’instituteur ou d’institutrice primaire ?

OUI NON

Si oui, dans quelle Haute école avez-vous réalisé vos études ?

Le métier d’enseignant·e est-il le premier que vous exercez ?

OUI NON

Dans quel·s établissement·s scolaire·s travaillez-vous actuellement et à quelle charge horaire ?

-
-
-
-
-

Travaillez-vous dans cet / ces établissement·s l’année scolaire dernière ?

OUI NON

Précision (*éventuelle*) :

Quel·s poste·s occupez-vous cette année scolaire 2020-2021 ?

Consentez-vous à participer à cette recherche sur la façon dont les enseignant·e·s débutant·e·s motivé·e·s à exercer dans des écoles bruxelloises en encadrement différencié vivent leur entrée dans le métier ? OUI NON

Annexe 8

Guide d'entretien.

Identification :
Nom :
Enquêteur : Alice Colignon
Date : **Heure** :
Lieu :
Moyen de communication :
Spécificités :

Avant l'entretien : faire remplir la fiche d'identité (informations nécessaires pour situer un participant).

1. Présentation

- Remercier, présenter les objectifs de la recherche.
- Expliquer l'importance de l'enregistrement, en redemander l'autorisation. Préciser qu'il sert d'appui à la transcription.
- Préciser les conditions de l'enquête : garantir l'anonymat et donner la possibilité de se retirer à tout moment de l'entretien. S'engager à donner accès au travail final et évoquer la prise de contact en cours de recherche pour valider le traitement des données.
- Demander le consentement à participer à la recherche.
- Rappeler que l'entretien vise à comprendre son expérience. Demander d'être le plus précis / complet possible dans ses réponses, pas de bonne/mauvaise réponse, prendre son temps pour réfléchir.
- S'assurer que le participant n'a plus d'autres questions avant de commencer.

2. Entretien

2.1. Insertion professionnelle en milieu urbain

Caractéristiques de l'enseignement urbain

- Vous avez volontairement choisi d'enseigner dans une école urbaine accueillant un public défavorisé. Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de ce type d'établissement ?
- Selon vous, quels sont les points communs entre votre école et les autres écoles bruxelloises ?
 - En quoi ces caractéristiques sont-elles typiques de l'enseignement à Bruxelles ?
 - Y a-t-il des éléments pour lesquels vous la trouvez différente des autres écoles bruxelloises ?

Dimension personnelle et psychologique

- Racontez-moi vos débuts en tant qu'enseignant·e dans une école bruxelloise accueillant un public défavorisé.
 - Comment les avez-vous ressentis ?
 - Ressenti global
 - Ressenti face au public et aux spécificités de ce type d'école

Dimensions de la professionnalité et de la socialisation organisationnelle (spécifique à l'Urban teaching)

- Quelles sont les compétences requises dans votre métier qui, selon vous, sont spécifiques aux écoles bruxelloises accueillant un public défavorisé dans lesquelles vous enseignez ?
 - Selon vous, quelles sont vos forces en tant qu'enseignant·e débutant·e dans ce type d'école ? Pourquoi ?
 - Quels obstacles restent particulièrement difficiles pour vous en tant qu'enseignant·e débutant·e dans ce type d'école ? Pourquoi ?
- La littérature a identifié sept domaines d'expertise spécifiques aux milieux urbains que développent les enseignant·e·s y exerçant (cf. annexe). Nous allons les parcourir les uns après les autres. Dites-moi s'ils font écho à votre pratique quotidienne ou non, s'ils représentent des forces ou des obstacles pour vous. N'hésitez pas à les illustrer par des exemples de votre pratique.
 - (*Si certains ne leur semblent pas représentatifs du contexte bruxellois défavorisé*) Pourquoi ?

Questions de relance (si l'enseignant n'aborde ni forces ni obstacles)

- Lesquels identifiez-vous comme faisant partie de vos forces ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
- Lesquels identifiez-vous comme représentant des obstacles pour vous ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
- Parlez-moi de l'équipe pédagogique de votre école.
 - Dans quelle mesure vous sentez-vous intégré·e dans votre équipe ?
 - Comment décririez-vous la collaboration au sein de votre école ?
 - Selon vous, en quoi cette dynamique d'école joue-t-elle un rôle spécifique dans les écoles accueillant ce type de public ?

2.2. Résilience

- Quand vous faites face à des difficultés au travail, comment les surmontez-vous ?
 - Pouvez-vous me donner un exemple ?
- Quelles sont les caractéristiques de votre école qui vous ont aidé·e ou bloqué·e face à des situations difficiles ?

- (Si cela n'a pas encore été mentionné au cours de l'entretien) Y a-t-il une personne en particulier, tant interne qu'externe à l'école, qui vous a soutenu·e et encouragé·e en tant qu'enseignant·e débutant·e ?
 - En quoi cette / ces personnes vous aide·nt-t-elle·s à surmonter des situations difficiles ?

- Y a-t-il d'autres éléments ou ressources que vous n'avez pas encore mentionnés qui vous aident à surmonter ces obstacles ?
 - Éléments de la vie privée (famille, amis, réseaux...)
 - Qualités, traits de caractère
 - Ressources matérielles (lieux, livres, ressources Internet, matériel pédagogique...)

3. **Conclusion**

Souhaitez-vous ajouter quelque chose que vous n'avez pas eu l'occasion de mentionner au cours de cet entretien ?

- Remercier.
- Tenir au courant de la suite :
 - recontacter pour *member checking*,
 - si questions supplémentaires, d'accord d'être recontacté·e ou non ?
 - souhait d'être contacté·e (ou non) pour obtenir les résultats ?
- Rassurer quant à l'anonymat des informations partagées.
- Rappeler qu'il / elle peut me recontacter à tout moment s'il / elle souhaite obtenir plus d'informations quant à l'usage de ses données ou formuler des précisions.

Annexe du guide d'entretien - Document présenté aux novices

Définitions des domaines d'expertise. Adapté de « *Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes* », par Gaikhorst et al., 2020, p.304.

Domaine d'expertise	Précisions
8. Développement du langage	Apprendre aux élèves le français comme 2 ^e langue Être face à une diversité de langues parlées par les élèves Gérer des élèves qui ont une langue maternelle différente de la langue de scolarisation
9. Pédagogie différenciée	Appliquer la différenciation au niveau cognitif, culturel et socioéconomique Varier les apprentissages Enseigner la culture scolaire
10. Contenu des leçons et construction de connaissances critiques	Intégrer dans les leçons des connaissances pertinentes pour des élèves de cultures variées Se référer à leurs expériences et leur vécu Inclure plusieurs perspectives dans ses leçons

11. Processus sociaux et inégalités	Sensibilité nécessaire face au racisme, à l'intolérance, aux relations de pouvoir, aux stéréotypes, à la discrimination, aux préjugés, aux dilemmes interculturels, au climat pédagogique, à l'identité, aux normes et aux valeurs.
12. Collaboration parentale	Impliquer les parents des élèves Collaborer avec les familles des élèves Gérer les différences avec des parents de statuts socioéconomiques variés Collaborer avec des parents qui ont une origine culturelle et éducation différente Barrière de la langue
13. Collaboration (inter)professionnelle	Collaborer avec les collègues, les intervenants dans l'école, des organismes du quartier... Développer des réseaux de soutien (personnes qui m'aident, me soutiennent)
14. Contexte de l'école	Environnement et quartier de l'école Relation avec la communauté (familles, élèves, quartier) (in)sécurité Politiques (communales, régionales) Précarité Localisation géographique

Annexe 9

Tableau de récurrence des thèmes et rubriques du *codebook*.

Nombre de fois qu'il sont mentionnés. Nombre d'enseignants (E) les ayant évoqués.

Engagement urbain	Faire « plus que » dans l'enseignement plutôt favorisé	
	Porter plusieurs casquettes	13 ; 5E
	Exacerber son côté humain / sa dimension humaine	25 ; 7E
	Volonté d'aider	4 ; 4E
	Apprécier les caractéristiques urbaines	
	Se sentir « bien » à Bruxelles	13 ; 6E
	Souhaiter s'insérer dans une école multiculturelle accueillant un public défavorisé	15 ; 7E
	Contre les stéréotypes	9 ; 4E
Apprécier les équipes	6 ; 3E	
Insertion professionnelle	S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé	
	Bénéficier d'une « phase de transition »	8 ; 5E
	Posséder une bonne représentation de la réalité	15 ; 6E
	Stabilité d'emploi / des tâches	18 ; 4E
	Réagir face à la précarité	13 ; 6E
	Valoriser l'architecture	6 ; 4E
	Acquérir une professionnalité	
	Endurer des comportements difficiles	7 ; 4E
	Appuyer sa gestion de classe	21 ; 4E
	S'investir pour des élèves allophones	23 ; 7E
	Différencier	30 ; 7E
	Prendre en considération la culture / religion / intérêts des élèves dans la conception de ses leçons	20 ; 7E
	Se soucier des processus sociaux et des inégalités	28 ; 7E
	Développer la socialisation organisationnelle	
	Impliquer les parents dans la vie de l'école	11 ; 4E
	Communiquer avec les parents	19 ; 6E
	Faire preuve de tolérance et de bienveillance envers les parents	21 ; 7E
	Développer une collaboration (inter)professionnelle pour le bien des élèves	56 ; 7E
Résilience	Facteurs individuels	
	Poursuivre ses apprentissages	19 ; 7E
	Savoir compter sur soi	17 ; 7E
	Oser demander de l'aide	28 ; 7E
	Chercher la collaboration / le contact	6 ; 2E
	Se tourner vers ses élèves	6 ; 3E
	Se connaître soi-même	10 ; 5E
	S'affirmer	12 ; 5E
	Relativiser	14 ; 4E
	Se mettre des limites	18 ; 6E
	S'appuyer sur le positif	13 ; 6E
	Facteurs contextuels	
	S'appuyer sur des réseaux de soutien	85 ; 7E
	Se sentir soutenu, accompagné, pris en compte par la direction	28 ; 7E
Etre reconnu par son équipe / par l'Institution	17 ; 5E	

	Aspirer à une cohésion dans l'équipe	50 ; 7E
	Disposer d'une culture et d'une organisation d'école facilitantes	24 ; 6E
	Bénéficier d'un soutien institutionnel	19 ; 5E
Mesures sanitaires	... liés à la professionnalité	
	Se sentir « enfermé » dans sa classe	3 ; 3E
	Être désorganisé par les changements	2 ; 1E
	... liés à la socialisation organisationnelle	
	S'intégrer plus difficilement dans son équipe	1 ; 1E
	Être gêné dans la collaboration (inter)professionnelle	5 ; 4E
	Ne pas pouvoir rencontrer les parents	4 ; 3E
	Total	5E

		Capucine	Célia	Zohra	Anna	Achille	Fanny	Inès
Engagement urbain	Apprécier les caractéristiques urbaines							
	Se sentir « bien » à Bruxelles	x	x	x		x	x	x
	Souhaiter s'insérer dans une école multiculturelle accueillant un public défavorisé	x	x	x	x	x	x	x
	Contre les stéréotypes	x			x	x	x	
	Apprécier les équipes		x	x		x		
	Faire « plus que » dans l'enseignement plutôt favorisé							
	Exacerber son côté humain / sa dimension humaine	x	x	x	x	x	x	x
	Porter plusieurs casquettes	x	x	x			x	x
	Volonté d'aider	+			+	-	+	
	S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé							
Posséder une bonne représentation de la réalité, y être familiarisé	-	+		-	-	+	+/-	
Réagir face à la précarité	x	x	x	x	x	x	x	
Bénéficier d'une « phase de transition »	+		-	+	+/-	-		
Instabilité d'emploi / des tâches		x		x	x	x		
Valoriser l'architecture			x	x	x	x		
Acquérir une professionnalité								
Appuyer sa gestion de classe		x			x	x	x	
S'investir pour des élèves allophones	x	x	x	x	x	x	x	
Différencier	x	x	x	x	x	x	x	
Prendre en considération la culture / religion / intérêts des élèves dans la conception de ses leçons	x	x	x	x	x	x	x	
Se soucier des processus sociaux et des inégalités	x	x	x	x	x	x	x	
Développer la socialisation organisationnelle								
Développer une collaboration interprofessionnelle pour le bien des élèves	x	x	x	x	x	x	x	
Impliquer les parents dans la vie de l'école	x				x	x	x	
Communiquer avec les parents	x	x	x		x	x	x	
Faire preuve de tolérance et de bienveillance envers les parents	x	x	x	x	x	x	x	
Résilience								
Facteurs individuels								
Poursuivre ses apprentissages	x	x	x	x	x	x	x	
Savoir compter sur soi	x	x	x	x	x	x	x	
Oser demander de l'aide	x	x	x	x	x	x	x	
Se mettre des limites	x	x		x	x	x	x	
S'appuyer sur le positif	x		x	x	x	x	x	
Se connaître soi-même		x	x		x	x	x	
S'affirmer		x	x		x	x	x	
Relativiser			x		x	x	x	
Chercher la collaboration / le contact					x	x		
Se tourner vers ses élèves			x		x	x		
Facteurs contextuels								
S'appuyer sur des réseaux de soutien	x	x	x	x	x	x	x	
Se sentir soutenu, accompagné, pris en compte par la direction	x	x	x	x	x	x	x	
Aspirer à une cohésion dans l'équipe	x	x	x	x	x	x	x	
Disposer d'une culture et d'une organisation d'école facilitantes	x	x	x	x		x	x	
Etre reconnu par son équipe / par l'Institution		x	x		x	x	x	
Bénéficier d'un soutien institutionnel		x		x	x	x	x	
Mesures sanitaires								
... liés à la professionnalité								
Se sentir « enfermé » dans sa classe		x	x				x	
Être désorganisé par les changements					x			
... liés à la socialisation organisationnelle								
S'intégrer plus difficilement dans son équipe						x		
Être gêné dans la collaboration interprofessionnelle		x	x		x	x		
Ne pas pouvoir rencontrer les parents		x	x			x		

Engagement urbain	Faire « plus que » dans l'enseignement plutôt favorisé
	- Porter plusieurs casquettes : face à un public précarisé et multiculturel, ne pas se limiter à réaliser strictement des tâches d'enseignement.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Exacerber son côté humain / sa dimension humaine : être touché par ses élèves et leur vécu, développer des qualités humaines bien plus profondément en leur présence.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Volonté d'aider : s'engager dans ce type d'école pour aider un public précarisé ou avoir le sentiment d'être utile une fois engagé.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	Apprécier les caractéristiques urbaines
	- Se sentir « bien » à Bruxelles : habiter Bruxelles et faire parfois le choix d'y emménager. Se sentir bien dans le quartier de l'école et s'opposer aux stéréotypes de l'insécurité qui y règne.
	○ Valence +
	○ Valence -
	○ Besoins
	- Souhaiter s'insérer dans une école multiculturelle accueillant un public défavorisé : souhaiter s'engager dans ce type d'école pour le public qu'elles accueillent, caractérisé par une diversité culturelle, langagière...
	○ Valence +
	○ Valence -
○ Besoins	
- Contrer les stéréotypes : s'opposer à des stéréotypes liés aux milieux défavorisés et/ou multiculturels, aux écoles, aux familles, aux élèves.	
○ Valence +	
○ Valence -	
○ Besoins	
- Apprécier les équipes : apprécier les particularités des équipes dans les écoles en milieu bruxellois en encadrement différencié.	
○ Valence +	
○ Valence –	
○ Besoins	

Insertion professionnelle	S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé
	- <u>Bénéficier d'une « phase de transition »</u> : percevoir l'avantage des débuts en tant que maître spécial / polyvalent ou à temps partiel pour faciliter un futur titulariat ou temps plein.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- <u>Posséder une bonne représentation de la réalité</u> : avoir des représentations adéquates du public, savoir comment gérer les <i>challenges</i> que l'on rencontrera, vivre son entrée dans ce milieu paisiblement.
	○ Valence +
	○ Valence -
	○ Besoins
	- <u>Stabilité d'emploi / des tâches</u> : avoir un poste (être titulaire, ou maître spécial) et/ou un emploi (avoir la certitude d'être employé à temps plein l'an suivant) fixe(s). NB : les heures FLA étant importantes dans l'encadrement différencié, le fait qu'elles arrivent à terme après deux ans de suivi entraîne des pertes d'emploi. Les enseignants FLA sont souvent utilisés comme « remplaçants » en cas d'absence de titulaires.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- <u>Réagir face à la précarité</u> : soi-même en tant qu'enseignant ou grâce à l'équipe, faire face à la précarité des familles qui se manifeste à l'école.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- <u>Valoriser l'architecture</u> : dans des écoles bruxelloises, apprécier les espaces, l'aménagement de l'école qui prodiguent un climat agréable pour les élèves.
	○ Valence +
	○ Valence -
	○ Besoins
Acquérir une professionnalité	
- <u>Endurer des comportements difficiles</u> : faire face à certains comportements d'élèves (impolitesse, violence, désinvolture, manque d'inhibition...) et éprouver des difficultés à les gérer.	
○ Valence +	
○ Valence -	
○ Besoins	
- <u>Appuyer sa gestion de classe</u> : face à ces élèves, réfléchir et/ou trouver des solutions pour gérer le climat de classe.	
○ Valence +	
○ Valence –	

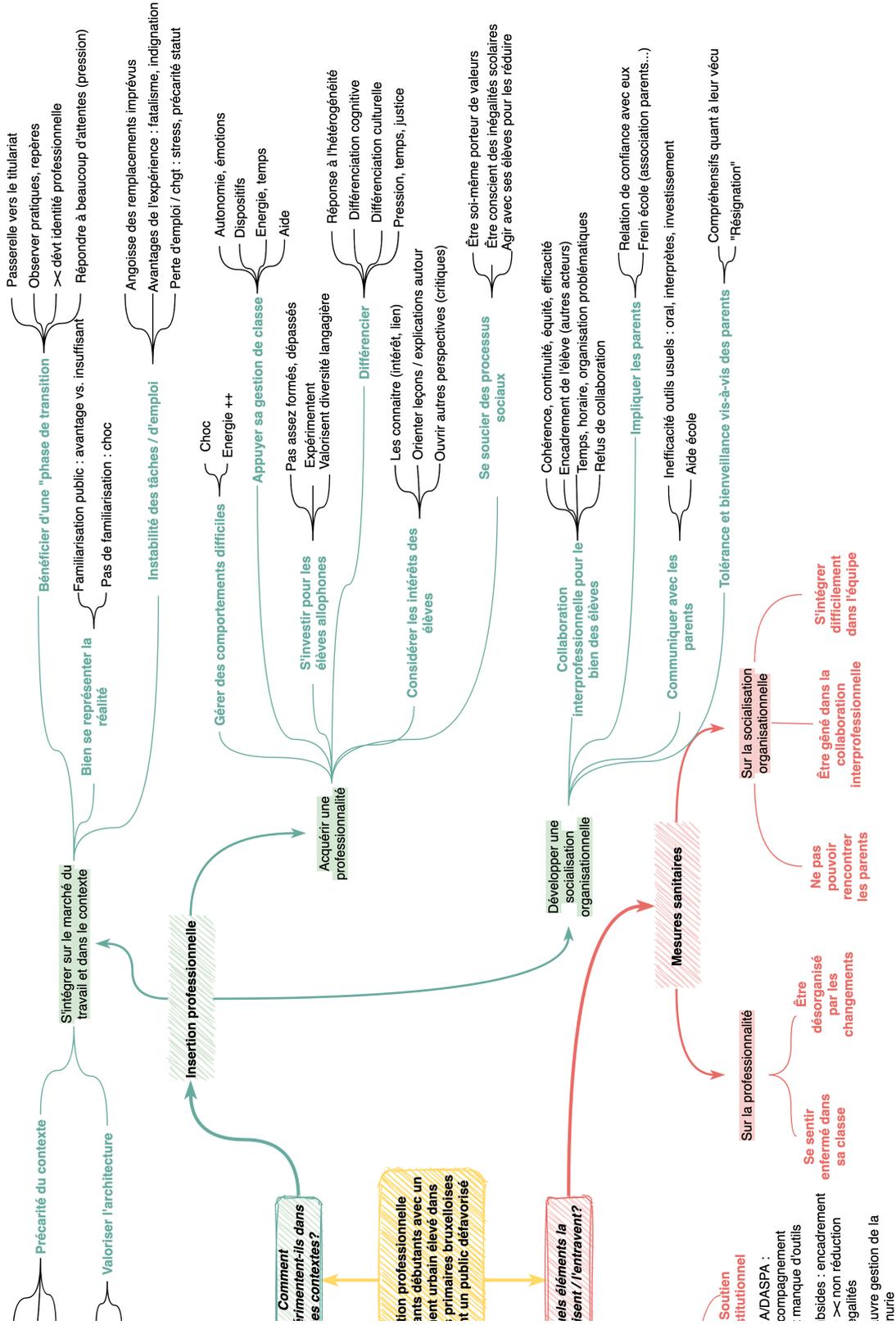
	○ Besoins
-	<u>S'investir pour des élèves allophones</u> : identifier des façons de prendre en charge des élèves en difficultés langagières, de gérer le plurilinguisme en classe.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Différencier</u> : appliquer de la différenciation pédagogique au niveau cognitif ou culturel.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Prendre en considération la culture / religion / intérêts des élèves dans la conception de ses leçons</u> : en connaître les éléments importants pour pouvoir y faire référence, en adaptant le contenu des leçons ou ses explications, tout en leur offrant la possibilité d'explorer différents points de vue.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Se soucier des processus sociaux et des inégalités</u> : être porteur de valeurs d'équité dans sa vie quotidienne, être conscient des inégalités scolaires et agir avec ses élèves pour réduire les inégalités ou stéréotypes qui se manifestent d'élèves à élèves, des enseignants envers les élèves...
	○ Valence +
	○ Valence -
	○ Besoins
Développer la socialisation organisationnelle	
-	<u>Impliquer les parents dans la vie de l'école</u> : faire en sorte que les parents, souvent en rupture avec la culture scolaire, prennent part à la vie de l'école.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Communiquer avec les parents</u> : trouver des façons de communiquer avec des parents dont le niveau d'éducation ou la langue peuvent être différents des siens.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Faire preuve de tolérance et de bienveillance envers les parents</u> : se montrer bienveillant et compréhensif face aux attitudes des parents, les écouter, tenir compte des différences culturelles, socioéconomiques et religieuses.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
-	<u>Développer une collaboration (inter)professionnelle pour le bien des élèves</u> : collaborer avec son binôme, son cycle, son équipe ou

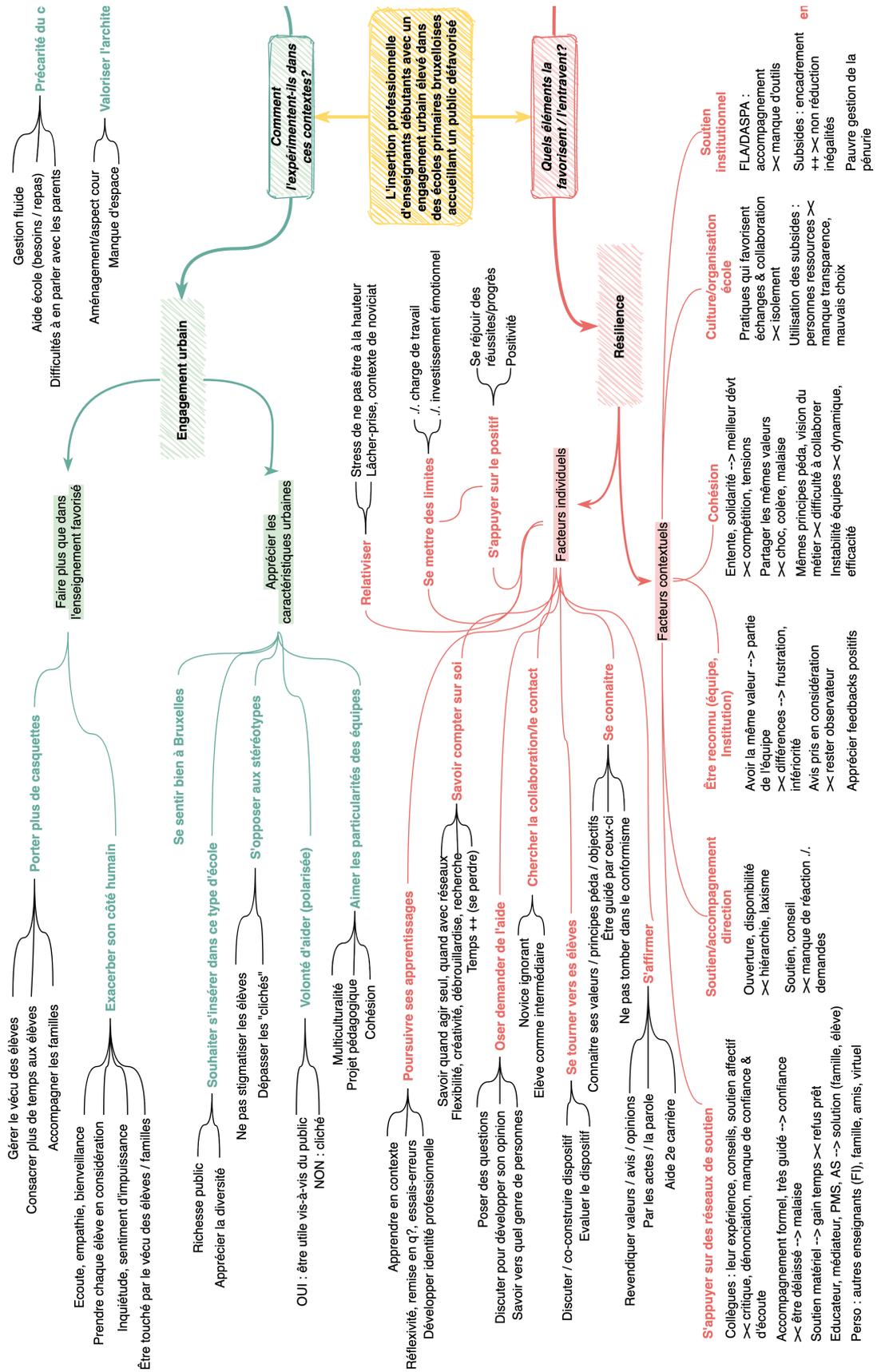
	d'autres intervenants pour être cohérent face aux élèves, pour faciliter leurs apprentissages, pour améliorer ses pratiques qui bénéficieront aux élèves, pour leur apporter différentes perspectives ou compétences.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
Résilience	Facteurs individuels
	- Poursuivre ses apprentissages : continuer à apprendre sur le terrain grâce à l'expérience, la réflexivité ou l'autoformation, permettant de développer son identité professionnelle.
	○ Valence +
	○ Valence -
	○ Besoins
	- Relativiser : prendre du recul par rapport à la situation problématique, la remettre dans un contexte de noviciat.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Savoir compter sur soi : pouvoir résoudre des problèmes seuls, oser mettre en œuvre des solutions soi-même, notamment lorsque son réseau de soutien est dépassé.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Se mettre des limites : trouver un équilibre entre sa vie privée et professionnelle par soi-même ou suite aux conseils reçus, tant au niveau de la charge de travail que de l'investissement émotionnel.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Oser demander de l'aide : pouvoir soi-même se tourner vers des membres de son équipe ou d'autres personnes pour résoudre une situation problématique (demander de l'aide, des ressources, du soutien, une prise en charge d'élèves...)
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Chercher la collaboration / le contact : trouver des façons d'établir un contact ou une collaboration avec des collègues.
	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	- Se tourner vers ses élèves : prendre du temps pour observer les élèves, discuter avec eux afin de (co-)construire des solutions.
	○ Valence +
	○ Valence –
○ Besoins	

- S'appuyer sur le positif : voir les choses positivement, se remémorer des moments positifs pour mieux vivre son insertion professionnelle.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- S'affirmer : revendiquer son avis, son opinion, ses principes pédagogiques, ses valeurs, tant par les actes que par la parole.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- Se connaître soi-même : avoir des valeurs, des objectifs, des principes pédagogiques... En cas d'obstacle, s'en souvenir et leur rester fidèle.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
Facteurs contextuels
- S'appuyer sur des réseaux de soutien : être soutenu, conseillé ou déchargé par son équipe, des intervenants dans l'école ou des acteurs hors école pour mieux faire face à ses difficultés.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- Disposer d'une culture et d'une organisation d'école facilitantes : bénéficier d'éléments dans la culture, l'organisation et le fonctionnement de l'école qui facilitent la gestion de difficultés.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- Etre reconnu par son équipe / par l'Institution : être valorisé pour ses forces, reconnu en tant qu'enseignant à part entière, tant par son équipe que par l'Institution scolaire.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- Aspirer à une cohésion dans l'équipe : avoir besoin d'une équipe unifiée qui partage les mêmes valeurs et avance vers le même genre d'objectifs, tout en laissant de la latitude à chaque enseignant pour qu'il développe son identité.
○ Valence +
○ Valence –
○ Besoins
- Se sentir soutenu, accompagné, pris en compte par la direction : être pris en considération, entendu et soutenu par la direction qui se montre ouverte, disponible et valorise la démocratie.
○ Valence + (facteur de protection)
○ Valence – (facteur de risque)
○ Besoins
- Bénéficier d'un soutien institutionnel : se sentir aidé par les dispositifs mis en œuvre par la FWB en réponse aux défis principaux de l'enseignement en encadrement différencié et/ou en milieu urbain.

Impacts des mesures sanitaires	○ Valence +
	○ Valence –
	○ Besoins
	... liés à la professionnalité
	- <u>Se sentir « enfermé » dans sa classe</u> : se sentir isolé dans sa classe, ne plus pouvoir mélanger les élèves, organiser d'événements ou de sorties culturelles.
	- <u>Être désorganisé par les changements</u> : voir son programme ou ses objectifs fixés en début d'année bouleversés par les quarantaines, fermetures d'écoles et autres réglementations liées au Covid.
	... liés à la socialisation organisationnelle
	- <u>S'intégrer plus difficilement dans son équipe</u> : ne pas pouvoir organiser d'événements dans l'école visant à souder l'équipe.
	- <u>Être gêné dans la collaboration (inter)professionnelle</u> : voir la collaboration réduite, qu'elle ait lieu avec son équipe pédagogique ou avec des organismes externes.
	- <u>Ne pas pouvoir rencontrer les parents</u> : trouver d'autres façons de communiquer, les parents n'étant plus autorisés à pénétrer dans l'enceinte de l'école.

Mind map des résultats.





Annexe 12

Tableau de récurrence des résultats présentés.

<i>Lors de leur insertion professionnelle, comment ces enseignants éprouvent-ils les aspects inhérents à l'enseignement urbain au regard de l'engagement urbain dont ils témoignent ? (QR1)</i>				<i>Quels sont les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle ? (QR2)</i>	
Engagement urbain		Insertion professionnelle		Résilience	
Apprécier les caractéristiques urbaines		S'intégrer sur le marché du travail et dans un contexte bruxellois accueillant un public défavorisé		Facteurs individuels	
Se sentir « bien » à Bruxelles	6	Posséder une bonne représentation de la réalité, y être familiarisé	6	Poursuivre ses apprentissages	7
Souhaiter s'insérer dans une école multiculturelle accueillant un public défavorisé	7	Réagir face à la précarité	6	Savoir compter sur soi	7
Contre les stéréotypes	4	Bénéficier d'une « phase de transition »	5	Oser demander de l'aide	7
Apprécier les équipes	3	Instabilité d'emploi / des tâches	4	Se mettre des limites	6
Etre dévoué envers ses élèves		Valoriser l'architecture	4	S'appuyer sur le positif	6
Exacerber son côté humain / sa dimension humaine	7	Acquérir une professionnalité		Se connaître soi-même	5
Porter plusieurs casquettes	5	Appuyer sa gestion de classe	4	S'affirmer	5
Volonté d'aider	4	S'investir pour des élèves allophones	7	Relativiser	4
		Différencier	7	Chercher la collaboration / le contact	2
		Prendre en considération la culture / religion / intérêts des élèves dans la conception de ses leçons	7	Se tourner vers ses élèves	3
		Se soucier des processus sociaux et des inégalités	7	Facteurs contextuels	
		Développer la socialisation organisationnelle		S'appuyer sur des réseaux de soutien	7
		Développer une collaboration interprofessionnelle pour le bien des élèves	7	Se sentir soutenu, accompagné, pris en compte par la direction	7
		Impliquer les parents dans la vie de l'école	4	Aspirer à une cohésion dans l'équipe	7
		Communiquer avec les parents	6	Disposer d'une culture et d'une organisation d'école facilitantes	6
		Faire preuve de tolérance et de bienveillance envers les parents	7	Etre reconnu par son équipe / par l'Institution	5
				Bénéficier d'un soutien institutionnel	5
Impacts des mesures sanitaires					
... liés à la professionnalité			... liés à la socialisation organisationnelle		
Se sentir « enfermé » dans sa classe	3	S'intégrer plus difficilement dans son équipe	1		
Être désorganisé par les changements	1	Être gêné dans la collaboration interprofessionnelle	4		
		Ne pas pouvoir rencontrer les parents	3		

L'entrée dans la profession enseignante est souvent étudiée vis-à-vis des difficultés et besoins d'accompagnement des novices. Ce mémoire considère l'expérience d'enseignants particuliers, témoignant d'un engagement urbain élevé, et examine leurs perceptions de leur insertion professionnelle dans des milieux urbains défavorisés.

Se fondant sur le concept d'engagement urbain (*urban commitment*), développé par Taylor et Frankenberg (2009), le modèle multidimensionnel de Mukamurera et al. (2013) est envisagé afin d'analyser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Pour l'agencer au contexte, ce modèle est précisé à l'aide des domaines d'expertise de l'enseignement urbain de Gaikhorst et al. (2020).

Deux questions de recherche sont investiguées :

- (1) Lors de leur insertion professionnelle, comment ces enseignants éprouvent-ils les aspects inhérents à l'enseignement urbain au regard de l'engagement urbain dont ils témoignent ?
- (2) Quels sont les facteurs de résilience qui favorisent ou entravent leur insertion professionnelle ?

Une recherche qualitative pragmatique a été menée : sept entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'enseignants débutants exerçant dans des écoles primaires bruxelloises accueillant un public défavorisé, suivis d'une analyse thématique.

Les résultats indiquent une insertion professionnelle positive, centrée sur les élèves, guidée par les valeurs constitutives de leur engagement, dans laquelle les enseignants s'investissent pleinement. Bien qu'ils fassent preuve de stratégies de résilience, la responsabilité des facteurs contextuels est mise en exergue, jouant un rôle prépondérant dans leur insertion professionnelle, rôle qui pourrait être examiné par des études quantitatives à plus grande échelle. Enfin, les spécificités du milieu bruxellois sont également soulevées, nécessitant davantage de recherches contextualisées.