



CRISPIN GIRINSHUTI

# DEVENIR ENSEIGNANT

Carrières de vie et insertion professionnelle  
des enseignants diplômés en Suisse romande

TRANSMISSION  
DES SAVOIRS



# **DEVENIR ENSEIGNANT**

*CARRIÈRES DE VIE ET INSERTION*

**PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS  
EN SUISSE ROMANDE**





**CRISPIN GIRINSHUTI**

# **DEVENIR ENSEIGNANT**

*CARRIÈRES DE VIE ET INSERTION*

**PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS  
EN SUISSE ROMANDE**

COLLECTION TRANSMISSION DES SAVOIRS

**ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES**

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2020

Case postale 5

2002 Neuchâtel 2

Suisse

[www.alphil.ch](http://www.alphil.ch)

Alphil Diffusion

[commande@alphil.ch](mailto:commande@alphil.ch)

ISBN papier 978-2-88930-335-9

ISBN pdf 978-2-88930-365-6

ISBN epub 978-2-88930-366-3

DOI: 10.33055/ALPHIL.03149

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2016-2020.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Image de couverture : © free images

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition : François Lapeyronie

## Liste des abréviations

BEJUNE	Berne-Jura-Neuchâtel (abréviation pour la zone francophone regroupant les trois cantons)
BIT	Bureau international du travail
CDD	Contrat à durée déterminée
CDIP	Conférence suisse des directeurs et directrices de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
EHESS	École des hautes études en sciences sociales
FR	Fribourg (abréviation pour le canton de Fribourg)
HEAD	Haute école des arts et design
HEIG	Haute école d'ingénierie et de gestion
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
MSOP	Maturité spécialisée option pédagogie
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OFS	Office fédéral de la statistique
PraFo	Praticienne formatrice / praticien formateur
VD	Vaud (abréviation pour le canton de Vaud)
VS	Valais (abréviation pour le canton du Valais)

## DEVENIR ENSEIGNANT

VSB	Voie secondaire baccalauréat
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à option
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

## Introduction générale

Lorsqu'à l'été 2012, nous avons été engagé par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD) en tant qu'assistant diplômé, nous savions qu'une part des contours de notre thèse était fixée. La description du poste précisait en effet que ce travail devrait explicitement porter sur la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants suisses. Par ailleurs, les tâches de recherche dédiées à l'institution prévoyaient une contribution à la gestion d'une enquête portant sur l'insertion des enseignants (INSERCH). Cette étude longitudinale et régionale regroupait alors les intérêts d'institutions de formation des enseignants situées dans cinq régions de la Suisse latine (les HEP Berne-Jura-Neuchâtel, Fribourg, Valais, Vaud et la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Notre tâche consistait, d'une part, à nous impliquer dans le déroulement de l'enquête en intégrant le groupe de travail interinstitutionnel préexistant et, d'autre part, à collaborer avec le Prof. Philippe Losego<sup>1</sup> afin de répondre aux différentes demandes émanant de la HEP VD concernant la situation professionnelle des enseignants formés par l'institution.

La gestion de cette enquête en tant que tâche périphérique à l'écriture d'une thèse portant sur le même objet représentait un avantage certain. Les textes suisses les plus récents sur le sujet avaient été produits par les différents membres du groupe INSERCH. De plus, une partie de la gestion courante de l'enquête pour la HEP VD consistait en un travail de nettoyage des données existantes pour une exploitation optimale par d'autres collaborateurs. C'est cette double exposition aux travaux et aux données quantitatives qui a orienté en premier lieu notre regard vers l'objet: la perspective des enseignants sur leur propre insertion.

---

<sup>1</sup> Co-directeur de la thèse avec le Prof. Georges Felouzis.

Que savions-nous alors de ces individus en dehors de ces données et analyses? Leur anonymat a été levé rapidement, lorsqu'à l'automne 2012, les premiers cours ont commencé. Nous n'avons pas tardé à rencontrer des individus croisés ailleurs, lors de nos études au gymnase et à l'université ou dans d'autres cercles sociaux de la ville de Lausanne. La théorie du «*petit monde*» (MILGRAM, 1967) n'a pas tardé à se vérifier.

Après six mois passés dans l'institution, avec notre statut de formateur, nous avons commencé à côtoyer ces étudiants à l'occasion de la formation des enseignants du secondaire. Dans le cadre d'un séminaire portant sur la condition enseignante, nous avons pu échanger avec des personnes dont nous essayions alors de saisir les logiques d'insertion. Nous étions en quelque sorte constamment «sur le terrain», même si celui-ci n'était pas formalisé. Cependant, grâce à cette première approche aléatoire des acteurs – la vingtaine d'étudiants qui suivait ce séminaire – nous avons pu prendre de la distance vis-à-vis des données quantitatives que nous manipulions et surtout, de la littérature portant sur l'insertion des enseignants situés dans des contextes extranationaux.

Ces premières rencontres formelles nous ont permis de faire un premier constat surprenant à propos de ces «jeunes enseignants» ou «débutants», dont nous avons créé mentalement un profil type à partir de nos lectures. Ces étudiants que nous pensions plus jeunes que nous étions, pour certains, bien plus âgés, et la majorité avait à peu près notre âge. Pour un certain nombre, l'enseignement était une seconde profession. Ce décalage entre littérature sur l'objet de recherche et nos premières observations des acteurs de l'insertion constitue le socle, d'une part, du questionnement général posé dans cet ouvrage – «comment devient-on enseignant?» – et, d'autre part, de notre approche par une méthode mixte (qualitative et quantitative) des parcours, afin de saisir les dynamiques d'insertion. Notre hypothèse de travail est que l'insertion professionnelle est un processus en trois étapes – l'orientation vers l'enseignement; l'accès à l'emploi; l'insertion subjective – qui s'inscrivent chacune dans des parcours différenciés.

## Plan de l'ouvrage

Nous consacrerons cette introduction générale, composée de deux chapitres, au cadrage de l'objet de recherche et à la méthodologie que nous avons privilégiée pour le traiter empiriquement.

Le chapitre 1 sera consacré à la revue de la littérature sur la notion de l'insertion. Nous montrerons d'abord que la polysémie conceptuelle de

cette dernière provient d'un usage pluriel dans divers domaines. La notion a été utilisée dans un premier temps durant les années 1970 dans le cadre de politiques publiques de la France. Les recherches sur cet objet en sciences sociales ont vu le jour dans un deuxième temps, pour traiter le problème social que représentait la persistance de la situation des jeunes sans-emploi après leurs études (DUBAR, 2001). Dès la fin des années 1990, avec la flexibilisation de l'emploi, les chercheurs ont commencé à s'intéresser de plus en plus à la perspective des individus (G. FOURNIER, MONETTE, PELLETIER & TARDIF, 2000).

La conceptualisation de la notion d'insertion dans le domaine des sciences de l'éducation a évolué séparément. Sa première problématisation au travers du concept d'«*induction*» est apparue dans le milieu de l'enseignement aux États-Unis dès les années 1960. Une conceptualisation identique en langue française avec le terme d'«insertion» a été établie par des chercheurs canadiens dès les années 1980. Nous montrerons dans ce premier chapitre que le traitement proposé par la littérature existante est surtout institutionnel, et nous proposerons de réinterroger la problématique de l'insertion à l'aune du concept de carrière tel que celui-ci a été théorisé dans la sociologie interactionniste de Hughes (1997).

Au chapitre 2, nous développerons le cadrage méthodologique. Nous commencerons par définir les contours de la notion d'«état de carrière» qui servira de fil rouge à notre analyse. Dans notre cadre théorique général, ce concept renvoie à la première dimension de la carrière selon Hughes (1997), l'âge et les cycles de vie. Pour reprendre les propos de cet auteur, ce que nous nommons «état de carrière» correspond à la variabilité du lien entre le cycle de la vie biologique et le cycle de la vie sociale, tel que ce lien se présente à un moment donné d'une carrière considérée. Nous exposerons ensuite, pour chaque étape de l'insertion, les questions que nous nous sommes posées ainsi que le matériau et les traitements analytiques effectués pour y répondre. L'originalité de notre démarche tient à une double lecture du processus d'insertion. Nous l'envisagerons d'abord à partir de statistiques récoltées durant une longue période (2007 à 2013) auprès des diplômés en enseignement en Suisse romande, avant de le problématiser au prisme des carrières de 45 enseignants suivis pendant une période de deux ans, au moyen de trois entretiens ponctuels et de données obtenues concernant leurs réseaux personnels.

Après cette introduction générale, nous consacrerons la 1<sup>re</sup> partie de cet ouvrage à l'étape de l'orientation vers l'enseignement dans le processus d'insertion. Trois chapitres y seront dédiés, chacun correspondant à un parcours type vers l'enseignement.

Au chapitre 3, nous analyserons qualitativement les parcours directs vers l'enseignement. Ce type d'orientation concerne les personnes qui s'inscrivent dans les HEP pour suivre leur première formation professionnalisante, à la suite de leurs études dans le secondaire II. Nous partirons de constats tirés de recherches quantitatives sur les profils sociodémographiques d'enseignants (DENZLER & WOLTER, 2009), et nous proposerons l'hypothèse selon laquelle le choix de l'enseignement résulte, d'une part, d'une sélection scolaire et, d'autre part, d'une socialisation spécifique. La sélection des candidats à l'enseignement primaire débouche sur une scolarité où les options de formation se réduisent en fonction des difficultés scolaires éprouvées. Dans le secondaire, l'enseignement fait suite à une scolarité et à des études universitaires qui se développent petit à petit sans projet précis, sinon concernant des choix disciplinaires en fonction des affinités qui évoluent au fil des transitions. Pour les enseignants dans le primaire, l'orientation vers l'enseignement est facilitée par des modèles de référence ou un cadre de scolarisation idéalisé (LORTIE, 1975), tandis que dans le secondaire, les individus sont issus d'un milieu social propice au développement de valeurs analogues à celles véhiculées par la profession (CHARLES, 2012).

Au chapitre 4, nous analyserons les spécificités des parcours indirects vers l'enseignement. Ceux-ci regroupent les carrières d'individus qui se sont orientés vers l'enseignement après avoir essayé de concrétiser, sans succès, un premier projet professionnel. Pour les enseignants du primaire, la redéfinition d'un nouveau projet intervient à la suite d'un échec ou d'un abandon des études universitaires dans un autre domaine. Nous soutiendrons que cet abandon du projet est en partie dû à l'incapacité de s'adapter au métier d'étudiant (FELOUZIS, 2001). La volonté de s'émanciper financièrement joue également un rôle déterminant quand les cercles sociaux des intéressés leur conseillent de s'orienter vers l'enseignement (BIDART, 2008). Quant aux enseignants du secondaire aux parcours indirects, ils se dirigent vers l'enseignement à l'issue de diverses tentatives infructueuses d'entrer dans d'autres domaines professionnels. La socialisation anticipatrice (CHARLES, 2012) au travers de remplacements effectués durant les études universitaires, la période de latence qui suit celles-ci ainsi que la réussite éprouvée au cours de ces expériences professionnelles temporaires vont favoriser le choix de l'enseignement.

Au chapitre 5, nous nous intéresserons aux parcours «second métier». Ils concernent notamment la carrière d'individus qui choisissent l'enseignement après avoir exercé une ou plusieurs professions. Nous avancerons que leur réorientation professionnelle est structurée selon deux dimensions complémentaires. La première abordera la (dis)continuité qui existe entre la première profession et la seconde. À cet égard, nous considérerons



trois sous-parcours types: les ruptures (DENAIVE, 2006); les adaptations (DUCHESNE, 2008); les continuités (BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2014). La seconde dimension traitera de l'impact sur le quotidien des individus à la fois de la réorientation professionnelle et de la place occupée par l'enseignement. L'enseignement peut y être décrit comme une activité de complément à une première activité professionnelle, à un aménagement de la vie privée ou encore, comme un changement, lorsque les individus vivent une reconversion «*passion*» (NÉGRONI, 2005b).

À l'issue de cette première partie qualitative, nous poserons que l'étape de l'orientation vers l'enseignement constitue l'élément structurant de l'accès à l'emploi et de l'insertion subjective. Autrement dit, nous supputons que ces deux étapes du processus d'insertion sont modulées par le type de parcours suivi par le diplômé.

La 2<sup>e</sup> partie de l'ouvrage sera consacrée à l'accès à l'emploi que nous examinerons au travers de deux chapitres.

Au chapitre 6, nous chercherons à comprendre ce que cela signifie d'accéder à l'emploi. Nous montrerons qu'obtenir un poste d'enseignant se résume avant tout à accéder à un établissement. Dans un second temps et à moyen terme seulement, les individus se préoccupent des questions liées au taux d'occupation et à la correspondance avec la formation pédagogique suivie. Ce qui change d'un diplômé à l'autre, c'est la temporalité nécessaire à la stabilisation de son emploi. Nous poserons et vérifierons l'hypothèse selon laquelle l'accès à l'emploi suit une logique de cette nature, notamment parce que le recrutement des enseignants est géré au niveau des établissements, et par le fait qu'il est conditionné par le capital social (LIN, 1995) des individus.

Au chapitre 7, nous problématiserons la notion de qualité de l'emploi (ANKER, CHERNYSHEV, EGGER, MEHRAN & RITTER, 2003; DAVOINE & ERHEL, 2007) des enseignants pendant les trois années qui suivent l'obtention de leur titre d'enseignement. Nous proposerons quatre modèles explicatifs des chances d'accéder à un emploi de qualité – c'est-à-dire un emploi stable, continu, unique ou qui offre une perspective – durant la première année. Nos modèles indiquent que cet emploi de qualité est positivement associé à des indicateurs d'un parcours non linéaire. Nous montrerons ensuite que, derrière ce résultat, il existe une correspondance entre la définition objective de ce qu'est un emploi de qualité et ce que recherchent les enseignants aux parcours non linéaires. Nous soutiendrons l'idée selon laquelle les enseignants aux parcours linéaires occupent proportionnellement plus souvent les emplois de moindre qualité parce qu'ils se situent davantage dans une logique de formation. Ils acceptent tous les types de postes leur permettant d'accumuler

de l'expérience pratique, là où pour les individus aux parcours «second métier», l'emploi stable est une nécessité étant donné leur état de carrière.

La 3<sup>e</sup> partie de cet ouvrage, la dernière, sera consacrée à l'étape de l'insertion subjective. Au travers de deux chapitres, nous y traiterons successivement la problématique de l'accommodation aux difficultés rencontrées durant les premières années d'enseignement et la problématique de l'engagement et du désengagement du métier.

Au chapitre 8, nous aborderons l'insertion subjective au travers des difficultés rencontrées par les novices, afin de faire émerger leur socialisation au travail. Nous montrerons que cette dernière est négociée avec les acteurs de l'établissement dans leur diversité, avant de décrire les difficultés qui sont éprouvées sur trois dimensions du métier : l'organisation ; les aspects pédagogiques/didactiques ; les relations (DE STERCKE *et al.*, 2010). Nous verrons ensuite que les individus ne partagent pas la même expérience sociale de ces difficultés et que leur accommodation (WOODS, 1997) – leur adaptation – à celles-ci diffère selon leur état de carrière à l'entrée dans la formation. Nous argumenterons que les effets de la carrière dépassent la simple régulation des situations de classe et concernent les types de relations affinitaires développés (AMENDOLA, ANDRÉ & LOSEGO, 2015). Ces derniers produisent une forme de segmentation locale (STRAUSS, 1992) du métier, au sein de sous-groupes qui dépendent de caractéristiques autres que l'expertise des uns et des autres.

Nous atteindrons le terme de notre analyse avec le chapitre 9 qui portera sur l'engagement ou «*commitment*» (H. S. BECKER, 1960; KANTER, 1968; WOODS, 1997). Nous proposerons d'appréhender cette notion à partir de la définition de Kanter (1968). Selon cette auteure, l'engagement se construit sur trois axes : la *continuité*, la *cohésion* et le *contrôle social*. Nous montrerons ensuite que l'engagement se développe tout d'abord sur l'axe de la *continuité*, avec notamment des individus qui envisagent davantage le désengagement dès qu'ils sont momentanément sans emploi dans l'enseignement. Nous soulignerons également que la pratique et l'expérience de l'enseignement renforcent l'engagement des individus sur l'axe du *contrôle social* du métier. Nous observerons par ailleurs des effets de rapports sociaux de sexe dans les intentions de persister dans le métier, avec des enseignants hommes qui envisagent davantage de le quitter en se référant aux conditions d'emploi et de travail (le salaire, les conditions de travail meilleures, etc.). Nous conclurons en proposant une typologie du désengagement des nouveaux diplômés : l'engagement/désengagement partiel ; le désengagement temporaire et le désengagement à durée indéterminée.

## Chapitre 1

---

# L'insertion des enseignants : d'une polysémie conceptuelle à une perspective interactionniste

### Introduction

L'insertion professionnelle des enseignants est un objet de recherche plus ou moins récent selon les concepts que l'on retient pour une revue de la littérature. Son usage en Amérique du Nord renvoie au concept anglais d'«*induction*». Dans l'analyse de l'enseignement, ce terme remonte aux années 1960 aux États-Unis et fait référence à l'entrée dans l'école pour le nouvel enseignant (SHAPLIN, 1962). Cependant, l'usage sociologique du concept est plus ancien. Il est notamment attribué aux travaux de Hughes (1946), qui l'emploie au sens de l'incorporation d'un individu par une profession au travers de divers mécanismes de recrutement, de formation et du travail pratique, afin que l'individu fasse sienne une certaine représentation normée de l'activité. Pour ce qui est de l'espace francophone, les recherches pionnières en insertion des enseignants se situent au Québec au début des années 1990. Cependant, avant d'être appliquée à la profession enseignante, la notion d'insertion a connu divers usages qui l'ont menée vers la plurivocité actuelle dans la littérature (DUBAR, 1999).

Après un bref rappel de cette polysémie, nous montrerons dans ce premier chapitre introductif que les définitions usitées dans le champ de l'éducation sont le résultat d'une construction sociale (DUBAR, 2001). Nous mettrons en exergue les deux perspectives les plus courantes. La première,

axée sur l'identité enseignante, s'est surtout préoccupée de la question du développement professionnel, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de la formation tout au long de la vie, dans le cadre plus général de la professionnalisation de la formation des enseignants (TARDIF & BORGES, 2009; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, 1998). La seconde perspective reflète les liens étroits entre l'objet d'étude et les différentes conjonctures sociopolitiques. L'insertion y est réduite à la description et à l'évaluation des programmes d'encadrement des novices dans leur transition entre la formation professionnelle et le début dans le métier.

La distinction que nous introduisons entre ces deux approches en sciences de l'éducation n'est certes pas aussi nette dans la littérature. Les influences réciproques entre contextes et chercheurs ont abouti à un mélange des genres : entre analyse empirique des situations des diplômés, auto-évaluation des programmes et reprise de convictions politiques sur ce qu'est le développement professionnel. Cependant, ces recherches ont fait émerger progressivement une nouvelle approche de l'insertion : le point de vue des enseignants en tant qu'acteurs sociaux en interaction avec les institutions de formation et d'emploi. Cette approche intègre notamment ce qui n'est pas mesurable objectivement. Les recherches récentes emploient le terme d'« *insertion subjective* ». C'est également à partir de cette perspective axée sur l'expérience sociale de l'individu qui s'insère que nous proposons de réinterroger la notion d'insertion. Nous concluons ce chapitre par une définition de l'insertion en tant que processus situé dans une « *carrière* » au sens de la sociologie interactionniste d'E. C. Hughes (CHAPOULIE, 2001; HUGHES, 1997).

## 1.1 L'insertion, une notion polysémique

En France, la notion d'insertion a d'abord émergé comme notion administrative durant les années 1970 (LORIOU, 1999). Son usage marque alors le changement dans la manière de s'intégrer dans le travail. Sa vulgarisation et sa diffusion dans les divers domaines relatifs à l'activité sociale impliquent par la suite qu'elle désigne autre chose, selon qu'elle est employée dans le cadre des « *politiques de logement, de la santé, de la formation professionnelle, de l'emploi, (ou) de la culture* » (NICOLE-DRANCOURT & ROULLEAU-BERGER, 1995, p. 19). À l'opposé de la notion d'intégration, qui revêt un caractère collectif, l'insertion considère l'individu exclu d'un système social (DUBAR, 1999; LORIOU, 1999). La notion va surtout s'affirmer dans son articulation

avec la catégorie générale des jeunes<sup>1</sup> et avec leur exclusion, grâce au rapport Schwartz rédigé en 1981 (SCHWARTZ, 2007). Ce dernier opère une distinction entre l'insertion sociale et l'insertion professionnelle, dans les politiques publiques. La première renvoie aux politiques visant à lutter contre une certaine marginalisation sociale (MONNEY, 2015), tandis que la seconde fait référence à «*l'espace concurrentiel*» (DUBAR, 2001, p. 28), qui existe dès lors entre la fin des études et le début du travail, où la correspondance entre qualification et type d'emploi occupé n'est plus garantie, ni automatique (TANGUY [1986]; cité par DUBAR [2001]). L'insertion professionnelle occupe alors cet espace qui sépare la qualification et l'accès à l'emploi, synonyme d'une autonomie financière (NICOLE-DRANCOURT, 1994; NICOLE-DRANCOURT & ROULLEAU-BERGER, 1995).

Dans le champ des sciences sociales, les notions d'intégration et d'insertion comportent également une distinction qu'il convient de relever. Alors que la notion d'intégration est une notion classique de la sociologie héritée de Durkheim (1897), l'insertion est une notion politique du fait de son usage premier comme catégorie des politiques publiques (LORIOU, 1999). L'existence de l'insertion professionnelle des jeunes en tant que problème social a conduit à le constituer en «*objet-problème*» (DUBAR, 2001, p. 25) dont il s'agissait de saisir les mécanismes (DEMAZIÈRE & PÉLAGE, 2001; DUBAR, 2001; EME, 1997; KIEFFER & TANGUY, 2001; MONCEL & ROSE, 1995; TROTTIER, 2001). Selon Vincens (1997), les chercheurs ont recouru à deux types d'approche du processus d'insertion: les approches objectives se sont contentées de définir, à la discrétion du chercheur et de son objet, un état initial et un état final communs à toute la population d'intérêt pour le chercheur, tandis que les recherches subjectives adoptaient une posture compréhensive en demandant à l'individu de définir lui-même le début et la fin de l'insertion (avec certaines analyses qui combinaient les deux méthodes d'enquête). Le résultat est une polysémie conceptuelle dans le débat scientifique.

La plupart de ces recherches traitent la part objective de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire les conditions d'emploi et d'employabilité, que cela soit au niveau institutionnel ou individuel, sans pour autant partager une définition, laissant ainsi le champ de recherche ouvert. Toutefois, comme le soulignent Couppié et Mansuy (2004) dans une approche comparative, le contexte est important pour comprendre le sens et l'usage des concepts. D'autres notions, employées parfois comme synonymes de la notion d'insertion,

---

<sup>1</sup> Aujourd'hui, la notion est combinée à d'autres catégories générales de la population, comme les femmes (FLAHAULT, 2006), les jeunes issus de l'immigration (BRINBAUM & GUÉGNARD, 2012) ou encore les personnes en situation de handicap (BARET, 2013), les diplômés du tertiaire (BOURDON, GIRET & GOUDARD, 2012; CALMAND & EPIPHANE, 2012; GIRET & ISSEHNANE, 2012; MONCEL, 2012), etc.

rendent mieux compte des enjeux entre « *les modes nationaux d'organisation de la sphère éducative et du marché du travail* » (p. 148). Couppié et Mansuy donnent en exemple le concept de transition – « *controversé en France* » – lié à l'importance du système dual de formation dans des pays germanophones comme la Suisse. La transition fait référence au passage de la formation professionnelle par apprentissage à l'emploi qualifié (BEHRENS, 2007). C'est également dans ce sens que la notion d'insertion professionnelle est mobilisée, notamment lorsque l'accès à l'emploi est évalué en fonction des diverses formations professionnelles post-obligatoires (MASDONATI, LAMAMRA, GAY-DES-COMBES & DE PUY, 2007; PAGNOSSIN & ARMI, 2008). En effet, le contexte suisse est caractérisé par une « *faiblesse des régulations du marché du travail* », et les « *relations professionnelles* » sont décentralisées (PERRET, GIRAUD, HELBING & BATTAGLINI, 2007). Par ailleurs, il se démarque aussi de celui de la France par un taux de chômage très faible, ce qui est très pertinent pour comprendre les différences de problématiques. En conséquence, les préoccupations politiques de fond par rapport à l'insertion professionnelle portent sur la formation et sur la qualification – le point de ralliement entre cantons (DUBS, 2006). Le débat oppose notamment la formation professionnelle par apprentissage aux formations universitaires (STRAHM, 2016). Ces analyses suisses de l'insertion s'inscrivent donc aussi dans la tradition de recherche visant à évaluer l'entrée des jeunes sur le marché de l'emploi.

Pendant, avec la flexibilisation de l'emploi, l'appréhension de l'insertion professionnelle par les chercheurs a évolué. Les analyses actuelles portent de plus en plus sur la part de l'insertion dite « *subjective* » (G. FOURNIER, 2013; G. FOURNIER *et al.*, 2000); elles se préoccupent du sentiment exprimé et de la santé du travailleur, avec notamment des perspectives transversales aux disciplines des sciences sociales. Les difficultés d'insertion ne sont plus identifiées au niveau macro ou par rapport à une catégorie de la population, mais plutôt à un niveau méso – l'intérêt porte sur une activité, sur une profession particulière (G. FOURNIER, 2013). Dans ces analyses, l'usage des concepts d'insertion et d'intégration est fortement articulé aux difficultés de passer d'une formation théorique à l'exercice du métier en situation.

De cette littérature sur l'insertion professionnelle, nous avons retenu la définition suivante qui a servi de point de départ à notre travail. Selon Bordigoni, Demazière et Mansuy (1994), l'insertion est un « *processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires* ». Selon Dubar (2001, p. 34), une telle définition permet d'aborder l'accès à l'emploi « *comme la résultante*

*d'interactions complexes qui se situent généralement*» autant au niveau macro (des institutions) que micro (individu). Bien que cette définition néglige les transformations des individus au plan de leurs compétences, de leur subjectivité, de leur position sociale, elle présente pour nous un double intérêt. Premièrement, en insistant sur l'historicité et les logiques sociétales du processus, elle rend possible une approche générale et théorique du phénomène d'insertion professionnelle et échappe au piège d'une appréhension fondée sur un contexte national en particulier. Deuxièmement et pour cette raison, elle peut être utilisée comme grille (hypothèse) de lecture de la littérature spécifique au champ de recherche plus réduit qui intéresse notre travail : l'insertion des enseignants.

## **1.2 L'insertion professionnelle des enseignants : entre développement professionnel et politique de gestion de la main-d'œuvre des établissements**

Dans le champ des sciences de l'éducation, aucune définition de l'insertion ne fait consensus. Ce concept a surtout évolué selon les conditions institutionnelles et politiques puisque les chercheurs, souvent également formateurs d'enseignants, devaient avant tout trouver des solutions à des problèmes professionnels ou sociaux. En ce sens, l'insertion en tant qu'objet de recherche a connu deux types d'approches. Le premier courant a émergé à la suite des politiques de professionnalisation de la formation. Il définit l'insertion comme un développement professionnel. L'émergence de problèmes transversaux aux pays occidentaux, comme le *burn-out* et l'abandon du métier, a facilité la généralisation d'un second courant, hérité du contexte américain : l'insertion comme « induction ». En sciences de l'éducation, l'objet est donc avant tout politique.

### **1.2.1 L'insertion comme développement professionnel : une perspective fonctionnaliste et institutionnelle**

#### ***Évolution de l'identité professionnelle entre la formation et la pratique du métier en établissement***

Selon Odell (1986), la conceptualisation de l'insertion des enseignants remonte aux années 1960-1970. Des recherches en psychologie développementaliste (FULLER, 1969; KATZ, 1972) considèrent alors que l'enseignant évolue dans son métier en traversant plusieurs stades de développement. L'insertion serait

donc un stade du développement professionnel (UWAMARIYA & MUKAMURERA, 2005)<sup>2</sup>. Au Canada, T. Nault (1993, 1999) est la première à avoir proposé une conception similaire au début des années 1990. Dans une posture sociologique qui emprunte à la fois à Merton (1997) et aux travaux de Lortie (1975), elle considère le processus menant vers l'expertise enseignante comme une socialisation professionnelle. Son modèle de développement d'une identité professionnelle personnalisée est un processus en cinq phases<sup>3</sup>. Pour T. Nault (1999), l'insertion est une adaptation de la socialisation formelle – la formation initiale – en fonction du contexte. Elle se déroule en trois étapes successives : «*l'euphorie anticipatrice*» qui suit l'embauche ; «*le choc de la réalité*»<sup>4</sup> qui est une confrontation concrète au métier dans tous ses aspects ; et la «*consolidation des acquis*» qui se manifeste par une confiance en ses compétences. Cette dernière étape marque la base sur laquelle le «*moi professionnel personnalisé*» se développe.

La particularité de cette définition, tout comme le courant de recherche qui va s'efforcer de saisir l'insertion en tant que processus de transformation identitaire (HÉTU & LAVOIE, 1999 ; MARTINEAU & PRESSEAU, 2003 ; SÉNÉCHAL, BOUDRIAS, BRUNET & SAVOIE, 2008), est de faire de l'insertion le corollaire de la formation initiale<sup>5</sup>. Avec des approches plutôt qualitatives, ces recherches privilégient

---

<sup>2</sup> Le développement professionnel des enseignants est un objet d'étude à part entière dans les recherches en éducation, même s'il n'existe pas de consensus entre chercheurs sur ce à quoi le concept de développement professionnel fait référence (FRENAY, JORRO & POUMAY, 2011). Uwamariya et Mukamurera (2005) distinguent toutefois cette «*vision développementale*» (p. 135) de la perspective axée sur la professionnalisation (PERRENOUD, 2001). La première est moins d'actualité, vu l'importance de la problématique de la professionnalisation de la formation des enseignants. Cependant, lorsque l'insertion est saisie en tant que développement professionnel, ces perspectives diverses ne font pas l'objet d'une discussion.

<sup>3</sup> La première est une socialisation informelle qui dépend essentiellement de l'individu et de son parcours. Elle correspond à une prise de conscience quant à la correspondance avec le métier. La deuxième phase, c'est la formation initiale qui correspond à une socialisation formelle. L'insertion professionnelle intervient comme troisième phase. Dans une quatrième phase, l'enseignant maintient son développement professionnel en perfectionnant sa pratique. Le processus de socialisation se termine dans la cinquième phase lorsque l'enseignant est capable d'accompagner d'autres novices par sa propre théorie réflexive du métier.

<sup>4</sup> Selon T. Nault (1999), cette étape de survie voit le novice sous la pression du contexte social de l'établissement. Sa réaction va se situer entre le conformisme des pratiques locales et la résistance. L'auteur distingue ainsi trois formes de conformisme spécifique à cette phase : le «*conformisme aveugle*» qui répète les recettes éprouvées d'autres enseignants de l'établissement ; le «*conformisme réfléchi*» qui est une adaptation aux difficultés, quoique dans la conscience de la limite de ces adaptations ; et le «*conformisme dynamique*» qui est une action originale du novice à la marge des pratiques d'autres enseignants.

<sup>5</sup> Concernant ce courant de recherche, nous n'entrerons pas dans les nuances susmentionnées à propos du concept de développement professionnel (UWAMARIYA & MUKAMURERA, 2005), dans la mesure où l'hypothèse générale de la fonction de l'insertion reste la même : l'insertion prend appui sur la formation initiale.



le point de vue individuel. Elles cherchent notamment à évaluer la capacité de la formation à préparer les novices au métier (SÉNÉCHAL, 2010). Cependant, leur point commun est d'appréhender l'insertion en partant de considérations institutionnelles. Rien n'est dit de l'accès à l'emploi ou des conditions objectives de travail dans les établissements. Les enseignants sont d'abord des étudiants stagiaires, puis des novices et finalement, des experts. Lorsqu'il est fait mention d'un projet professionnel, celui-ci est avant tout un projet pédagogique à concevoir et à soutenir par la formation (BAILLAUQUÈS, 1999a, 1999b; BOUTIN, 1999).

Dans le contexte suisse, la définition privilégiée par les chercheurs suit le même raisonnement institutionnel. Reprenant les conclusions de Tardif et Lessard (1999), Akkari et Solar-Pelletier (2007) soulignent l'importance des premières années d'enseignement dans «*l'histoire professionnelle de l'enseignant*», qui déterminent par la suite son rapport au métier. Ce rapport est surtout défini par les traits que la plupart des contextes occidentaux semblent partager: la complexification du métier, constatée dans divers pays, et l'enseignement qui se transforme rapidement au travers de son public<sup>6</sup> (MAROY, 2006). Pour Akkari et Solar-Pelletier, il s'agit surtout de garantir un développement professionnel à partir d'une formation initiale qui permette de débiter dans ce métier de plus en plus complexe. C'est ce que les institutions de formation des enseignants entendent par «*introduction à la profession*» (COHEP, 2008).

### ***L'insertion comme lieu de consolidation d'une nouvelle professionnalité***

Pour les tenants du développement d'une identité professionnelle, la professionnalité en jeu fait référence aux compétences rationalisées<sup>7</sup> nécessaires à l'exercice du métier. Cette professionnalité est propre au contexte de professionnalisation de la formation des enseignants, tel qu'il s'est développé dans les pays occidentaux à partir des années 1980 (ALTET, 1994; BOURDONCLE, 1991; LANG, 1999; LOSEGO, 2011; PERRENOUD, 1993; TARDIF & LESSARD, 2004; TARDIF *et al.*, 1998). Dans le modèle du praticien réflexif (SCHÖN, 1987), pierre angulaire de cette professionnalisation, les compétences s'acquièrent formellement par la formation en alternance (ALTET, 1994) – ce que T. Nault (1999) retient comme socialisation formelle. Mais la professionnalisation est un processus à deux dimensions: elle comprend

<sup>6</sup> Ce public comprend de plus en plus d'élèves au comportement difficile et éprouvant des difficultés d'apprentissage, avec une population de provenance culturelle de plus en plus variée, dans un contexte de massification de l'enseignement secondaire inférieur.

<sup>7</sup> Il s'agit d'une approche du métier par les sciences de l'éducation et par une théorisation de la pratique.

la qualification et les compétences. Le diplôme ne garantit que la première, tandis que les compétences sont, elles, remises en jeu par les nouvelles situations et interactions en contexte d'enseignement (LOSEGO, 2011). Il est donc important de conceptualiser un développement professionnel dans lequel cette socialisation formelle serait consolidée. L'insertion devient ainsi le moyen, dans la mesure où le diplôme ne suffit pas pour devenir enseignant.

Plus qu'un suivi des débutants lors de leur prise de fonction, l'insertion est appréhendée par les chercheurs qui abordent la problématique par l'identité en construction, comme un lieu de tension entre la professionnalisation et la socialisation au cours de l'intégration dans un établissement (HÉTU, LAVOIE & BAILLAUQUÈS, 1999). Les tenants de ce courant craignent en effet que la professionnalisation entamée durant la nouvelle formation initiale ne soit compromise par un conformisme aux pratiques locales (BOUTIN, 1999; HÉTU & LAVOIE, 1999). Pour le nouvel enseignant, l'insertion consiste alors en une auto-évaluation visant à interroger les interactions au sein de l'établissement (PEYRACHE, 1999). Le contexte scolaire est perçu comme une source de nuisance au développement de l'identité professionnelle idéalisée (BOUTIN, 1999), et l'auto-analyse – une forme de pratique réflexive formalisée – doit servir à réfléchir autant sur la pratique que sur les rencontres collectives dans l'établissement (HÉTU, 1999). Une telle définition de l'insertion est fonctionnaliste, car elle envisage la profession par un «*noyau central*» – la formation initiale –, et une socialisation qui exige une initiation à ce «*noyau*» (STRAUSS, 1992, p. 68).

Le modèle de développement promu par T. Nault (1999) préconise un soutien aux novices qui peut prendre plusieurs formes à côté de l'autoréflexion (personne-ressource, programme d'insertion ou groupe d'entraide). Cette nécessité d'un soutien remet ainsi au goût du jour la conception américaine déjà ancienne de l'insertion où l'enseignant, qui évolue en traversant plusieurs stades de développement identitaire, devrait être soutenu par des dispositifs d'induction (ODELL, 1986).

### **1.2.2 L'insertion comme induction : la recherche d'une efficacité dans la gestion du personnel enseignant**

#### ***Les dispositifs d'induction comme points communs d'une gestion de la main-d'œuvre décentralisée***

Une recherche conduite dans la littérature scientifique avec pour mot clé «*teachers induction*» ramène une pléthore de résultats traitant de dispositifs d'introduction au métier, notamment aux États-Unis. Cela

n'est pas étonnant dans la mesure où entre 1990 et 2008, le pourcentage d'enseignants novices participant à des programmes de *mentoring* est passé de 51 à 91 %. Pourtant le terme « *induction* »<sup>8</sup> n'a pas toujours été un synonyme de programme ou de dispositif d'accompagnement. Dans le champ de l'éducation, Shaplin (1962) a été le premier à l'utiliser pour désigner l'entrée dans l'école du nouvel enseignant. Cependant, à partir des années 1970 et 1980, trois parties – les recherches en sciences de l'éducation, les mandats politiques et les acteurs politiques – ont convergé pour entraîner cette réduction progressive de l'insertion à des dispositifs (LAWSON, 1992).

Selon Lawson (1992), les résultats en sciences de l'éducation émanant de plusieurs sous-thématiques<sup>9</sup> ont sensibilisé les gestionnaires des systèmes éducatifs à l'importance des premières expériences d'enseignement, tout en mettant en doute le fait que l'induction pouvait être régulée par la formation uniquement. Ces recherches ont alors réduit petit à petit les approches de la problématique de l'insertion à ce qui se pratiquait alors en psychologie développementale, avec une insistance sur les ajustements opérés par les novices durant les premières années. Parallèlement, Lawson observe que les réformes du système d'éducation et de la formation initiale ont graduellement extrait la préparation des enseignants novices des institutions de formation, pour la décentraliser et la confier à des programmes locaux. Par ailleurs, les propositions d'associations (syndicats) d'enseignants et d'administrateurs ont peu à peu mis l'accent sur l'importance de la pratique et par là, ont remis en doute l'efficacité de la formation initiale pour préparer les enseignants. Ainsi, loin d'être le résultat d'une cohérence dans un seul champ de recherche, la définition réduisant l'insertion à des dispositifs d'insertion est le produit d'un processus historico-social mettant aux prises des intérêts d'acteurs parfois divergents.

Du fait de son ancienneté dans le contexte américain, la thématique de l'induction a fait l'objet de nombreuses études et rapports émanant de professionnels appartenant à diverses institutions (BICKMORE & BICKMORE, 2010; SCHEMP, SPARKES & TEMPLIN, 1993). Les méta-analyses, comme celle proposée par Huling-Austin (1988), marquent ainsi périodiquement le champ de recherche (INGERSOLL, 2012; INGERSOLL & SMITH, 2004; INGERSOLL & STRONG, 2011; ROBINSON, 1998; WANG, ODELL & SCHWILLE, 2008). Même si ces analyses récentes reconnaissent la complexité de la problématique d'un

<sup>8</sup> Cette traduction littérale se retrouve également dans la littérature francophone.

<sup>9</sup> L'auteur énumère les thématiques suivantes : la socialisation professionnelle, la qualité de la formation, l'efficacité des enseignants et les conditions des enseignants débutants.

point de vue empirique, sa définition théorique n'a pour ainsi dire pas bougé. Une recommandation récurrente est que l'induction devrait être pensée à partir des multiples facettes qui caractérisent les débuts dans le métier.

L'induction est en fait essentiellement une politique locale de gestion de la main-d'œuvre entrant dans un système décentralisé. Sa dissémination dans d'autres contextes hors des États-Unis a été observée surtout dans les systèmes d'éducation décentralisés (Québec, Belgique, Israël, Suisse). Les analyses de l'induction mettent l'accent sur l'établissement et repensent les rôles des acteurs de celui-ci dans l'intégration de nouveaux enseignants. Les administrateurs sont garants d'une culture locale (WEVA, 1999). Les conseillers pédagogiques ou mentors (enseignants expérimentés) aident à articuler la qualification et les compétences adaptées au contexte (GERVAIS, 2007; PEYRACHE, 1999). Il est également question d'une préparation spécifique aux mentors (LAMONTAGNE, ARSENAULT & MARZOUK, 2008), avec ce que cela peut révéler comme enjeu de reconnaissance de ce rôle, comme c'est le cas en Belgique (BECKERS, JARDON, JASPAR & MATHIEU, 2008). Mais l'induction, c'est également des « *success stories* » de projets pilotes qui mettent l'accent sur la mise en réseau de ces différents acteurs, avec le concours des institutions de formation (BECKERS *et al.*, 2008; DESMARAIS, LAMOUREUX, BROUSSEAU DESCHAMPS, LOSLIER & NAULT, 2003).

### ***Portée par les formateurs eux-mêmes, la recherche sur l'induction s'interroge peu sur son efficacité***

Si l'induction est pratiquement généralisée aux États-Unis et que le concept s'exporte facilement, quelle est la nécessité de revisiter une notion qui semble opératoire? Mais l'est-elle? Empiriquement, les méta-analyses les plus récentes montrent que l'efficacité de ces dispositifs ne va pas de soi. Ingersoll et Strong (2011) soulignent ainsi qu'il est difficile de tirer des conclusions généralisables concernant l'efficacité de l'induction; ces auteurs retiennent quatre points structurants: i) le contenu de ces programmes d'induction nécessite un éclairage plus approfondi; ii) les recherches existantes ne permettent pas de se prononcer sur l'effet de la durée et de l'intensité des dispositifs d'encadrement; iii) la qualité des dispositifs en fonction du coût n'est pas connue; iv) l'efficacité est fortement dépendante du contexte.

Poser la question de l'efficacité des dispositifs d'insertion dans les termes choisis par Ingersoll et Strong (2011) conduit à interroger la définition sous-jacente du concept d'insertion. Si les points iii et iv renvoient surtout à l'insertion en tant que problème de politiques locales, le premier (i), tel que

les auteurs l'abordent, est plus intéressant, car il revient sur les fondements théoriques de l'insertion en tant que développement professionnel. Pour ces auteurs, on ne peut répondre à la question de l'efficacité de l'insertion sans aborder la question des définitions du contenu des dispositifs. Une des questions qui se posent notamment, touche à la manière dont s'y articulent les compétences pédagogiques en situation et les contenus à enseigner. Plus généralement, Ingersoll et Strong soulignent qu'il existe des visions concurrentes de ce à quoi sert l'école et qu'il en résulte des théories concurrentes sur ce qu'est un enseignant efficace. Autrement dit, quel type d'efficacité enseignante les différents dispositifs promeuvent-ils ?

La recherche sur l'induction ne s'interroge que peu sur son efficacité, notamment parce qu'elle est fortement dépendante du contexte d'élaboration des dispositifs : les chercheurs qui se saisissent de l'objet sont empreints d'un certain prosélytisme. Comme pour le texte de Desmarais *et al.* (2003) dans le contexte québécois, ou encore celui de Gremaud (2007) en Suisse romande, il s'agit de chercheurs-formateurs d'enseignants qui autoévaluent des dispositifs qu'ils ont eux-mêmes mis en place. Gremaud rend compte d'une «*formation continue*», destinée aux débutants du préscolaire et du primaire du canton de Fribourg. Cette formation met en relation le responsable du programme<sup>10</sup> et des formateurs praticiens, l'ensemble s'exécutant sous la houlette de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP FR). Ce programme comporte une partie obligatoire de 40 heures. Le rôle de ce service est de rendre disponibles des outils, de valoriser l'échange, tout en étant un lieu privilégié de la pratique réflexive, afin de «*réinvestir les apports de la formation initiale*». Ainsi, dans un souci d'articulation des formations initiale et continue, l'insertion consiste en un suivi des diplômés, de sorte que ces derniers conservent les bonnes pratiques de la formation initiale.

Le programme d'introduction à la profession dans le canton de Genève, dont Alliata, Benninghoff, Mabillard et Pecorini (2009) rendent compte, est assez proche du travail de Gremaud (2007). Il est composé de six phases qui vont du recrutement à la stabilisation au bout de trois ans. Après trois mois d'exercice, l'enseignant est évalué, ce qui permet de déterminer quel est le suivi adapté à ses besoins, accompagné d'un plan de formation élaboré par le formateur qui consulte l'enseignant débutant. Chaque année, l'enseignant est soumis à une évaluation certificative (trois au total), dont la dernière sert d'indicateur pour nommer l'enseignant. Ce programme a pour particularité d'être fondé sur l'évaluation des compétences. Nous retrouvons ici le souci d'une induction visant à s'assurer que les nouveaux diplômés feront preuve

---

<sup>10</sup> Chargé de la conception, de la coordination et du suivi du dispositif.

d'une professionnalité articulant qualifications et compétences rationalisées. La perspective adoptée est clairement institutionnelle dans la mesure où les débutants se sentent jugés dans leur pratique. Cependant, les auteurs soulignent la pertinence du programme dès lors qu'il permet de pallier le passage sans réelle transition entre la formation et la pratique. Par ailleurs, au-delà du lien explicite avec la formation, les programmes d'encadrement visent plus la «*performance*» des enseignants – en tant que capacité à «*maîtriser les situations pédagogiques dans lesquelles ils évoluent*» – que l'efficacité qui est, elle, relative au contexte et met en jeu d'autres acteurs, notamment les élèves (FELOUZIS, 1997, p. 10).

### **1.2.3 Insérer les enseignants occidentaux : quelques limites contextuelles dans la conceptualisation de l'insertion**

#### ***La notion d'insertion varie selon les priorités politiques et les conditions institutionnelles des pays***

L'insertion est fréquemment définie comme un développement professionnel ou comme un dispositif d'accompagnement. Ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. La première part de la problématique générale de la professionnalisation de la formation, tandis que la seconde s'appuie davantage sur les difficultés conjoncturelles rencontrées par les enseignants : la précarité de l'emploi, le stress, le *burn-out* et l'abandon du métier. Le développement professionnel insiste ainsi sur l'articulation entre la formation et l'exercice du métier en établissement, tandis que le dispositif d'accompagnement s'attarde sur le cadre formel de cette articulation, censée faciliter le développement professionnel (T. NAULT, 1999 ; ODELL, 1986). Mais avant tout, ces définitions répondent à des logiques institutionnelles et politiques.

Le cadre québécois est un bon exemple d'une appréhension changeante de la notion, selon les préoccupations politiques du moment. Si, comme ailleurs, les années 1980 ont été marquées par la professionnalisation de la formation, la profession en pleine mutation a été également touchée par un marché du travail enseignant saturé – la proportion des enseignants au statut précaire oscillant entre 35 et 40 % (TARDIF & LEVASSEUR, 2010), avec un allongement de la période d'accès à un emploi stable (MUKAMURERA, 1998). Le passage de la formation à l'exercice du métier, qui s'effectuait alors *via* une période probatoire de deux ans pour être reconnu comme enseignant confirmé, a perdu progressivement son sens durant cette période de crise de l'emploi. En 1994, plusieurs réformes ont été adoptées en vue d'améliorer la situation,

avec notamment la responsabilisation des commissions scolaires pour l'entrée en fonction des enseignants (T. NAULT, 2003). La définition de l'insertion proposée par T. Nault (1993) a, d'une part, entériné le paradigme de la professionnalisation en indexant l'insertion à la formation initiale et, d'autre part, proposé un regard sur ce qui (devrait) se passer dans ces établissements qui doivent dès lors insérer les novices. Les recherches empiriques se sont aussi centrées sur les normes locales de travail et sur la spécificité du rôle de chaque acteur (WEVA, 1999).

Cependant, cette définition n'interrogeait pas la problématique de la précarité de l'emploi. C'est à la fin des années 1990 que Mukamurera (1998; 1999) a proposé une thèse allant dans ce sens. Pour comprendre comment les jeunes enseignants s'inséraient sur le marché de l'emploi, elle a structuré son analyse autour de la notion de trajectoire à partir de trois principaux présupposés. Tout d'abord, elle considère que l'insertion est dynamique dans le temps. Cela signifie que tous les emplois occupés par un individu doivent être considérés dans leur succession afin de saisir sa situation. Empiriquement, cela implique notamment une reconstitution des trajectoires professionnelles dans leur dimension objective (type d'emploi, durée, conditions, etc.). Enfin, Mukamurera considère que ces situations professionnelles se déroulent sur un marché de l'emploi spécifique, conçu comme un espace social et institutionnel, dont il s'agit d'identifier les contraintes qui pèsent sur l'individu.

Mais l'insertion des enseignants a connu un tournant au début des années 2000. D'une part, les départs massifs à la retraite se sont soldés par des engagements conséquents. Ce mouvement a contribué à la dissipation de certaines inquiétudes liées à l'état du marché (GERVAIS, 2007; MARTEL & OUELLETTE, 2003), et une pénurie d'enseignants a même été observée (CÉRÉ, 2003). D'autre part, un colloque de grande envergure a réuni en 2004 des acteurs issus du ministère de l'Éducation, des syndicats, des chercheurs et des enseignants afin d'établir un bilan des actions entreprises. À l'issue de ce colloque, un site internet<sup>11</sup> a été créé en vue de faciliter le lien entre les différentes parties prenantes à l'insertion professionnelle, d'exposer les ressources disponibles et d'encourager la création de projets d'insertion. Alors que certains chercheurs (MUKAMURERA & GINGRAS, 2004) continuaient d'attirer l'attention sur la persistance de la précarité des jeunes enseignants, les conditions objectives ont été délaissées pour une approche centrée sur le développement professionnel et les programmes d'induction<sup>12</sup>. Les recherches sont ainsi revenues à une insertion en tant que description générale de la

<sup>11</sup> «Le Carrefour national sur l'insertion professionnelle (CNIPE)»: [www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca)

<sup>12</sup> Mais ces mesures d'accompagnement n'étaient et ne sont pas obligatoires (G. NAULT, 2003).

transition entre la formation et l'exercice du métier (MARTINEAU, GERVAIS, PORTELANCE & MUKAMURERA, 2008).

Ailleurs, dans plusieurs pays occidentaux, la globalisation de l'encadrement des débutants a été favorisée par la crise de la profession du début des années 2000, marquée par la désertion des enseignants en exercice – notamment débutants. L'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) a lancé une vaste analyse de la profession dans le but de mieux la comprendre, afin d'«attirer, former et retenir des enseignants de qualité» (OCDE, 2006). Ce contexte institutionnel et politique, décrit comme commun, est venu s'ajouter à l'internationalisation de la professionnalisation des enseignants (TARDIF *et al.*, 1998) pour parachever la représentation d'un destin commun parmi les pays occidentaux. Les méta-analyses de l'insertion qui ont porté alors sur la transition entre la formation et l'emploi (BECKERS *et al.*, 2008; CLÉMENT, 2002; HOWE, 2006; WONG, BRITTON & GANSER, 2005) témoignent de cette généralisation de l'appréhension de la profession: les diverses façons de procéder sont censées servir de leçon d'un système d'éducation à un autre. Dans ces études, les programmes de formation continue sont également assimilés à de l'induction, montrant ainsi la prégnance de la problématique de l'articulation des deux dimensions constitutives de la professionnalisation: la qualification (résultat de la formation initiale) et les compétences (qui s'acquièrent en articulant la pratique et une réflexion dans les programmes d'encadrement des débutants ou dans la formation continue).

À partir d'une définition de l'insertion comme adaptation à un cadre de travail, l'induction est pensée comme un relais de la formation continue (GERVAIS, 1999), nécessaire pour répondre aux défis d'un métier de plus en plus complexe, où savoirs et savoir-faire sont constamment renouvelés (MAROY & CATTONAR, 2002). Si dans certaines analyses, les conditions de travail sont mentionnées, notamment les bas salaires, c'est toujours en introduction d'un contexte plus général de crise de la profession (DELAHU, 2008), dont les maux sont l'abandon et l'épuisement professionnel (DE STERCKE *et al.*, 2010; JEFFREY & SUN, 2008; MARTINEAU, 2006; SÉNÉCHAL *et al.*, 2008) qui touchent entre autres les débutants. Les études sont focalisées sur les difficultés liées à la pratique de l'enseignement, tandis que le contexte et les structures de travail (MUJAWAMARIYA, 2008) sont rarement pris en compte (MARTINEAU, VALLERAND & BERGEVIN, 2008). La majeure partie de la littérature sur le sujet est donc consacrée à l'implémentation des dispositifs de soutien et au rôle des équipes pédagogiques (FRESKO & NASSER-ABU ALHIJA, 2009; GERVAIS, 2007; INGERSOLL & STRONG, 2011; LAMONTAGNE *et al.*, 2008; MARTINEAU, VALLERAND & BERGEVIN, 2008) dans l'acquisition par les novices des compétences nécessaires à leur intégration dans un établissement.



## ***L'insertion des enseignants suisses. Entre mobilités, diversité des modes de recrutement et évaluation de la formation***

Contrairement aux pays d'Amérique du Nord et à certains pays européens, les enseignants débutants n'ont pas connu en Suisse la précarité d'emploi. L'émergence de la problématique est notamment liée à l'expertise professionnelle de l'un des initiateurs des recherches sur l'insertion. Ainsi, la première contribution est l'œuvre de Maurice Tardif (AKKARI & TARDIF, 2005) qui, en prenant la direction de la HEP de Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE) au début des années 2000, a apporté avec lui la tradition de recherches canadiennes sur la transition entre la formation et le début dans le métier (LESSARD & TARDIF, 2001; MUKAMURERA & TARDIF, 2004; TARDIF & LESSARD, 2004). Comme nous l'avons vu, l'insertion est alors un objet polysémique. Dans cette première contribution, Akkari et Tardif (2005) constatent que dans les « *sociétés modernes avancées ou postmodernes* » (p. 14) comme la Suisse, le rapport des jeunes au travail a changé. Cependant, à l'inverse des autres pays, la recherche d'emploi n'est pas véritablement un problème en Suisse romande. De ce fait, les auteurs abordent la problématique par le biais du développement professionnel. Ils notent qu'avant les réformes de la formation des enseignants adoptées au cours des années 1990, les recherches sur les enseignants suisses s'intéressaient surtout à leurs « *cycles de vie* » (HUBERMAN, 1989a, 1989b)<sup>13</sup>. Mais les réformes de la formation ont redéfini le débat sur le métier en se tournant vers l'objet « *professionnalisation* » (PERRENOUD, 1993, 1994, 1996; SCHERTENLEIB, AMEZ-DROZ et ANZÉVUI, 2012; TARDIF et BORGES, 2009).

L'insertion a alors été présentée comme une suite ou une conséquence logique de ce changement de débat. L'introduction au premier recueil de textes<sup>14</sup> suisses romands consacrés à l'objet est formelle: l'insertion professionnelle des enseignants est surtout l'objet d'une préoccupation politique portant sur l'efficacité d'une nouvelle formation coûteuse sur l'employabilité des jeunes (AKKARI & SOLAR-PELLETIER, 2007). En fait, dès le moment où l'insertion est définie par rapport à la formation, elle devient l'objet de tractations politiques, car le développement professionnel tel qu'il se déploie dans la formation initiale et continue est le fruit de négociations entre les autorités gestionnaires des systèmes éducatifs et des enseignants, notamment des représentants de

<sup>13</sup> Tout comme les travaux de Fuller (1969) et Katz (1972), les travaux de Huberman – avec sa théorie de la vie des enseignants en cinq phases – soutiennent l'idée d'un développement professionnel. Celui-ci commencerait par une première phase de survie caractérisant les cinq premières années dans le métier.

<sup>14</sup> Un numéro consacré à l'insertion par « *les actes de la recherche de la HEP BEJUNE* », datant de 2007, contient ainsi les premiers textes qui proposent notamment un cadre conceptuel à l'insertion professionnelle des enseignants.

syndicats (PERRENOUD, 1991). Lorsque la thématique de recherche est lancée par la HEP BEJUNE, les chercheurs poursuivent deux buts : l'analyse de la vie des diplômés au moment où ils terminent leur formation – la validation de la formation – et l'identification de stratégies efficaces pour une insertion réussie – l'analyse du marché de l'emploi (AKKARI & SOLAR-PELLETIER, 2007).

Le problème tient au fait que l'éducation et la formation sont décentralisées et relèvent des compétences cantonales, alors que le titre d'enseignement est valable sur l'ensemble du territoire. C'est le résultat d'un compromis entre la volonté d'harmonisation de la formation au niveau du pays, l'histoire des institutions de formation et les traditions culturelles (LUSSI BORER & KAMM, 2012). Au début des années 1990, à la suite de la création des Hautes écoles spécialisées, la Conférence suisse des directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP) a proposé des thèses afin de promouvoir la création des HEP et la tertiarisation de la formation des enseignants, en lieu et place des diverses formations d'enseignants jusqu'alors en vigueur (NOVERRAZ, 2008). Ces dernières limitaient en effet le lieu d'exercice du métier au canton de formation. Sous l'égide de la CDIP, les cantons signataires de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômés de fin d'études ont été contraints à une cohérence dans la fixation d'exigences communes, afin de délivrer des titres d'enseignement bénéficiant d'une reconnaissance intercantonale. C'est en suivant cette logique qu'à la fin de l'année 1998, plusieurs projets de création de HEP ont vu le jour dans les cantons romands, et que d'autres étaient à l'étude sur l'ensemble du territoire suisse (NOVERRAZ, 2008). Ainsi, au début des années 2000, la formation des enseignants du primaire s'est tertiarisée au sein des HEP dans les cantons romands, exception faite du canton de Genève, pour des raisons historiques. La formation des enseignants du secondaire, également décentralisée, est intégrée (exemple de Genève et Fribourg)<sup>15</sup> lorsqu'elle se passe à l'université, et consécutive quand elle est dispensée par les hautes écoles (BEJUNE, Vaud et Valais), après une formation universitaire dans la future matière à enseigner.

Pour ce qui est de l'emploi, il appartient à l'individu diplômé en enseignement de le trouver avec un titre valable sur l'ensemble du territoire suisse, même si en pratique le marché est limité par les barrières linguistiques. Le recrutement nécessite le concours des commissions scolaires ou des directions d'établissement (AKKARI & SOLAR-PELLETIER, 2007). Dans un tel contexte, peu de choses sont connues concernant le devenir des diplômés

---

<sup>15</sup> Plus que pour des raisons d'héritage institutionnel, le passage de la formation secondaire dans les HEP ne s'est pas réalisé dans certains cas du fait du prestige de l'Université – qui dispensait historiquement ce cursus –, plus élevé que celui des hautes écoles dans la hiérarchie des formations tertiaires (PERRENOUD, 2004).

ou la valeur des formations dispensées au niveau cantonal. L'intérêt de la recherche sur l'insertion est donc, d'une part, de valider la formation tout en évaluant les circulations entre cantons et, d'autre part, d'examiner les modes de recrutement dans toute leur diversité (AKKARI *et al.*, 2008; BOURQUE *et al.*, 2007).

### **1.3 L'insertion professionnelle dans une perspective interactionniste**

Le contexte suisse romand est un laboratoire idéal pour remettre en question théoriquement et empiriquement le concept d'insertion dans le domaine de l'enseignement. La précarité de l'emploi y est faible (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Le phénomène d'abandon du métier par de jeunes enseignants, dû aux difficultés dans l'exercice de ce métier, n'a encore pas été systématiquement constaté ou documenté. Les raisons majeures qui ont poussé d'autres chercheurs à s'emparer de cette notion en sont absentes. En outre, si les politiques d'harmonisation de la formation des enseignants sont portées par la CDIP, elles sont mises en œuvre localement (au niveau cantonal), et les politiques de recrutement et d'intégration sont menées indépendamment de cette formation.

Dans cette dernière section du chapitre 1, nous adopterons la posture de Mukamurera (2005) qui considère que l'insertion et la professionnalité enseignante sont deux concepts distincts. Adoptant le point de vue des diplômés, nous allons nous éloigner des considérations institutionnelles pour mieux saisir comment l'insertion est vécue par eux. Nous la replacerons ainsi dans l'interaction (CHAPOULIE, 1997), avec l'objectif de questionner l'enseignement dans sa dynamique négociée par les acteurs (GUIGNON, 2009). Nous reprendrons à notre compte les notions de trajectoire (STRAUSS, 1992) et de carrière (H. S. BECKER, 1985; HUGHES, 1997) que nous utiliserons comme des équivalents dans la mesure où elles rendent compte de «*la dialectique permanente entre histoire individuelle et institution et, plus généralement, les contextes*» (FILLIEULE, 2001, p. 200). Notre objectif sera alors de faire émerger ce que les individus font des institutions tout en étant façonnés par elles.

#### **1.3.1 L'insertion des enseignants comme un vécu objectif et subjectif situé dans des interactions sociales**

En définissant les contours et les fonctions de l'insertion en enseignement à partir des préoccupations institutionnelles, les recherches sur le développement professionnel et sur les dispositifs d'encadrement des enseignants ont délaissé

la part objective (conditions d'emploi et de travail) pour se centrer sur une certaine interprétation de ce qui se passe lors de la prise de fonction. Le traitement préférentiel du phénomène du « *choc de la réalité* », vécu et reporté par certains novices, est une forme de réponse donnée au sentiment d'insécurité lors de l'insertion (G. FOURNIER *et al.*, 2000). Cependant, le niveau de problématisation de cette insertion subjective est faible, dans la mesure où l'insertion des enseignants est d'abord le résultat d'une trajectoire des individus. Plus qu'un vécu individuel, elle est située dans des interactions sociales (MUKAMURERA, 1998).

Avec une telle posture théorique, la thèse de Mukamurera parvient à la conclusion que les trajectoires d'insertion n'ont aucune linéarité sur le plan temporel. Celles-ci seraient plutôt marquées par cinq phénomènes : l'enchevêtrement ; le changement ; la discontinuité ; la mouvance ; l'allongement. L'*enchevêtrement* rend compte d'une absence de porte d'entrée dans la profession du fait de la succession ou de la simultanéité d'emplois précaires, qui peut parfois conduire à retourner aux études ou au chômage. Le *changement* renvoie à la nature objective des situations analysées qui varient au gré des opportunités et des contraintes. La *discontinuité* est avant tout temporelle et comprend toutes les phases d'attentes, d'abord entre la fin des études et le premier contrat, mais également entre les emplois précaires. La *mouvance* introduit l'idée d'un manque de repères permettant d'identifier le début et la fin de l'insertion. L'*allongement* exprime le constat d'une insertion vécue comme une file d'attente et non comme une phase de développement professionnel entre les études et l'emploi. Cependant, cette insertion comporte une certaine irréversibilité dans la mesure où, petit à petit, les individus passent d'un statut précaire dans la profession à un contrat stable.

Plus généralement, l'insertion des enseignants s'effectue dans trois domaines (MUKAMURERA, 2005) : sur un marché du travail, dans une institution et dans un rôle occupationnel. Sur le marché de l'emploi, l'insertion concerne les conditions objectives d'exercice de l'enseignement. Sur le plan institutionnel, l'insertion se rapporte à l'adaptation nécessaire à une culture organisationnelle explicite et implicite. Enfin, s'insérer dans un rôle consiste en la « *consolidation de la professionnalité* » dans la pratique située de l'enseignement. Les approches focalisées sur la professionnalisation et sur les politiques d'encadrement se sont surtout efforcées de rendre compte de l'insertion dans une institution et dans un rôle. Cela a nourri le discours d'un idéal professionnel où tout pourrait être résolu par un bon programme d'induction. Cependant, lorsque les conditions objectives sont examinées, la professionnalité – qui ne peut se (con)fondre avec l'insertion (MUKAMURERA, 2005) – est remise en question, car même en période

de pénurie d'enseignants sur le marché du travail, la précarité des premiers postes a un impact sur le développement des compétences (MUKAMURERA & GINGRAS, 2004).

C'est pour cela qu'à l'inverse des analyses partielles présentées dans le point précédent, Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) ont mis en évidence la complexité des liens entre insertion objective et subjective et leur variation selon les générations d'enseignants. Pour les nouvelles générations, la «*régularité des contrats*» est tout aussi pertinente que la stabilité de l'emploi. Par comparaison avec les générations précédentes, elles recherchent plus «*l'autonomie financière*» que la stabilité de l'emploi. L'intégration à «*l'équipe-école*» et la maîtrise pratique du travail sont les critères les plus récurrents pour signifier ce sentiment d'insertion qui demeure cependant un phénomène complexe et multifactoriel.

### **1.3.2 L'insertion des enseignants suisses romands : l'importance des conditions objectives et de la reconnaissance des pairs dans les établissements**

Si la problématique de l'insertion en Suisse romande s'est d'abord justifiée par la professionnalisation de l'enseignement, comme nous l'avons souligné précédemment (AKKARI & SOLAR-PELLETIER, 2007), la recherche initiée par la HEP BEJUNE a tout de même conservé les trois domaines de l'insertion que nous venons de présenter (MUKAMURERA, 2005)<sup>16</sup>. En l'absence d'un système centralisé, avec une forte autonomie des établissements et des commissions scolaires qui procèdent au recrutement, il était en effet important de décrire les démarches d'accès à l'emploi (AKKARI *et al.*, 2008). La recherche – qui a débuté en 2006<sup>17</sup> – s'est traduite empiriquement par une enquête en ligne par questionnaire. Cette analyse quantitative et longitudinale de l'insertion professionnelle des enseignants diplômés de Suisse romande regroupait la HEP BEJUNE, la HEP FR et la HEP Valais (HEP VS). La HEP VD et la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) ont rejoint l'équipe de recherche interinstitutionnelle une année plus tard, avec un premier rapport commun quelque temps après

<sup>16</sup> Mukamurera *et al.* (2008) remettent à jour ces dimensions en distinguant quatre plans : l'emploi, le travail, l'organisationnel et la professionnalité. Sur le plan de l'emploi, il s'agit notamment de ce que Mukamurera (1998) considérait en questionnant la précarité des enseignants : l'insertion sur le marché de l'emploi. Mais la nature des tâches confiées permet également de parler d'une insertion sur le plan du travail concret.

<sup>17</sup> L'enquête est toujours en cours. Chaque institution interroge ses diplômés deux fois, soit un an et trois ans après l'obtention du titre d'enseignement.

(AKKARI *et al.*, 2008). En adoptant la perspective des diplômés, l'enquête avait pour objectif de renseigner autant les aspects objectifs que subjectifs de l'insertion (MUKAMURERA *et al.*, 2008).

La première difficulté rencontrée lors de l'analyse de ces données a été d'adapter à une situation de relative pénurie d'emploi des modèles d'insertion élaborés dans des contextes de précarité d'emploi (BOURQUE *et al.*, 2007). Selon ces auteurs, le problème des analyses classiques de l'insertion est qu'elles présupposent que cette dernière s'opère en vase clos. Ils proposent donc un modèle adapté de la psychologie développementale qui replace l'insertion dans un écosystème (GREMION, AKKARI, BOURQUE et HEER, 2007). Les chercheurs veulent vérifier que le sentiment d'insertion est positivement corrélé: i) à la qualité objective de l'emploi – stabilité, adéquation et charge de travail; ii) à l'encadrement reçu dans l'établissement; iii) à la formation initiale. Sur le plan descriptif, l'objectif est en concordance avec les motivations politiques: l'évaluation de la mobilité (i) et la description des procédures de recrutement, ainsi que la validation de la formation (ii et iii).

i) Le premier constat de Gremion *et al.* (2007)<sup>18</sup> est qu'il y a peu de mobilité intercantonale parmi ces diplômés. Ces résultats vont être corroborés par d'autres analyses qui ont utilisé la même base de données, enrichie de nouvelles cohortes de diplômés (CHANGKAKOTI & DONATI, 2008; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Par ailleurs, ces deux dernières analyses mettent en évidence que le diplôme n'est pas le seul élément déterminant pour accéder à l'emploi. Les « *supports par les relations et le réseau social* », « *les liens établis dans la formation* » ou encore les « *expériences de travail préalable à la HEP* » sont autant d'éléments qui sont mentionnés de manière récurrente par les diplômés comme ayant été décisifs pour l'obtention d'un poste (CHANGKAKOTI & DONATI, 2008). Ces éléments se révèlent cruciaux pour l'employé, car ils agissent comme indicateurs de qualité de la candidature pour l'employeur (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Finalement, Gremion *et al.* (2007) observe que le succès de l'insertion est positivement corrélé à l'emploi stable et au taux d'engagement. Ils en déduisent que les nouveaux diplômés définissent le succès de leur insertion par l'occupation d'un poste fixe.

ii) L'insertion subjective dépend de la capacité des établissements à insérer les nouveaux diplômés. Ces derniers expriment leur satisfaction quant à leur situation dans l'enseignement avec un écart entre, d'un côté, les aspects du métier sur lesquels les enseignants ont l'impression de disposer

<sup>18</sup> Le même modèle et les mêmes hypothèses sont explorés plus en détail dans l'article de Bourque *et al.*, 2009.

d'une marge de manœuvre, comme l'«*autonomie professionnelle*» et les «*relations avec les collègues*» qui sont les plus positivement évalués, et, de l'autre, les aspects externes, comme la «*reconnaissance sociale*» ou la «*sécurité d'emploi*» (qui restent toutefois jugés favorablement). Le choix des ressources évaluées par les débutants comme nécessaires à leur insertion traduit surtout cette volonté d'autonomie professionnelle. Dans leur établissement, les diplômés privilégient plus les stratégies informelles pour s'y insérer que l'accompagnement formel qui y est proposé. L'hypothèse associant positivement le succès de l'insertion aux dispositifs d'encadrement est ainsi invalidée (GREMION *et al.*, 2007). Dans une analyse consacrée à la collaboration dans les établissements, Losego, Amendola et Cusinay (2011) montrent que les pratiques d'insertion les plus efficaces sont non spécifiques aux novices, s'adressent à l'ensemble du corps enseignant et privilégient les relations horizontales (non ou peu hiérarchiques).

iii) Les nouveaux enseignants perçoivent dans l'ensemble leur formation comme adéquate pour préparer à ce qui se passe en classe. Ils expriment également un sentiment d'aisance en gestion de classe. En revanche, ils se sentent moins bien préparés pour les élèves dits «*à besoins particuliers*». Ils estiment aussi souffrir de lacunes concernant tout ce qui a trait aux tâches administratives. Cependant, les hypothèses qui associent positivement le succès de l'insertion, d'une part, «*à la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession*» (BOURQUE *et al.*, 2009, p. 358) et, d'autre part, à l'adéquation entre la formation et l'emploi ne sont pas vérifiées dans le contexte suisse romand.

Ces analyses, ancrées dans l'interaction entre le diplômé et les institutions (de formation et d'emploi), montrent que la problématisation de l'insertion autour des enjeux de professionnalisation ou d'encadrement adéquat n'a pas de sens dans le contexte suisse. Ce qui se joue dans les établissements dépasse la simple transition linéaire postulée par une définition de l'insertion en tant que lieu de consolidation de la professionnalité entamée durant la formation ou comme lieu d'endiguement de la précarité. Ce qu'ils montrent également, plus indirectement, c'est que la réalité des institutions de formation et celle des établissements se font et se développent indépendamment les unes des autres. Ce dernier constat est soutenu par d'autres statistiques sur les emplois en enseignement selon lesquelles 3% des postes en enseignement en Suisse (soit 2 250 équivalents plein temps) en 2005 et 2006 étaient occupés par des personnes non qualifiées (LEHMANN *et al.*, 2007). Les auteurs ajoutent que ces proportions varient selon le degré d'enseignement (faible au primaire et fort dans l'enseignement professionnel).



### 1.3.3 La notion de carrière pour penser l'insertion : le parcours comme point de départ d'un processus socialement construit

Comment expliquer qu'un certain nombre d'enseignants non qualifiés exercent au même titre que les diplômés ? Dans une perspective institutionnelle, il leur manque la formation/la qualification pour que l'on puisse parler de professionnalité au sens fonctionnaliste (BOURDONCLE, 1991). De quelle professionnalité ces individus sont-ils donc porteurs ? Quel est le rôle de l'expérience préalable à l'enseignement ? En quoi les relations sont-elles un enjeu de l'insertion objective ? Ces questionnements qui émergent des analyses de la situation des diplômés en Suisse romande plaident pour une définition de l'insertion avant tout comme une expérience socialement construite (DUBET, 1994) et où la professionnalité est « *en quelque sorte une photographie, qui présente pour un individu, à un moment donné de sa carrière, une configuration professionnelle par nature instable dans la mesure où elle évolue au cours du temps* » (PHILIPPOT, 2008, p. 51). Le concept de carrière tel que Hughes (1996 ; 1997) le théorise dans la tradition interactionniste est, selon nous, le mieux à même d'interroger le processus qui rend compte d'une telle professionnalité qui s'éloigne de l'expérience de l'enseignement tel qu'il est prescrit (PHILIPPOT, 2008).

Hughes (1996) considère la carrière au sens du « *parcours suivi par une personne au cours de sa vie, et plus précisément au cours de la période [...] pendant laquelle elle travaille. Cependant cette période, pour être comprise, ne doit pas être dissociée de l'ensemble* » (p. 175). Pour Hughes, le travail du sociologue consiste notamment à « *mettre à jour* » certaines régularités qui se présentent, même dans les carrières les plus informelles ou dans les organisations comportant des échelons prédéfinis. Par ailleurs, l'auteur considère que les analyses devraient « *repérer et comprendre les diverses manières de construire des filières d'emploi et de permettre ainsi l'anticipation de carrière des individus* » (DUBAR, TRIPIER & BOUSSARD, 1998, p. 113). C'est sans doute ce sens que Goffman (1968, p. 179) reprend lorsqu'il affirme que la carrière qualifie « *le contexte social dans lequel se déroule la vie de tout individu. [...] [Le] mouvement de va-et-vient du privé au public, du moi à son environnement social* » rend ainsi possible l'interrogation du rapport à l'enseignement en tant qu'expérience sociale située dans le parcours de l'individu diachroniquement et synchroniquement. C'est en ce sens que nous considérerons et démontrerons tout le long de cet ouvrage que l'insertion est un processus situé dans une carrière et qui se déroule en trois étapes imbriquées – c'est-à-dire, qu'elles ne se déroulent pas nécessairement



dans cet ordre : i) l'orientation vers l'enseignement, ii) l'accès à l'emploi et iii) l'insertion subjective.

i) Il n'est pas nouveau d'interroger le parcours des enseignants pour comprendre leur pratique. Les recherches américaines de Lortie (1975), mais également celles plus récentes de Périer (2004; 2014) vont dans ce sens en montrant que le choix de l'enseignement comme métier s'inscrit dans une forme de continuité en référence au vécu d'élève ou d'enfant. Lortie met en évidence que les motivations à l'enseignement de certains enseignants sont héritées de leur propre scolarité – faire comme ou faire à l'opposé de l'enseignant; reproduire un certain cadre. Périer (2014) invite, lui, à considérer le poids d'une certaine socialisation, lorsque dans un certain milieu social, «*des normes et valeurs*» transmises «*préfigure[nt] des types de parcours scolaires et des choix d'orientation professionnelle*» (p. 24). T. Nault (1993), dont nous avons exposé plus haut le modèle de socialisation professionnelle, considère également cette influence qui précède l'entrée en formation, qu'elle nomme «*socialisation informelle*». Celle-ci se déroulerait dans l'inconscient identitaire et favoriserait l'engagement dans la profession sans pour autant garantir l'aboutissement du processus. Notre argument est que le choix de l'enseignement est plus qu'un «*rêve*» ou qu'une volonté de continuité. L'orientation vers l'enseignement est une expérience concrète inscrite dans des conditions sociales. Les choix sont constamment négociés, repensés, réévalués dans les interactions des acteurs tout au long de leur parcours de vie et de formation. La compréhension du choix nécessite un bilan détaillé de l'ensemble de la carrière de l'individu.

ii) Si la formation semble indispensable, dans la mesure où elle garantit ce que Hughes (1964) nomme «*licence*» et «*mandate*», il s'agit d'aller plus loin pour comprendre ensuite comment certaines logiques d'accès au métier – les régularités observées par Changkakoti et Donati (2008) ainsi que Girinshuti et Losego (2016) – échappent à la simple règle de l'économie classique qui veut que sur un marché d'emploi régulé par l'offre et la demande, ce soit le capital humain qui garantisse l'accès à l'emploi. Les analyses de Granovetter (2000; 1973) postulent l'importance du capital social (BOURDIEU, 1980) et des liens pour la compréhension de l'accès à un emploi de qualité à diplôme égal. Pour cette seconde étape du processus d'insertion, il s'agit notamment de «*mettre à jour*» ces logiques, à l'œuvre dans l'accès à l'emploi. Nous formulons l'hypothèse de travail selon laquelle ces logiques d'accès renvoient en partie à des expériences sociales antérieures dans la carrière de l'individu.

iii) Enfin, en ce qui concerne la pratique de l'enseignement comme dernière étape de l'insertion, nous la concevons avant tout comme une expérience sociale (TARDIF & LESSARD, 1999) dont «*les conditions ne sont*

*pas individuelles*» (LOSEGO *et al.*, 2011, p. 482). Cette expérience doit être réinscrite dans des interactions qui doivent elles-mêmes être resituées dans le contexte d'exercice. S'il existe un constat partagé selon lequel l'enseignement s'est complexifié au travers de son public (AKKARI & SOLAR-PELLETIER, 2007), il est vrai qu'il présente des nuances d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'un établissement à l'autre. Ces variations concernent également les différences intra et inter degrés d'enseignement. Le «*choc de la réalité*» sera fonction des dynamiques de collaboration à l'intérieur de l'établissement, mais également de l'engagement (WOODS, 1997) dans l'activité, tout en tenant compte d'une professionnalité différenciée d'un diplômé à l'autre. Nous postulons que ces différences observées sont liées aux deux étapes précédentes, donc à la carrière de chaque diplômé.

## Conclusion

Dans ce premier chapitre introductif, nous nous sommes efforcé de mettre en évidence la polysémie de la notion d'insertion. Le flou théorique autour de ce concept est lié au fait qu'il s'agit d'abord d'une notion administrative rendant compte d'un problème social naissant avec l'apparition du chômage d'exclusion. L'évolution de la notion a donné naissance à la distinction politique – qui existe également dans la recherche – entre l'insertion sociale et l'insertion professionnelle, cette dernière étant notre objet d'intérêt. L'insertion professionnelle fait référence aux politiques visant à réguler le passage entre la fin des études et l'accès à l'emploi. Les chercheurs se sont saisis de l'insertion professionnelle comme «*objet-problème*» (DUBAR, 2001, p. 25) dans un second temps, en s'intéressant notamment aux mécanismes économiques, sociaux et psychologiques sous-jacents au processus d'insertion.

L'insertion des enseignants, quant à elle, a surtout connu des définitions qui reflètent les débats politiques et scientifiques autour d'une profession en mutation. Nous avons vu que l'insertion a été décrite comme une étape du développement professionnel, par référence à la professionnalisation de la formation des enseignants. Avec la précarité et la crise de la profession dans les pays occidentaux industrialisés, les recherches ont réduit l'analyse de l'insertion à l'évaluation des dispositifs d'encadrement des enseignants novices. Ces deux conceptions sont le résultat d'une convergence entre les chercheurs, qui se saisissent de l'objet, tout en appartenant aux institutions de formation d'enseignant, les gestionnaires des systèmes d'éducation et les associations d'enseignants. Nous avons ensuite insisté sur les conditions d'émergence de cette problématique dans le contexte suisse romand: une conjonction entre la présence de chercheurs connaissant l'objet de recherche

et une volonté politique d'évaluer la nouvelle formation. Dans ce système de formation et d'emploi décentralisé, l'insertion est avant tout le lieu d'évaluation des nouvelles formations des enseignants, dispensées par chaque canton dans les hautes écoles pédagogiques. Enfin, sa problématisation permet d'évaluer la mobilité des diplômés sur l'ensemble du territoire suisse, dans la mesure où le titre d'enseignement est reconnu au niveau fédéral.

Cependant, une telle perspective sur la notion d'insertion professionnelle est propre aux points de vue institutionnels, dont la préoccupation première consiste en l'adaptation de l'enseignant à un cadre général visant la concrétisation de la professionnalisation au travers de deux cultures institutionnelles – les instituts de formation, et les établissements employeurs. Nous lui avons donc préféré la perspective des personnes qui s'insèrent. Nous avons vu que les premières analyses de la situation des diplômés romands montraient que le sentiment d'insertion est corrélé aux conditions objectives d'emploi et que, par ailleurs, elles ne mettaient au jour aucun lien avec la qualité de la formation ou encore celle des dispositifs d'encadrement. Les différents éclairages théoriques et empiriques sur la dimension objective et subjective de l'insertion nous ont conduits à postuler l'insertion comme un processus situé dans une carrière au sens de la sociologie interactionniste. Ainsi le point de départ de l'analyse du processus doit-il être le parcours de vie et de formation de l'enseignant dans son ensemble. Tout au long de celui-ci, l'individu vit, interagit, négocie les situations. Il construit une certaine professionnalité, déjà au travers de choix qu'il effectue à différents moments et qui orientent ou réorientent sa carrière. L'insertion est alors appréhendée à partir de trois étapes imbriquées : l'orientation vers l'enseignement ; l'accès à l'emploi ; la pratique de l'enseignement en tant qu'insertion subjective. Nous allons voir maintenant plus en détail, dans le second chapitre introductif, la méthodologie sous-jacente à l'investigation empirique de ces trois étapes d'un même processus.



## Chapitre 2

---

# Comment appréhender l'insertion des enseignants en tant que processus situé dans une carrière ?

### 2.1 L'état de carrière, une notion centrale pour la compréhension du processus d'insertion

Nous avons conclu le chapitre précédent en affirmant que l'insertion était un processus en trois étapes : l'orientation vers la formation, l'accès à l'emploi et la pratique de l'enseignement, qui s'inscrivent dans une « *carrière* » au sens de Hughes (1997). Ce concept peut prêter à confusion, notamment à cause de son usage dans le sens commun. Il est courant d'entendre des personnes parler de « *plan de carrière* » ou encore de « *faire carrière* », en faisant référence au rapport que les individus entretiennent avec leur activité salariée. Qu'est-ce que cela signifie ? En évoquant cette notion ainsi, on fait d'abord référence à un modèle standard du parcours de vie dans les sociétés de type occidental, où les individus vont à l'école pour se former, puis travaillent jusqu'à la retraite. Mais parler de la carrière, c'est surtout mettre l'accent sur cette partie de la vie pendant laquelle les individus exercent une activité rémunérée, avec la conception suivante. Initialement, l'individu se retrouve sur le marché de l'emploi, avec des qualifications – tirées notamment de ses années de formation – qu'il essaie de valoriser auprès d'institutions publiques ou privées susceptibles de l'engager. Il finit par occuper un poste. Sa carrière consiste alors en une trajectoire professionnelle qui le mènera jusqu'à sa retraite.

Dans le sens commun, le mot « *carrière* » contient l'idée d'une progression de cette situation de départ sur au moins deux plans. D'abord, s'agissant de la position occupée dans la hiérarchie : cette dernière peut être pensée par rapport aux institutions susceptibles de l'employer ou à l'activité que l'on exerce. On parlera alors notamment de « *gravir les échelons dans une grande entreprise* », en prenant des responsabilités accrues et en dirigeant d'autres employés placés sous ses ordres. Dans certaines activités, notamment sportives, un joueur professionnel progressera durant sa carrière pour autant qu'il parvienne à améliorer ses performances (son activité) par rapport au classement d'autres joueurs de la même catégorie. Mais il existe également l'idée que les individus font carrière sur le plan salarial. Ils gagnent de mieux en mieux leur vie, et cela, de manière progressive jusqu'à la retraite, notamment parce que leur position évolue ou que leurs compétences sont revalorisées, grâce à l'expérience acquise dans la pratique de leur activité. Lorsque l'on dit d'une personne qu'elle est « *carriériste* », on veut signifier que son projet de vie est motivé par cette « *progression professionnelle* » et particulièrement en ce qui concerne l'évolution positive dans la hiérarchie, avec pour objectif d'atteindre la position la plus élevée possible (selon ses qualifications). La carrière se situe également sur le plan du prestige social qui accompagne la position occupée par les individus.

La notion telle que Hughes (1997) l'a théorisée se fonde sur cette appréhension, mais pas uniquement, car le théoricien considère que cette conception renvoie à la dimension objective de la carrière : l'individu occupe des statuts et des postes clairement définis et identifiés. Or, Hughes y intègre une dimension subjective. Il affirme notamment que tout individu parcourt une « *carrière de vie* » (*life-career*) qui n'est pas aussi formellement organisée et définie socialement. Travailler sur la subjectivité de la carrière consiste justement à relever les régularités dans les itinéraires des individus, qui ne sont pas formellement organisés. Selon lui, ces régularités peuvent être ignorées par les personnes responsables des institutions, mais finissent par être éprouvées empiriquement. Pour Hughes, il s'agit notamment de chercher à mettre en évidence ce que les individus font/choisissent, tout en étant faits/choisis par les institutions :

*« To find whatever order there may be in the course run by the lives of people as they grow and learn ; as they choose, are chosen, rejected or knocked about by circumstances ; as they wax or wane in energy, skill and wisdom ; as they become more devoted and deeply rooted in their work, or, on the contrary, are bored, frustrated and perhaps flee from one kind of work to another, or from all work (which is defined as psychosis in our society). »* (HUGHES, 1997, p. 390)

Ce que veut signifier Hughes (1997), c'est notamment le fait que la part subjective de la carrière implique l'ensemble du parcours de vie, même en dehors de l'activité professionnelle. Comme le souligne Howard S. Becker (1985) reprenant la théorie de Hughes, c'est ce parcours qui permet à la personne de rendre compte de ce qui lui arrive et d'expliquer ce qu'elle entreprend.

Notre appréhension du processus d'insertion consiste ainsi à éclairer la dimension objective et subjective de cet objet de recherche dans la carrière des individus qui s'insèrent. Autrement dit, nous cherchons à comprendre le sens donné par les individus à leur insertion. Par exemple, nous pouvons nous demander pourquoi et comment un individu effectuera telle transition de la formation vers l'emploi ou exprimera un sentiment d'insertion particulier vis-à-vis de son emploi, alors qu'un autre vivra la même transition (ou autre chose après sa formation) et donnera un sens différent ou similaire. Pour repérer les régularités, qui ne se donnent pas à voir immédiatement selon Hughes (1997), nous nous écarterons momentanément de l'appréhension classique de l'insertion. Comme on l'a dit précédemment, cette dernière part d'une préoccupation institutionnelle pour exprimer ce qui arrive aux individus. C'est notamment pour cette raison que la focale est fixée sur la transition de la formation vers l'emploi. En fait, cette transition peut s'apparenter à l'aspect formellement identifié de l'insertion – la dimension objective, selon la conceptualisation de Hughes. Pour faire émerger la dimension subjective, il convient d'adopter la perspective de l'individu. Cependant, cela nécessite de disposer d'un dénominateur commun à toutes les perspectives. Nous avons choisi l'orientation vers la formation à l'enseignement.

En postulant qu'il existe une étape de l'orientation vers l'enseignement dans le processus d'insertion, nous voulons notamment signifier que c'est bien l'individu qui, à un moment de son parcours, trouve un sens à la décision de se porter candidat à la formation à l'enseignement. Et c'est une étape de son processus d'insertion dans la mesure où c'est l'achèvement de sa formation qui permettra à l'individu d'acquérir le statut d'enseignant débutant. Avant cela, il sera considéré comme un remplaçant, comme un enseignant non qualifié. Pour saisir le sens que l'individu donne à cette étape, il nous faut considérer ce qui la précède; c'est-à-dire un parcours marqué par une socialisation, une scolarité, diverses formations, des expériences de vie et professionnelles peut-être, d'autres qualifications, d'autres activités et des relations sociales. Cet ensemble d'éléments qui constitue le parcours de l'individu au moment où il s'oriente vers l'enseignement et qu'il convoque pour donner un sens particulier à sa formation à l'enseignement, nous le nommons «*état de carrière*».

L'état de carrière est composé d'une dimension objective et d'une dimension subjective. Avec la dimension objective, nous postulons que le parcours de vie implique un parcours de formation qui passe par des institutions (DUBAR, 2001 ; LIEBIG, LEVY, SAUER & SOUSA-POZA, 2014). Le système d'éducation et de formation, en particulier, oriente, limite ou rend possible certains projets professionnels. Il s'agit notamment d'interroger les trajectoires scolaires et de formation ainsi que les expériences professionnelles, afin d'identifier les régularités qui marquent les parcours jusqu'au moment où les individus parviennent à la formation à l'enseignement.

La dimension subjective, quant à elle, consiste à saisir le sens que les individus donnent à cette trajectoire « standardisée » par les institutions. Le parcours de vie est, en effet, un processus de socialisation construit « *dans des interactions répétées* » au sein d'un « *réseau personnel* » évolutif, articulé autour d'étapes d'orientation et d'autres événements vécus en tant que « *transition biographique* » (BIDART, 2008) et constamment réinterprétés par les individus.

La deuxième étape du processus d'insertion est l'accès à l'emploi. Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, cette étape est incontournable, notamment parce que dans le contexte suisse, les emplois en enseignement sont gérés indépendamment de la formation. Autrement dit, l'obtention d'un diplôme ne garantit pas l'emploi. Le constat inverse est également possible : ce n'est pas parce qu'une personne n'a pas de diplôme qu'elle ne peut pas occuper un emploi en enseignement.

L'étude de l'aspect objectif de cette étape consiste d'abord à mettre à jour les formes d'emplois dans l'enseignement. Puis, étant donné que nous avons adopté la perspective des individus qui s'insèrent, il s'agit précisément de mettre à jour leur situation professionnelle, *i.e.* leur condition objective d'emploi. La subjectivité dans l'accès à l'emploi conduit à faire émerger le sens que les individus attribuent à ces situations professionnelles objectives. Nous affirmons que ce sens trouve ses racines à l'étape de l'orientation.

La troisième étape, l'insertion subjective, revient à interroger ce que signifie le fait d'être un enseignant débutant. La part objective vise notamment à interroger les variations de ce statut, c'est-à-dire à ramener la pratique de l'enseignement à des dimensions du métier clairement identifiées telles que l'organisation de l'enseignement, le rapport aux aspects pédagogiques ou encore l'environnement de travail et les rapports entretenus avec les acteurs présents dans celui-ci. La part subjective consiste là également à identifier certaines régularités qui expliquent le rapport différencié des diplômés à ces diverses caractéristiques du métier.



Cette exposition détaillée de notre appréhension de l'insertion est un préalable à l'analyse de la démarche que nous avons adoptée pour conduire notre recherche. Au travers des points suivants, nous présenterons les différentes conceptions méthodologiques retenues pour l'analyse des trois étapes de l'insertion à la lumière de la notion d'état de carrière<sup>1</sup>.

Charmillot et Dayer (2007) distinguent quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche : 1) Le pôle épistémologique qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. 2) Le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. 3) Le pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches. 4) Le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif (p. 131).

En posant que notre recherche rend compte à la fois des dimensions objective et subjective du processus d'insertion, nous voulons signifier que notre posture épistémologique relève à la fois de l'explication et de la compréhension. Nous avons renvoyé les pôles théorique et morphologique aux chapitres suivants dans lesquels des analyses qualitatives, quantitatives ou mixtes seront utilisées consécutivement. C'est là également que des concepts seront mobilisés et explicités, et que des hypothèses de travail seront formulées. Pour l'heure, nous allons concentrer notre propos sur le pôle technique. Le texte qui suit est divisé en trois parties qui reprennent les étapes de l'insertion. Pour chaque point, nous reviendrons sur les questions que nous nous sommes posées, décrivant ensuite le matériau dont nous avons pu disposer, avant de conclure par le traitement que nous avons choisi pour répondre aux questions.

## **2.2 Le choix de l'enseignement comme le résultat d'un parcours de formation et de socialisation**

Avec l'étape de l'orientation, nous cherchons à saisir les régularités tirées des parcours des individus afin de déterminer si parmi les diplômés à l'enseignement, il existe des états de carrières différenciés lors de leur démarche d'orientation vers l'enseignement et, le cas échéant, de les révéler. Il s'agit notamment de considérer que cette orientation vers l'enseignement se constitue progressivement, au fil du parcours qui précède l'entrée dans une institution de

---

<sup>1</sup> Tout au long de cet ouvrage, nous utiliserons les notions de trajectoires, de parcours ou encore de biographie comme synonymes du concept de carrière au sens de Hughes (1997). Si ces notions venaient à revêtir un autre sens théorique, nous en spécifierions le cadre et les auteurs.

formation des enseignants. Nous soutenons notamment l'idée que ce processus est institutionnalisé au sens de Krüger (2001 ; cité par LIEBIG *et al.* [2014]).

Krüger (2001) distingue trois types d'institutions : les institutions d'étape qui mettent en phase ; les institutions de lien ; les institutions de soutien. Les premières sont des passages plus ou moins obligés pour tout individu, et définissent des étapes biographiques qui ne coïncident pas forcément avec l'âge chronologique : l'éducation, le travail ou la retraite. Ces institutions jouent le rôle de régulateur des parcours de vie et participent à la définition et à la limitation de la manière dont les individus acquièrent des ressources nécessaires à leurs projets biographiques. Les institutions de lien sont celles qui lient les parcours des individus les uns aux autres. La plus importante est la famille. C'est à travers elle que des statuts sociaux sont hérités. Elle socialise les individus et lie l'économie du marché aux institutions d'État. Elle est un lieu du contrôle social et participe à la définition des rôles sociaux et de la division du travail. Les institutions de soutien, les garderies par exemple, permettent aux individus de participer à plusieurs champs sociaux, comme le travail et la famille (LIEBIG *et al.*, 2014).

Pour cette étape, notre approche consistera à interroger les effets de ces institutions sur les « *transitions* »<sup>2</sup> qui rythment la biographie, afin de déceler les similitudes, les différences et les mécanismes d'orientation qui caractérisent les individus dans leur trajectoire vers la formation à l'enseignement.

### **2.2.1 Comment le contexte et le système de formation participant-ils à la construction de l'orientation vers l'enseignement ?**

Notre travail portera sur les carrières des enseignants qui ont obtenu l'un des trois diplômes de niveau tertiaire suivants : le bachelor en enseignement préscolaire et primaire ; le master en enseignement pour le degré secondaire I ; le Master of Advanced Studies (MAS)/diplôme en enseignement pour le degré secondaire II<sup>3</sup>. Ces diplômes d'enseignement sont harmonisés au niveau fédéral et sont reconnus d'un canton à l'autre, mais la formation initiale des

<sup>2</sup> Nous utilisons ici le concept de transition selon la définition de Mazade et Hinault (2014) : « *une situation d'affrontement à l'incertitude et un moment d'épreuves* » (p. 5).

<sup>3</sup> Les cursus correspondants peuvent varier d'un canton à l'autre en termes de programme. Certains cantons regroupent les diplômes secondaires I et II. Nous nous fondons sur les descriptions de la HEP Vaud, accessible sur le portail internet de l'institution <https://www.hepl.ch>. Pour une esquisse du système de formation suisse : <https://orientation.ch/dyn/show/2800> ; et pour les précisions sur le système de formation vaudois, <https://www.vd.ch/themes/formation>

enseignants reste à la charge des cantons<sup>4</sup> (CRIBLEZ, PÉRISSET BAGNOUD & HOFSTETTER, 2000; PERRENOUD, 2004). Divers diplômes<sup>5</sup> de niveau secondaire II ou une formation universitaire donnent accès à la formation menant à l'enseignement préscolaire et primaire. La formation proposée par la HEP Vaud pour l'enseignement secondaire I et II est délivrée au terme d'une formation universitaire dans la discipline d'enseignement recherchée.

Il serait incongru de penser l'accès à ces trois formations à l'enseignement en termes de génération ou de cohorte. D'une part, la formation s'adresse à tout détenteur des prérequis et, d'autre part, au sein d'une même cohorte, très peu de jeunes effectuent des transitions linéaires après l'école obligatoire. L'enquête Transition école emploi (TREE) a mis en évidence que parmi la cohorte ayant terminé la scolarité obligatoire en 2000, seuls 6% des individus suivaient une formation tertiaire 4 ans après. En 2007, ils étaient un tiers de la même cohorte (BACHMANN HUNZIKER, LEUENBERGER ZANETTA, MOUAD & RASTOLDO, 2014).

Nous proposons donc plutôt de considérer les effets du système d'éducation, notamment les différentes transitions qui précèdent l'accès à l'enseignement, en tant qu'ils participent à la construction de l'orientation et du choix, en modulant progressivement l'espace des possibles (P. L. BERGER & LUCKMANN, 1986; GEORGE, 1993). Avant de considérer ces effets, décrivons brièvement le système d'éducation et de formation vaudois afin de resituer notre propos.

### ***Les parcours de formation menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud***

Selon le CSRE (2014), la grande majorité des diplômés en enseignement étaient domiciliés dans le canton de rattachement de leurs institutions pédagogiques avant de commencer leur formation. Par extrapolation, cela signifie que cette majorité a également suivi sa scolarité dans le même canton.

<sup>4</sup> Dans cet ouvrage, nous nous référons en particulier au contexte vaudois dans lequel se situe notre terrain de recherche. Pour une illustration des quelques variations intercantionales, voir notamment CSRE (2014).

<sup>5</sup> Le certificat de maturité gymnasiale; la maturité spécialisée orientation pédagogie (MSOP) ou mention sociopédagogie (MSSP); la maturité professionnelle avec réussite de l'examen passerelle «Dubs» (donnant également accès aux autres formations du tertiaire). Les personnes titulaires d'un diplôme étranger doivent recourir à des équivalences à ces diplômes. Pour les individus qui ne sont en possession d'aucun de ces titres ou de leurs équivalents, il est possible d'être admis sur dossier moyennant des conditions relatives notamment à l'exercice d'une activité lucrative sur le territoire suisse pendant les cinq ans qui précèdent le dépôt du dossier. Cette mesure s'adresse notamment à des personnes en reconversion professionnelle et âgées d'au moins 30 ans.

L'esquisse suivante vise à éclairer le parcours de scolarité et de formation standard par lequel les candidats à l'enseignement transitent dans le canton de Vaud, notre terrain de recherche. Cette schématisation est également nécessaire, car nous y ferons constamment référence dans la suite de cet ouvrage lors de l'analyse du processus d'insertion à proprement parler, sans forcément revenir sur certains termes spécifiques au canton ou à la Suisse.

Le système vaudois est organisé selon le concordat HarmoS<sup>6</sup> : l'école obligatoire dure onze ans, et la première année d'école primaire commence à l'âge de 4 ans. Cependant, les diplômés à l'enseignement dont nous avons analysé le processus d'insertion ont grandi dans un système structuré différemment. La scolarité commençait par deux années d'école enfantine ou préscolaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> HarmoS), suivies de quatre années de primaire. La 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> HarmoS) étaient les années d'orientation, aussi appelées cycle de transition. De la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année (9<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> année HarmoS), les élèves étaient distribués dans trois voies qui structuraient le secondaire I, selon des exigences de plus en plus élevées : respectivement, en voie secondaire à option (VSO), voie secondaire générale (VSG)<sup>7</sup> et voie secondaire baccalauréat (VSB), actuelle voie pré-gymnasiale (VP). Après la scolarité obligatoire, ceux qui obtenaient un certificat en VSB pouvaient choisir parmi toutes les possibilités de formation au secondaire II offertes par le système.

Le secondaire II a aussi connu quelques évolutions (DFJ, 2005), mais la structure générale est restée grossièrement la même. Avec le certificat secondaire I de la VSB (ou VP), la voie classique est l'école de maturité ou gymnase, dont le titre délivré à la fin de ce cycle donne accès à toutes les formations supérieures, dont celle proposée par les Hautes écoles pédagogiques. Le certificat de la VSG au secondaire I, moyennant un certain nombre de points en français, allemand, mathématiques et sciences de la nature, donne accès à l'école de diplôme (devenue école de culture générale regroupée avec l'école de commerce), connue aussi comme le gymnase en voie diplôme. Le diplôme délivré dans cette voie du secondaire II requiert une spécialisation d'un an pour obtenir une maturité spécialisée, orientation pédagogie (MSOP) ou mention sociopédagogie (MSSP), afin de s'inscrire en bachelor en enseignement primaire. Les autres sortants de la VSG (et les sortants de l'ancienne VSO) disposent de l'apprentissage comme voie directe de formation professionnelle, communément appelée l'apprentissage. À l'issue de celle-ci, moyennant un certain niveau de performances, ils peuvent accéder à la maturité professionnelle

<sup>6</sup> Pour une explication détaillée du concordat : <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>

<sup>7</sup> Ces deux voies ont été regroupées en une seule à partir de 2013 et l'introduction de la réforme dite « LEO » pour loi sur l'enseignement obligatoire : <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud>

et prétendre alors à un examen passerelle qui leur donnera accès à la formation pour l'enseignement au primaire.

Les candidats à la formation pour l'enseignement aux degrés secondaires I et II doivent être passés par l'université dont l'accès nécessite une maturité gymnasiale. Pour le secondaire I, le candidat doit avoir au moins un bachelor d'une Haute école universitaire (HEU) ou un titre jugé équivalent, avec un nombre de crédits ECTS prédéterminé dans la discipline d'enseignement correspondante. L'accès au MAS destiné aux futurs enseignants du secondaire II nécessite au moins un master obtenu dans la discipline correspondante dans une HEU suisse, avec un certain nombre de crédits ECTS acquis durant la formation de niveau master. Dans le canton de Vaud, une « ancienne licence ès lettres » de l'université de Lausanne est acceptée si elle inclut la discipline d'enseignement visée.

### ***La filière suivie dans le secondaire I est décisive***

Le système de formation suisse est fortement aligné sur le marché de l'emploi (FALCON, 2016; STRAHM, 2016), avec une sélection qui s'opère à la fin de la scolarité primaire. Selon Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer et Hupka-Brunner (2014), la filière suivie durant le secondaire I est « *décisive pour toutes les situations de diplôme* » (p. 17). Par la suite, trois quarts des diplômés du secondaire II suivent une formation professionnelle (CORTESI & IMDORF, 2013, Hors-série no 4), et un étudiant sur cinq acquiert directement la maturité gymnasiale. Ainsi, dans une cohorte de sortants de la formation obligatoire, une part très limitée peut prétendre à une voie directe menant vers la formation à l'enseignement primaire ou à l'université pour ceux qui suivront ensuite la formation pour l'enseignement dans le secondaire I et II.

Selon le CSRE (2014), l'accès à la formation pour l'enseignement au primaire varie passablement d'un canton à l'autre, du fait de « *traditions locales ou régionales* » (p. 238). Cette hétérogénéité fait que cette voie tertiaire est assez ouverte par comparaison avec l'enseignement secondaire. Cependant, le canton de Vaud fait partie des régions où cette orientation professionnelle est choisie majoritairement après l'obtention d'une maturité gymnasiale. Pour l'année académique 2011/2012 à la HEP Vaud, le CSRE a ainsi constaté qu'environ 75 % des étudiants dans la filière pour l'enseignement primaire étaient détenteurs d'une maturité gymnasiale. Un peu moins de 20 % avaient une maturité spécialisée. La proportion restante était composée d'étudiants détenteurs d'une maturité professionnelle, d'un autre certificat suisse ou d'un certificat étranger.

Pour l'enseignement dans le secondaire, qui nécessite un passage à l'université, la moyenne est d'un étudiant sur cinq par cohorte obtenant une maturité gymnasiale. Selon Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et Murdoch (2016), bien qu'il existe des voies passerelles entre les niveaux de formation au secondaire I et après, la faible proportion des jeunes qui y recourt ne permet pas d'annuler les effets d'origine sociale sous-jacents à l'accès à la formation tertiaire. Comparativement à d'autres pays industrialisés, la structure de cette relation entre l'origine sociale et l'accès à l'enseignement tertiaire est bien spécifique à l'organisation du système d'éducation suisse (FELOUZIS, 2009). Ce lien s'interprète comme «*une addition des effets de reproduction sociale attribuables au capital culturel* [BOURDIEU, 1966; BOURDIEU & PASSERON, 1964, 1970] *et de l'autosélection des jeunes et de leur famille* [DURU-BELLAT, 1996, 2003]» (KAMANZI *et al.*, 2016, p. 148).

Qu'en est-il de la spécificité de l'orientation vers l'enseignement? Que sait-on de l'origine sociale des étudiants des HEP? Le lien entre l'origine sociale et l'emploi en enseignement se révèle-t-il aussi spécifique qu'en France par exemple (PÉRIER, 2014; RAMÉ, 1999, 2002)? Denzler et Wolter (2009) ont notamment montré que le corps enseignant au primaire en Suisse est essentiellement composé de femmes orientées vers des savoirs pratiques. Elles sont issues de la classe moyenne, avec des parents qui n'ont pas suivi de formation tertiaire. Elles ont le projet d'avoir des enfants. Pour ces candidates, l'attrait de la HEP repose notamment sur le fait que c'est une formation courte et qui donne accès à une profession directement. Pour le secondaire, les auteurs relèvent qu'il n'y a pas d'effet de genre observé, et que celui de l'origine sociale est déterminant. Par comparaison avec les autres profils d'étudiants universitaires qui s'orientent vers d'autres métiers, les enseignants du secondaire viennent de familles où les deux parents ont été formés au niveau tertiaire.

## **2.2.2 Des entretiens qualitatifs pour appréhender la dimension subjective de ces trajectoires de formation**

À cette étape de l'orientation, la description du système au travers duquel la majorité des enseignants effectuent les diverses transitions de scolarisation et de formation clairement identifiées, correspond à la dimension objective du parcours des individus. Les investigations au niveau national de Denzler et Wolter (2009) caractérisent un peu plus cette dimension objective, en proposant des profils sociologiques des candidats à l'enseignement. De ce même point de vue, les analyses de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2015a, 2015c) sur les diplômés en enseignement nourrissent fortement cette dimension en fournissant les détails des conditions de formation tertiaires et

en proposant diverses comparaisons entre les transitions des diplômés des différentes Hautes écoles suisses.

Selon notre cadre théorique général, la compréhension de ce qui fait une carrière nécessite de faire émerger la dimension subjective. Cela consiste, d'une part, à étudier le sens donné à ces parcours de formation par les individus, une autre manière de comprendre à quels mécanismes sociaux correspondent les profils sociologiques relevés par Denzler et Wolter (2009). D'autre part, il semble indispensable de mettre en lumière d'autres régularités qui ne sont pas clairement identifiées par une description générale des transitions standards entre les niveaux de formation : autrement dit, des éléments biographiques sur lesquels les individus s'appuient pour expliquer, pour argumenter leur choix et leur motivation à suivre un cursus dans une HEP.

C'est en ce sens qu'une approche qualitative et large semble indispensable pour mieux saisir les états de carrière dans leur complexité quand il s'agit de s'orienter vers la formation. Au printemps 2013, nous avons contacté l'ensemble des étudiants en dernière année de formation pour l'enseignement primaire, secondaire I et II. Nous avons fixé le titre d'enseignement (qu'ils étaient sur le point d'obtenir) comme condition commune car, comme nous l'avons souligné plus haut, c'est ce qui donne objectivement le statut d'enseignant débutant<sup>8</sup>.

### ***Le dispositif d'investigation des états de carrière et leur évolution***

Nous avons exposé à ces étudiants une démarche de recherche allant dans le sens d'une compréhension du processus d'insertion dans son ensemble. Notre proposition consistait en un suivi sur trois ans, au moyen d'un premier entretien biographique et deux autres entretiens « bilan » sur leur situation au cours de leur première et deuxième année en tant que diplômé. Après quelques échanges par courriel, 45 futurs diplômés – 22 pour l'enseignement au primaire, 21 pour l'enseignement secondaire et deux avec un diplôme dual secondaire I et II – ont accepté le dispositif de suivi.

Nous espérons pouvoir répondre dès le premier entretien aux quelques questions qui avaient émergé à l'examen des profils susmentionnés des nouveaux enseignants suisses, mais également d'autres caractéristiques

---

<sup>8</sup> L'échec à un examen ou une dernière procédure administrative pouvait repousser l'obtention administrative du titre d'enseignement en 2014 (un cas de figure parmi ceux qui ont été suivis jusqu'en 2015).

tirées d'autres contextes et dont nous souhaitons tester la pertinence pour la Suisse romande. Ces entretiens ont été conduits en face à face dans les lieux choisis par les participants. Nous débutons par une question générale du type: «*Pourriez-vous me raconter comment vous en êtes arrivé à suivre la formation à la HEP VD?*», avant de procéder par relances successives afin d'aborder un certain nombre de thèmes portant sur le parcours des individus. Ces thèmes avaient été développés en tant qu'indicateurs de théories ou de concepts extraits de lectures portant sur le choix du métier. Ces références théoriques seront mentionnées plus explicitement aux chapitres 3 à 5 qui traitent de l'étape de l'orientation. Dans l'immédiat, nous nous bornerons à les citer rapidement dans le tableau 2.1, en les mettant en correspondance avec les thématiques que nous avons utilisées comme grille d'entretien.

**Tableau 2.1 – L'orientation vers l'enseignement: de la théorie aux indicateurs dans les parcours des individus**

Sources dans la littérature	Théories ou concepts	Thématiques abordées durant l'entretien biographique
J.-L. Berger et D'Ascoli (2011); Kyriacou et Coulthard (2000); Müller <i>et al.</i> (2009); Périer (2004); H. M. G. Watt et Richardson (2007); H. M. G. Watt <i>et al.</i> (2012)	Les motivations à choisir le métier comme première profession	Le vécu du parcours scolaire, les rapports aux enseignants dans les parcours
J.-L. Berger et D'Ascoli (2011)	Les motivations à se reconverter à l'enseignement	Le parcours professionnel antérieur à l'enseignement
Moreau (2015); Périer (2004)	Les effets de contextes dans le choix de l'enseignement	Trajectoire scolaire et de formation, effet des institutions qui participent à l'orientation  Les effets de changement de cycle, de déménagement le cas échéant



Sources dans la littérature	Théories ou concepts	Thématiques abordées durant l'entretien biographique
Charles (2006, 2012)	La socialisation spécifique	La structure familiale, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le nombre de frères et de sœurs et leur parcours de formation d'études, la place occupée dans la fratrie
Charles (2012); Lortie (1975)	La socialisation anticipée par des activités partageant des caractéristiques similaires avec l'enseignement	Les loisirs, les projets personnels; les activités annexes, les jobs d'étudiants
Deauvieau (2005); Montandon et Osiek (1997); Périer (2014)	Le rapport à l'école, au savoir	La façon dont se sont passées la scolarité et la formation postobligatoire  Les difficultés rencontrées
Bidart (2012); Bidart et Lavenu (2005); Bidart et Pellissier (2002)	L'influence du réseau personnel sur les choix de transition	L'influence de la famille, des amis dans les choix/ les transitions
Delcroix (2009); Denzler et Wolter (2009); Jarty (2009, 2013); Levy <i>et al.</i> (2006); Tschopp <i>et al.</i> (2015)	Les carrières genrées; le modèle de la femme enseignante; l'enseignement comme une anticipation de la conciliation travail/famille	Le parcours scolaire, en insistant sur les moments de choix/de transition; la manière dont cela s'est déroulé, les individus qui ont été impliqués dans les choix, les projets personnels et les perspectives
Falter et Wendelspiess Chávez Juárez (2012); Imdorf <i>et al.</i> (2014)	Autoségrégation dans le choix des emplois	Les alternatives professionnelles envisagées

Les entretiens ont eu une durée variable, de 45 minutes pour les plus courts à deux heures. Ils ont permis d'aborder, de manière certes désordonnée, la majeure partie des thématiques mentionnées dans le tableau 2.1. Pour chaque aspect évoqué, les détails sont fluctuants dans la mesure où nous avons essayé de garder le sens et l'orientation que les individus souhaitaient donner à leur récit.

### ***Traitement qualitatif des parcours d'orientation vers l'enseignement***

Les données qualitatives ont été condensées à l'aide du logiciel Nvivo, en vue d'une analyse de contenu (WANLIN, 2007). Le codage a toujours été guidé par les catégories et les thématiques mentionnées ci-dessus, mais également par certains éléments qui ont émergé du terrain. Il s'agissait d'objectiver l'appréciation (par entretien biographique) qui était faite par les intéressés des différentes expériences qu'ils ont vécues durant leur parcours de formation. Nous avons cherché à mettre en évidence les conditions individuelles et institutionnelles qui président aux carrières, afin de faire apparaître certaines régularités par comparaison. Le premier codage a donc été assez sommaire, se limitant à un découpage des entretiens par thématiques. Ce premier travail a permis, en quelque sorte, de vérifier succinctement les hypothèses avancées par la littérature utilisée. Pour chaque catégorie de code (thématique), il s'est agi ensuite d'identifier les similitudes et les divergences entre les parcours.

## **2.3 En quoi les parcours permettent-ils de comprendre le processus d'accès à l'emploi dans l'enseignement ?**

Notre investigation de l'étape de l'accès à l'emploi repose sur l'hypothèse que les parcours des individus jouent un rôle prépondérant dans la manière dont ils obtiennent leur poste en enseignement. Ce point vise notamment à mettre en lumière les arguments qui nous ont permis d'énoncer une telle proposition.

### **2.3.1 Quel marché de l'emploi pour les enseignants sortant de formation ?**

En Suisse, l'habilitation à enseigner ne garantit pas l'accès à un emploi : lorsque les individus sont diplômés, ils se retrouvent en concurrence sur un marché de l'emploi. Les caractéristiques de ce dernier font qu'il est analogue

au quasi-marché (DUPRIEZ & DUMAY, 2011; GREENAWAY, 1991; LESSARD, 2006), notion qui rend compte de la concurrence qui existe entre les écoles pour attirer des élèves dans d'autres contextes nationaux. Théoriquement les diplômés sont en compétition, autant que les établissements, les premiers pour trouver un emploi et les seconds pour les recruter (AKKARI & BROYON, 2008), mais les salaires sont régulés par l'autorité cantonale et non par le marché lui-même (MÜLLER & STAUFFER, 2003). Toutefois, ce marché ne se régule pas ainsi, mais repose sur deux spécificités d'ordre contextuel. La première (i) est la variabilité du nombre des postes disponibles, d'un point de vue conjoncturel, mais également par rapport à la qualité objective des postes. La seconde (ii) est la variabilité des qualifications des candidats à ces postes.

i) Parler de postes en enseignement implique de définir ce à quoi les différents candidats postulent. Quel type de contrat les établissements proposent-ils? Les directions d'établissements peuvent offrir des postes permanents ou des remplacements. Lorsque ces derniers sont à court terme, c'est pour pallier des absences d'enseignants non prévues – pour cause de maladie par exemple. Les remplacements à long terme sont assez courants également, mais sont plus prévisibles. Ils concernent pour l'essentiel les congés maternité. Les postes permanents dépendent, eux, des besoins à long terme de l'établissement selon les effectifs des élèves. Cependant, leurs qualités varient, notamment en fonction de l'équipe pédagogique déjà en place. Bien que la plupart des jeunes enseignants recherchent un emploi à temps plein (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), le corps enseignant se distingue d'autres professions par la prégnance du temps partiel (CSRE, 2014; OFS, 2015c). La forte féminisation de la main-d'œuvre enseignante a un impact direct sur la part importante des emplois à temps partiels, notamment parmi les enseignants âgés de plus de 30 ans (CSRE, 2014). Le nombre des postes permanents offerts varie donc en fonction des besoins à combler dans les établissements. Dans le primaire, un emploi permanent peut concerner aussi bien une maîtrise de classe (responsabilité d'une classe à la suite d'un départ à la retraite ou d'une augmentation des effectifs) qu'un nombre d'heures réparti sur plusieurs «*bouts de poste*» (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Dans le secondaire, les engagements se font en fonction des matières enseignées. La qualité du poste variera non seulement selon le niveau (VSG ou VP) des élèves, mais également selon les qualifications requises<sup>9</sup>. Les enseignants pourront donc être amenés à professer des matières pour lesquelles ils ne détiennent pas les qualifications requises, dès lors que les établissements ne

---

<sup>9</sup> Nous utilisons ici une définition objective de la qualité: un poste de qualité est un poste correspondant à la formation reçue.

sont pas contraints – pas de contrôle systématique – concernant la qualité des enseignants qu’ils engagent.

ii) Si la part de la main-d’œuvre prévisible est régulée essentiellement grâce aux nouveaux diplômés, les emplois non prévisibles sont essentiellement gérés dans l’urgence. C’est dans ces situations que l’employabilité (OUTIN, 1990) pour un candidat non porteur d’un titre d’enseignement est assez élevée (LYON, 2009). C’est à la fois le relatif plein emploi en enseignement (CSRE, 2014) et les « *stratégies de gestion de la main-d’œuvre* » des directions d’établissement, limitées dans ce genre de situation, qui expliquent pourquoi en 2005-2006, 2 250 équivalents plein temps en enseignement en Suisse étaient occupés par des personnes non qualifiées (LEHMANN *et al.*, 2007). La possibilité de les engager<sup>10</sup> pour une période inférieure à une année participe ainsi de la régulation locale d’une main-d’œuvre. Cette gestion, qui fait intervenir des auxiliaires non qualifiés pour des besoins ponctuels, contribue aussi à l’organisation de la transition de la formation à l’emploi, dans la mesure où, comme nous venons de le souligner, les postes disponibles résultent dans certains cas de « bricolages » composés de remplacements – qui pourraient être suppléés par un auxiliaire non qualifié – et de temps fixe.

La bonne appréhension de cette régulation décentralisée nécessite de s’écarter d’un modèle linéaire qui situerait l’accès à l’emploi uniquement après la formation. Il ne s’agit là que d’un modèle d’accès qui fait référence, mais qui n’englobe pas l’ensemble des expériences sociales de ce processus. Bien que des diplômés finissent par occuper un emploi, il serait trop facile de penser que seuls leurs titres d’enseignement leur ont permis d’accéder à celui-ci. Le diplôme garantit le statut et à terme, un emploi stable. Mais l’accès à cette stabilité nécessite une période plus ou moins longue après l’obtention du titre (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

### ***Les critères d’accès à l’emploi***

Girinshuti et Losego (2016) ont montré que les enseignants du primaire ont recours à diverses démarches qui ont des effets variables sur la qualité de l’emploi qu’ils occupent. Les démarches formelles consistent à envoyer un dossier de candidature, après avoir consulté la liste des postes disponibles, par voies officielles. Il y a également l’entrée dans le métier au travers du stage ou des remplacements, qui représente la part la plus importante des démarches. C’est notamment par les relations professionnelles créées durant ces emplois

<sup>10</sup> Art. 74a de la Loi Scolaire du canton de Vaud.

préalables que ce type d'accès est facilité. Les directions qui recrutent, ainsi que les candidats, y trouvent davantage leur compte, car les deux parties se connaissent et cela, même si les démarches formelles demeurent par la suite nécessaires pour officialiser la procédure. Il existe également ce que les auteurs désignent comme liens de sociabilité et de proximité. Ces liens renvoient notamment à ce qui a été relevé par Changkakoti et Donati (2008), à savoir que le fait d'habiter dans un village est parfois plus déterminant que la qualification. Enfin, il y a les effets de conjoncture : un poste peu recherché, car l'établissement est un peu isolé ; un remplacement ; l'urgence de l'établissement pour trouver un candidat.

Les démarches formelles ainsi que les stages et les remplacements offrent les meilleurs résultats en termes de qualité d'emploi. Tandis que les liens de sociabilité, la proximité et la conjoncture mènent plus souvent à des remplacements et des emplois plus fragmentés. Ces résultats invitent à considérer le marché de l'emploi comme étant régulé par des acteurs (individus et institutions) plus ou moins en relation formelle et informelle avant, pendant et après la formation.

Théoriquement, les possibilités d'accès à l'emploi sont encadrées dans un réseau de relations (FORSÉ, 2008). Elles renvoient à la position objective dans un marché que l'on peut penser structuré comme un réseau d'institutions du système de formation et des sous-réseaux personnels d'individus connectés à ces institutions. Et c'est cet ensemble qui « fait » le marché de l'emploi. D'un point de vue actanciel, c'est la capacité des individus à accéder plus ou moins facilement à des informations qui circulent dans ce réseau. Dans cette configuration, nous pouvons avancer l'hypothèse que la marge de manœuvre de l'individu dans l'accès à l'emploi est régulée en amont par les institutions qui, par leur articulation, placent l'individu plus ou moins favorablement dans ce réseau.

Le stage illustre bien cette hypothèse de la position des acteurs. Girinshuti et Losego (2016) montrent qu'une part importante des diplômés travaillent dans un établissement qu'ils connaissaient déjà, notamment au travers du stage pratique de formation, mais que l'attribution à un lieu est négociée entre l'institution de formation et les établissements. Les individus disposent certes d'une marge de manœuvre dans leur accès aux emplois préalable à l'obtention du diplôme. Ils peuvent faire des remplacements avant ou pendant leur formation. Par ailleurs, les futurs enseignants dans le primaire, lors de la dernière année de formation, ainsi que tous les enseignants du secondaire ont la possibilité d'effectuer un stage en emploi dans l'enseignement – qu'ils doivent trouver par eux-mêmes.

Le fait que le stage facilite l'accès à l'emploi n'est pas réellement surprenant : après tout, il s'agit là d'une de ses fonctions, comme dans

d'autres métiers (GUILLOT-SOULEZ & LANDRIEUX-KARTOCHIAN, 2008). Si l'on se remémore les propos de Hughes (1997), il se pourrait même que nous soyons en train de décrire plus en détail un mécanisme clairement identifié de l'emploi. La compréhension de la variabilité des situations d'emploi nécessite, à l'évidence, d'examiner plus amplement les effets de parcours pour souligner les particularités de l'enseignement sur ce point précis. Ce qui nous semble concorder avec notre hypothèse, ce sont davantage ces initiatives individuelles dans la configuration des institutions (qu'il faut bien évidemment étayer). Par ailleurs, si nous sommes en mesure de décrire la qualité objective des postes occupés, nous devrions être capables de mettre au jour le sens que les individus donnent à leur situation professionnelle à l'issue de leur formation.

### **2.3.2 Quels indicateurs pour saisir les effets de parcours dans le processus d'accès à l'emploi ?**

Au-delà du bref éclairage que nous venons de porter sur le marché de l'emploi enseignant et sur la situation professionnelle des enseignants dans le primaire, il demeure des zones d'ombre qui s'opposent à la compréhension des effets de carrière des individus dans l'accès à l'emploi. Girinshuti et Losego (2016) ont analysé l'emploi enseignant dans le primaire, qu'en est-il pour les candidats à l'enseignement secondaire ? Observe-t-on des différences dans les démarches d'accès à l'emploi ?

Le fait que les situations de stage soient opératoires pour trouver un emploi constitue un premier pas vers la validation du postulat selon lequel le parcours (de formation, dans le cas présent) participe à l'accès à l'emploi. Si les effets des relations faibles et fortes (M. S. GRANOVETTER, 1973) jouent un rôle prépondérant dans la dynamique des emplois disponibles, il convient alors de les appréhender au sein même des parcours des individus, en considérant notamment l'évolution de leur réseau dès l'étape de l'orientation vers l'enseignement. En outre, cette perspective qui part des relations, ouvre sur un vaste ensemble de questionnements relatifs à la variabilité du processus d'accès à partir de certains déterminants sociaux, comme le sexe, l'origine et le statut socioéconomique ou encore l'ethnicité. Selon la littérature (AGUILERA, 2002 ; BURT, 1998 ; LIN, 2000 ; OOKA & WELLMAN, 2006 ; S. S. SMITH, 2000, 2005), il s'agit là de caractéristiques distribuées inégalement au sein des réseaux sociaux. Jouent-elles un rôle à l'étape de l'accès à l'emploi en tant qu'indicateurs quantitatifs de carrières différenciés ?

## **Une enquête quantitative comme point de départ pour traiter l'accès à l'emploi**

Pour analyser les effets de parcours dans l'accès à l'emploi, nous avons surtout utilisé des données quantitatives tirées de l'enquête romande interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des enseignants (INSERCH). Depuis 2007, cette enquête est reconduite annuellement par les HEP BEJUNE, HEP FR, HEP VS, HEP VD et la SUPSI<sup>11</sup>. Les données quantitatives et qualitatives (par questions ouvertes) sont recueillies *via* un questionnaire en ligne (annexe A). Ce dernier, qui porte sur leur situation professionnelle, est adressé aux diplômés de ces institutions, un an (d+1) puis trois ans (d+3) après l'obtention de leur titre d'enseignement. Grâce à ces données, il est possible de décrire le type de formation suivie et son appréciation, d'identifier les stratégies de recherche d'emploi, d'examiner les statuts des contrats de travail ainsi que d'autres conditions objectives (taux d'emploi, correspondance entre la formation et le travail, etc.) et, enfin, d'évaluer le sentiment d'insertion. Pour notre recherche, nous avons utilisé les données concernant 2 730 diplômés des HEP BEJUNE, HEP VS, HEP VD (diplômés du primaire et secondaire) et HEP FR (diplômés du primaire<sup>12</sup>), entre 2005 et 2013. Le taux de retour par rapport à chaque cohorte de diplômés se situe entre 30 et 40 % à d+1, et entre 20 et 30 % à d+3.

L'enquête INSERCH a été spécifiquement conçue pour analyser les conditions objectives sous-jacentes à l'accès à un emploi en enseignement. Pour cela, divers indicateurs permettent de connaître la situation/le statut professionnel durant la première, puis la troisième année après l'obtention du diplôme. Le questionnaire utilisé (annexe A) distingue trois populations : les personnes occupant un emploi en enseignement durant la semaine de référence (une semaine fixe au mois de mai de l'année scolaire en cours) ; les personnes ayant eu un emploi durant l'année, mais non durant la semaine de référence ; les personnes n'ayant pas été employées au cours de l'année scolaire en question. Pour chacune de ces trois catégories, une série de questions ont été posées sur les démarches d'emploi et sur les conditions d'emploi – taux, correspondance entre la formation et l'emploi, nombre d'établissements où les répondants

<sup>11</sup> De 2012 à 2017, dans le cadre d'un contrat d'assistant diplômé à la HEPVD, nous avons pris part au groupe de travail interinstitutionnel au côté du Prof. Philippe Losego. En 2014, nous avons été amené à coordonner l'enquête INSERCH. Cela a coïncidé avec le moment choisi par l'équipe interinstitutionnelle pour conduire une révision de l'enquête à la lumière des résultats des analyses effectuées sur les données cumulées de 2007 à 2013. Cependant, les données que nous utilisons ici ont été extraites du questionnaire initial.

<sup>12</sup> Le cursus de formation des enseignants du secondaire du canton de Fribourg est dispensé par l'université de Fribourg.

sont engagés, lien entre l'établissement et un emploi ou stage préalable – en enseignement ou, pour la dernière catégorie, en dehors de l'enseignement.

Quelques questions subjectives ont permis de mieux saisir le sens de la situation professionnelle des diplômés: «*Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, quelle a été, en quelques mots, votre trajectoire professionnelle ?*»; «*quel a été, selon vous, l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi que vous occupez actuellement ?*»; ou encore: «*quel est votre projet professionnel pour l'année prochaine ?*». Par ailleurs, une série de variables indépendantes ont servi d'indicateurs de carrière différenciée (diplômes, âge, sexe, expériences professionnelles, canton de formation, autres expériences d'insertion).

### ***Des données qualitatives pour saisir le sens que les individus donnent à leur processus d'accès à l'emploi***

Le suivi par entretien des 45 diplômés, pendant trois ans, a été utilisé pour traiter qualitativement des situations que nous observions avec les données de l'enquête quantitative. Le premier entretien biographique s'est révélé opportun pour analyser la construction de l'emploi, car les diplômés étaient encore étudiants, quelques mois avant l'obtention de leur diplôme. Il a donc été question des perspectives professionnelles à court et à moyen terme, l'objectif étant d'identifier si les participants avaient déjà entamé les démarches nécessaires à l'obtention d'un emploi et quel était leur projet de vie pour l'année à venir.

Plus précisément, le premier entretien a été mobilisé afin de comprendre comment le premier emploi avait été trouvé et, selon les situations, dans quelles circonstances les individus avaient été amenés à renoncer à un emploi ou à changer d'établissement. Nous avons aussi relevé les détails du déroulement des différents stages de formation, des relations avec les différents Praticiens formateurs (PraFo), ainsi qu'avec les enseignants des différents établissements fréquentés en tant que remplaçant ou stagiaire, le tout afin d'évaluer si ces liens avaient joué un rôle quelconque dans l'obtention de l'emploi. Par ailleurs, ces entretiens ont été l'occasion d'interroger le sens des démarches de recherche d'emploi et du projet professionnel dans l'enseignement, ainsi que son évolution depuis l'entrée à la HEP VD.

### ***Traitement effectué pour appréhender le processus d'accès***

L'approche statistique retenue pour traiter le rapport entre parcours et type d'emploi a d'abord consisté à reprendre les analyses de Girinshuti et Losego (2016) sur l'emploi dans le primaire et à les appliquer à l'ensemble des



diplômés en enseignement, à savoir l'analyse des variations dans les démarches d'accès à l'emploi. Cependant, notre traitement étant davantage orienté vers les variations selon le parcours des individus, nous avons considéré les indicateurs susceptibles de distinguer les carrières des diplômés (types de diplômes, âge, sexe, nationalité, expériences professionnelles, canton de formation, autres expériences d'insertion). Il s'agissait notamment de déterminer dans quelle mesure ces indicateurs pouvaient être appariés aux analyses qualitatives effectuées à l'étape de l'orientation vers l'enseignement.

Nous avons ensuite utilisé ces indicateurs comme des variables catégorielles indépendantes, lorsque nous avons effectué des mesures d'associations entre celles-ci et les divers indicateurs de variation des situations d'emploi. Nous avons également procédé à un recodage de certaines variables brutes afin d'obtenir quatre variables dépendantes binaires qui expriment la variabilité de la qualité de l'emploi (la stabilité, la continuité, la fragmentation et la perspective dans l'enseignement). C'est notamment à partir de ces variables que nous avons élaboré et testé des modèles de régression logistiques explicatifs d'un accès à l'emploi de qualité.

L'ensemble des données quantitatives ont été traitées à l'aide des logiciels Excel, SPSS et R afin d'effectuer des recodages, ainsi que des traitements statistiques descriptifs et inférentiels. Les résultats statistiques ont été interprétés et illustrés à l'aide des situations des 45 diplômés que nous avons suivis dans le cadre de notre enquête qualitative du processus d'insertion. Par notre approche qualitative de l'emploi, nous avons cherché, notamment, à identifier les logiques de parcours qui faisaient que certains enseignants choisissaient certains postes, dans certains quartiers, indépendamment de la valeur qualitative et objective susmentionnée. Ce qui, dans notre cadre théorique, constitue une approche plus fine de la notion de qualité de l'emploi.

## **2.4 Comment les parcours modulent-ils l'insertion subjective ?**

L'émergence de la problématique de l'insertion des enseignants est, on l'a vu, corrélée à la professionnalisation de la formation des enseignants : l'insertion vise alors à faire le lien entre la formation en alternance et le travail au quotidien dans le contexte des établissements. Car si la professionnalisation de l'enseignement assure une certaine qualification, les conditions d'enseignement demeurent du ressort des établissements employeurs. Dans ces établissements, les novices sont confrontés au travail pratique, et ils assument une charge comparable à celle de leurs collègues expérimentés, alors que la formation

par alternance ne peut aborder exhaustivement certains aspects structurants ; une série d'épreuves<sup>13</sup> qui sont considérées aujourd'hui comme le lot commun des novices, indépendamment du contexte (DE CARLO VANINI, 2014). À ce point du processus d'insertion, nous nous intéresserons au mécanisme d'accommodation (WOODS, 1997) des individus à l'environnement de travail tel qu'il prévaut dans les établissements. Nous émettrons l'hypothèse générale que leur socialisation est interdépendante des autres étapes de l'insertion, parce qu'elle s'inscrit également dans le parcours des individus.

### **2.4.1 En quoi consiste l'activité d'enseignement une fois que les enseignants sont diplômés ?**

Lorsque l'enquête romande sur l'insertion professionnelle a été lancée au milieu des années 2000, l'un de ses objectifs était d'évaluer l'importance de la formation initiale dans le processus d'insertion et, dans une certaine mesure, le rôle de l'accompagnement des novices dans leur accommodation aux conditions de travail. Cette appréhension de l'insertion héritée entre autres de la tradition de recherche sur l'insertion professionnelle (voir le chapitre 1), renvoie à des préoccupations avant tout institutionnelles. L'enquête devait représenter un moyen pour les HEP d'évaluer la perception des diverses formations délivrées – et qui variaient d'un canton à l'autre – en les mettant en lien avec la pratique du métier. Par ailleurs, le rôle de l'encadrement des novices faisait référence au paradigme du développement professionnel dans une logique de formation tout au long de la vie (CDIP, 2008). Toutefois, les résultats préliminaires de l'enquête INSERCH (GREMION *et al.*, 2007) ont rapidement mis en évidence qu'il n'y avait pas d'association entre le sentiment d'insertion exprimé et la manière dont les novices évaluaient la formation. Par ailleurs, les répondants à l'enquête privilégiaient les stratégies d'insertion informelles et affinitaires dans les rapports entretenus avec les enseignants en place, plutôt que le recours au dispositif spécifiquement élaboré pour eux.

Comment comprendre ce rejet des novices des dispositifs censés leur faciliter l'entrée dans le métier ? Comme le montrent Losego *et al.* (2011), pour les novices, l'un des enjeux des relations qu'ils entretiennent avec les collègues déjà établis est la validation de leurs propres capacités à enseigner, une mise

---

<sup>13</sup> De Carlo Vanini (2014) retient les épreuves suivantes : l'engagement ; les conditions de la première classe ; la reconnaissance ; le sentiment de (in)compétence ; la collaboration ; l'administration ; les déplacements ; les rencontres ; les événements – inattendus ou propres à l'univers de l'éducation – et les activités en dehors du monde scolaire.

à l'épreuve de leurs compétences. Par ailleurs, comme Rey et Gremaud (2013) le constatent, plus l'objet<sup>14</sup> de la collaboration est susceptible de remettre en question les compétences à enseigner des uns et des autres, plus la collaboration nécessite au préalable une affinité entre le débutant et son collègue.

Ces résultats invitent à appréhender l'accommodation aux épreuves des premières pratiques en écartant l'idée qu'elles appartiendraient à « *une culture professionnelle* » partagée par un groupe professionnel bien identifié ou à des disciplines enseignées, mais en les considérant comme soumises à « *des configurations spécifiques* » à chaque établissement (VAN ZANTEN, 2003). Autrement dit, le constat de Barrère (2000), pour qui le collectif que l'on retrouve dans un établissement est fortement articulé aux situations d'enseignement, à la réputation des enseignants et à la reconnaissance professionnelle, concernerait probablement tous les enseignants indépendamment de leur expérience.

Il n'est donc pas étonnant que, dans les dernières analyses de l'insertion subjective, Amendola (2015) souligne que les enseignants du primaire se sentent efficaces lorsqu'ils parviennent à relever le défi de l'enseignement ordinaire, c'est-à-dire à adapter leur enseignement et à suivre le programme; si leurs élèves sont autonomes et qu'ils progressent; ou encore si les pairs expérimentés leur renvoient une image positive quant à leur efficacité. Quelle est la place de l'environnement de travail dans cette recherche de l'efficacité? Et plus précisément, comment se créent et évoluent ces relations affinitaires qui participent à la socialisation au travail des nouveaux diplômés?

Des réponses et des hypothèses peuvent être formulées à partir de l'analyse de Losego (2015) sur la collaboration chez les novices du primaire. Selon cet auteur, cette collaboration répond à trois types de besoins: elle sert d'abord à gagner du temps face à la charge de travail; une manière de diviser le travail pour être plus efficace. Elle est utilisée ensuite pour se comparer aux pratiques d'autrui, elle sert alors à normaliser le travail, à s'identifier au reste de l'équipe pédagogique. Une fois que ces deux aspects sont satisfaits, la collaboration sert à se motiver et à donner du sens à l'activité. Losego constate également que le contenu de la collaboration varie selon que les pratiques impliquent des relations plus ou moins symétriques (par rapport à l'âge, l'expérience d'enseignement, le degré enseigné, la proximité des classes et les échanges en dehors de l'enseignement). Il remarque, comme d'autres ailleurs

---

<sup>14</sup> Selon Rey et Gremaud (2013), les objets de la collaboration sont de trois ordres (du moins au plus exigeant professionnellement): 1. « *la planification et la coordination [...] d'ordre logistique, organisationnel et administratif* »; 2. L'échange de matériel; 3. L'échange des pratiques pédagogiques.

(MOOLENAAR, 2010; MUKAMURERA & TARDIF, 2004), que la symétrie des relations facilite la collaboration et le partage d'expériences pédagogiques.

## **2.4.2 Des données mixtes pour analyser la socialisation au travail**

Au vu de ce qui précède, l'insertion subjective serait tributaire de la capacité des novices à collectiviser et à médiatiser leur engagement (*commitment*) (WOODS, 1997), dans la mesure où une partie des mécanismes d'accommodation censés garantir le maintien de cet engagement se situe dans les rapports qu'ils entretiennent avec leurs collègues (PHILIPPOT, 2014). C'est pourquoi notre démarche méthodologique consistera, dans un premier temps, à décrire qualitativement et quantitativement les difficultés éprouvées par les enseignants, en insistant particulièrement sur la manière dont elles surviennent ainsi que sur leur variation, au cas par cas. Dans un second temps, il s'agira de voir comment les enseignants s'accommodent à ces difficultés et quel est le rôle joué par leur entourage professionnel et non professionnel dans ce processus. Nous chercherons aussi à qualifier l'intensité de leur investissement dans leur métier. L'hypothèse de travail reste identique : les variations observées renvoient dans une certaine mesure à un processus d'insertion différencié par l'état de carrière.

### ***Des entretiens bilans pour saisir la socialisation au travail des enseignants***

Les entretiens effectués en 2014 et en 2015 avaient notamment pour objectif de pénétrer les coulisses d'une insertion subjective au travers de plusieurs perspectives. En 2014, onze enseignants (dont cinq avec un diplôme du primaire) ont abandonné le dispositif de recherche. En 2015, ce sont 30/45 enseignants (dont seize enseignants du primaire) qui ont répondu positivement à la requête du dernier entretien. Parmi les 15 enseignants qui n'ont plus participé à la recherche, certains n'ont plus répondu à nos emails, d'autres nous ont fait savoir qu'ils n'avaient pas de temps à consacrer à la recherche.

Afin de reconstituer le contexte d'enseignement, nous avons utilisé une approche à la fois descriptive des situations d'enseignement, notamment en relevant des données de réseau, et compréhensive, en demandant aux interviewés d'explicitier leurs rapports à l'établissement, aux collègues, aux élèves et aux parents lors de l'entretien. Pour obtenir autant de données d'un coup et en préparation des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> entretiens, nous avons demandé aux enseignants participants de conserver une trace écrite de leurs rencontres

professionnelles formelles et informelles pendant une période d'un mois et demi (entre mars et avril), en notant la raison de chaque rencontre ainsi que les personnes présentes à cette occasion. Ces notes nous ont servi à générer des noms (BIDART & CHARBONNEAU, 2011) auxquels, au moment de l'entretien, nous avons ajouté ceux de toutes les personnes qui étaient intervenues de manière significative sur le plan professionnel durant l'année scolaire, l'ensemble des individus mentionnés formant alors le réseau personnel (BIDART, 2012; DEGENNE & FORSÉ, 2004) de chaque enseignant au sein de l'établissement.

Pour mener l'entretien bilan, nous nous sommes fondé sur les informations que nous avons recueillies durant le premier entretien biographique. Nous avons abordé la rentrée scolaire, l'organisation de l'année, l'enseignement et les tâches périphériques à celui-ci, les différentes classes enseignées, les rapports aux collègues, la semaine type, les événements qui avaient marqué l'année, et tout cela au cours d'une conversation axée essentiellement sur la prise de fonction dès le début de l'année scolaire et le déroulement de celle-ci. Parallèlement (parfois au début, parfois à la fin, selon le déroulement de l'entretien), nous avons demandé des précisions relatives aux noms générés contenus dans le réseau. Les profils de ces personnes ont été complétés durant l'entretien par des informations portant sur le statut, l'âge, l'expérience, le type de lien entretenu avec la personne et la raison de la rencontre. Le cas échéant, nous avons essayé de comprendre la raison des engagements et des désengagements d'un projet, d'un groupe ou encore d'un établissement.

Pendant les entretiens, nous avons identifié et relancé systématiquement nos interlocuteurs sur les tâches et les actions entreprises dans la pratique de leur métier. L'identification de ces tâches et de ces actions était empiriquement enracinée, notamment à l'aide des données de réseau, car nous avons fait passer un questionnaire (voir annexe B) portant sur la mobilisation des ressources encadrées dans ces réseaux personnels. Il s'agissait de comprendre à la fois les stratégies ou les techniques mises en place pour faire face à ces tâches pratiques et le sens qui leur avait été donné.

### ***Des données quantitatives pour déterminer les variations de l'insertion subjective à plus large échelle***

Nous avons utilisé des indicateurs de l'enquête INSERCH portant sur le travail pratique (annexe A, question 30 et suivantes). Les personnes qui avaient enseigné avaient la possibilité d'évaluer certaines tâches liées au travail pratique, par des échelles de type Likert. Nous avons mis ces évaluations

en lien avec les mêmes indicateurs de carrière que ceux retenus pour l'étape de l'accès à l'emploi (degré enseigné, sexe, expérience d'enseignement, expérience d'insertion).

Par ailleurs, une série de questions de l'enquête ont rendu possible l'analyse descriptive et inférentielle de la persistance ou de l'intention de persister dans l'enseignement. L'enquête interrogeant la même cohorte à deux reprises, il nous a été possible de reconstituer les parcours de 679 individus au cours d'une période de trois ans. Nous avons pu voir ainsi comment les conditions d'emploi et de travail des intéressés avaient évolué. Nous avons également pu effectuer une comparaison non appariée des diplômés à d+1 et à d+3. Une attention particulière a été portée à la question 29 (annexe A) qui évalue les facteurs susceptibles de contribuer à l'abandon du métier. Nous avons par ailleurs examiné les projets professionnels à long terme de ces diplômés.

### ***L'insertion subjective : traitement des données***

À partir des entretiens bilans, nous avons identifié les difficultés rencontrées par les novices. Ces difficultés nous ont servi de base empirique pour sélectionner les items à analyser dans le questionnaire (annexe A), qui portaient sur la pratique du métier. Ces items visaient à évaluer les réussites des enseignants (question 30), les satisfactions (question 31), les activités d'insertion (question 36) et les mesures utiles à leur insertion (question 37). Nous avons regroupé deux à deux les catégories des échelles d'évaluation. Initialement, elles allaient de 1 (pas du tout/très insatisfait/pas utile) à 6 (parfaitement/très satisfait/beaucoup/indispensable), et nous les avons donc réduites à trois catégories.

Nous avons ensuite procédé par des associations bivariées entre ces catégories (par item) et les divers indicateurs de la carrière (âge, degré d'enseignement, sexe, expériences professionnelles et d'insertion), mais également par rapport à des indicateurs des conditions objectives d'emploi. Le but était d'expliquer les variations selon le postulat d'un engagement différencié par l'état de carrière.

Cela nous a permis d'évaluer, d'une part, les difficultés à une échelle plus importante que celle de nos entretiens qualitatifs et, d'autre part, d'illustrer quantitativement certaines dynamiques d'accommodation face aux difficultés que nous observions dans les parcours des 30 enseignants que nous avons suivis jusqu'à l'été 2015. L'analyse du rôle de leurs collègues figurant dans leurs réseaux personnels s'est faite de manière descriptive et qualitative à l'aide du logiciel Excel.

## Conclusion

Notre démarche empirique d'appréhension des trois étapes qui composent le processus d'insertion est fondée sur une théorie générale qui puise dans l'interactionnisme de Hughes (1996), avec l'état de carrière comme unité d'analyse. Ce cadre théorique a guidé l'interprétation que nous avons faite de l'ensemble de nos données. Pour ce qui est des données statistiques, il s'est agi de recycler des variables déjà éprouvées par d'autres analyses (BOURQUE *et al.*, 2009 ; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016 ; LOSEGO *et al.*, 2011 ; REY, 2016), dans le même contexte, tout en les reliant systématiquement à des indicateurs révélateurs de carrières différenciées (âge, sexe, nationalité, expériences professionnelles, diplômes, canton de formation).

Parallèlement, nous avons adopté une posture compréhensive des carrières, en suivant le parcours d'insertion de 30 enseignants (45 initialement) pendant une période de deux ans. Lors du codage de ces données qualitatives, nous avons systématiquement utilisé des données objectives sur les candidats (âge, sexe, expérience professionnelle, formation suivie, existence d'emplois précédents) afin de pouvoir faire une double lecture du processus d'insertion qui est à la fois individuel et social.

Comme c'est souvent le cas avec les enquêtes quantitatives, une des limites de l'enquête INSERCH concerne le biais d'échantillonnage, dans la mesure où nous ne sommes pas en mesure de garantir que les caractéristiques des répondants à l'enquête sont les mêmes que celles des diplômés qui n'y ont pas participé. Nous en avons tenu compte dans nos analyses dans la mesure du possible, au fur et à mesure des traitements spécifiques à chaque chapitre.

Cependant, chacune des trois étapes d'insertion présente des spécificités théoriques et des résultats ayant informé des hypothèses de recherche. C'est pourquoi l'usage des méthodes quantitative et qualitative est inégal selon l'étape traitée. Face à l'abondance de données statistiques sur le profil des enseignants et des étudiants des HEP, au niveau national, nous avons privilégié une approche qualitative afin de mieux comprendre le sens de l'orientation vers l'enseignement. *A contrario*, l'accès à l'emploi est très peu traité comme objet problématique de l'insertion des enseignants. Nous lui avons donc consacré un traitement statistique extensif, tout en l'enrichissant des analyses qualitatives. Enfin, l'insertion subjective a bénéficié d'une approche par méthodes mixtes.





# PREMIÈRE PARTIE

## L'orientation vers l'enseignement

Le questionnement que nous posons à propos de cette première étape de l'orientation vers l'enseignement vise à rompre avec la conception normative de l'enseignant débutant que sous-tendent la plupart des recherches sur l'insertion professionnelle. Les études sur l'insertion professionnelle des enseignants et les analyses portant sur les candidats à la formation pédagogique constituent deux champs de recherche distincts. Alors que les tenants de la première approche semblent présumer que le parcours des individus n'exerce pas d'influence sur le processus d'insertion, les chercheurs associés à la seconde montrent que les enseignants présentent des profils variés.

Pour notre part, nous affirmons que l'orientation vers l'enseignement est la première étape dans la compréhension du processus d'insertion. La notion d'orientation sous-entend que le choix de l'enseignement est le résultat d'un parcours de vie et de formation. Ce sont les spécificités de chaque carrière qui rendent possible la compréhension de l'engagement – au sens de *commitment* (H. S. BECKER, 1960) – dans la formation pédagogique. L'analyse de contenu effectuée sur les transcriptions des 45 récits biographiques nous a permis de dégager trois parcours types vers l'enseignement: les parcours directs/linéaires (chapitre 3); les parcours indirects (chapitre 4); et l'orientation vers l'enseignement en tant que «*second métier*» (chapitre 5).

Ces trois parcours traduisent les trois états de carrière type à la sortie de la formation à l'enseignement. Cette typologie représente avant tout un bilan

de parcours à un moment donné de la carrière de l'individu : à l'obtention du diplôme d'enseignement. Dès lors, il conviendra de réinterroger chaque carrière à chaque étape du processus d'insertion, afin de mettre à jour cet état et ses effets sur la dynamique d'insertion. Nous serons ainsi en mesure de comprendre et de révéler les liens existants entre les différentes étapes de cette insertion. S'agissant de la dimension structurelle, nous rendrons compte des effets d'orientation du système de formation sur les carrières des individus. Concernant la dimension individuelle, nous nous efforcerons de comprendre le sens que les personnes donnent à leur cheminement institutionnel, en le réinscrivant dans les interactions sociales dans lesquelles leur carrière s'est déroulée.

## Chapitre 3

---

# Les trajectoires linéaires/directes vers l'enseignement

### Introduction

Nous allons analyser ici les parcours d'individus qui se sont orientés vers l'enseignement comme premier projet professionnel. Nous mettrons en évidence les mécanismes sous-jacents à ce choix, en prenant comme point de départ les statistiques suisses existantes sur les diplômés en enseignement (DENZLER & WOLTER, 2009; OFS, 2015a). Denzler et Wolter (2009) se sont intéressés aux caractéristiques sociodémographiques d'un échantillon représentatif de la population suisse, peu avant que les participants ne terminent leur scolarité postobligatoire. Pour ces auteurs, il s'agissait alors de déterminer qui choisit de s'orienter vers la formation à l'enseignement à ce moment du parcours de formation en Suisse. En d'autres termes, ceux qui choisissent de s'inscrire dans les Hautes écoles pédagogiques présentent-ils des caractéristiques sociologiques différentes d'autres étudiants avec le même niveau d'étude ?

Ces chercheurs montrent, d'une part, qu'il existe une différence statistiquement significative entre les origines sociales des individus selon le degré d'enseignement (primaire ou secondaire). Les diplômés pour l'enseignement primaire sont majoritairement des femmes. Dans la plupart des cas, elles sont issues de la classe moyenne, et leurs parents sont sans formation tertiaire. Leur mère est probablement sans travail rémunéré, et son niveau de formation se

situé en dessous de celui du père. La majorité de ces femmes a également comme projet de fonder une famille. Elles sont plus orientées vers des savoirs pratiques et expriment une préférence pour une formation courte. Cette étude fait apparaître, d'autre part, que les enseignants du secondaire sont issus d'une famille dont la mère a reçu une formation universitaire. En comparaison avec ceux qui, à diplôme égal, choisissent une autre orientation, ces enseignants viennent de familles où les deux parents ont une formation universitaire. Pour les enseignants du secondaire, les auteurs observent que l'effet de genre disparaît au profit de l'origine sociale.

Pour mieux saisir ce qui sous-tend ces caractéristiques, nous puiserons nos hypothèses dans les analyses sociologiques (CHARLES, 2012; LORTIE, 1975; PÉRIER, 2004, 2014) qui réinscrivent les motivations des individus à devenir enseignant dans leur parcours de formation, en les présentant comme un construit social. En effet, pour ces individus, le choix de l'enseignement au primaire est souvent caractérisé comme un idéal professionnel – « *une vocation* » (HUBERMAN, 1989a) –, symbolisé par certains enseignants croisés dans leur propre parcours scolaire; ou encore un cadre d'enseignement qui les a fortement marqués et dont ils peuvent tirer profit – ce que Lortie (1975) théorise comme un « *phénomène de continuation* ». Selon Périer (2014), pour les enseignants du secondaire, c'est surtout un moyen de prolonger un rapport à la discipline enseignée qui s'est révélé au cours de la scolarité. Les effets d'une figure marquante et de la discipline peuvent se conjuguer lorsqu'un enseignant en particulier éveille la passion pour la discipline. Néanmoins, les motivations des enseignants du secondaire peuvent se révéler plus tardivement, notamment parce que leurs performances scolaires et d'études repoussent toujours l'échéance d'un choix définitif d'une profession. Selon Périer, l'idée d'un métier exercé par vocation est en réalité le fruit d'une « *réinterprétation et de reconstructions successives* », au gré d'une carrière « *institutionnalisée* », afin de donner l'illusion biographique d'un métier choisi depuis toujours.

Notre hypothèse de travail, aussi bien pour les diplômés du primaire que pour ceux du secondaire, est qu'il existe un effet de sélection du système scolaire. Plus les premiers avancent dans leur scolarité, plus leurs choix professionnels se restreignent à l'enseignement. Pour les seconds, l'orientation vers l'université – un préalable à la formation à l'enseignement – est plus un choix lié à leur capacité scolaire qu'une orientation choisie avec un projet professionnel précis. La fin de l'université est vécue comme une limite à la poursuite des études (par un doctorat par exemple). L'enseignement comme projet fait partie des possibilités professionnelles concrètes qu'offre alors leur parcours de formation.

Nous montrerons parallèlement que l'orientation vers l'enseignement est une option qui s'appuie sur une socialisation spécifique (CHARLES, 2012; LORTIE, 1975). Selon Charles, il y a tout d'abord une socialisation primaire dans un

cadre familial qui participe à rendre le métier désirable, avec notamment au moins un parent qui travaille dans le secteur public et qui transmet des valeurs proches de la profession. Il y a ensuite la socialisation anticipatrice qui est, en somme, un processus d'intériorisation et d'apprentissage des valeurs des enseignants en tant que «*groupe de référence*» tout au long de la carrière (CHARLES, 2012; LORTIE, 1975). Ce processus passe par des expériences dans des activités proches du métier de l'enseignement, moniteur de camps par exemple, ou d'autres activités d'encadrement de jeunes (appui, devoirs surveillés, etc.) qui véhiculent les mêmes valeurs que l'enseignement.

### **Quelques caractéristiques sociodémographiques**

Sur les 20 parcours directs vers l'enseignement inclus dans les 45 entretiens biographiques effectués, l'orientation vers l'enseignement primaire ne concernait que des femmes (13), avec un âge médian de 23 ans. Lors de leur dernière année de formation HEP, la plus jeune avait 21 ans et la plus âgée, 27 ans. Parmi les sept enseignants du secondaire, quatre étaient des femmes. L'âge médian de ce groupe de sept était de 27 ans (minimum 25 ans et maximum 30 ans).

En termes de «*carrière*», les différences d'âge doivent être mises en lien avec le parcours de formation de ces enseignants. Un parcours linéaire n'est pas synonyme d'une scolarité sans redoublement ou raccordement pour rejoindre une voie plus exigeante durant le parcours. L'âge illustre davantage ces possibilités de changement de voie scolaire *via* des passerelles dans le système scolaire vaudois (voir le chapitre précédent concernant les détails sur le système d'éducation suisse et vaudois), y compris l'année de formation complémentaire requise pour obtenir un diplôme MSOP/MSSP. Par ailleurs, l'orientation vers l'enseignement primaire impose un séjour linguistique dans un pays ou une région germanophone, ainsi qu'un certificat de maîtrise de l'allemand de niveau B2, selon le cadre européen commun de référence pour les langues.

La variabilité des âges dans l'enseignement au niveau secondaire est liée aux années d'études passées à l'université. Ainsi, la plus jeune n'avait obtenu que le bachelor, tandis que tous les autres avaient un master. La part des enseignants aux parcours directs parmi les répondants à l'enquête INSERCH peut être estimée grossièrement à partir de ces médianes d'âge. Sur 1 092 répondants, une année après leur obtention du diplôme primaire, 52,7 % étaient âgés de 24 ans ou moins, et 37,5 % avaient entre 25 et 27 ans. Si nous ne tenons compte que des diplômés de la HEP Vaud, ces proportions sont respectivement de 52,3 % et de 35 %. Sur 825 diplômés du secondaire, 40,4 % étaient âgés de 29 ans ou moins, et la proportion est similaire parmi les diplômés de la HEP VD (41,1 %).

### **3.1 L'enseignement primaire : un choix relativement difficile**

Le choix de l'orientation vers l'enseignement primaire des participantes à notre enquête est le résultat d'un parcours scolaire que l'on pourrait décrire comme «relativement difficile». Certes, les 13 diplômées concernées ont accédé au gymnase, une formation secondaire II que huit d'entre elles ont terminée avec une maturité gymnasiale. En somme, si l'on se réfère aux statistiques nationales, ces diplômées faisaient partie de la minorité qui réussit dans les études, car seul un étudiant sur cinq d'une même cohorte de sortants du secondaire I obtient ce diplôme qui donne accès à toutes les formations tertiaires (CORTESE & IMDORF, 2013, Hors-série no 4). Pourtant, et c'est la raison pour laquelle leur parcours est mitigé, elles ont toutes été confrontées à des difficultés de tous ordres durant cette scolarité obligatoire et post-obligatoire. L'orientation vers l'enseignement primaire peut donc être interprétée comme une voie de sortie des études de type universitaire.

#### **3.1.1 Des difficultés scolaires qui réduisent progressivement les possibilités de formation**

Selon l'OFS (2015a), le motif «*domaine d'études correspondant aux capacités*» est plus fréquemment invoqué par les étudiants des HEP quand ils expliquent leur choix de cette formation, que par les étudiants d'autres formations tertiaires, en HEU et en Haute école spécialisée (HES). Ce constat renvoie au filtrage du système scolaire qui, par une sélection précoce, distribue de manière différenciée les chances d'accès aux différentes formations post-obligatoires (BOL & VAN DE WERFHORST, 2013). La formation en HEP est comparativement moins exigeante que la formation en HEU, dans la mesure où l'entrée à l'université nécessite une maturité gymnasiale, alors que la HEP accepte tout type de maturité.

#### ***Des choix disciplinaires dans le secondaire I et II qui reflètent le refus d'un savoir abstrait***

Le tableau 3.1 illustre la trajectoire scolaire des 13 diplômées pour l'enseignement primaire, avant leur entrée dans une formation pédagogique au niveau tertiaire. On constate que dix d'entre elles ont suivi une voie baccalauréat dans le secondaire I – une option qui rend possible la poursuite des études au niveau gymnasial en voie «maturité gymnasiale», formation préalable à l'entrée

**Tableau 3.1 – Choix d'orientation aux degrés secondaires I et II durant la scolarité des enseignantes du primaire**

Prénom fictif	Formation suivie dans le secondaire I	Formation suivie dans le secondaire II
Cécile	VSBS : économie et droit	Voie générale : option sociopédagogie
Mathilde	VSBS : économie et droit	Maturité gymnasiale : biologie et chimie (maths+)
Chantal	VSBS : italien	Voie générale
Nadine	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : philosophie et psychologie (pour la partie psychologie)
Sibylle	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : philosophie et psychologie (à regret, elle aurait préféré espagnol)
Cassandra	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : italien
Jeanine	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : italien
Mélanie	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : italien
Natasha	VSBS : italien	Maturité gymnasiale : espagnol
Yvonne	VSBS : maths-physique	Maturité gymnasiale : espagnol
Cheryne	VSG	Voie générale, puis examen passerelle pour obtenir la maturité gymnasiale
Coralie	VSG	Voie générale : option sociopédagogie
Julie	VSG, puis raccordement option italien	Maturité gymnasiale : italien

Maths+ : mathématiques renforcées.

à l'université. Seules Cheryne, Coralie et Julie n'avaient pas les notes suffisantes à la fin du primaire pour choisir une telle voie. Elles ont donc suivi une formation dans le secondaire I en voie générale. Sur ces dix élèves, sept ont choisi l'option «italien», un choix à défaut de mieux ou de facilité.

«[...] l'italien, c'était peut-être plus par élimination des autres branches, parce qu'économie c'est pas du tout mon truc, le latin c'est trop vieux et les maths, oh les maths [rire], non merci. Et du coup, il restait l'italien, c'était un bon choix.» (Mélanie)

«[...] c'était un peu par élimination, mais c'était quand même quelque chose qui me plaisait et m'intéressait, l'italien.» (Cassandre)

«[...] c'était clair, italien. Je ne voulais pas maths-physique, parce que ce n'est pas vraiment mon domaine, économie et droit encore moins. Il y a encore latin, ça ne m'intéressait pas non plus.» (Sibylle)

Pour elles, les disciplines exigeantes et dotées d'un coefficient élevé (les mathématiques qui mènent davantage vers l'option scientifique mathématiques et physique, et le français qui oriente vers l'option latin-grec) n'étaient pas des options envisageables. De fait, seule Yvonne a choisi l'option scientifique (mathématique et physique).

Lors de leur formation dans le secondaire II, la plupart ont persévéré en option italien ou se sont essayées à l'espagnol ou à l'option philosophie et psychologie: deux voies qui n'exigent pas de connaissances spécifiques préalables au secondaire I. Yvonne, qui était initialement en mathématique et physique, a renoncé à la voie scientifique pour l'espagnol. Elle n'avait pas éprouvé de difficulté particulière durant sa scolarité, et ce changement de voie est plutôt lié à un manque de motivation pour des études de manière générale. Ce qui constitue une difficulté d'adaptation aux exigences abstraites<sup>1</sup> des études longues en soi. L'espagnol a été alors un choix pratique, elle voulait améliorer sa langue maternelle. Pour le reste, la continuité qui caractérise les autres parcours traduit notamment l'effet décisif des orientations durant le secondaire I (KAMANZI *et al.*, 2016; MEYER, 2015; SCHARENBERG *et al.*, 2014). Les difficultés de formation de Chantal et de Cécile sont plus univoques, car elles rétrogradent en voie générale dans le secondaire II.

«Je me suis dit j'avais le choix entre la matu et puis justement la voie de diplôme et vu que j'étais pas très scolaire je me suis dit autant prendre la

---

<sup>1</sup> Nous utilisons la notion d'exigence abstraite ou de savoir abstrait pour signifier le sens donné par les diplômés à tout ce qui renvoie à des savoirs théoriques qui n'ont pas une utilité identifiable dans l'immédiat. L'usage de cette notion est plus prudent que ce que l'on retrouve dans la littérature sur le choix du métier, qui parle davantage de savoir scientifique (DENZLER & WOLTER, 2009) s'opposant au savoir pratique. En effet, il y a des aspects scientifiques et théoriques dans l'apprentissage de l'italien – mentionnés dans les entretiens des diplômés du primaire. Cependant, la représentation des diplômés insiste sur le sens de l'apprentissage: l'usage de la langue dans des situations pratiques, par opposition à son usage dans la compréhension ou la déconstruction d'un roman de la littérature italienne par exemple.



*facilité [rire] [...] j'avais déjà prévu que de toute façon je doublerais si je prenais la matu donc, euh tant qu'à faire euh prendre la facilité donc j'ai fait mes trois ans de gymnase en voie diplôme, après j'ai fait la MSOP.» (Cécile)*

Seules Julie et Mathilde peuvent donc être créditées d'un parcours ascendant, car elles ont emprunté des voies qui exigeaient une forme de rattrapage par rapport à la filière suivie dans le secondaire I. Si les notes de Julie lui ont permis de rejoindre le gymnase en voie maturité gymnasiale, son choix de ne pas continuer à l'université ensuite révèle également une forme d'autosélection (DURU-BELLAT, 2003) :

*«L'italien les premières années, le début ben ça m'allait parce que [...] c'est toujours l'aspect on apprend à parler la langue de mieux en mieux, à maîtriser la langue et puis ben petit à petit, c'est devenu plus profond dans voilà c'est l'italien du XIV<sup>e</sup> siècle [...] j'avais plus l'impression que c'était historique quoi, c'était des livres vieux, on a lu Dante, Boccaccio, bon je pense pour la culture générale, c'est bien d'avoir lu ces livres. [...] des amis qui étaient dans la classe d'espagnol, je voyais qu'ils apprenaient à parler, après je les voyais parler espagnol puis je me disais ben maintenant je pourrais parler espagnol puis ben c'est dommage [rire], je sais pas.» (Julie)*

Nous interprétons l'autosélection vers la formation à l'enseignement comme une conséquence du capital culturel du milieu social d'origine (BOURDIEU, 1966; BOURDIEU & PASSERON, 1964, 1970), dont les conséquences sont l'exclusion de toute forme d'effort intellectuel qui n'a pas de sens pratique immédiat. Nous traiterons cela plus en détail, dans le sous-point suivant (3.1.2).

### **Des difficultés scolaires liées au cadre institutionnel**

Le savoir est médiatisé par les cadres institutionnels, dont l'arbitraire incite les individus à réévaluer le sens des études. Les difficultés éprouvées par Cheryne et Mathilde se situent à ce niveau d'analyse: l'encadrement proposé par le système scolaire ne leur a pas toujours convenu, ce qui a contribué à la perte d'attractivité de longues études universitaires.

Même si la scolarité de Cheryne dénote des difficultés de formation dès le secondaire I (elle y a effectué la voie générale), elle a plutôt suivi le chemin inverse des autres diplômés. Elle a vécu son arrivée en Suisse comme une rupture biographique (BESSIN, BIDART & GROSSETTI, 2010). Sa famille et elle n'ont pas eu d'autre choix que d'accepter le système scolaire nouveau.

Selon Heath, Rotheron et Kilpi (2008), les difficultés éprouvées dans ce type de situation reflètent le décalage des individus avec les exigences culturelles nécessaires à une scolarité standard. La violence symbolique qui a caractérisé les interactions de ses premières années à l'école a marqué Cheryne durablement. Celle-ci n'était pas seulement isolée dans la classe, où elle ne comprenait pas toujours le sens des consignes, mais aussi dans son statut de migrante, car tout le contexte social valaisan dans lequel elle grandissait était en dissonance avec son parcours familial précédent. C'est seulement lorsque ses parents ont changé de canton au milieu de sa scolarité secondaire, que ses résultats se sont radicalement améliorés. Sa réussite scolaire est à mettre au crédit, d'une part, du gain en capital social communautaire (KAMANZI, ZHANG, DEBLOIS & DENIGER, 2007) dont elle a bénéficié lorsque ses parents ont rejoint une grande ville qui abritait une importante communauté issue de son pays d'origine et, d'autre part, du contexte institutionnel qui a changé sa vision de l'enseignement, notamment parce que ses résultats lui permettaient de prétendre à une meilleure orientation dans le système scolaire vaudois.

Par son choix durant le secondaire II, Mathilde est la seule enseignante qui n'exprime pas de difficulté dans la transition entre le métier d'élève et celui d'étudiante. Néanmoins, le cadre scolaire ne lui a pas tellement convenu :

«[...] j'avais une très bonne moyenne, après on a changé de prof, on en a eu un, très bizarre, vraiment très, très bizarre. Et là, ma moyenne elle a un petit peu chuté, mais j'avais toujours quatre. Mais c'est vrai que c'était, je ne comprenais pas bien.» (Mathilde)

Pourtant, cette première déception ne l'a pas découragée s'agissant de ses choix de formation dans le secondaire II. Elle y a retenu l'option «*biologie-chimie*», parce qu'elle «*adorait la science*». Mais, avec des effectifs trop importants pour le seul gymnase de sa région, elle a été envoyée dans un gymnase lausannois. Après une année «*catastrophe*» dans un cadre qui ne lui a jamais convenu, elle a déposé une demande pour revenir dans sa région. Par ailleurs, la représentation des études comme un cadre difficile a été renforcée par les carrières de ses frères et sœurs aînés à l'université, dont elle a pu observer le rythme de travail effréné. Contrairement aux cas présentés précédemment, le projet professionnel de Mathilde s'est élaboré à la suite d'une configuration scolaire qui ne lui permettait pas de suivre une scolarité selon ses termes. Cela explique notamment pourquoi son profil est atypique.

Les parcours de Mathilde et de Cheryne illustrent, d'une part, les conditions plurielles dans lesquels les individus entretiennent et négocient leur rapport aux disciplines et au métier d'élèves, puis d'étudiants de manière générale. D'autre

part, l'arbitraire de parcours qui a remué leur scolarité – participant ainsi à la désillusion par rapport aux études pour Mathilde et à l'illusion pour Cheryne – montre que la contingence peut être également une source de difficultés au cas par cas. Leur orientation vers l'enseignement représente peut-être un cas limite d'élaboration d'un projet professionnel, selon les circonstances.

Finalement, l'orientation vers le bachelor à l'enseignement primaire est une manière de s'extraire d'un cadre général qui ne convient plus, soit parce qu'il existe des difficultés objectives qui réduisent les possibilités de formation au niveau tertiaire, soit parce qu'il y a une forme de résistance au métier d'étudiant (COULON, 2005 ; FELOUZIS, 2001) qui s'exprime par un rejet de toute forme de savoir abstrait ; ou bien encore la contingence mène-t-elle à une forme de (dés)illusion. Il nous reste à mettre en évidence des éléments permettant de mieux saisir l'aspiration à devenir enseignant du primaire.

### **3.1.2 L'autosélection vers l'enseignement : les effets du milieu social**

Le rejet d'un savoir abstrait a été souligné autrement par Denzler et Wolter (2009), qui ont mis en évidence que les diplômés pour l'enseignement primaire sont en majeure partie des femmes qui privilégient des savoirs pratiques par comparaison aux enseignants du secondaire. Les auteurs interprètent ces statistiques comme le résultat d'une autosélection due à l'origine sociale ainsi que d'une évaluation du coût-bénéfice des études dans une HEU. Durant nos entretiens, cette autosélection des diplômés du primaire est apparue notamment comme le résultat de l'interaction entre leurs carrières et celles de leurs parents et cela, à plusieurs niveaux. En premier lieu, les parents interviennent dans la scolarité ; ils influent, négocient les choix d'orientation au moment des transitions à partir de leurs propres compétences. Par ailleurs, les valeurs des métiers qu'ils exercent participent passivement ou activement – une socialisation primaire spécifique (CHARLES, 2012) – à la représentation et aux aspirations vers l'enseignement en tant que «*métier pour/sur autrui*» (DEMAILLY, 2008).

Selon l'analyse de Denzler et Wolter (2009), les parents de ceux qui s'orientent vers l'enseignement primaire n'ont pas de formation universitaire, une mère au foyer disposant d'un niveau d'études inférieur à celui du père. Des statistiques récentes (OFS, 2015a) confirment qu'un étudiant HEP sur deux est issu d'une famille où les deux parents n'ont pas effectué d'études supérieures. Cette part s'élève même à 70 % si l'on ne prend pas en compte les formations professionnelles supérieures. Comme l'illustre le tableau 3.2, les

**Tableau 3.2 – L'origine sociale des enseignants du primaire par les professions des parents**

Prénom fictif	Métier/formation père	Métier/formation mère
Cassandra	Division technique police de sûreté	C.M.S. aide à domicile
Cécile	Économiste au SESAF (gestion enseignement spécialisé)	Secrétaire
Chantal	Enseignant à l'OPTI (a fait l'école normale, puis enseignement voie générale avant l'OPTI)	Infirmière (d'abord assistante en soin, puis à 40 ans la formation pour infirmière)
Cheryne	Formation d'enseignant niveau universitaire dans pays d'origine, puis travail dans une usine en CH	Nettoyeuse, puis plongeuse dans restaurant
Coralie	Magasinier	Nurse
Jeanine	Gendarme (a fait une formation obligatoire, puis employé postal)	Formation de sommelière
Julie	Opérateur sur machine chez Philip Morris (CFC – a monté les échelons par expérience)	Mère au foyer, puis sommelière à temps partiel
Mathilde	Viticulteur	Infirmière
Mélanie	Employé de commerce	Employé de commerce – mère au foyer – remplaçante dans une crèche
Nadine	Ouvrier (non diplômé du S2)	Gouvernante (a terminé l'équivalent du primaire)
Natasha	Ingénieur - entreprise familiale	Formation d'enseignante du primaire – secrétaire dans entreprise familiale
Sibylle	Employé de banque	Secrétaire bancaire, mère au foyer puis secrétaire dans une cure
Yvonne	Informaticien, puis ingénieur sur chantier (a beaucoup changé de métier, ne connaît pas sa formation)	CFC d'employé de commerce (secrétaire comptable)

SESAF: Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation.

OPTI: Organisme de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion.

emplois des parents des participants à notre recherche sont concordants avec ces statistiques nationales<sup>2</sup>. Nous proposons dans cette sous-partie d'explorer les mécanismes par lesquels ces diplômés s'orientent selon le capital culturel hérité de leurs parents.

### ***L'enseignement comme reproduction des carrières des parents***

Selon Périer (2014), «*par le biais de la socialisation familiale, des normes et valeurs qu'elle transmet, des modèles d'identification qu'elle propose, le milieu social préfigure des types de parcours scolaires et des choix d'orientation professionnelle*» (p. 24). La carrière de Chantal en particulier confirme l'effet de ces «*mécanismes puissants*». Selon elle, le lien entre son choix et un métier qui est dans la famille depuis deux générations a toujours été explicite. «*J'ai toujours voulu être enseignante, j'ai mon papa qui est enseignant, ma grand-maman, donc c'est un peu la filière*» (Chantal). Mais plus concrètement, le rôle des parents se lit également dans ses choix d'orientation, qu'elle a effectués en miroir avec le parcours de formation de sa mère :

*«Il y a quand même des stéréotypes de genre qui ont fait qu'on était plus poussé vers certaines branches que vers d'autres [...] ma maman avait pris l'italien et puis ben voilà, après la Latine ben je me disais prendre quelque chose qui me sert, enfin voilà, c'était un peu trouver quelque chose dans lequel je pouvais finir ma V.S.B.»* (Chantal)

Après une difficile scolarité dans le secondaire I, Chantal a choisi de s'orienter vers une formation post-obligatoire générale, contre l'avis de son père qui la voyait plutôt dans la voie de la maturité gymnasiale. L'orientation vers l'enseignement découle donc en premier lieu des difficultés objectives que nous avons mises en évidence précédemment, mais également des professions possibles, dont l'enseignement, hérité de sa famille.

Cependant, l'effet du milieu social s'observe dans une certaine mesure au travers du sens que les individus donnent à certains choix d'orientation. Les options «italien» ou «espagnol» trouvent ainsi, dans la plupart des récits, une assise sociale, plus particulièrement dans leurs cercles sociaux (BIDART, 1996) et du fait de l'aspect pratique que ces langues y prennent : «*Parce que comme*

<sup>2</sup> Il est important de rappeler que, par le passé, les formations en vue de devenir infirmière ou enseignante du primaire étaient des formations professionnelles spécialisées. Ce n'est qu'avec la professionnalisation et l'instauration des HES et HEP au début des années 2000 qu'elles ont obtenu le statut de formation tertiaire, ce qui a rendu nécessaire l'obtention d'un bachelors.

*je suis déjà bilingue chez mes parents suisses-allemands et on a toujours parlé suisse-allemand. J'adore apprendre de nouvelles langues c'était même pas, enfin c'était clair italien» (Sibylle). «En fait depuis, je pense, que j'ai douze treize ans, en fait j'avais une voisine qui parlait italien et je trouve que c'est enfin personnellement la langue la plus belle» (Nadine). «Espagnol parce que ben voilà je voulais améliorer ma langue maternelle [rire]» (Yvonne).*

### **Un soutien maternel lors des transitions structurant la trajectoire scolaire**

Le rôle des parents s'affirme surtout au travers de l'implication des mères (DENZLER & WOLTER, 2009) qui, dans les parcours de Mathilde, Nadine, Yvonne et Cheryne, interviennent plus dans la formation de leurs enfants que ne le font les pères. Elles donnent des conseils lors des orientations et des transitions (Yvonne), s'assurent du suivi de la scolarité (Mathilde) ou prennent directement contact auprès des établissements lorsque cela est nécessaire (Nadine).

*«Ma mère, elle était infirmière et mon père est viticulteur, mais c'est vrai que c'est beaucoup notre maman qui nous poussait pour que, enfin qui nous poussait c'est un bien grand mot, qui nous soutenait vraiment dans le fait que l'école était très importante ouais il fallait faire les devoirs ouais c'était vraiment le soutien limite des fois un peu trop parce que pendant les vacances on avait nos cahiers de vacances.» (Mathilde)*

*«Espagnol parce que ben voilà je voulais améliorer ma langue euh maternelle [rire] et puis voilà ; par contre j'hésitais à prendre italien plutôt qu'allemand. Et puis là euh ma maman elle s'est pratiquement opposée à ce choix ouais elle m'a dit que l'allemand c'était vraiment important et puis que suivant ce que j'allais faire plus tard, j'en aurais besoin [...].» (Yvonne)*

L'encadrement des mères a un impact sur l'investissement dans la formation obligatoire, mais il demeure limité du fait de leur capital scolaire. Pour elles, réussir le gymnase en voie générale ou maturité est un achèvement en soi. On comprend mieux alors l'attrait pour les savoirs pratiques et une formation professionnalisante de courte durée. Selon Denzler et Wolter (2009), la formation en HEU et le prestige social qui l'accompagne sont surtout recherchés par les parents qui ont également fait des études supérieures.

Mais le soutien maternel ne porte pas forcément sur l'encadrement des études. Cheryne, une diplômée allophone dont la mère exerçait un travail non qualifié, a surtout été encouragée par celle-ci à gagner sa vie. Elle est même

allée jusqu'à accomplir des démarches pour l'aider à obtenir son premier emploi chez MacDonald. Hésitant quant à l'orientation à prendre au terme de son gymnase en voie générale, Cheryne a d'abord suivi le conseil parental qui consistait à faire un stage dans le milieu de l'économie, avant de se raviser et d'emprunter par la suite une passerelle vers la HEP.

### ***Les conseils des parents concernant les options d'orientation limités par leur capital scolaire***

Les tensions entre carrières et représentations parentales se lisent différemment dans le parcours de Nadine dont les parents n'ont pas fait d'études. Son choix n'a pas souffert d'opposition parentale dans la mesure où son choix de la voie « baccalauréat » était une réussite en soi, mais ses parents lui ont fortement conseillé de s'orienter vers des professions plus identifiables, en économie notamment, ce qu'elle a refusé, car elle préférait l'italien.

*« Pourquoi l'italien, alors les maths-physique, ça m'intéressait pas du tout, parce que moi j'aime bien les maths, mais ça va jusqu'à un certain degré enfin ça me plaisait pas. Le latin, je voyais pas l'utilité, puis j'ai hésité un peu entre économie, et puis italien et ben j'ai toujours été fascinée par l'italien en fait donc c'était tout naturellement que j'ai pris italien contre un peu le gré de mes parents [CR: Qui voulaient?] économie. » (Nadine)*

Selon nous, le rejet par Nadine d'un savoir abstrait – qui caractérise les cursus proposés par les hautes écoles universitaires – s'explique par le capital scolaire de ses parents (LAHIRE, 1995). Si les études statistiques interprètent surtout les inégalités d'accès à l'ensemble des formations tertiaires (KAMANZI, GUÉGNARD, IMDORF, KOOMEN & MURDOCH, 2014, 2016) par des effets de reproduction, le parcours de Nadine montre que le capital culturel hérité participe également à l'autosélection vers l'enseignement dans le primaire et à l'exclusion des autres formations tertiaires, comme l'ont montré ailleurs Denzler et Wolter (2009).

### ***Des mesures institutionnelles pour définir un domaine de référence « métiers pour autrui »***

Les difficultés scolaires, couplées aux limites du capital scolaire des parents, ont mené Cécile, Coralie, Yvonne, Cheryne et Mathilde vers diverses formes de services institutionnels d'orientation. Lorsque les professions des

parents n'inspirent pas parce qu'elles ne demandent qu'un niveau de formation moindre, les démarches de connaissance d'autres emplois potentiels, sur lesquelles le projet professionnel se construit, reproduisent des représentations sexuées des métiers (MOSCONI & STEVANOVIC, 2007) et sont dirigées, pour la plupart, vers des métiers de la relation et des métiers pour autrui.

*«Donc on faisait des conférences puis on pouvait enfin choisir à quelles conférences on voulait assister il y avait vraiment de tout [...] j'avais sélectionné quelque chose en médecine et puis quelque chose en enseignement et puis c'est vrai que je me suis dit, mais l'enseignement c'est ce qu'il me faut. Enfin, ça m'avait tout de suite plu comme il en avait parlé: le contact avec les enfants, c'est vrai qu'il y avait moins aussi d'années d'études et puis les études c'est pas forcément ce que je préfère, donc ça, ça me correspondait aussi plus.»* (Yvonne)

La préférence pour des études courtes, comme dans le cas d'Yvonne, s'impose parfois d'elle-même, lorsque les difficultés scolaires amènent à réévaluer les aspirations initiales. C'est notamment ce qui est arrivé à Cécile qui, initialement, songeait à devenir psychologue. Comme les métiers de ses parents ne l'inspiraient pas, elle a eu recours à des services d'orientation professionnelle.

*«J'avais fait des tests d'orientation [...] on doit aller faire des tests justement dans quels domaines on est plus à même. Et c'est vrai que moi, j'avais le côté très social [...] je crois que c'est ces petits éléments qui m'ont voilà qui m'ont fait me diriger [vers l'enseignement].»* (Cécile)

Tout se passe comme si ces dispositifs institutionnels venaient compenser le niveau de formation des parents dès qu'il est dépassé par celui des enfants. On l'a vu, ce sont les parents de Cheryne qui lui ont suggéré de faire un stage. C'est aussi à la suite d'un stage que Mathilde a choisi définitivement de s'orienter vers l'enseignement primaire comme seconde aspiration, après s'être projetée comme infirmière, la profession de sa mère.

Dans ces cinq carrières, l'orientation vers l'enseignement est une forme de compromis dans les aspirations professionnelles (LORTIE, 1975), où la dynamique des motivations qui rend possible le passage d'une aspiration à une autre rejoint un point commun : ces professions et l'enseignement appartiennent à la catégorie générale des métiers relationnels. Cependant, si l'autosélection vers l'enseignement reproduit une aspiration genrée, c'est moins en raison d'une projection ou d'un «*itinéraire*» anticipé de l'articulation entre le travail rémunéré et non rémunéré (CACOUAULT-BITAUD, 2007 ; DELCROIX, 2009 ;



KUEHNI, ROSENDE & SCHOENI, 2013; LEVY *et al.*, 2006; MARC, 2006) que la reproduction de modèles de référence – des enseignants ayant marqué le parcours – idéalisés durant la scolarité. Derrière ces modèles, des recherches conduites sur l'attrait pour l'enseignement (LORTIE, 1975) distinguent une forme de substitut au capital culturel des parents.

### **3.1.3 Une autosélection par des enseignants servant de modèles et par des cadres scolaires de référence constamment actualisés**

À l'amorce de notre entretien, à la question « *comment en êtes-vous arrivée petit à petit à faire ce métier ?* », huit<sup>3</sup> des treize diplômées pour l'enseignement dans le primaire nous ont répondu que depuis le plus jeune âge, elles avaient voulu devenir enseignantes, qu'il s'agissait d'une vocation. Selon l'OFS (2015a), « *réaliser une aspiration professionnelle* » est le deuxième motif de choix de la formation à l'enseignement, après l'intérêt pour le domaine, et cela sur une liste de 25 items évalués. À quoi renvoie cette vocation ? Selon Périer (2014), il s'agit de conceptions bien enracinées dans le sens commun d'un métier exercé par des individus ayant certaines prédispositions à transmettre de manière désintéressée. La littérature sur les motivations du choix du métier (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011; KYRIACOU & COULTHARD, 2000; H. M. G. WATT & RICHARDSON, 2007) semble unanime, soulignant que les individus qui choisissent l'enseignement primaire expriment davantage des motivations de type altruiste, qui reflètent la volonté de contribuer à la société en encadrant les enfants.

Dans son analyse désormais classique du métier, Lortie (1975) mettait déjà en évidence que ce type de déclaration courante d'un choix effectué dès l'enfance recelait trois faits sociaux typiques pouvant marquer les carrières des individus. Le premier est l'identification à une ou à des figures d'enseignants qui ont marqué la trajectoire scolaire. Le second est la continuité familiale dont nous avons exploré les mécanismes dans le sous-point précédent. Le troisième est le « *labelling* » par un autrui significatif (MEAD, 1934). Ce dernier prend place *via* des interactions lorsque la personne est un enfant. Dans son entourage, les adultes vont interpréter les actions de l'enfant comme des signes précurseurs de compétences pour exercer certains métiers : « *Ah, lui, il sera un artiste !* » Selon Lortie, dès lors que le sens commun catégorise l'enseignement comme étant un métier

<sup>3</sup> Chantal, Cassandre, Jeanine, Julie, Mélanie, Nadine, Sibylle et Yvonne.

féminin, ce type de *labelling* est adressé à de petites filles plutôt qu'à de petits garçons, par exemple parce qu'elles aiment s'occuper de leurs frères et sœurs plus petits, etc.

Par ailleurs, l'auteur retient que les individus peuvent être attachés à l'environnement de l'école au point de ne pas vouloir la quitter : c'est ce qu'il nomme le phénomène de continuité. Cet attachement se manifeste de plusieurs manières ou pour plusieurs raisons. Les individus peuvent tout simplement déclarer aimer l'école et vouloir y travailler. D'autres intérêts annexes à l'enseignement peuvent également motiver les individus à vouloir y rester, comme la passion pour une discipline avec peu de débouchés professionnels ou encore une pratique sportive intensive, mais à niveau trop faible pour pouvoir en vivre professionnellement.

Nous soutenons que l'autosélection vers le métier d'enseignante du primaire est renforcée par des modèles ou des cadres de références au sens de Lortie (1975). Nous montrerons que ces références n'appartiennent pas uniquement au passé scolaire et qu'elles ne sont pas l'apanage des carrières qui se définissent comme des vocations, mais au contraire que les individus les actualisent au travers d'interactions visant à maintenir une proximité tout au long de leur carrière. Par ailleurs, nous verrons que ces cadres de référence dépassent la simple identification à un enseignant, et qu'elles s'appliquent également à un état de carrière idéalisé et appartenant à l'enfance.

### ***L'identification à des enseignants ayant servi de modèle de référence***

Dans les récits des enseignantes du primaire, l'existence d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants qui a joué un rôle particulier dans le parcours de vie de la personne est largement observée. Dans la majorité des cas, ce modèle de référence enseignait également au degré primaire. Il existe toutefois des distinctions intra degrés, surtout au primaire.

*« Je pense que ça doit être peut-être après la deuxième primaire ou première primaire, euh ben j'ai eu une enseignante qui était vraiment formidable, quoi, j'en ai des excellents souvenirs et puis elle m'a vraiment donné envie en fait de refaire ce qu'elle avait fait avec moi [...] elle m'a donné vraiment envie d'aller à l'école et puis après quand je croisais aussi des autres maîtresses des plus petits degrés [...] j'apercevais un peu les classes je me disais ah c'est vraiment chouette ce qu'ils font. » (Yvonne)*

Dans le parcours d'Yvonne, le lien avec l'enseignante idéalisée a été maintenu et actualisé au travers de rencontres et de visions ultérieures d'autres professionnelles, dont les actes ont renforcé sa volonté d'appartenance au corps enseignant. Pour Sibylle, l'actualisation du modèle a été plus directe. Celui-ci est devenu une personne de référence, avec qui elle a maintenu une relation qui constitue aujourd'hui un lien fort (M. S. GRANOVETTER, 1973). Cependant, les liens qu'elle a créés avec d'autres enseignants du même établissement laissent penser que c'est le cadre de sa scolarité primaire qu'elle a fortement valorisé. Sibylle présente une situation limite en soi, car l'enseignement apparaît dans sa carrière comme le seul objectif. Elle a eu une scolarité sans difficulté, qui ne lui a pas demandé d'effort particulier, avec toujours le même but : celui de devenir enseignante. Elle est parvenue à faire son stage de dernière année de formation à l'enseignement dans l'établissement où elle avait accompli sa scolarité, où elle a également obtenu son premier poste. Durant tout ce temps, elle n'a pas perdu contact avec son modèle :

*«[...] à mon enseignante de trois-quatrième, je lui envoie encore maintenant des cartes postales et puis comme j'ai eu ma sœur qui a eu la même enseignante, donc, j'étais encore un peu en contact avec elle deux ans après mon passage dans cette classe. Et avec mon enseignante de cinq-sixième année aussi, comme j'avais mon frère et ma sœur qui étaient aussi dans cet établissement, quand c'était les soirées de l'établissement, je la croisais.»*  
(Sibylle)

Les modèles de référence ne sont donc pas uniquement des personnes idéalisées ou des représentants du métier qui seraient figés dans le passé de l'individu. En fait, comme l'extrait précédent de Sibylle l'illustre, la proximité spatiale et la répétition des contacts au travers des frères et sœurs a contribué à désacraliser et à rendre accessible l'idéal, renforçant ainsi le phénomène de continuité (LORTIE, 1975).

Cependant, le maintien d'un lien n'est pas synonyme de vocation. Coralie – qui ne déclare pas que l'enseignement est une vocation et qui a suivi une scolarité en voie générale (donc *prédestinée* à une formation professionnelle selon l'effet de la sélection précoce) – devait faire des stages d'observation afin de construire son projet professionnel durant sa formation postobligatoire. Sa démarche a été de réactiver un lien faible (M. S. GRANOVETTER, 1973) qu'elle avait entretenu avec une enseignante du primaire.

*«On devait nous-mêmes chercher nos stages. Et puis, moi, je me suis dit que l'idéal ce serait d'aller là-bas. J'avais eu un très bon contact avec elle en tant qu'enfant et puis, on s'était revu plusieurs fois, entre autres remises de*

*diplômes de fin de scolarité et puis, on avait beaucoup discuté. Et puis du coup, je m'étais dit: pourquoi pas? [...] Elle était ravie de m'accueillir.»*  
(Coralie)

La situation de Coralie montre qu'il n'y a pas forcément une correspondance entre l'existence d'un modèle de référence et la déclaration d'une vocation. Cette enseignante représentait l'une des relations concrètes que Coralie entretenait avec la sphère de l'emploi. Elle avait donc une idée assez précise du métier du fait de sa socialisation anticipatrice au travers de sa scolarisation (CHARLES, 2012). Par ailleurs, sa démarche qui consistait à aller l'observer – elle plutôt qu'une autre –, montre comment le modèle de référence est actualisé concrètement et redonne un sens au parcours. Au moment de faire son stage, elle ne veut pas retrouver un métier en soi, elle veut surtout retrouver des interactions positives et la personne qui les a suscitées. C'est ce qui lui permet de se réconcilier par la suite avec un métier, dont l'un des souvenirs marquants est représenté par ses confrontations avec d'autres enseignantes durant son adolescence.

### ***Le degré primaire comme cadre scolaire et de vie idéalisé***

Si une enseignante modèle de référence est souvent mentionnée pour souligner la cohérence du projet professionnel, le degré primaire constitue une référence en lui-même dans la plupart des récits, notamment parce qu'il symbolise une période idéalisée de la carrière, à l'opposé des difficultés éprouvées à la suite de l'orientation vers le degré secondaire. Le passage dans le secondaire agit, en effet, sur trois dimensions qui structurent le quotidien des élèves: i) l'environnement d'enseignement; ii) le type d'interaction; iii) les performances scolaires.

i) L'environnement est surtout prépondérant pour celles qui ont grandi à la campagne. La transition vers le secondaire provoque un changement radical par rapport au contexte<sup>4</sup> auquel les élèves se sont habituées durant le degré primaire: «*On faisait aussi pas mal de sorties, ouais c'était dans un village, donc aussi c'était plus facile, mais on allait en balade, l'hiver on allait faire de la luge, etc.*» (Cassandra)

---

<sup>4</sup> Dans les zones non urbaines, les établissements primaires consistent en un regroupement de bâtiments disposés dans plusieurs villages. Les élèves fréquentent le bâtiment de leur village qui ne contient en fait que les classes du primaire, voire quelques niveaux du primaire. Par la suite, les deux années dites d'orientation pour la scolarité secondaire et la totalité du degré secondaire se déroulent dans un établissement où, pour des raisons de gestion, la majeure partie des bâtiments est regroupée au même endroit.

ii) Les interactions se transforment également : *« J'avais une prof pour tous les cours [...]. Puis tout à coup, j'arrive en ville où j'ai dix profs différents pour chaque branche, un système très différent de Fribourg, puis du coup, j'étais complètement chamboulée dans ma manière de travailler. »* (Nadine)

iii) Et comme nous l'avons déjà vu, le secondaire marque également le début des difficultés.

C'est notamment le cas pour Chantal, pour qui le phénomène de continuité tel qu'il est vécu est une combinaison particulière d'un héritage familial de la profession et d'un cadre de vie général dans lequel le degré primaire s'est déroulé, symbolisé par une enseignante modèle :

*« J'avais une enseignante que j'ai eue en trois-quatrième primaire qui m'a proposé de venir monter les chevaux chez elle et puis euh c'est grâce à elle, elle faisait euh du trek et je m'y suis mise et c'était un petit peu dans cet ordre-là et puis c'est vrai que voilà c'est un peu elle qui m'a donné la passion du métier [...], mais aussi du trek [...] parce qu'elle avait les chevaux dans le village dans lequel j'habitais. »* (Chantal)

Alors que Chantal était parmi les premières de sa classe durant le primaire, ses performances scolaires se sont dégradées au cours des premières années du secondaire. Elle a terminé le niveau secondaire difficilement, avant de choisir la voie générale dans le secondaire II, pour arriver finalement à la HEP. Parallèlement, l'univers de l'équitation que lui avait fait découvrir l'enseignante modèle a été investi et s'est développé pour occuper une grande place dans sa vie. L'enseignante modèle de Chantal a fortement participé à sa socialisation primaire spécifique (CHARLES, 2012) en multipliant les différents cercles sociaux dans lesquels leurs interactions prenaient place. Plus tard, elle a fait découvrir à Chantal l'enseignement spécialisé auquel celle-ci aspirait dans ses perspectives à moyen terme lors de notre premier entretien. Mais sa carrière semble marquée par un microcosme d'interactions bienveillantes de la vie dans le village où elle a grandi : c'est là qu'elle a obtenu facilement son premier petit job à 14 ans auprès d'une PME bien connue pour accepter des aides ponctuelles rémunérées. Durant sa formation à la HEP, elle a trouvé un stage en emploi en mobilisant son réseau de relations dans la même région. Ce stage contraste notamment avec d'autres qu'elle a effectués durant sa formation à l'enseignement et qui se sont moins bien passés, notamment parce qu'ils se déroulaient dans des établissements beaucoup plus grands. Ainsi, ce cadre général contribue à construire certaines valeurs que la personne continue de rechercher dans son parcours et au travers de tous ses cercles d'appartenance. Par son orientation vers l'enseignement, Chantal est en quête de conditions sociales ressemblant à celles du cadre de vie de son modèle de référence.

## **Des enseignants modèles en tension avec un cadre institutionnel excluant**

Cependant, cette facilité au degré primaire qui mène à la valorisation du cadre nécessite certains prérequis ; des dispositions faisant appel à des références culturelles sur lesquelles repose la socialisation médiatisée par l'enseignant (HEATH *et al.*, 2008). Cheryne, enseignante allophone, est l'une des quatre enseignantes qui déclarent que l'enseignement primaire n'était pas une vocation, mais un projet professionnel qui s'est révélé plus tard durant la carrière. Son expérience de la scolarité primaire contraste avec les trajectoires précédemment décrites. Dans son récit, ce n'est pas la transition entre les degrés primaire et secondaire qui s'est révélée problématique, mais plutôt les effets d'une étape des carrières de ses parents quand ces derniers ont décidé de changer de pays peu après sa naissance.

La scolarité de Cheryne fait émerger deux contextes de vie en tension : d'une part, ce qui se passait à l'école, dans la classe et, d'autre part, ce qui se passait dans le contexte familial – installation et intégration dans un nouveau pays dont on ne parle pas la langue. Le second contexte influait directement sur le premier, car le suivi de la scolarité était compromis. Cependant, ses modèles de référence – des hommes enseignants – ont fortement marqué sa scolarité dans la mesure où ils sont parvenus à lui faire aimer une part de sa scolarité primaire en 4<sup>e</sup> année. Durant cette année, le cadre scolaire s'est distingué de toutes les autres expériences qu'elle devait vivre par la suite dans le système scolaire valaisan, et a momentanément effacé ses propres dispositions et ses références culturelles qui l'éloignaient de l'institution : « *Je sentais pas trop mon statut d'allophone à ce moment-là.* » Ce moment d'égalité avec les autres, c'est ce qu'elle déclare rechercher dans son métier, même si « *le déclic* » ne s'est produit que lorsqu'elle a déménagé dans le canton de Vaud, à Lausanne.

Dans les récits d'enseignantes du primaire, les mécanismes qui rendent possible la construction d'une profession partent autant d'un modèle de référence que d'un cadre ou d'un contexte de vie. Il y a également des effets résiduels comme le *labelling* – par exemple, la valorisation des débuts de la scolarité de Cécile est un discours rapporté de ses parents, car elle n'en a pas de souvenir – qui consolide la cohérence d'un choix fait tardivement. Mais ce récit n'a de sens que lorsque nous prenons en compte des difficultés de scolarité qui réduisent l'univers des professions possibles. Cela nécessite de la part des individus une réévaluation de leur carrière, au fur et à mesure, afin de construire un projet professionnel en accord avec leurs capacités. L'hypothèse des difficultés comme facteur structurant est renforcée par l'analyse des parcours des enseignants du secondaire, qui, *a contrario*, ont dû passer par l'université avant d'effectuer leur formation pédagogique.

## 3.2 L'enseignement secondaire, un projet concrétisé durant les études universitaires

L'analyse de Denzler et Wolter (2009) a permis de dégager un profil type de l'enseignant du secondaire qui, selon les auteurs, est bien distinct de l'enseignant du primaire. Il vient d'un milieu social à capital culturel élevé, où la mère, notamment, a fait des études supérieures. Par comparaison à d'autres étudiants qui choisissent une autre orientation à diplôme égal, il est plus probable que ses deux parents détiennent un diplôme du tertiaire. Par ailleurs, la durée des études est l'un des effets institutionnels qui distinguent statistiquement les enseignants qui choisissent l'enseignement secondaire de ceux qui se dirigent vers le primaire. Afin de mieux éclairer ce portrait, nous proposons de mettre en évidence les singularités de ces parcours des diplômés vers l'enseignement secondaire. Nous montrerons tout d'abord qu'au même titre que leurs collègues du primaire, leur choix découle de certains effets structurels propres au système de formation, à commencer par la nécessité d'une scolarité réussie pour accéder à l'université, un préalable. Mais il s'agira également de relever l'importance accordée aux disciplines universitaires (DEAUVIEAU, 2005 ; PÉRIER, 2014) qui explique notamment une part des motivations à choisir le métier. Ensuite, nous verrons que la situation socioéconomique des parents facilite ce type de carrière.

### 3.2.1 Effet structurel du choix de l'enseignement

L'analyse de l'orientation vers l'enseignement fait émerger des effets du système de formation vaudois sur plusieurs plans. Tout d'abord, étant donné que l'enseignement secondaire suppose l'obtention d'un diplôme universitaire, les individus qui choisissent l'enseignement mènent des carrières de réussite universitaire. Ensuite, cette formation tertiaire exerce un effet direct sur la construction du projet professionnel, dans la mesure où le temps passé à l'université est mis à contribution en vue de se socialiser au métier *via* des remplacements. La flexibilité des études universitaires rend accessible cette socialisation anticipatrice plus particulièrement aux étudiants qui suivent un cursus en Lettres et, plus généralement, en sciences humaines et sociales (la densité du cursus en sciences exactes et naturelles rend difficile l'occupation d'un job à temps partiel). Notons que cette possibilité d'effectuer des remplacements va de pair avec la réussite des études, car les remplacements dans le secondaire ne sont accessibles qu'à ceux qui détiennent les

qualifications requises ou qui peuvent démontrer une certaine expertise par leur parcours<sup>5</sup> (une maturité gymnasiale au moins est nécessaire).

### ***L'enseignement secondaire, un parcours de réussite***

Avec les enseignants du primaire, nous avons commencé par examiner les effets d'une réussite mitigée sur le choix de l'enseignement primaire. Nous avons souligné que les difficultés rencontrées sont souvent à l'origine d'un rejet des études universitaires. Par contraste, l'orientation vers l'enseignement secondaire révèle un parcours de scolarité dans le secondaire I et II sans réelle difficulté. La littérature retient surtout l'idée que les enseignants du secondaire ont un « *rapport privilégié* » à leur discipline (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011 ; DEAUVIEAU, 2005 ; DENZLER & WOLTER, 2009 ; PÉRIER, 2014), mais l'effet de la réussite sur la redéfinition des projets de vie est probablement sous-évalué et cela, d'autant plus que l'on retrouve le sentiment de vocation à l'enseignement primaire parmi ces enseignants<sup>6</sup>. Mais ce projet initial est réévalué à l'aune de la réussite des études gymnasiales. Étant donné la hiérarchie des formations tertiaires, avec une valorisation des études en HEU par rapport aux formations professionnelles (HEP/HES), une bonne scolarité au gymnase mène vers la continuité des études.

La carrière de Sylvie illustre parfaitement une telle situation. Elle est née d'une mère enseignante en classes enfantines, qui est son premier modèle de référence. Elle a toujours envisagé le métier comme une vocation et se destinait à l'enseignement primaire. Son projet professionnel a évolué au fil de sa trajectoire de formation hétéroclite. Elle a quitté son village après sa scolarité primaire, pour suivre la voie secondaire baccalauréat dans une plus grande ville et un plus grand établissement. Sa scolarité secondaire ne retient pas de bons souvenirs, elle y vit un métier d'élève désenchantée par l'arbitraire des situations d'enseignement. Durant cette période, elle nourrit sa « *vocation* » par une socialisation anticipatrice dans son village (CHARLES, 2012), accompagnant sa mère, enseignante en préscolaire durant les après-midi. Pourtant, la période du gymnase va la réconcilier avec le cadre : « *J'ai vraiment adoré ces trois ans, comparé au collège [...] j'étais bien intégrée dans la classe, on était une chouette classe [...] c'était vraiment une période, ça a été d'ailleurs dur*

<sup>5</sup> Toute personne désireuse d'effectuer des remplacements peut s'inscrire sur la liste des remplaçants. Celle-ci est mise à jour par la personne directement *via* internet. Les établissements peuvent accéder à cette liste de candidats potentiels et voir leur profil.

<sup>6</sup> Pour les mêmes raisons que les treize enseignantes précédemment présentées : héritage familial, modèle de référence.



*de la quitter en allant à l'université» (Sylvie). À la fin du gymnase, elle hésite ! Elle s'inscrit dans trois voies en même temps, à la HEP, à l'université et à l'EPFL en architecture. La HEP correspond à la «vocation», l'architecture, au métier du grand-père, et l'université... vers laquelle elle finira par s'orienter :*

*«Je sais c'est j'ai un peu honte de le dire maintenant, mais je trouvais que c'était pas assez prestigieux de faire que la HEP [rire] [...] Enfin, c'est une formation à part entière et puis euh c'est pas moins bien d'être prof enfantine que n'importe quel autre métier qui est lié à des études supérieures. Mais vu mes résultats je me disais ben je, pourquoi pas essayer l'université.» (Sylvie)*

Ainsi, le prestige, comme elle l'explique, n'est pas tellement lié à un changement de perception sociale de l'enseignement primaire qu'elle a toujours vécu comme une vocation, mais bien à la réussite dans ses études et à une remise en question qu'elle n'avait jusque-là pas envisagée. Son parcours montre que les motivations sont mouvantes au gré des sentiments de réussite éprouvés à chaque degré de formation. Elles sont entretenues, puis renégociées selon les possibilités disciplinaires et les différents cadres institutionnels.

Au même titre que Sylvie, Josianne déclare qu'elle a toujours eu comme objectif de devenir enseignante. Mais son parcours «promotion» (elle a commencé en VSG, puis a opéré un «raccordement») est marqué par une condition individuelle, sa dyslexie, sur laquelle elle a toujours su s'appuyer pour avancer :

*«J'ai jamais été une bonne élève, je suis dyslexique [...] je suis pas quelqu'un qui arrive facilement au résultat que j'obtiens, il faut toujours que je travaille beaucoup. Et donc du coup, le fait de devoir toujours travailler beaucoup, très vite j'étais dans les bons de ma classe, et ce qui m'a permis de redoubler, enfin de faire ce raccordement pour passer au gymnase. Mais voilà, c'est plutôt un parcours scolaire où j'ai vraiment énormément travaillé, à l'université encore plus.» (Josianne)*

La carrière de Josianne a été facilitée par un encadrement adéquat. Elle a notamment bénéficié d'un effet de *labelling* (LORTIE, 1975) de la part de ses modèles de référence qui l'ont persuadée qu'elle était capable d'aller à l'université.

*«C'était parce que j'ai rencontré des professeurs qui vraiment croyaient en moi, qui m'ont poussée que tout à coup je me suis dit ah ben c'est possible de faire l'université dans mon cas. Parce que j'ai eu des profs sur mon chemin, qui me faisaient clairement : "Mais toi, il faut que tu fasses l'université!"» (Josianne)*

La particularité de sa situation tient au fait que son désavantage cognitif l'a placée, par la suite, dans un cercle vertueux par rapport au métier d'élève et d'étudiant. C'est par son effort constant et conséquent pour se maintenir à niveau qu'elle a été identifiée et encouragée par ses enseignants à poursuivre ses études. Cependant, sa carrière met au jour un phénomène récurrent dans la plupart des récits : la réussite est un processus dialogique fortement ancré dans le contexte de scolarisation.

### ***Le bachelor et puis le master, des études comme projet professionnel***

Bien sûr, le parcours de Josianne est singulier et s'écarte des récits plus classiques de Basile, d'Élise, d'Emmanuel et d'Éric, qui développent une passion pour une discipline universitaire. Il s'ensuit que le projet professionnel se concrétise plus tard dans la carrière. Mais l'éclectisme (voir le tableau 3.3) des choix effectués à la première transition (du primaire au secondaire I), puis à la troisième (du gymnase à l'université) révèle un rapport singulier aux disciplines universitaires. Loin d'être construite par un parcours qui s'inscrirait dans une logique de continuité, la discipline universitaire est bien plus le résultat d'un rapport au savoir (MOSCONI, BEILLEROT & BLANCHARD-LAVILLE, 2000) changeant.

Les transitions constituent des moments privilégiés pour ajuster les goûts et les limites disciplinaires de chacun : en restant dans le domaine scientifique – c'est le cas notamment d'Emmanuel qui passe de mathématiques-physique à biologie-chimie entre le secondaire I et II – ; ou en changeant radicalement (la majeure partie des transitions entre le secondaire II et l'université dans le tableau 3.3). La future discipline ne se révèle ainsi qu'une fois à l'université. Tout se passe comme si le seul projet durant toute la scolarité avait été d'étudier selon les intérêts du moment.

*« Alors, de nouveau, peu de dilemmes, c'était logique de continuer sur l'uni. Avec peut-être un poil plus la question du choix de la filière, des disciplines étudiées à l'uni qui se posait. [...] Il y avait cette faculté de géosciences et environnement qui avait ouvert récemment – quand j'ai commencé ça faisait deux-trois ans qu'elle avait ouvert. Pour moi, à ce moment précis en fin du gymnase, c'était ce qui me plaisait le plus [...] Peut-être un poil hésité avec la biologie aussi qui m'intéressait. » (Éric)*

Basile: *« J'avais d'excellentes, de bonnes moyennes disons dans l'ensemble des branches. [...] Donc, c'est assez naturellement que je me suis tourné vers le lycée. »*

**Tableau 3.3 – Changement de disciplines entre le secondaire I et l'université dans la scolarité des enseignants du secondaire**

Prénom fictif	Formation suivie dans le secondaire I	Formation suivie dans le secondaire II	Diplôme obtenu à l'université
Ariel	VSG, puis VSB en latin	Philosophie et psychologie (O.C. histoire et sciences des religions)	Licence en lettres (français-histoire)
Basile	Scientifique/sciences expérimentales (à Neuchâtel)	Biologie et chimie	Master sport et histoire
Élise	VSB: latin-grec	Espagnol	Master en lettres (linguistique et espagnol)
Emmanuel	VSB: mathématiques-physique	Biologie et chimie	Bachelor ès lettres (géographie, histoire et cinéma)
Éric	VSB: mathématiques-physique	Biologie et chimie (O.C. géographie)	Master géosciences et environnement
Josianne	VSG, puis raccordement économie et droit	Philosophie et psychologie	Master en lettres (anglais-français)
Sylvie	VSB: latin	Musique	Bachelor en géosciences et environnement

O.C. : option complémentaire.

[...] *Je me suis tourné vers le lycée qui proposait justement l'option biologie chimie, aussi dû au fait que l'option de 9<sup>e</sup> année m'avait beaucoup plu.* »

Chercheur : « *D'accord. Et là, biologie chimie, vous faites ça avec l'idée de faire quoi ?* »

Basile : « [...] *je m'en souviens très clairement; vraiment aucune idée de ce que je voulais faire en entrant au lycée.* »

Pour Basile, le choix de l'enseignement s'est fait durant les études universitaires de niveau bachelor. Son choix du master était un moyen de prolonger un statut d'étudiant qui lui convenait. L'orientation vers l'enseignement secondaire est intervenue comme un impératif de mobilité professionnelle (entre le métier d'étudiant et celui d'enseignant) qu'exige la fin des études. Mais, il s'agissait surtout d'avoir la possibilité de maintenir un lien avec deux branches, l'histoire et le sport, et de garantir la possibilité d'enseigner autant dans le secondaire II (plus prestigieux) que dans le secondaire I. La formation à l'enseignement a donc été préparée en fonction des possibilités objectives qui s'offraient à la fin du cursus suivi jusqu'alors.

### ***La fin des études universitaires comme un impératif à un projet professionnel***

La fin des études universitaires en sciences humaines et sociales est celle qui pose le plus de difficultés de transition vers la vie active en Suisse (OFS, 2014a, 2015c): plus de la moitié des diplômés de ce type sont sans emploi durant l'année qui suit la fin des études. Les raisons principales évoquées par les étudiants sont le manque de débouchés concrets et la filière choisie (OFS, 2015b). La nécessité d'une correspondance entre la formation et le futur emploi implique en effet des stages, des formations continues ou des études complémentaires, sauf à accepter la surqualification et un moindre salaire (OFS, 2015b). Par la suite, ces diplômés sont majoritairement employés par le secteur public et plus spécifiquement, dans l'enseignement pour les diplômés en langues et en littérature. Les diplômés destinés à l'enseignement secondaire, dont le parcours est linéaire, ont un tant soit peu anticipé leur avenir, en s'inscrivant à la HEP avant la fin de leur cursus universitaire. Cette anticipation était le résultat d'une réflexion sur les possibilités objectives en faveur du maintien d'un rapport à leur discipline universitaire. Prenons l'exemple d'Élise.

Bien qu'elle ait choisi une discipline, elle exprime un rapport au savoir qui relève clairement de la curiosité, sans que son choix renvoie à un approfondissement de «*quelque chose*» qui aurait été amorcé durant le secondaire. Pour elle, il s'agit du plaisir d'apprendre avant tout. Dès lors, où se situe l'enseignement en tant que projet professionnel dans tout cela? Cette question est plus que légitime dans la mesure où ce type de parcours peut également mener vers une carrière académique. Élise y a songé:

«[...] Disons que j'avais toujours ça dans un coin de ma tête parce que l'idée de transmettre le savoir m'a toujours intéressée, mais je ne me voyais pas

*forcément faire de l'enseignement à la base. Je voulais plutôt faire de la recherche au niveau universitaire [...] par exemple être assistante parce que là y a aussi une phase enseignement et une phase recherche [...] et puis au fil des années d'université et tout, il est apparu de toute façon de plus en plus clairement qu'il y aurait pas de poste lorsque je sortirai dans ma branche en fait.» (Élise)*

Le vécu universitaire d'Élise nuance également la notion de rapport à la discipline. Celui-ci est la résultante d'un contenu situé dans un contexte universitaire particulier, qui conviendra plus ou moins à l'individu. Le récit de son parcours vers la HEP montre que l'autosélection d'Élise est le produit d'une évaluation constante de ses chances objectives de poursuivre en tant qu'assistante de recherche, renforcée par une relation de plus en plus désenchantée avec le milieu universitaire. L'enseignement va alors devenir un moyen de maintenir un rapport à la discipline, selon ses conditions et dans une certaine autonomie.

Cependant, l'engagement dans les études universitaires ne se traduit pas toujours par un succès, et le diplôme universitaire est parfois vécu comme une limite de ce que l'on peut attendre des études: *«Comme l'université, je dois dire, était la limite de mes capacités, ça m'a usée physiquement et mentalement, mais vraiment, au début ça allait bien, après, mais c'était vraiment [un travail de] longue haleine. Moi, la recherche ce n'est pas mon truc, je n'ai vraiment pas aimé, j'ai dit: c'est le passage obligé pour aller à la HEP, donc je l'ai pris comme ça. J'ai dit, "il faut que je le finisse sinon je ne peux pas faire à la HEP", ce que je voulais faire. Donc je l'ai finie, je suis contente. Puis à la HEP je voulais faire le secondaire II d'abord. Je n'ai pas été prise, donc j'ai basculé en secondaire I.» (Ariel)*

Le rapport au savoir de Josianne et d'Ariel va se modifier à l'université lorsqu'elles seront confrontées aux limites de leur réussite dans les études. Pour Josianne, l'enseignement est un moyen d'entretenir un rapport «maîtrisé» à la discipline. Ariel a davantage anticipé son avenir professionnel, entrant à l'université avec l'objectif d'enseigner. Mais à la différence d'Élise qui était plus à l'aise à l'université et qui s'est projetée dans la recherche, l'obtention du master pour Ariel et Josianne relève davantage de la nécessité objective de finir leurs études afin de ne pas compromettre leur avenir professionnel.

Dans le cas d'Emmanuel, l'atteinte de ces limites se traduit par l'abandon de ses études de master alors qu'il n'avait plus qu'à produire son mémoire. Mais le tout n'est qu'une question de sens donné à la formation. Alors qu'il était en master, il a construit son projet de devenir enseignant en passant par des remplacements dans le secondaire. Dès le moment où il a acquis la certitude

de cette orientation, Emmanuel a perdu tout intérêt pour un diplôme de master devenu inutile et a opté pour la formation pédagogique.

### ***Les études comme moment privilégié pour une socialisation anticipatrice***

La projection dans la profession, qu'il s'agisse d'une vocation ou d'un intérêt apparu durant les études, ne garantit pas pour autant aux individus qu'ils se prendront au jeu de l'enseignement. Cependant, il existe plusieurs possibilités de se socialiser à l'enseignement de manière anticipée (CHARLES, 2012). La flexibilité des études universitaires est notamment mise à contribution pour exercer le métier *via* des remplacements comme « jobs » d'étudiants. Ces remplacements, aussi bien que les cours d'appuis scolaires, agissent comme des lieux d'élaboration ou de confirmation du projet professionnel. Lorsque ces expériences sont convaincantes, elles réduisent les options professionnelles à l'enseignement.

Nous avons vu que Sylvie a réévalué sa vocation pour l'enseignement primaire en raison de la réussite de ses études. Cependant, sa confrontation concrète à l'enseignement par des remplacements à tous les degrés, du préscolaire au secondaire, lui a permis de réaliser qu'elle préférerait l'enseignement dans le secondaire. Josianne a connu des expériences d'emploi non qualifié plus variées. Cependant, l'enseignement par le biais des remplacements a également été l'occasion de s'essayer au métier, tout en ayant conscience de l'importance stratégique que cela revêtait sur un marché de l'emploi. Bien que l'enseignement ne soit pas une vocation pour Ariel, sa trajectoire se rapproche des deux autres (Sylvie et Josianne) dans la mesure où elle a élaboré son projet très tôt, durant ses études gymnasiales. À ce moment de sa carrière, elle n'excluait pas l'enseignement primaire. Néanmoins, les cours privés qu'elle donne à des enfants d'âges et de niveaux d'études divers lui ont permis de confirmer sa préférence pour l'enseignement secondaire.

Dans le cas d'Emmanuel, l'enseignement correspond plus à un phénomène de continuité (LORTIE, 1975), moins lié à sa branche qu'à sa pratique de l'improvisation théâtrale, débutée comme cours facultatif lorsqu'il était dans le secondaire. Il s'est perfectionné au point d'en faire son unique « job » d'étudiant dès la fin de l'école obligatoire, dispensant des cours d'improvisation à des enfants à peine plus jeunes que lui. Il a donc entretenu très tôt un rapport enseignant à élève, avant même de songer à en faire un projet professionnel à long terme. Lorsque son ancien enseignant d'improvisation lui a proposé de reprendre son cours durant les études universitaires, il jouissait alors en la

matière d'une expérience et d'une certaine aisance. Il est retourné ainsi dans l'établissement qu'il avait fréquenté. Par la suite, il a été sollicité de plus en plus souvent pour faire des remplacements.

Les différentes expériences d'emploi non qualifié exercé durant la scolarité et la formation se distinguent par le sens et par l'importance que les diplômés leur accordent durant leur carrière. Pour ceux qui s'orientent vers l'enseignement secondaire, les cours privés et les remplacements contribuent, selon les diplômés, à la construction du projet professionnel. Cependant, les remplacements, qui ne sont accessibles qu'après la formation gymnasiale, revêtent un aspect structurel plus fort dans l'orientation vers le secondaire.

Mais la robustesse de ces parcours, structurés autour de réussites successives dans la scolarité et dans la formation, repose également sur des origines sociales qui facilitent les choix à plusieurs égards. Il est temps ici de réinscrire ces trajectoires dans leur cercle familial, afin de mieux faire émerger les mécanismes par lesquels le capital culturel et économique soutient des choix professionnels qui requièrent plusieurs années de formation.

### **3.2.2 Des origines sociales favorables aux études et à l'orientation vers l'enseignement**

Selon Denzler et Wolter (2009), la dimension du genre, qui caractérise l'orientation vers le primaire, disparaît dès que l'on tient compte de l'origine sociale dans les modèles statistiques pour expliquer le choix d'enseigner dans le secondaire en Suisse, qui nécessite un passage à l'université. Selon ces auteurs, les profils de ces enseignants ne se distinguent pas des autres diplômés de l'université. De manière générale, les recherches traitant de la problématique des inégalités d'accès à la formation en Suisse (FELOUZIS, 2009; KAMANZI *et al.*, 2016; MEYER, 2015) s'accordent pour souligner que les enfants des classes défavorisées accèdent statistiquement moins à l'université. Selon l'OFS (2015a), deux tiers des étudiants qui suivent une formation en HEU ont au moins un parent ayant fait des études supérieures. Le tableau 3.4 montre que les participants à notre enquête ne reflètent que très partiellement le capital culturel de leurs parents; d'où notre volonté de mettre en évidence les effets concrets du milieu social sur la carrière des individus.

Comme pour les enseignants diplômés pour le primaire, les carrières des parents participent à l'autosélection vers certaines filières et à la promotion de la profession. En outre, le capital économique des parents rend comparativement plus envisageables des études longues, car ces dernières nécessitent un support financier (LAHIRE, 1997).

**Tableau 3.4 – Métier et formation des parents des enseignants diplômés pour le secondaire**

Prénom fictif	Degré	Métier/formation du père	Métier/formation de la mère
Ariel	Secondaire	Directeur d'une entreprise de transport (poids lourds)	Apprentissage de courtépoinrière (sans emploi)
Basile	Secondaire	Direction d'une PME en tôlerie - immigré italien (voie à option puis école professionnelle en électricité)	Apprentissage à la poste puis arrêt du travail pour foyer
Élise	Secondaire	Employé postal	Institutrice
Emmanuel	Secondaire	Directeur d'une école (enseignant dans le secondaire auparavant)	Accompagnement scolaire (pour sourd-muet)
Éric	Secondaire	Médecin	Infirmière
Josianne	Secondaire	Enseignant spécialisé	Divorcée – dirige une fondation dans le social/belle-mère enseignante spécialisée
Sylvie	Secondaire	Ingénieur de sécurité Suva (apprentissage, puis formation du soir pour ingénieur)	Enseignante primaire (enfantine)

### ***Les parents, un levier pour identifier ses motivations***

La littérature sur les motivations à devenir enseignant dans le secondaire (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011; KYRIACOU & COULTHARD, 2000; H. M. G. WATT & RICHARDSON, 2007) considère surtout les individus qui choisissent cette voie avec des motivations intrinsèques: ces enseignants cherchent à perpétuer leur goût pour une discipline en particulier. Les motivations extrinsèques sont plus rarement mentionnées, car elles renvoient



aux conditions objectives (salaire, stabilité de l'emploi, vacances), moins avouables pour un métier traditionnellement porté par des valeurs avant tout humanistes (PÉRIER, 2014). Cependant, l'analyse des mécanismes d'héritage de la profession dans le récit de Josianne montre que son orientation vers l'enseignement est motivée à la fois par les valeurs du métier et par les conditions de vie dont elle a bénéficié durant sa vie de fille d'enseignants.

*«Ben y avait plusieurs choses [...] mon père est enseignant spécialisé; sa compagne était aussi enseignante spécialisée; ma mère, elle travaille dans le social aussi [...] ça a toujours, enfin j'ai baigné dans ce milieu-là aussi. Et c'est vrai que ça a toujours été un métier que j'aimais, et en plus [...] les branches les langues, etc. la littérature, etc. un peu le métier pour pouvoir continuer dans ces branches. Mais en plus c'était un métier, voilà qui me, qui correspondait aussi à la vision que j'avais du milieu, d'un milieu professionnel dans le sens, au niveau des horaires, au niveau de la manière de travailler en même temps individuelle et en même temps en collaboration, avec des horaires, voilà plus ou moins qui me correspondaient, des vacances, un salaire enfin ça me permettait, voilà aussi regrouper un peu ce que j'avais envie niveau professionnel.» (Josianne)*

La carrière de Josianne confirme à plus d'un égard que le choix de l'enseignement secondaire demeure un choix raisonné, notamment par rapport aux avantages extrinsèques que la profession offre et dont elle a bénéficié indirectement pendant son enfance dans un ménage d'enseignants. Si cela est moins explicite dans les autres parcours, c'est notamment parce que le projet professionnel est déclaré bien plus tard dans la carrière. Cependant, les effets indirects du capital culturel des parents sur l'orientation choisie se donnent à voir autrement.

Si la réussite scolaire semble normative parmi les enseignants du secondaire et que la plupart racontent avoir décidé seuls des options disciplinaires et de la continuité des études, l'entretien avec Basile permet de penser différemment cette autosélection qui s'opère en reflet des orientations des parents: *«Je pense aussi pour eux [...] qui avaient suivi des voies plus euh, enfin sans latin et sans grec, je pense qu'on perçoit aussi moins l'intérêt de faire du latin.» (Basile)*

Dans le parcours d'Ariel, la question de l'orientation est externalisée dès le moment où ses parents ne sont plus en mesure de la conseiller, car ils n'ont pas fait d'études supérieures. Cependant, cela participe aussi de sa volonté de se projeter très tôt dans un métier malgré sa réussite scolaire. À la fin du secondaire I, ses parents lui ont conseillé de consulter l'orientation professionnelle. C'est à partir de ce moment qu'elle a pris conscience des études requises pour devenir enseignante. Le soutien parental s'est exprimé dès lors par leur situation économique favorable.

## ***L'importance du capital économique des parents dans le choix d'études longues***

Si le capital culturel ne semble être qu'un soutien passif aux diplômés du secondaire dans leur parcours de formation et dans leurs aspirations, le capital économique, lui, joue un rôle plus direct en réduisant les préoccupations financières qui accompagnent les études longues.

*« Je parlais ici plutôt de soutien en disant que, ben voilà que c'est un milieu familial plutôt aisé [...] je n'ai pas besoin par exemple de bosser pour survivre entre guillemets. Je veux dire, je bosse parce que voilà, moi j'aime bien, j'ai envie d'être autonome, je veux dire, je vis en coloc comme ça moi je ne suis pas une charge quoi. Je fonctionne par moi-même, je sais que si j'ai besoin, financièrement mes parents peuvent me soutenir, et puis voilà. Mais, il n'y a pas de nécessité. Si j'étais, si je n'avais pas eu envie de changer un peu d'air, je pourrais encore aujourd'hui habiter chez mes parents par exemple et puis ça ne poserait pas un gros problème. Donc voilà. » (Éric)*

Le récit d'Éric illustre une réalité pour la plupart des étudiants en HEU en Suisse (OFS, 2015a). Il se distingue des enseignantes du primaire aux parcours linéaires, par le fait qu'il quitte le domicile parental durant les études universitaires, avant la HEP. Cependant, du point de vue de l'âge biologique, cette transition vers la vie d'adulte se déroule à peu près au même moment pour les uns et pour les autres. Ainsi, les enseignantes du primaire interrogées ont pris leur premier appartement après leur formation à l'enseignement (un bachelor universitaire), lors de leur premier contrat de travail. Pour les enseignants du secondaire, cette transition intervient durant les années universitaires soit sous la forme de la colocation, soit lorsqu'une relation de couple évolue vers une forme de mise en ménage (c'est-à-dire entre le bachelor et le master). Mais dans la trajectoire, cela n'implique pas les mêmes enjeux. Lorsqu'ils quittent le foyer parental, les diplômés pour l'enseignement dans le secondaire ne sont pas indépendants financièrement, car le temps de travail à côté des études ne le leur permet pas. À ce moment de leur carrière, ils sont plutôt à la recherche d'une autonomie au quotidien, car leurs parents continuent de contribuer financièrement (OFS, 2015a), dans un rapport négocié :

*« J'étais déjà avec mon copain et puis on avait aussi envie de prendre notre indépendance [...] puis en fait on a trouvé un accord financier avec nos parents respectifs euh, mais aussi la condition qu'on doit enfin une des conditions c'était qu'on devait travailler ben pour financer une partie. Enfin quand on leur a proposé euh quand on leur a soumis l'idée de partir de la*

*maison euh on n'est pas venu en disant vous nous payez un appartement [...] j'ai pu lâcher le MacDo grâce au cours de français vu que ça augmentait mes périodes et puis que je ben ça me faisait assez d'argent avec l'aide de mes parents donc en fait j'ai toujours mes papiers chez mes parents je suis en résidence secondaire.» (Sylvie)*

Cette capacité des parents à soutenir la formation durant plusieurs années est une variable qui explique indirectement et *a contrario* la préférence pour des études courtes parmi les enseignantes du primaire qui sont issues plus fréquemment de familles aux moyens financiers plus modestes. Les carrières de Nadine et de Cheryne (deux enseignantes dans le primaire) illustrent le sens que revêt la formation à l'enseignement en tant que choix d'études tertiaire. Les parents de Nadine, arrivée en Suisse alors qu'elle avait quelques mois, ont un statut socioéconomique bas, lié à des emplois non qualifiés. Certes, cela n'a pas empêché Nadine de réussir ses études. Ainsi, à la fin du gymnase, elle a été tentée de les poursuivre à l'université, en psychologie. L'attachement qu'elle décrit aux aspects théoriques des disciplines correspond effectivement davantage aux parcours des enseignants qui sont passés par l'université. Pourtant, elle a choisi l'enseignement primaire. Mais ce choix vocationnel masque en partie une réalité économique au sein du cercle familial. Elle en parle notamment à propos de son séjour linguistique en Allemagne<sup>7</sup> qu'elle n'a pas pu prolonger, car ses parents n'avaient plus les moyens. Finalement, ce n'est qu'à la fin de l'entretien, lorsqu'elle évoque les perspectives à court et à long terme, que la motivation extrinsèque de l'enseignement apparaît :

*«Enfin je sais plus comment il s'appelle ce master et puis ils m'ont dit qu'il y avait pas mal de cours, aussi pas mal de sociologie et de psychologie, etc. Faudrait que je me renseigne un peu plus donc je trouvais ça vachement intéressant et puis il y a un autre master par contre à Genève [...] il y a pas mal de psycho sociologie histoire donc en fait c'est ce qui m'intéresse [...] j'avais pas trop envie de faire le master tout de suite c'est que ben j'ai envie de partir de chez moi il est grand temps de partir de papa et maman et euh ben du coup faut que je gagne un peu des sous enfin faut que je travaille.» (Nadine)*

La nécessité de l'indépendance financière et de la transition vers la vie adulte apparaît également dans le récit de Cheryne qui s'est mariée six mois avant de commencer la HEP. Le statut socioéconomique des parents est le

<sup>7</sup> La formation bachelor en enseignement primaire nécessite un séjour linguistique et un niveau d'allemand équivalent au B2.

reflet de certaines contraintes qui entrent en tension, voire en concurrence avec le rapport au savoir exprimé par l'individu. Dans le cas de Nadine, l'enseignement dans le primaire se révèle être un compromis entre ces deux nécessités, même si les portes d'une formation universitaire ne sont pas fermées, dans le cadre d'un travail à temps partiel comme enseignante. Ainsi l'orientation vers l'enseignement dans un parcours linéaire ne peut-elle être comprise si l'on ignore les conditions matérielles dans lesquelles elle est vécue.

## Conclusion

Le sens commun veut que les enseignants du primaire choisissent le métier par vocation (PÉRIER, 2014). Les étudiants des HEP suisses le confirment indirectement quand ils déclarent plus régulièrement que la formation à l'enseignement est un moyen de réaliser une aspiration professionnelle (OFS, 2015a). Cependant, Denzler et Wolter (2009) ont relevé certaines caractéristiques qui distinguent les enseignants du primaire de ceux du secondaire. Les premiers sont en grande majorité des femmes, dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, et sont davantage portés sur les savoirs pratiques, avec une préférence pour des études professionnalisantes de courte durée. Les enseignants du secondaire qui doivent passer par l'université sont issus d'une famille dans laquelle au moins un des parents a suivi une formation supérieure. Concernant les deux parents, le niveau de formation de la mère est statistiquement celui qui distingue les deux sous-groupes professionnels. Par ailleurs, il a été mis en évidence que les enseignants du secondaire sont davantage portés par le goût disciplinaire (DEAUVIEAU, 2005 ; PÉRIER, 2004). Ce chapitre a été l'occasion de questionner les mécanismes sous-jacents à ces déterminants sociaux.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons souligné que l'orientation vers l'enseignement primaire s'inscrit dans des carrières, où des difficultés d'ordre scolaires ou liées au cadre de formation participent à la renonciation des études universitaires. Cependant, nous avons vu que l'autosélection vers l'enseignement s'appuie sur le milieu social des individus et cela sur divers plans. Lorsque le métier est exercé par les parents, cela renvoie à une reproduction de leurs carrières. Le capital scolaire des parents se répercute sur les choix aussi, lorsque la plupart ne trouvent pas de sens à aller à l'université et préfèrent davantage viser un métier identifiable. Leur mère apparaît plus impliquée dans leur parcours, notamment lors de transitions, tandis que les mesures institutionnelles qui se substituent au milieu social ramènent plus souvent ces femmes vers des métiers pour autrui. Le choix de l'enseignement

s'appuie également sur l'existence de modèles de référence ou d'un cadre idéalisé avec lequel les enseignantes continuent d'entretenir des relations et qu'elles essaient de reproduire (LORTIE, 1975). Ces liens et ces relations actualisées sont le point d'articulation de l'état de carrière de ces enseignantes avec les autres étapes du processus d'insertion.

Dans la seconde partie, nous avons surtout envisagé ce qui différencie les parcours des enseignants du secondaire de leurs vis-à-vis du primaire. Leur réussite scolaire fait qu'ils repoussent un quelconque projet professionnel à l'après-université. Ils sont surtout guidés par les disciplines qu'ils choisissent successivement après chaque degré de formation. Leur capacité à suivre une formation supérieure s'appuie sur le capital culturel et économique de leurs parents. Pour les besoins de notre analyse du processus d'insertion, nous retiendrons également que les enseignants du secondaire se caractérisent par une socialisation anticipatrice qui passe par des remplacements durant les études universitaires. Par rapport à leur état de carrière, cela signifie qu'ils entament la formation en ayant déjà une certaine expérience de l'enseignement. Ce qui ne s'observe pas avec les enseignantes du primaire qui, structurellement, n'ont pas accès aux remplacements avant d'entamer la formation à l'enseignement. Finalement, l'analyse des mécanismes sous-jacents à l'orientation vers l'enseignement démontre que ni la vocation ni le goût disciplinaire ne suffisent pour appréhender ce choix tant par comparaison avec d'autres professions que pour distinguer le personnel du primaire de celui du secondaire. Les motivations fluctuent au fur et à mesure des possibilités qui restent ouvertes même à la fin de la formation à l'enseignement. Dans le chapitre suivant, nous analysons le destin de ceux qui traversent des périodes d'incertitudes avant de se lancer dans la formation à l'enseignement.



## Chapitre 4

---

# Les trajectoires indirectes vers l'enseignement

### Introduction

Les trajectoires indirectes vers l'enseignement regroupent les parcours d'individus dont le point commun est d'avoir connu une ou plusieurs incertitudes lors des transitions de formation (MAZADE & HINAULT, 2014) qui marquent le passage à l'âge adulte. Trois transitions structurent les parcours de formation dans le système d'éducation suisse et vaudois. La fin de la scolarité obligatoire offre la possibilité de s'orienter vers l'apprentissage ou dans la voie des études. À la fin du secondaire II, les élèves ayant obtenu un certificat fédéral de capacité (CFC) peuvent soit commencer à travailler, soit poursuivre leurs études en vue d'une maturité professionnelle, tandis que d'autres, qui ont obtenu une maturité gymnasiale ou spécialisée, selon la haute école visée, auront la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur dans une Haute école universitaire, une Haute école spécialisée ou une Haute école pédagogique. La réussite à l'université dans une ou plusieurs disciplines d'enseignement ouvre l'accès à l'enseignement secondaire, alors que l'échec et l'abandon de l'université (ou l'abandon d'autres formations après le gymnase) rendent plus probable une orientation vers l'enseignement primaire. Enfin, la fin des études universitaires marque le début de la transition vers le marché de l'emploi<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, l'obtention d'un bachelor donne potentiellement accès à la formation pour l'enseignement dans le secondaire I. Le master élargit les

Ceux qui se réorientent vers l'enseignement primaire le font après avoir tenté de réaliser un premier projet professionnel. Notre analyse identifie deux parcours types : soit les individus essuient un échec dans leur transition du métier d'élève (BÉLANGER & FARMER, 2004) à celui d'étudiant universitaire (ALAVA, 1999; COULON, 2005; FELOUZIS, 2001), soit ils abandonnent leur projet à la suite d'une désillusion dans leur conversion doctrinale<sup>2</sup> (DAVIS, 1968) à un métier différent de l'enseignement. Par la suite, l'âge ainsi qu'une volonté de s'émanciper financièrement se révèlent déterminants dans leur réorientation vers l'enseignement. Le réseau personnel (BIDART, 2008) leur sert notamment d'appui dans la redéfinition du projet professionnel et l'orientation vers l'enseignement.

### **Quelques caractéristiques sociodémographiques**

Parmi les 45 enseignants suivis, dix se sont orientés indirectement vers l'enseignement : six vers l'enseignement primaire et quatre vers l'enseignement secondaire. Par comparaison avec les parcours linéaires vers l'enseignement primaire, les six individus qui se sont dirigés vers ce degré au terme de parcours indirects présentent des profils plus diversifiés : deux d'entre eux sont des hommes et ne mentionnent pas l'enseignement comme une vocation. Par ailleurs, ils ont un âge médian de 26 ans, soit trois ans de plus que les personnes ayant emprunté un parcours linéaire ; rappelons que dans notre échantillon quantitatif l'âge médian des hommes exerçant dans le primaire était de deux ans plus élevé que celui des femmes. Dans le secondaire, l'âge médian des quatre enseignants dont le parcours a été indirect est de 32 ans, soit 5 ans de plus que les enseignants ayant suivi un parcours linéaire.

Par ailleurs, la réorientation vers l'enseignement secondaire est le résultat d'une résistance du marché de l'emploi aux prétentions professionnelles des individus qui terminent leurs études universitaires. Dans la carrière de ces derniers, l'enseignement émerge alors comme la seule option professionnelle à laquelle ils peuvent raisonnablement prétendre. Pendant et après l'obtention de leur diplôme universitaire, ils ont souvent eu l'occasion d'effectuer des

---

possibilités d'orientation à l'enseignement dans le secondaire II. Pour le détail concernant la structure du système de formation et les possibilités d'orientation vers l'enseignement en Suisse, voir notamment les chapitres 2 et 3 du présent ouvrage.

<sup>2</sup> Processus initiatique que les aspirants à un métier traversent durant leur formation. Il débute avec une vision stéréotypée du métier, et se conclut par une intériorisation stable de leur rôle (définition étendue au point 4.2.1).



remplacements dans l'enseignement afin de subvenir à leurs besoins et de se socialiser de manière anticipée (CHARLES, 2012). La formation à la HEP intervient alors comme un moyen de garantir cette indépendance financière qu'il est nécessaire d'assurer, même provisoirement.

Les individus donnent du sens à leurs carrières en se référant à trois types d'institutions au sens de Krüger (2001). D'abord, la famille, qui est surtout déterminante jusqu'à la fin du secondaire II. Ensuite, l'école et le système de formation de manière générale, avec un changement majeur au moment du passage à l'université. Et finalement, l'univers professionnel qui émerge à la fin de la scolarité obligatoire. Dans une perspective de dynamique des réseaux personnels et du processus de socialisation, ces institutions font écho aux cercles sociaux d'appartenance qu'elles engendrent. Selon Bidart (2008), ces cercles influent notamment sur les choix dans les moments de transition, de formation ou d'orientation professionnelle. Et c'est ce que nous constatons dans notre analyse. Dans le cercle familial, les individus grandissent et se forment en référence au cadre négocié avec leurs parents notamment. Ces derniers participent explicitement ou implicitement à leur choix d'orientation. Si la scolarisation et la formation induisent objectivement une orientation et une sélection normative, elles constituent aussi, subjectivement, le lieu d'une contingence produite par les relations issues du cercle d'amis qui évolue parallèlement au parcours de formation. Enfin, le monde professionnel est déterminant, constituant des logiques de conversion (DAVIS, 1968; HUGHES, 1964) auxquelles les individus adhèrent plus ou moins, et qui accompagnent les différentes représentations, tentatives et orientations professionnelles. Des logiques vécues dans les cercles de collègues, en entreprise ou en formation.

#### **4.1 Les parcours d'échec/de renoncement à l'université vers l'enseignement primaire**

Dans le cas de l'orientation vers l'enseignement primaire, nous qualifions les carrières d'indirectes lorsque les individus s'étaient engagés dans un projet professionnel différent de l'enseignement primaire à la fin du secondaire II. Ce sont notamment les difficultés éprouvées dans la concrétisation de ce premier choix de formation qui ont suscité chez ces individus des incertitudes portant sur l'avenir professionnel et cela, à différents moments de leur carrière. Le tableau 4.1 illustre succinctement le parcours de formation des six individus concernés parmi ceux qui ont été suivis qualitativement dans notre recherche. À partir de leurs récits, nous avons dégagé certains mécanismes qui doivent nous permettre de mieux saisir le processus de désengagement d'un premier

**Tableau 4.1 – Trajectoires d’abandon d’un premier projet professionnel avant de s’orienter vers l’enseignement primaire**

Prénom fictif	Secondaire I	Secondaire II	1 <sup>er</sup> projet (formation visée)	Raison de l’abandon du projet
Andréas	VSB : scientifique	Biologie-chimie (a refait la 3 <sup>e</sup> année, O.C. sport)	Enseignement du sport dans le secondaire II (master en sciences du sport, et puis bachelor en biologie)	Échec aux examens
Germaine	VSB : italien (difficultés en mathématiques)	Italien (O.C. biologie) redoublement de la 1 <sup>re</sup> gymnase	Enseignement de l’italien dans le secondaire II (master en lettres)	N’a pas réussi à s’adapter
Mathias	VSB : latin	Biologie-chimie	Recherche ou enseignement de la biologie dans le secondaire II (master en biologie ou plus)	Échec aux examens
Amélie	VSG	Voie diplôme	CFC de pharmacienne	Pas de place d’apprentissage
Marlène	VSG, puis VSB : scientifique	CFC d’opticienne, puis maturité professionnelle et Passerelle Dubs	Ophtalmologie (université en médecine)	Échec lors de sa première année en médecine
Rita	VSB : scientifique	Maturité gymnasiale : arts visuels	Stylisme et beaux-arts (Haute école des arts et design HEAD)	Désenchantement par rapport à la formation

VSB : voie secondaire baccalauréat; VSG : voie secondaire générale; O.C. : option complémentaire; Passerelle Dubs : cours du soir afin d’obtenir l’équivalent d’une maturité gymnasiale.

projet et de redéfinition de l'enseignement dans le primaire comme projet possible et souhaité. Deux cas de figure émergent de nos analyses. Le premier concerne les enseignants qui avaient comme projet initial d'enseigner dans le secondaire II: Andréas, Germaine et Mathias (voir tableau 4.1). Ils se sont inscrits à l'université dans la future discipline à enseigner, mais ils ont échoué dans leur transition vers le métier d'étudiant (COULON, 2005; FELOUZIS, 2001). L'orientation vers l'enseignement primaire est une réponse à cette impasse universitaire. On peut considérer que ces trois carrières sont celles qui présentent une moindre incertitude, dans la mesure où l'adaptation du projet professionnel s'est faite dans le même domaine, en fonction de leurs capacités (OFS, 2015a). Dans le deuxième cas de figure, qui concerne trois autres personnes – Amélie, Marlène et Rita –, l'incertitude est d'une autre nature: toutes trois ont été attirées d'abord par un métier bien distinct de l'enseignement. Ce n'est que progressivement, chacune à un stade<sup>3</sup> spécifique de l'intégration dans ce premier choix de métier, qu'elles vont prendre conscience que cette orientation ne leur convenait pas.

Comme nous allons le voir, entre la fin du secondaire II et l'inscription à la HEP, ces six individus vivent une période de latence dans leur transition professionnelle (MAZADE & HINAULT, 2014) vers l'enseignement primaire. La durée de cette période de latence est fonction d'une évaluation constante des chances de succès dans cette première orientation, d'une part, mais également des représentations des alternatives que les individus vont envisager petit à petit, d'autre part. Nous verrons également que le choix de l'enseignement se construit aussi en tension avec le cercle familial et au vu d'autres parcours équivalents.

#### **4.1.1 Incertitudes et difficultés de transition vers l'université**

Andréas, Germaine et Mathias ont obtenu leur maturité gymnasiale. Leur inscription dans une université correspond au choix de la majorité (61 %) des détenteurs de cette maturité (BACHMANN HUNZIKER *et al.*, 2014). Ces trois carrières présentent certaines régularités partagées tantôt avec les profils des enseignants du primaire, tantôt avec les enseignants du secondaire analysés dans le chapitre précédent. Lorsqu'ils entrent à l'université, Germaine et Andréas envisagent l'enseignement dans le secondaire comme un objectif professionnel à leur portée. Cette nécessité de se projeter dans le métier

<sup>3</sup> Le terme de stade est utilisé ici dans le sens que lui donne Davis (1968) lorsqu'il théorise la conversion doctrinale des infirmières.

est notamment liée à des difficultés scolaires qui – au même titre que les enseignants du primaire aux parcours linéaires – se sont déjà manifestées durant l'école obligatoire.

Quant à Mathias, il a réussi facilement sa scolarité et il est entré à l'université, surtout porté par ses goûts disciplinaires (PÉRIER, 2014): il a développé une certaine affinité avec la biologie au gymnase. Sa trajectoire se rapproche donc en cela de celles des étudiants qui vont réussir à l'université. Il envisage alors de poursuivre ses études jusqu'au master dans cette branche. Lors de son inscription à l'université, l'enseignement apparaît bien sûr comme une option qui lui permettrait de cultiver le goût de sa discipline. Mais il envisage aussi le métier de chercheur, prolongement évident des études. Contrairement à Germaine et à Andréas, il n'a pas complètement défini son projet professionnel. Il cherche surtout à franchir chaque étape, le bachelor, puis le master, en conservant une certaine incertitude quant à ses projets (FELOUZIS, 2001) à la suite de son cursus universitaire.

### ***Des difficultés scolaires***

Les parcours de Germaine et d'Andréas peuvent être comparés à ceux de leurs homologues qui ont connu un cheminement linéaire vers le primaire en ce qu'ils ont éprouvé eux aussi des difficultés à partir du secondaire I. Pour Germaine, dès le début du secondaire, les avis de ses enseignants sont partagés entre une orientation vers la voie secondaire baccalauréat (VSB) et la voie secondaire générale (VSG). Germaine éprouve alors des difficultés en mathématiques, une discipline à coefficient élevé. Pourtant, elle parvient à terminer la VSB en option italien. Elle poursuit ensuite au gymnase avec le même choix disciplinaire. Andréas, lui, commence à éprouver des difficultés à la fin du secondaire I. Cependant, il obtient son certificat de fin d'études secondaires. Malgré des scolarités post obligatoires difficiles – Germaine redouble la 1<sup>re</sup> année de gymnase, Andréas la 3<sup>e</sup> –, les deux ambitionnent d'enseigner au gymnase, ce qui les conduit à l'université. Le parallèle dans leurs carrières s'interrompt là, car Germaine passe seulement six mois à l'université, alors qu'Andréas y restera quatre ans.

La carrière de Germaine illustre une tension entre ses capacités, ses aspirations et une représentation informée des enjeux sociaux de la formation. Malgré des difficultés présentes très tôt dans son parcours, elle fait des choix d'études qui mettent constamment à l'épreuve ses capacités, et elle fournit le travail nécessaire pour progresser dans sa scolarité. Cet effort est soutenu par un projet professionnel, car dès le milieu du secondaire I, elle a accompli un

stage d'observation dans l'enseignement primaire. Cependant, elle cherche à faire des études supérieures, notamment parce que «*l'université, c'est quand même beaucoup plus valorisé*» (Germaine).

Dans la scolarité d'Andréas, les difficultés de formation sont apparues progressivement. Contrairement à Germaine qui a dû fournir un travail constant pour accéder aux études universitaires, Andréas a fait moins d'efforts : «*Je n'ai jamais travaillé et j'ai réussi toutes mes années. Le simple fait d'aller en classe, de faire deux trois exercices fait que ça me permettait de comprendre le mécanisme des choses pour m'en sortir au test.*» (Andréas)

Malgré des examens de fin d'études obligatoires très difficiles, il entre au gymnase comme une suite logique. Pour réussir le secondaire II, il passera la première année en conditionnel et redoublera la troisième année : «*Ça a failli être la même catastrophe que la première fois, étant donné que je n'avais toujours pas compris qu'il fallait travailler, et j'ai réussi mon gymnase aussi très, très limite.*» (Andréas)

Si Andréas relève continuellement ce manque de travail comme source de ses difficultés, ce qui le distingue des enseignants du secondaire qui réussissent, c'est son manque de goût pour une discipline (voir le chapitre 3 du présent ouvrage ; DEAUVIEAU, 2009 ; DENZLER et WOLTER, 2009 ; PÉRIER, 2014). Jusqu'en dernière année de gymnase, il continue ses études par défaut. Passionné de sport, il s'inscrit alors en option complémentaire sport. Parallèlement, il prend en charge l'entraînement des jeunes de son club de sport : «*J'étais entraîneur de foot, je me rendais compte que travailler avec des jeunes, c'est quelque chose qui me plaisait*» (Andréas). L'enseignement du sport au gymnase devient ainsi un projet professionnel, qui lui permettrait de vivre sa passion et d'en vivre dans la stabilité de l'emploi. Comme le souligne Lortie (1975), certains individus deviennent enseignants parce que ce métier leur permet d'assouvir des intérêts annexes, du fait du rythme particulier de l'école qui est alors compatible avec ceux-ci. Et c'est dans cette optique qu'Andréas choisit d'aller à l'université. Malheureusement, il échoue au concours d'entrée deux années de suite. Il se retrouve alors dans une «*logique de circonstance*», avec «*un renversement de la relation entre les fins et les moyens*» (FELOUZIS, 2001, p. 56). «*J'avais moins d'un mois pour me décider en fait. Donc [...] j'ai vraiment enchaîné différents cours, je me levais le matin, j'allais suivre des cours à peu près au hasard [...]. Je biffais les facultés les unes après les autres.*» (Andréas)

Il s'intéresse à la chimie qui est une suite de son parcours du gymnase (où il avait choisi biologie-chimie comme option spécifique – voir tableau 4.1), mais écarte ce choix, effectué par certains de ses amis, élèves à l'École polytechnique fédérale et qui «*[vivent alors] dans des bibliothèques comme*

*des souris*» (Andréas). À la suite d'un cours de zoologie, il fait le lien avec ses anciens cours: «*Je décide de partir en biologie, à la surprise je dirais à peu près de tout mon entourage, parce que je pense que pour la première fois justement je ne choisissais pas forcément la voie de la facilité*» (Andréas). Il y passera quatre années difficiles, avant d'échouer définitivement et de se réorienter vers la formation à l'enseignement primaire.

### **Des difficultés d'adaptations au métier d'étudiant**

Les difficultés éprouvées à l'université par Germaine, Andréas et Mathias se comprennent à partir de leur rapport au métier d'étudiant (COULON, 2005 ; FELOUZIS, 2001 ; ROMAINVILLE, 2012). Chacun à sa manière, ils ont manqué un peu des quatre compétences suivantes, qui selon Alava (1999) sont nécessaires à ce métier: les habiletés cognitives; les habiletés informationnelles; le management des études; et les compétences sociales.

Selon Coulon (2005), la compréhension de l'échec et de l'abandon requiert la mise en évidence de certains facteurs structurels qui marquent fortement le passage à l'université et qui induisent ainsi des ruptures avec ce que les étudiants ont connu dans le secondaire. Dans le récit de Germaine, la première rupture identifiée est spatiale: «*Je crois qu'au niveau de la structure je trouvais, c'était tellement grand, complètement impersonnel*» (Germaine). La seconde est psychopédagogique (COULON, 2005). Elle fait référence au changement dans les rapports avec les enseignants, où soudainement les étudiants font l'expérience de l'anonymat:

*«Les professeurs, les étudiants qui se situent bien en dessous d'eux, enfin vraiment ils nous faisaient sentir qu'on n'était rien du tout, et puis ouais je sais pas, c'était, je voyais pas le bout de ces études, je voyais plus d'intérêt.»* (Germaine)

Selon Felouzis (2001), cette cassure dans la relation pédagogique s'inscrit dans une rupture plus générale, qui «*se trouve [...] dans les nouveaux rapports sociaux dans lesquels sont inclus les étudiants*» (p. 59). Ces rapports leur donnent l'impression qu'ils ne sont pas reconnus par les enseignants. En outre, comme le souligne Felouzis, les rapports avec les autres étudiants se transforment, comme l'illustre le récit de Mathias: «*Déjà l'aspect que jusqu'à bah voilà mes 18 ans, fin du gymnase on est avec un groupe classe une vingtaine on va dire du coup voilà une cohésion. Quand on arrive à l'Uni, bah il y a plus ça on est dans une foule d'auditoires de 500 personnes et puis déjà ça, c'était pas évident.*» (Mathias)

Les relations ne semblent pas avoir déstabilisé Andréas qui garde encore aujourd'hui des contacts avec des amis de l'université qui ont réussi leur cursus. Il exprime néanmoins un certain mépris envers un professeur, dont il estime qu'il a précipité son second échec définitif par son incompetence. Comme Felouzis (2001) le met en évidence ailleurs, ce mécanisme est typique de certains étudiants en échec à l'université. Toutefois, il est difficile dans son cas de mettre cela sur le compte du changement institutionnel dès lors qu'au gymnase il entretenait déjà des rapports tendus avec les enseignants. Les difficultés éprouvées sont surtout dues au rythme et à la quantité de travail. *«Honnêtement, je m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de travail. J'ai fait la première année, je suis arrivé aux examens, les premiers examens je me suis dit OK. On regarde comment ces premiers examens se passent, si les résultats sont OK, je continuais, sinon j'arrête, c'est clair dans ma tête»* (Andréas). Sa stratégie, dès le départ, consiste à naviguer à vue, selon ses réussites aux examens, sans davantage de perspective (FELOUZIS, 2001). Il travaille comme jamais au point de ressembler à ses amis en chimie. Il renonce notamment à sa vie sociale et ne garde que le sport. À son premier échec en première année, il n'est pas découragé : *«Je ne l'ai pas mal pris dans le sens où justement je me suis rendu compte que j'avais des lacunes.»* (Andréas)

Comme Andréas, Mathias s'est vite rendu compte des limites du diplôme obtenu au gymnase. Si celui-ci ouvre les portes de toutes les facultés, la réussite dépend avant tout des connaissances préalables en lien avec la discipline choisie (DUGUET, 2014; ROMAINVILLE, 2000, 2012). Il refait sa première année avant d'abandonner l'université.

*«On se rend compte que c'est beaucoup de travail beaucoup d'heures euh à côté dans les bibliothèques [...] j'ai regretté parce que je me suis rendu compte qu'en biologie, eh bien c'était euh les mathématiques et la physique qui avaient un poids très important surtout en première et le fait d'avoir fait euh sept huit neuf peut-être en latin donc pas de sciences [...] et au gymnase aussi de ne pas avoir pris maths renforcées ou que là ça m'avait, j'avais quelques lacunes [...] on se rend compte que ça va très vite et que quand on a justement des difficultés ou une lacune eh bien il faut très vite la combler parce que sinon après c'est plus possible.»* (Mathias)

Mathias parle de *«petite baffe»*, tandis qu'Andréas mentionne une *«claque aller-retour»* pour signifier la manière dont l'université sanctionne les lacunes accumulées au cours de la scolarité préalable. Si l'obtention de la maturité gymnasiale ouvre théoriquement les portes à toutes les formations supérieures, ce n'est qu'en apparence, car la probabilité de réussir dans une voie est fortement corrélée aux choix d'orientation et de formation faits précédemment

(BERTHELOT, 1983) durant le secondaire I et II. Andréas et Mathias ont bien essayé de faire le nécessaire pour combler le retard. Cependant tout indique que leur engagement était plus quantitatif que qualitatif, d'où un sentiment d'inefficacité (PIROT & DE KETELE, 2000): «*Je me suis planté sur un examen où je pensais jamais me planter, il avait un gros coefficient, c'était l'examen que j'avais le plus préparé parce que justement il y avait un gros coefficient, et je me suis planté.*» (Andréas)

La part qualitative de l'engagement implique notamment d'avoir une vision d'ensemble qui donne un sens à l'apprentissage (FELOUZIS, 2001), ce que Mathias avait de la peine à trouver: «*À moins d'être extrêmement motivé et d'avoir un but précis, c'est difficile d'arriver au bout et, je pense, c'est peut-être ce qui m'a manqué aussi [...] de peut-être pas voir ce qui m'attendait au bout qui faisait que j'avais de la peine en sortant des cours à aller à la bibliothèque pour passer encore trois-quatre heures à lire*» (Mathias). Selon Felouzis, la réussite de la formation universitaire réclame des individus qu'ils puissent, au moment des examens, réduire le sens de leurs études aux «*obligations fonctionnelles des examens*»; un état d'esprit qui a clairement manqué à Mathias. Tant pour Andréas que Mathias, l'abandon de l'université s'est effectué sous la forme de l'autosélection. L'échec en biologie, en quatre ans pour l'un et en deux ans pour l'autre, a agi comme un processus de rupture avec l'ensemble du modèle universitaire, un révélateur qu'il n'était pas fait pour eux (FELOUZIS, 2001). Tout comme Germaine qui a renoncé après six mois.

#### **4.1.2 La conversion à un premier projet professionnel**

Si pour ce premier groupe de diplômés l'enseignement primaire peut être considéré comme situé dans le même domaine que leur projet professionnel initial, le second groupe se caractérise par une réorientation après un projet professionnel plus éloigné de l'enseignement (tableau 4.1). Amélie a essayé de devenir pharmacienne. Marlène a suivi un long parcours dans le but de devenir ophtalmologue, et Rita a essayé de se former dans le domaine du stylisme et des beaux-arts. Pour ces trois diplômées, cette réorientation se situe au «*carrefour*» – pour reprendre l'expression de Bidart (2006) – de la fin de l'école obligatoire et de l'entrée en enseignement. Cependant, ce «*carrefour socialement programmé*» (BIDART, 2006, p. 31) finit par devenir une zone d'incertitude où elles vont essayer en vain de réaliser ce premier projet. Pour interpréter et comparer ces trajectoires, nous utiliserons la notion de conversion (HUGHES, 1964) et, plus précisément, les six stades de la conversion doctrinale (DAVIS, 1968) vers un métier.



Selon Davis (1968), l'entrée dans la formation se caractérise par une vision stéréotypée du métier. Dans un second temps, les étudiants prennent conscience de l'incongruité de leur choix. Dans l'étude de Davis, les étudiants ne parviennent pas toujours à mettre des mots sur ce ressenti qui émerge notamment au milieu de leur année scolaire : le résultat d'une interaction insatisfaisante entre le contexte de formation (matérialisé par les professeurs qui leur donnent les cours ou les patients avec qui ces infirmières sont alors en contact) et les étudiants eux-mêmes. Le métier leur apparaît alors dans sa réalité désenchantée. Ensuite, c'est le « *psyching out* », qui n'est pas vécu par tous, durant lequel certains étudiants comprennent ce qui est attendu d'eux. Cela débouche sur un stade de simulation du rôle, bien différent des stéréotypes initiaux. Dans le cas de la formation des infirmières analysée par Davis, ces quatre stades initiaux sont traversés durant la première année de formation. Durant les deux derniers, l'intériorisation provisoire et l'intériorisation stable, les individus incorporent petit à petit leur rôle, en utilisant notamment des modèles de référence positifs et négatifs.

Amélie n'a pas eu l'occasion de s'extraire de l'innocence initiale, tandis que Marlène et Rita sont allées jusqu'à ressentir la conscience d'incongruité. Nous verrons que l'abandon ou l'échec face à ce premier projet, puis la transition professionnelle relèvent autant de « *dispositifs institutionnels* » que de « *cheminements personnels* » (BECQUET & BIDART, 2013, p. 53).

### ***Des dispositifs institutionnels qui résistent au cheminement personnel***

Avant de s'orienter vers l'enseignement, Amélie a d'abord tenté de commencer un apprentissage « *de pharmacienne* » (selon ses mots, mais cela correspond en fait à un apprentissage d'assistante en pharmacie), mais ses démarches d'accès à la formation professionnelle n'ont pas abouti. Pour mieux saisir ses choix, il est judicieux de revenir sur son parcours scolaire. Amélie a connu une scolarité en dents de scie. À la fin du primaire, elle éprouvait des difficultés en mathématiques, une discipline principale. Ses enseignants lui ont suggéré alors de choisir la voie générale<sup>4</sup>. Ses performances en mathématiques ne se sont pas améliorées pour autant. À la fin du secondaire I, il lui manque un point pour accéder au gymnase en voie diplôme<sup>5</sup>. Avec l'aide de ses parents, elle parvient tout de même à négocier son passage dans cette voie, car elle n'a pas d'autres projets et ne se voit pas faire

<sup>4</sup> La voie moyenne à l'époque, située entre la voie vers la maturité et l'université, et la voie vers l'apprentissage.

<sup>5</sup> Pour une maturité non gymnasiale, ne donnant pas accès à l'université.

un apprentissage. Au gymnase, elle choisit l'option sociopédagogie par défaut<sup>6</sup>. Ces trois années se passent très bien, mais à leur terme, Amélie s'est lassée des études. Durant sa dernière année, elle envoie donc plusieurs demandes d'accès à un apprentissage dans le domaine de la pharmacie, sans succès :

*«À chaque fois, donc j'ai fait des stages aussi, mais finalement les réponses des entreprises c'était: "Mais écoutez, c'est dommage parce que vous, enfin vous avez trop de capacités, vous avez fait un gymnase, etc., pis finalement vous voulez faire un apprentissage." Enfin, c'était rigolo parce que c'était ça qui rebutait les gens, c'était finalement de se dire que j'avais trop de capacités pis que j'avais meilleur temps de vraiment enfin continuer à faire des études.»* (Amélie)

Plus qu'un renoncement à son premier choix professionnel, c'est davantage le système de formation dans la manière dont il se déploie socialement au travers de la présélection institutionnelle qui a fait qu'Amélie a baissé les bras. Elle n'est pas allée plus loin que le stade de l'innocence initiale (DAVIS, 1968) dans sa représentation du métier :

*«J'ai une amie qui est assistante en pharmacie [...] et pis le fait d'avoir quelque chose de vraiment entre guillemets concret de pas être simplement à faire des études, où finalement ben voilà le gymnase [...] c'était relativement vague et pis c'était pas professionnalisant. Tandis que là c'était vraiment un apprentissage, c'est quelque chose où ben voilà le matin, on va travailler réellement, et pis on a aussi ce contact avec les gens que j'aimais bien.»* (Amélie)

Le choix d'Amélie est avant tout normatif, dans la mesure où pour cette transition charnière vers le passage à la vie d'adulte, il est surtout question de trouver une occupation, une formation professionnalisante. Ce qu'elle retrouvera également dans l'enseignement primaire, un emploi où l'on est en contact avec les gens, un autre métier de la relation (DEMAILLY, 2008).

### **La conscience d'incongruité**

Marlène et Rita se sont plus investies dans la conversion (HUGHES, 1964) vers leur premier choix. Marlène est arrivée en Suisse au milieu de son adolescence, en dernière année de scolarité secondaire I. Sa migration est due à une décision de ses parents qui travaillaient en Suisse comme saisonniers et qui ont fait une demande de regroupement familial.

<sup>6</sup> Les autres choix sont économie, paramédical ou arts visuels, et elle éprouve des difficultés en sciences, en mathématiques et en arts visuels.

Si le parcours de Marlène est indirect, c'est moins par sa réorientation professionnelle que par une succession de choix effectués à des moments cruciaux, à la suite d'une agrégation d'événements contingents sur lesquels elle avait peu de prise, à commencer par cette migration de l'Europe de l'Est vers la Suisse. Bien que la reconstitution de son récit contienne tous les ingrédients d'un parcours de vie standard – scolarité, orientation et réorientation professionnelle, puis ajustement des aspirations –, sa carrière est hors norme du fait de ce mouvement migratoire effectué à un âge où il lui importait de faire la transition vers la vie adulte. Si l'on prend comme point de référence l'état de sa vie et de sa formation menées en Europe de l'Est avant de venir en Suisse, la migration est intervenue comme une bifurcation au sens de Grossetti (2010), par le caractère imprévisible et irréversible. Ce choix effectué par ses parents est la conséquence de l'instabilité politique dans leur pays d'origine. C'est cette rupture biographique qui a entraîné des ajustements par rapport à un nouveau système qu'elle a découvert au fur et à mesure ; en tâtonnant entre les différentes possibilités de transitions scolaires qui lui étaient accessibles.

Arrivée en Suisse, elle est inscrite en dernière année de secondaire I en voie générale, avant de la répéter en voie baccalauréat sur le conseil de ses enseignants. À la fin de celle-ci, elle se sent en décalage avec la génération de sortants : elle a 18 ans, soit deux ans de plus que la moyenne. Elle cherche plus une indépendance financière qu'une formation au milieu d'autres élèves plus jeunes et auxquels elle peine à s'identifier : *« Je voulais peut-être m'insérer voilà dans la société [...]. J'en avais marre, parce que pour moi c'était des gamins [...], on avait deux trois ans de différence avec certains. »* (Marlène)

Ce qu'elle estimait être un moment réservé à sa transition vers l'âge adulte a coïncidé avec des choix de formation structurants (fin de l'école obligatoire) et l'adaptation à de nouveaux codes sociaux. Elle a renoncé au gymnase – pourtant le chemin le plus court vers ses futures aspirations – et a choisi un apprentissage par défaut, dans une logique d'émancipation d'un système dont elle n'arrivait pas à trouver le sens. Sa première formation d'opticienne est survenue comme une « réplique » de cette bifurcation, pour s'approprier sa carrière selon les circonstances. Sur le conseil d'une amie, elle a postulé auprès de l'opticien qui exerçait dans leur quartier d'habitation. Peut-on parler de cette première orientation en termes de conversion doctrinale ? Difficilement, car ses motivations étaient surtout extrinsèques (KYRIACOU & COULTHARD, 2000) et temporaires ; elle cherchait son indépendance financière. L'exercice de ce métier à temps partiel était le soutien nécessaire au processus de transition vers d'autres aspirations ; une activité périphérique exercée en tant qu'étudiante, son activité centrale.

Lorsqu'elle obtient son CFC, elle prolonge d'une année et demie afin d'obtenir une maturité professionnelle qui lui permettrait d'accéder à la formation en Haute école spécialisée en optométrie. Elle vise alors un développement professionnel

en lien avec un premier métier choisi quasiment au hasard des circonstances. Au milieu de cette formation supplémentaire, elle se lasse de l'optique et décide de compléter sa formation par une passerelle qui lui permet d'obtenir l'équivalent de la maturité gymnasiale afin d'accéder à l'université. Cependant, travailler en optique lui a permis d'identifier son domaine d'intérêt :

*«Je travaillais déjà en contact avec les personnes, déjà en optique. [...] j'aurais pu écrire quelques biographies des mamies du centre commercial [...] j'ai bien aimé en fait le contact avec les gens, et puis donc je me suis dit ben en médecine ben oui ben on est obligé d'aimer le contact avec les personnes. Sinon puis j'avais fait un stage à l'hôpital ophtalmique d'un mois et j'ai bien aimé.»*

Mais son inscription en médecine repose davantage sur la vision stéréotypée qu'elle a de l'activité ; un métier prestigieux qui repose avant tout sur la relation avec la clientèle. C'est ce qui va la motiver à s'inscrire. Mais son bref parcours en médecine sera en réalité un «*passage à travers le miroir*» (HUGHES, 1964, p. 119), l'occasion de prendre «*conscience de l'incongruité*» (DAVIS, 1968) de son choix, en réalisant que le stéréotype pratique qu'elle avait en tête ne correspondait pas forcément à la réalité de la formation et, notamment, aux préalables indispensables au bon déroulement de ces études. C'est ainsi qu'elle va échouer dans ce premier choix raisonné d'orientation professionnelle.

Rita a également pris «*conscience*» différemment de cette «*incongruité*». Son parcours est en effet plus classique : elle est passée au secondaire I en étant la meilleure de sa classe. Son orientation en VSB option scientifique est alors une évidence pour tout le monde. À cette époque, elle rêve de devenir astronaute jusqu'au jour où quelqu'un la persuade qu'elle ne peut pas être maman et astronaute. En sortant du secondaire, elle a un nouvel objectif, faire les beaux-arts ou travailler dans le stylisme. Cette nouvelle aspiration lui vient par effet de *labelling*<sup>7</sup> (LORTIE, 1975) de son entourage et, surtout, de son enseignant d'arts visuels, un artiste par ailleurs ami de sa famille : «*Il me poussait vraiment dans ce domaine-là parce qu'il trouvait vraiment que j'avais un talent, etc. [...] avant lui, même si moi je voulais être astronaute, on me disait déjà que je dessinais bien, je me suis dit alors peut-être que c'est dans ce domaine-là que je devrais chercher à creuser.*» (Rita)

---

<sup>7</sup> Par *labelling*, Lortie (1975) entend le phénomène social par lequel les adultes interprètent certains jeux, certaines actions, certains gestes ou comportements d'enfants comme étant la preuve qu'ils sont doués pour faire certaines choses et que par conséquent, ils feraient de bons professionnels dans certains métiers structurés par des gestes ou des comportements similaires. Le *labelling* qui a un effet sur l'orientation des individus (par exemple «*tu seras un bon enseignant*») est celui qui est effectué par des «*autrui significatifs*» (MEAD, 1934).

Elle effectue alors ses études au gymnase en arts visuels avec l'objectif d'entrer dans une haute école de design. Pour y parvenir, elle a le choix entre une année propédeutique ou un stage. Elle choisit la seconde option, dans le cadre d'un atelier de couture. Lorsqu'elle entre dans la formation une année plus tard, elle est incapable de se faire au cursus proposé par la haute école, qu'elle estime trop éloigné de la réalité concrète du travail : « *Le stage, c'était dans un atelier de couture et effectivement ça me plaisait [...] Le premier semestre à la HEAD c'était pas du tout dans la même optique. C'était vraiment dans une optique futuriste conceptuelle ; tu fais une manche avec un pistolet à colle et pis je sais pas quoi, et pis. Ouais, c'était pas du tout, moi je veux faire des habits qu'on met dans la rue* » (Rita). Après ce désenchantement, elle n'a plus de projet. Elle vit alors une période de latence qui durera deux ans et demi avant d'entrer à la HEP : « *Je me suis dit, je travaille, je fais autre chose, je travaille on verra.* » (Rita)

#### **4.1.3 Latence et redéfinition du projet professionnel**

La période comprise entre l'échec ou l'abandon d'une première orientation professionnelle et la décision effective d'entrer à la HEP peut être comprise comme une phase de latence. Selon Négroni (2010), « *la latence est ce processus de décision qui s'accompagne d'un moment de flottement, d'hésitations. [...] C'est un moment caractérisé par des doutes que l'on peut expliquer par la difficulté à "sauter le pas"* » (p. 176). Négroni considère notamment trois étapes qui structurent la latence : le désengagement – qui, ici, est concrètement marqué par l'échec définitif ou l'abandon du projet ; la gestation ou période d'incubation qui permet de réévaluer ses possibilités et aspirations ; et finalement la mise en action pour concrétiser le nouveau projet. Nous proposons d'appliquer cet outil conceptuel à la compréhension de l'autosélection des six individus aux parcours indirects vers l'enseignement primaire. Il s'agit notamment de mieux rendre compte du cheminement suivi par les individus pour arriver à la HEP.

#### ***L'enseignement primaire « à défaut de mieux »***

Les trajectoires de Germaine et d'Amélie sont celles qui connaissent la « *période d'incubation* » (NÉGRONI, 2010, p. 178) la plus courte. Pour la première, la décision de désengagement a été prise durant le premier semestre à l'université, alors que Germaine était inscrite à la faculté des lettres avec comme discipline principale, l'italien. Cette décision

a été précipitée par l'impossibilité de faire le lien entre ce nouveau lieu et son projet de devenir enseignante au gymnase. Selon Germaine, son autosélection semble liée à une évaluation des chances de réussite, par comparaison avec ses camarades de cours : *« C'est vrai que l'italien, il y avait quand même une espèce de discrimination envers ceux qui étaient pas italophones »* (Germaine). Ainsi, s'agissant du semestre qu'elle a effectué, elle estime que le contexte ne lui permettait pas de réaliser son projet et a ajusté celui-ci à ses capacités; ce que l'OFS (2015a) met en évidence comme motif récurrent des candidats à l'enseignement. Elle a arrêté en sachant ce qu'elle voulait faire. Elle s'était déjà renseignée sur les démarches à accomplir pour entrer à la HEP, notamment le séjour de rigueur dans une région germanophone. Elle effectuera ce dernier durant le second semestre, afin d'assurer le début de sa formation lors de la nouvelle rentrée académique.

Amélie n'a pas attendu très longtemps avant de faire le pas nécessaire vers l'enseignement, notamment parce que les ingrédients de son autosélection étaient réunis bien avant qu'elle songe à faire un apprentissage. Fille d'un enseignant du secondaire II et d'une éducatrice spécialisée, elle a bénéficié d'un accompagnement que seul un capital culturel adéquat rend possible. Lorsqu'elle échoue d'un point pour accéder au gymnase, ses parents rédigent la lettre de motivation qui lui permettra d'obtenir une dérogation. C'est ainsi qu'elle entre au gymnase en voie diplôme. Elle s'inscrit en option sociopédagogie, un choix effectué à défaut de mieux, sans projet professionnel précis. C'est en dernière année qu'elle entreprend les démarches en vue d'obtenir une place d'apprentissage. Voyant que celles-ci n'aboutissent pas, elle cherche une solution de sécurité pour l'année suivante :

*« Donc finalement allant d'échec en échec, je me suis dit que j'avais meilleur temps d'avoir un plan B et puis c'est là en fait que je me suis dit ben voilà je m'inscris en MSOP au pire j'aurai perdu 100.- francs, parce que l'inscription ben c'était 100.- francs, si je me désiste, mais au moins j'ai quelque chose l'année prochaine. »* (Amélie)

Finalement, avec cette trajectoire, l'orientation vers l'enseignement est davantage une résultante de la sélection scolaire, dans la mesure où une formation dans le secondaire II, en option pédagogie, suivie d'une maturité spécialisée option pédagogie (MSOP), constitue une voie classique pour accéder à l'enseignement au primaire. Et si l'on tient compte du fait que la démarche d'inscription d'Amélie en MSOP s'est faite parallèlement à ses tentatives de trouver une place d'apprentissage, on peut considérer qu'il n'y a pas eu de période de gestation.

Selon nous, cette dernière est confondue avec la mise en action, alors que l'intéressée n'a jamais vraiment pu s'engager dans l'apprentissage.

*«En cours de MSOP, je me suis vraiment rendu compte qu'à défaut, ça avait été vraiment un bon choix et puis, que je regrettais vraiment pas, même si au départ j'étais pas forcément emballée par l'idée de nouveau me remettre dans une année où j'allais devoir étudier, etc. Mais en même temps, c'était beaucoup plus ciblé [...], il y avait des objectifs pédagogiques, y avait un travail de maturité que j'ai fait sur vraiment une question pédagogique enfin. Tout à coup, ça reprenait plus de sens.» (Amélie)*

Tout s'est passé comme si Amélie avait dû s'approprier petit à petit un métier dont elle avait hérité une certaine représentation par l'activité de ses parents (PÉRIER, 2014), et incuber un parcours qu'elle avait emprunté au départ à défaut d'autres aspirations.

### **Un choix émancipateur**

Les trajectoires d'Andréas et de Rita, notamment leur choix et leurs projets, ont été l'objet de tensions au sein du cercle familial, notamment avec leurs pères. La période de gestation pendant laquelle l'orientation vers l'enseignement a été prise, a constitué un moment de redéfinition de cette relation. Ainsi, l'enjeu des divers choix effectués était la nécessité de s'émanciper d'une relation de dépendance.

Lorsque Rita a arrêté sa formation à la HEAD, son père lui a proposé de s'associer à lui pour ouvrir une boutique où elle créerait elle-même des vêtements. Elle a refusé, notamment parce qu'elle craignait le rapport de force que cette relation familiale et de travail risquait d'établir : *«C'était trop dangereux, ça me faisait trop peur, j'étais pas assez confiante. Et puis, mon père est quelqu'un qui reproche assez facilement les choses, donc je me voyais mal. Enfin voilà, je le voyais vers moi me dire, me donner des ordres sur ce qu'il fallait faire, ce qui jouait pas, comme s'il savait tout enfin, donc je me dis non.» (Rita)*

Elle entre alors dans une période de latence qui va durer deux ans et demi, exerçant quelques emplois alimentaires, de téléphoniste d'abord, puis comme vendeuse dans une grande enseigne de mode. Son objectif est alors de suivre des formations internes afin d'atteindre des postes plus intéressants. Cependant, elle est découragée par les obligations de mobilité internationale que cela pourrait occasionner, car elle voudrait avoir des enfants. Elle quitte la mode définitivement. Elle fait un peu de secrétariat avant de décider qu'elle veut faire un autre bilan de ses journées.

*« J'ai fait quasiment une année de secrétaire là-bas, je crois, jusqu'à ce que je me remette un peu en question, à la fin de mes journées [...] j'étais déprimée [...] et je me disais: qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui? Concrètement, j'ai menti à une assurance maladie pour avoir des informations sur les clients, j'ai menti à une cliente pour protéger un des conseillers, et j'ai menti à un conseiller pour lui cacher la vérité par rapport au patron et vraiment top mon feedback de ma journée qu'est-ce que j'ai fait de ma journée? »*

Si le travail qu'elle exerce la rend alors indépendante financièrement, l'activité rémunérée ne revêt aucun sens. Elle achève son émancipation au moment où elle s'inscrit à la HEP, contre l'avis de son père qui lui a jusqu'alors déconseillé ce métier.

*« Je me suis rendu compte que je ne pourrais pas faire ça plus longtemps, donc là, j'ai un peu réfléchi aux différentes pistes qui m'intéressaient [...] j'avais déjà suggéré l'enseignement quand j'ai arrêté la HEAD droit derrière [...], mais mon père, il trouve que le métier d'enseignant n'est pas un métier gratifiant [...] pis un jour je me suis dit: en fait je suis assez grande pour décider de ce que je veux toute seule, si moi j'ai envie de le faire je le fais et pis voilà, je me suis inscrite. » (Rita)*

Deux éléments ont guidé la décision de Rita dans sa dynamique d'émancipation. Premièrement, la volonté de fonder sa propre famille, qui l'a éloigné définitivement de l'univers de la mode, et deuxièmement, la nécessité d'une indépendance financière qui lui a permis dès lors de suivre ses aspirations et, parmi celles-ci, l'enseignement en particulier auquel elle pensait déjà depuis un moment. Elle y avait été socialisée par anticipation (CHARLES, 2012): *« Une des voies qui m'avait toujours intéressée, c'était d'enseigner. J'ai donné des cours de natation et j'étais répétitrice en français et en maths à l'époque. Donc, j'ai toujours eu du contact avec des enfants et j'ai toujours énormément apprécié ça »* (Rita). Les choix de Rita s'inscrivent dans un « itinéraire » au sens de Cacouault-Bitaud (2007). Cet auteur utilise ce concept pour signifier que les opportunités tout comme les choix d'orientations professionnelles des hommes et des femmes sont conditionnés par les rapports sociaux de sexe. Rita l'illustre ainsi parfaitement par son incapacité à se projeter dans un métier où l'articulation entre vie privée et vie professionnelle est compromise. L'incubation aura duré deux ans et demi avant qu'elle ne se décide à faire son voyage à Berlin pour valider son niveau d'allemand, un prérequis pour la formation à l'enseignement primaire.

L'interprétation des orientations choisies par Andréas en termes de transition vers l'âge adulte offre également une lecture d'une trajectoire



d'émancipation et cela, dès son choix de continuer au gymnase : *« À partir du gymnase, mon père, c'était prévu pour lui qu'à 20 ans, que je sois loin de la maison, que je parte en apprentissage, et puis que je fonde une famille et puis tout ça. Donc, dès que je suis parti au gymnase, on a eu des problèmes qu'on va dire relationnels, au niveau du choix de carrière. Ma mère, elle était toute contente que j'essaie de faire des études, mon père pas du tout. À partir de ce moment-là, mon père [...] je m'en suis rendu compte après coup, pendant mon gymnase et toute mon université – il a fait du mobbing. »* (Andréas)

La relation qu'Andréas entretenait avec son père s'est détériorée dès le moment où il a choisi la voie des études. Cette dissonance avec le capital scolaire et culturel (LAHIRE, 1995) de son milieu social d'origine a pesé sur ses choix. Ainsi, les quatre années qu'il a passées à la bibliothèque à réviser durant ses années en biologie ont été en partie – discrètement – financées par sa mère, alors que la relation avec son père se résumait à un dénigrement de cet effort pour faire des études académiques. Andréas ira jusqu'à cumuler quatre « jobs » pendant ses études, jusqu'à ce qu'il renonce définitivement à l'université comme unique solution de formation. L'enseignement au primaire viendra au milieu d'autres informations qu'il n'a pas pris le temps de chercher auparavant, par les services d'orientation de l'université :

*« Déjà quand j'avais vu qu'il y avait plus de 80 hautes écoles en Suisse, je suis tombé sur les fesses, j'en avais aucune idée. Je connaissais la HEP, je connaissais la HEIG à Yverdon et c'est à peu près tout, et quand l'orientateur m'a dit : oui ben, il y en a encore à peu près 86 autres, ben j'étais : ah ! Et c'est vrai qu'après, au niveau de la formation, les patrons, ils ont plutôt tendance à chercher les gens qui ont fait des hautes écoles spécialisées que le parcours académique, parce qu'il y a toute la pratique derrière, donc c'est vrai que je pense avoir fait le bon choix en venant ici. »* (Andréas)

Devenir enseignant représentera alors un compromis avec son projet initial (LORTIE, 1975), mais également avec les attentes de son père, qui a mieux accueilli ce choix professionnel. Andréas passera neuf mois à travailler pour mettre de l'argent de côté, ira en Allemagne pour valider son séjour linguistique et commencera ensuite la HEP.

### ***L'enseignement dans le réseau personnel***

En fait, les parcours indirects apparaissent comme les plus empreints de cette dimension du passage vers l'âge adulte, et le choix de l'enseignement permet de concilier certains rapports sociaux qui structurent cette transition cruciale.

En effet, si ce «*carrefour*» (BIDART, 2006) est traversé sous le regard attentif et avec l'intervention des parents, il ne se fait pas seul. «*D'autres exemples et modèles sont présents dans l'entourage et "incarnent" divers choix de vie, diffusent aussi des avis et conseils susceptibles de peser sur les décisions*» (BIDART, 2008, p. 560). Ainsi, pour Marlène et Mathias, si l'enseignement a été une alternative désirable, c'est parce que le métier a été médiatisé par des amis qui avaient choisi ce cheminement et qui pouvaient en témoigner.

Pour Mathias, l'orientation vers l'enseignement a été influencée notamment par des amies étudiantes qui avaient opté pour la HEP et qui bénéficiaient déjà d'un salaire en tant qu'enseignantes en formation avec un stage en emploi. En effet, au moment où Mathias doit redéfinir son projet professionnel, cela fait deux ans qu'il a terminé le gymnase. Un peu comme Denzler & Wolter (2009) l'ont mis en évidence dans leur étude du choix de l'enseignement en Suisse, celui-ci se fait en évaluant ses possibilités, notamment ses chances de réussite dans d'autres facultés.

*«L'Uni qui nous avait parlé un peu de la HEP et puis donc voilà. Là, à partir de ce moment, ça avait un peu mijoté dans ma tête. Et puis [...] j'ai commencé à consulter le site de la HEP, voir les formations, les prérequis, enfin les papiers à fournir pour l'inscription, la préinscription. [...] je me souviens un peu j'avais des amies que j'avais connues à ma scolarité et qui étaient en première de la HEP donc qui étaient déjà en train de vivre la formation et puis je me suis aussi informé auprès d'elles et je pense qu'il y a aussi le fait des trois ans de formation et on a notre papier et on peut enseigner et on touche un salaire, parce que mine de rien [...] on se dit : "si je me relance dans une faculté pour de nouveau cinq ans, parce qu'atteindre le master j'en aurais 26 d'ici là, je vais rien toucher, je serai encore chez papa maman". Et puis là, il y a eu aussi une prise en compte [...] pouvoir prendre son indépendance et rentrer dans la vie active euh à pieds joints.» (Mathias)*

À cette étape de carrière, la dimension de l'âge devient alors importante. Mathias est conscient qu'il n'est plus au même stade que la cohorte qui commence une nouvelle formation à l'université. Le temps passé en biologie a rendu plus nécessaire l'indépendance financière. L'idée de son engagement (H. S. BECKER, 1960) dans le métier d'étudiant, notamment dans une autre faculté, ne résiste pas à l'évaluation de sa situation de dépendance vis-à-vis de ses parents. Sa mise en action sera le résultat d'une combinaison entre une information émanant des dispositifs institutionnels, au même titre qu'Andréas, et l'évaluation plus qualitative tirée de son réseau personnel et à partir de laquelle il peut construire du sens pour lui-même.

L'importance du réseau personnel se vérifie autrement dans la réorientation de Marlène. Lorsqu'elle a échoué à son examen de propédeutique en médecine,

elle était sûre d'une seule chose, c'est qu'elle recherchait un métier dans le relationnel. C'est ce qu'elle avait aimé lorsqu'elle pratiquait l'optique et c'est ce qu'elle recherchait également dans la médecine: *«J'avais peur de rentrer à la HEP en fait, parce que j'ai dit qui va vouloir d'une [étrangère] comme enseignante hein franchement. En plus, l'accent, c'est pas terrible et puis [mes amis] m'ont dit non, mais fait ça quand même, je te vois bien. [...] Puis j'ai dit: ben ouais pourquoi pas, allez je me lance.»* (Marlène)

Au même titre qu'Andréas et Mathias, le désengagement de Marlène de l'université s'est opéré malgré elle, par effet de sélection. Qu'en est-il de la période de gestation, où ses aspirations se définissent? Elle se situe en amont de cet échec: *«Chercheur: Ça date de quand en fait cette envie de travailler avec des personnes? Marlène: Ben je pense depuis dès que j'ai commencé mon apprentissage.»*

Comme nous le soulignons précédemment, la rupture biographique dans la carrière de Marlène l'a précipitée dans une longue période d'ajustement au nouveau contexte qu'elle a dû se réapproprier. La période de latence concerne autant sa propre transition vers l'âge adulte que son choix de l'enseignement comme profession correspondant à ses valeurs et à ses aspirations. Un temps nécessaire, notamment pour se créer un nouveau réseau personnel d'autrui significatifs (MEAD, 1934). Ce processus devait prendre du temps, afin de trier au-delà des groupes d'élèves plus jeunes dans lesquels elle s'était retrouvée à la fin de l'école obligatoire. L'homophilie susceptible d'influer sur ses représentations des métiers de manière positive devait offrir des garanties du pari (H. S. BECKER, 1960) de réussir dans la voie de l'enseignement: *«Ils étaient pas du tout à la HEP, c'était ils travaillaient déjà et puis ils m'ont donné bien sûr tous les avantages d'être enseignant, le samedi congé. Ah! D'ailleurs, l'ami que je connais, il était aussi opticien auparavant.»* (Marlène)

## **4.2 Les parcours de réussite relative à l'université, vers l'enseignement secondaire**

Au même titre que les parcours linéaires, les parcours indirects vers l'enseignement secondaire supposent nécessairement la réussite des études universitaires. Nous proposons d'examiner les conditions sociales de ces parcours indirects vers l'université. Les quatre personnes concernées ont effectué leurs études en l'absence de projet professionnel et en miroir ou en contraste avec les carrières de leurs parents. Par la suite, la trajectoire indirecte a été engendrée par deux formes de latence qui suivent les études: d'une part, l'attente due au manque d'opportunité professionnelle dans d'autres domaines (OFS, 2015b, 2015c) et, d'autre part, pour les trois femmes, l'incertitude qui

émerge de la vie en couple, avec laquelle ces personnes composent (LEVY *et al.*, 2006 ; MARC, 2006). Dans une certaine mesure, les rapports sociaux de sexe prennent momentanément le dessus sur les possibilités professionnelles objectives (selon le diplôme).

Cependant, la perspective de l'enseignement n'apparaît pas soudainement en fin de parcours puisque des remplacements ont été effectués pendant ou après la formation universitaire. Ils seront autant d'occasions d'évaluer l'activité d'enseignement, en définitive particulièrement attrayante par comparaison avec d'autres expériences professionnelles, dans la mesure où elle ne s'éloigne pas trop de la logique disciplinaire à laquelle les individus se sont habitués à l'université. La formation à la HEP s'impose ensuite pour garantir leur stabilité dans le métier. Nous pouvons affirmer que leurs motivations sont extrinsèques (KYRIACOU & COULTHARD, 2000), dans la mesure où les individus recherchent alors la sécurité de l'emploi et le statut.

**Tableau 4.2 – Formation universitaire et parcours indirect vers l'enseignement secondaire**

Prénom fictif	Secondaire II	Études universitaires	1 <sup>er</sup> projet	Raisons de l'abandon du projet
Ariane	Biologie-chimie	Master en biologie	Recherche (nécessité d'un doctorat)	Manque d'opportunité
Philippe	Latin	Master en lettres	Autres projets (percer comme musicien)	Pas de projet à long terme
Suzanne	Littéraire (système d'éducation du pays d'origine)	Licence en lettres (non reconnue en Suisse), puis master en lettres	Hôtellerie, puis formatrice d'adultes dans son pays d'origine	Mariage et regroupement familial
Valériane	Biologie-chimie	Master en histoire et sciences des religions	Recherche (nécessité d'un doctorat), puis ONG	Désenchantement

### 4.2.1 Le milieu social comme un levier vers les études universitaires

À première vue, les quatre parcours vers les études universitaires que nous allons considérer ici sont très singuliers. Ariane a grandi dans un canton non francophone, avant de choisir de suivre ses études universitaires en Suisse romande. Philippe est le plus à même de représenter le stéréotype de l'enseignant, lui qui vient d'une «*dynastie d'enseignants*» selon ses propres termes. Pourtant, il est moins convaincu par l'enseignement que ses homologues aux parcours linéaires. Quant à Suzanne, elle a migré en Suisse avec une licence universitaire dont la valeur n'a pas été reconnue. Valériane vient d'une famille dont la mère est la plus instruite avec un certificat de l'école ménagère. Fille de paysan sans formation professionnelle, elle est loin du profil type de l'enseignant dans le secondaire suisse mis en évidence par l'analyse de Denzler & Wolter (2009). Selon ces auteurs, ce profil type se caractérise notamment par le fait que les parents ont tous les deux des diplômes universitaires. Cependant, on peut appréhender ces caractéristiques sociales comme des prédicteurs d'incertitude et de parcours indirect vers l'enseignement secondaire.

Nous nous proposons d'explorer, dans un premier temps, des mécanismes qui rapprochent ces parcours en dépit de leur singularité. L'absence de projet professionnel se traduit par un investissement inconditionnel dans la voie des études, car celles-ci se révèlent être la seule certitude que ces individus partagent. Pour y parvenir, Suzanne et Philippe se sont appuyés sur le capital culturel de leurs parents, tandis que c'est l'encadrement strict et un investissement constant dans le métier d'élève, puis d'étudiant qui ont permis à Ariane et à Valériane d'échapper à leur milieu social d'origine. On retrouve là les résultats de Lahire (1995) qui montre que la rigueur de l'éducation peut compenser parfois la faiblesse du capital culturel transmissible et expliquer la réussite scolaire en milieu populaire.

#### ***Les études universitaires comme seule certitude***

Avant de vivre des incertitudes quant à leur avenir, les individus qui s'orientent indirectement vers l'enseignement secondaire suivent une trajectoire scolaire linéaire (voir chapitre 3). Ils se caractérisent notamment par une certaine aisance dans l'exercice du métier d'élève lorsqu'ils sont à l'école obligatoire (BÉLANGER & FARMER, 2004) et, par la suite, celui d'étudiant à l'université (COULON, 2005). Ils ont toujours su fournir l'effort et le travail nécessaires

pour franchir les degrés afin d'accéder à l'université et y terminer leurs études. Pour Ariane, Philippe, Suzanne et Valériane, les études supérieures se sont imposées comme leur seule certitude ; elles ont permis notamment de repousser la réflexion sur un quelconque projet professionnel. Au même titre que les enseignants aux parcours linéaires, l'université leur a donné la possibilité de développer un rapport particulier aux branches qu'ils y étudiaient.

*«Moi, c'était les lettres. Je ne savais pas très bien où j'allais, mais c'était ça que je voulais faire, continuer tout.»* (Suzanne)

Le profil de Suzanne est typique des individus qui suivent des études supérieures (DENZLER & WOLTER, 2009 ; KAMANZI *et al.*, 2016), bien qu'elle ait grandi hors d'Europe. Ses deux parents ont suivi la même formation qu'elle à l'université. Sa scolarité a été fortement encadrée par son père, d'où une certaine influence sur les choix d'orientation : *«Pas directement, dans le sens où ils ne m'ont pas dit : "choisis la voie A". Mais, mon père aussi c'était un littéraire, donc forcément les branches dans lesquelles il nous poussait plus, c'était les langues. Il avait la facilité en latin, forcément en français, en anglais, mais c'était une évidence que j'avais plus de facilité là.»* (Suzanne)

La carrière de Suzanne est particulière, car l'enseignement a été un second choix à deux reprises. Une première fois dans son pays d'origine, lorsque l'option de formation en hôtellerie en Suisse, son premier choix professionnel, ne s'est pas concrétisée. Elle a alors suivi un complément de formation pédagogique pour devenir formatrice d'enseignants. Cependant, à la suite de son mariage, elle est venue en Suisse avant même de commencer à travailler dans son pays d'origine. Comme la majeure partie des étrangers en Suisse appartenant au deuxième cercle<sup>8</sup> de travailleurs potentiels (BOLZMAN, 2007b), ses qualifications n'ont pas été reconnues sur le marché du travail. Elle a donc dû refaire des études universitaires, et s'est réorientée par la suite et une seconde fois vers l'enseignement. Sa trajectoire demeure en quelque sorte à part, même si comme nous le verrons, elle partage certaines spécificités avec les autres enseignants aux parcours indirects ; à commencer par l'influence du milieu social (CHARLES, 2012 ; PÉRIER, 2014) dans les voies de scolarisation et de formation.

Cette influence est encore plus saillante dans la trajectoire de Philippe, qui est né dans une famille d'enseignants (père, mère, grand-mère, oncle, tante). *«Le latin parce que peut-être mon père l'avait fait, parce que j'avais souvent*

---

<sup>8</sup> Le premier cercle est composé des travailleurs provenant de l'Union européenne et le second, du reste du monde.

*entendu dire que c'était très structurant pour les langues et puis je ne sais pas si je peux dire que j'aimais bien, oui j'aimais bien déjà l'écriture.» (Philippe)*

Le profil de Philippe revêt bien plus encore les caractéristiques constamment relevées par la littérature, d'un métier qui s'hérite d'une génération à l'autre (PÉRIER, 2014). Au même titre que Suzanne, ses choix de formation reflètent la carrière de son père. Il n'était pas tellement «*un féru*» de l'école, mais l'encadrement de ses parents lui a permis de faire de manière optimale son métier d'élève et de passer sans redoubler les différentes transitions jusqu'à l'université. Il n'a jamais eu de projet professionnel spécifique, si ce n'est l'enseignement qu'il envisageait, notamment pour les avantages extrinsèques (KYRIACOU & COULTHARD, 2000) dont il a eu l'occasion de jouir indirectement: «*J'ai eu une enfance, on a tellement pu partager le temps en famille, parce qu'on a les mêmes vacances les mêmes horaires que ça, c'était vraiment très bénéfique [...] on a vraiment eu une belle vie de famille on était beaucoup ensemble on a beaucoup partagé de choses et ça, ça me disait bien. Mais après, voilà moi je fais le gymnase en me disant ça repousse l'échéance de trois ans. [...] l'uni en lettres parce que c'est la continuation logique par rapport aux spécialisations que j'avais déjà entreprises au gymnase et la même chose, ça repousse l'échéance de plusieurs années.*» (Philippe)

Lorsque Philippe termine l'université, il n'a toujours pas de projet précis. Il a alors des a priori sur l'enseignement: «*J'ai un peu roulé ma bosse dans d'autres milieux où l'enseignement est perçu vraiment comme une voie de garage/ou c'est un peu pour les gens qui ne savent pas trop ce qu'ils veulent faire, qui ne sont pas trop ambitieux de leur vie, etc. [...] j'avais un peu cette image négative de l'enseignement aussi en partie parce que j'avais l'écho d'autres personnes, parce que je pense que j'ai pu mesurer à quel point c'est vrai qu'il y a un regard très négatif de l'extérieur sur le métier d'enseignant. Mais aussi parce que moi-même j'ai vu mon père [...] en fin de carrière vraiment finir sur les rotules si je puis dire et ça m'a fait un petit peu peur.*» (Philippe)

Des études sur la dynamique des réseaux personnels (BIDART, 2008) ont montré que les proches et les amis jouent un rôle prépondérant dans les choix d'orientation, lors des transitions qui structurent les trajectoires de formation et de passage à l'âge adulte. Cependant, Philippe traduit bien plus un effet constaté dans la plupart des pays occidentaux industrialisés concernant la perte d'attractivité du métier (OCDE, 2006), où les enseignants ont une image plus négative de leur propre métier que l'opinion publique. Mais cela est surtout lié au bilan que Philippe a fait de la vie de son père. Et en cela, il partage avec Valériane et Ariane, quoique différemment, une volonté d'échapper à l'héritage familial et à son milieu social.

## **Des études pour échapper à sa condition sociale**

Continuer des études sans projet précis est aussi possible lorsque le capital scolaire des parents n'est pas propice à accompagner la scolarité. Les carrières de Valériane et d'Ariane se sont ainsi constituées et construites en contraste avec celles de leurs parents.

*« Il y avait absolument rien qui m'intéressait en fait dans l'apprentissage. Déjà y a ma maman qui me disait, ah il faut, elle me disait déjà qu'il fallait faire maîtresse ou comptable. Je sais pas pourquoi, mais elle a toujours tripé là-dessus. Et puis vraiment aucun des deux m'intéressait. »* (Valériane)

Contrairement aux deux trajectoires précédentes, Valériane est née d'un père paysan sans formation et d'une mère au foyer ayant fait l'école ménagère. Après les difficultés de formation des deux frères aînés, la mère a pris la scolarité de Valériane en main ; elle lui a ainsi appris à lire très tôt. Par la suite, Valériane est entrée en voie secondaire supérieure<sup>9</sup>. En neuvième année, elle a fait le raccordement pour accéder au gymnase – une période qui s'est révélée relativement difficile, mais elle est appliquée et est entrée au gymnase avec un certificat de la voie scientifique. Sa trajectoire se distingue bien sûr de celles de Suzanne et de Philippe dans la mesure où ses parents n'attendaient pas implicitement d'elle qu'elle aille à l'université. Sa volonté de faire des études est davantage un effet inverse de l'intériorisation du statut social de ses parents et du prestige attaché aux études : *« Je pouvais dire plein de choses que je voulais pas faire, mais je pouvais pas dire ce que je voulais faire voilà. [...] peut-être par envie de démontrer quelque chose, j'imagine. Donc c'était de ce côté-là. [...] je voulais faire des études universitaires, mais après j'ai regardé un peu le prestige. »* (Valériane)

Au gymnase, elle choisit d'étudier la biologie et la chimie. Au contraire de Suzanne et de Philippe qui ont une affinité avec leurs disciplines, c'est davantage par l'influence de ses camarades et d'amis d'école (BIDART, 2008) avec lesquels elle partage certaines projections sur les métiers les plus médiatisés : *« Il y avait une grosse mode, je crois, à cette époque. On était beaucoup dans ma classe à vouloir faire médecine, ah oui, il y avait Urgences, c'était les périodes d'Urgences. »*<sup>10</sup> (Valériane)

<sup>9</sup> Entre-temps, celle-ci est devenue la voie secondaire générale.

<sup>10</sup> *Urgences* est le titre d'une série télévisée américaine créée par Michael Crichton, dont le titre original (en anglais) est *ER*. Cette série met en scène le quotidien des médecins dans un hôpital. Elle a été diffusée de 1994 à 2009.



À la fin de la première année, Valériane n'avait pas réussi tous ses modules de formation. Elle est entrée en deuxième année en conditionnelle et y a essuyé un échec définitif. Cet échec universitaire représente un autre exemple (après ceux analysés précédemment), d'une part, de l'effet de la sélection précoce du système suisse<sup>11</sup> et, d'autre part, d'un système de formation inégalement accessible, notamment pour les individus manquant de capital culturel (KAMANZI *et al.*, 2016; MEYER, 2015). Cependant, Valériane a pu utiliser un système parallèle pour accéder à l'université, l'école PrEP<sup>12</sup>. En entrant sur examen, ses choix sont limités. Elle opte pour l'histoire et la science des religions en référence à la pratique de pendule de sa mère : « [...] *mon contexte familial parce que j'ai une maman qui fait un petit peu [...] du pendule ; donc qui, de temps en temps quand j'étais plus petite, recevait des téléphones et pis on lui demandait : "ah j'ai perdu ça, j'ai perdu ça, est-ce que vous pouvez voir où ?" [...] cet intérêt-là de voir comment les personnes se positionnent par rapport à ces croyances un peu diffuses quoi.* » (Valériane)

Initialement, le sens qu'elle donne à son choix disciplinaire est cette nécessité de prendre de la distance par rapport à des pratiques populaires qu'elle a vécues tout au long de son enfance, sans y adhérer. Son parcours universitaire ne va pas de soi, dans la mesure où elle doit composer avec les lacunes accumulées (notamment en grec et en latin) durant son parcours scolaire et de formation «non conventionnels». Elle termine le bachelor en 4 ans et poursuit avec un master à Paris à l'EHESS. Dès la première année, sa directrice de mémoire lui suggère de faire une thèse. Elle s'y projette, car elle a du plaisir à vivre dans cet environnement. En deuxième année, elle remet en question ses recherches sur une petite communauté de pratiquants. Elle ne trouve plus de sens à passer des heures à commenter des articles en bibliothèque. Au même titre que ceux qui abandonnent l'université en cours de route (FELOUZIS, 2001), elle se compare à des camarades qui se destinent également à la recherche, et décide que ce n'est pas pour elle. Après le master, elle est alors plus attirée par les organisations non gouvernementales (ONG). Entre-temps, elle a tout de même «démontré» (comme elle le dit) qu'elle pouvait réussir à l'université malgré son origine sociale modeste.

Le parcours d'Ariane, qui est née d'un père sans formation professionnelle et d'une mère au foyer, revêt cette même dimension d'ascension sociale.

<sup>11</sup> Celle-ci, qui intervient à la fin du degré primaire, prédispose les individus à certaines trajectoires de formation au travers de certains prérequis nécessaires à la poursuite de certaines études, la médecine par exemple. Si la biologie et la chimie semblent incontournables pour y réussir, la sélection qui intervient surtout en première année se fait sur les mathématiques et la physique.

<sup>12</sup> Il s'agit d'une école privée dont le but est de préparer les individus non-détenteurs d'une maturité gymnasiale à l'entrée à l'université par examen (<http://www.prep.ch>).

Comme Valériane, son choix d'étudier dans le secondaire II est influencé par le parcours de ses amis d'école. Sa scolarité est d'ailleurs facilitée par des sœurs qui lui emboîtent le pas: «*Je ne savais pas quoi faire d'autre. Je ne me voyais pas du tout travailler [voie de l'apprentissage], et mes amis au gymnase. Mes sœurs étaient au gymnase aussi [...] je n'ai pas trop réfléchi pour aller au gymnase.*» (Ariane)

Le goût pour la biologie lui est venu alors qu'elle faisait son gymnase. C'est la seule discipline qu'elle y appréciait. Lorsqu'elle est entrée à l'université, elle s'est inscrite d'abord en médecine. À l'issue de la première année, elle a renoncé et s'est orientée vers la biologie, car les activités de recherche l'intéressaient beaucoup plus. Au moment où elle termine son master, son projet professionnel est de plus en plus précis. Elle voudrait faire de la recherche en santé. Cependant, le manque d'opportunités pour accéder aux thématiques qui l'intéressent va la faire renoncer à la thèse doctorale. En attendant, elle s'inscrit en deuxième année de médecine sans beaucoup de conviction. Cette période d'attente sera toutefois mise à contribution pour garder un pied dans la recherche. Sur proposition de son directeur de mémoire, elle travaille parallèlement comme collaboratrice de recherche. L'activité consiste en la poursuite de l'analyse commencée durant son travail de master. Elle renonce finalement à ses études de médecine peu avant la fin de ce contrat de travail de six mois.

L'opportunité de poursuivre ses analyses en étant rémunérée a permis une certaine continuité du cadre universitaire et de l'attachement au métier de chercheuse en biologie. Face à l'incertitude professionnelle, elle a pu maintenir sous forme professionnelle une activité qu'elle a appris à maîtriser durant ses études. Les études initialement théoriques sont devenues professionnalisantes. Par ailleurs, elle a obtenu une reconnaissance et une légitimation de ses compétences. L'ajustement de sa perception du métier de chercheuse se poursuit lorsqu'en revenant de vacances, le directeur lui propose de suppléer un professeur. Elle a le choix de l'enseignement à prendre en charge. Elle inscrit cette activité dans la continuité, en prenant un cours de master qu'elle a elle-même suivi. Elle ne change ainsi que de posture. Cette expérience achèvera sa transition entre la formation universitaire et le marché de l'emploi, dans la mesure où cette pratique de l'enseignement au niveau tertiaire lui donne une vision d'ensemble du métier académique (recherche et enseignement).

Au même titre que pour la majorité des étudiants (OFS, 2015a), les études universitaires et les premières expériences professionnelles sont concomitantes à une période cruciale dans les carrières d'Ariane, Suzanne, Philippe et Valériane: la nécessité d'une indépendance financière et la transition vers

l'âge adulte. Ces événements biographiques auront comme corollaire la mise en couple puis en ménage, qui seront aussi structurantes des trajectoires professionnelles et de l'orientation vers l'enseignement au secondaire.

#### **4.2.2 L'enseignement au secondaire : entre projets de vie et nécessité d'une activité rémunérée**

Dans les quatre carrières analysées, l'enseignement est une alternative aux divers projets professionnels que les individus ont essayé de mettre en œuvre. Mais la compréhension de cette réorientation impose de s'intéresser à l'état de leur carrière au moment où ces individus achèvent leur formation universitaire et, plus généralement ce qu'a impliqué leur transition vers l'âge adulte. Les trajectoires professionnelles de Suzanne, de Valériane et d'Ariane ont été fortement influencées par les parcours professionnels de leur mari (cas de Suzanne) ou de leur compagnon d'alors (cas de Valériane et d'Ariane). Pour Philippe, la transition vers l'âge adulte s'est exprimée par une mise à distance de la carrière de ses parents, puis par une réappropriation du métier après une impasse dans ses autres tentatives professionnelles.

Ces quatre futurs enseignants commencent à exercer en effectuant de nombreux remplacements pendant et après leur formation universitaire. Durant ceux-ci, ils ont le loisir d'expérimenter les conditions objectives (flexibilité du travail) et subjectives (rapports sociaux dans les établissements) de l'exercice de la profession. Et surtout, leur contribution – et par là, leur carrière – est valorisée par les établissements qui les encouragent à persister dans le métier. Au-delà de cette reconnaissance professionnelle, l'enseignement est ainsi devenu progressivement un compromis acceptable (LORTIE, 1975) qui leur a permis, par ailleurs, d'échapper à l'attente professionnelle dans laquelle ils se trouvaient depuis la fin de leur formation universitaire.

#### ***Projet professionnel et transition vers l'âge adulte***

Comme nous l'avons souligné précédemment, Suzanne s'est orientée vers l'enseignement une première fois dans son pays d'origine, à défaut de pouvoir réaliser son projet de suivre des études en hôtellerie. L'enseignement n'était pas tellement un choix, mais une suggestion de son père qui a toujours eu beaucoup d'influence sur sa trajectoire de formation :

*« Franchement, rien n'était clair dans ma tête et une fois que j'ai eu la licence, mon papa m'a encouragée à postuler pour l'école normale. Franchement,*

*je ne voulais pas, j'étais pas particulièrement intéressée, je me voyais pas enseignante. Et puis finalement bon, je l'ai fait, je me suis dit, c'est toujours ça, une formation de prise.» (Suzanne)*

Bien que la formation à l'enseignement la mène à une profession précise, Suzanne a entamé celle-ci dans la même dynamique que ses études universitaires. Il s'agissait avant tout de faire quelque chose qu'elle maîtrisait, de mener à terme un autre cursus. Cependant, elle n'exprime aucun signe de conversion doctrinale (DAVIS, 1968) à l'enseignement. L'incertitude professionnelle sera même accentuée par le mariage et la naissance de ses deux enfants, qui interviennent avant qu'elle ne commence à travailler. Par la suite, elle migre en Suisse afin d'y rejoindre son mari. Une fois dans le canton de Vaud, elle essaie pendant trois ans de valoriser ses formations universitaires en vain. Elle sera ensuite contrainte de refaire une licence en lettres.

Les projets professionnels de Suzanne ont été mis entre parenthèses dans la mesure où la mise en ménage a primé sur ces premiers. Ainsi, son orientation vers l'enseignement ne peut être appréhendée sans la prise en compte de cet itinéraire (CACOUAULT-BITAUD, 2008), spécifique aux femmes qui articulent et pensent leur projet professionnel en fonction de l'activité non rémunérée au foyer. De plus, la volonté de Suzanne d'échapper à ce déterminisme social s'est heurtée aux spécificités du marché du travail suisse qui n'a pas reconnu ses qualifications (BOLZMAN, 2007b).

La définition des objectifs professionnels articulée à la vie en couple s'est déployée différemment dans la carrière de Valériane à la suite de son désenchantement à l'égard de la recherche universitaire. Lorsqu'elle finit son master et qu'elle abandonne sa thématique de recherche, elle n'a plus rien qui l'incite à rester en France. Elle revient alors à Lausanne pour y rejoindre son compagnon. Ce dernier décide de commencer une thèse dont le terrain se situe en Afrique de l'Ouest. Au bout de quelques mois, il abandonne son projet doctoral, préférant se lancer dans la création d'une PME avec un ami autochtone. Valériane part alors le rejoindre sur place. Elle n'a toujours pas de projet professionnel. Une occasion de faire du secrétariat dans une organisation gouvernementale européenne se présente par hasard, et elle signe le contrat malgré sa surqualification. Elle rentrera en Suisse au bout d'un an, à cause de l'instabilité politique. Quelques mois après, elle se sépare de son compagnon.

Entre la fin des études de master et le début de la formation à la HEP, Valériane a traversé une période de latence (NÉGRONI, 2010), durant laquelle l'incertitude professionnelle était compensée par la dynamique de vie en couple; alors que son compagnon, plus décidé dans ses projets, réalisait ses aspirations professionnelles. Toutefois, la séparation va remettre en question ce

statu quo et cette transition inachevée vers l'âge adulte, lorsqu'elle retournera vivre chez ses parents. C'est là aussi que la nécessité d'avoir un projet à soi va s'imposer.

Au même titre que Valériane, les études universitaires d'Ariane correspondent également à une période d'émancipation et d'éloignement d'un cadre familial et cela, dès le début de ses études. Ariane doit en effet changer de canton pour suivre sa formation universitaire. Elle vit d'abord en colocation, mais préfère habiter seule au bout d'un an. Petit à petit, cet éloignement du cercle familial se traduit par une recomposition de son réseau personnel, plus en lien avec son métier d'étudiante (BIDART, 2008), la raison initiale de sa présence dans ce nouveau contexte social. Elle y rencontre son compagnon et se met ensuite en ménage avec lui.

Ce dernier va beaucoup influencer sur sa trajectoire universitaire. Elle va renoncer à partir dans le cadre du programme Erasmus, parce qu'elle peine à s'éloigner de son ami, «*une référence*» rassurante face à un «*monde académique*» qui ne fait pas partie de sa «*culture*» familiale. Face à ses doutes quant à la spécialisation à choisir en master, il décidera pour elle. Il ira même jusqu'à orienter son choix de thématiques pour son travail final. Le nouveau ménage qu'elle va créer marque ainsi le processus de passage à l'âge adulte. Son compagnon se substitue au soutien familial au point, qu'il comble les incertitudes d'avenir en prodiguant des conseils qui structurent son parcours de formation. Cependant, à la fin de ses études de master, ils se séparent, marquant ainsi une nouvelle transition et le temps de nouvelles incertitudes.

*A contrario*, dans la carrière de Philippe, ce n'est que plus tard, bien après qu'il a pris sa décision de se concentrer sur l'enseignement qu'il gèrera son emploi du temps en fonction du parcours de son amie. Comme nous l'avons souligné précédemment, sa carrière s'est surtout construite en miroir de celle de son père et, plus généralement, par effet de *labelling* (LORTIE, 1975) : «*À la fin de mes Lettres, j'ai voulu en fait échapper à la devise familiale, on va dire ça. C'est-à-dire essayer de faire démentir ma grand-mère qui me disait que je serais enseignant comme tous les autres [...] et puis j'ai essayé dans d'autres milieux professionnels.*» (Philippe)

Si pour Philippe l'enseignement se caractérise par des aspects positifs, comme l'avantage d'avoir le même rythme de vie pour toute la famille, l'activité de son père a eu des répercussions jugées négatives sur sa propre carrière. C'est ce qui l'a notamment conduit à questionner le sens d'un métier qui repose sur un système de sélection aux effets néfastes sur les rapports sociaux. En chemin vers l'école, il pouvait parfois lire des tags sur les murs qui interpellaient son nom de famille précédé du mot «*fuck*». En

outre, il a expérimenté le clivage entre ceux qui suivaient comme lui la voie prégymnasiale, et ceux qui étaient en voie à option (la plus basse).

«[...] ce qu'il y avait de très dur avec ce système de voies, c'est de constater que certains camarades de primaire, qui était dans le même village, avec qui on jouait à Ghost Busters dans les mêmes maisons hantées du village où on faisait du foot ensemble, après la sélection de la cinquième année ils se sont retournés contre moi à me considérer comme un homme à abattre. [...] les VSO, [...] quand on descendait à la gym vers eux, [...] ils nous attendaient au contour pour nous casser la gueule et moi [...] j'étais d'autant plus attendu. C'est pour ça que le gymnase, quitter cet environnement [le secondaire I] m'a fait du bien. [...] parce que pour moi ça a été une immense émancipation, parce que c'est sortir un peu d'une aire de contrôle fortement dominée par la figure très forte qui est mon père.» (Philippe)

La scolarité et la carrière de Philippe se sont ainsi déroulées comme une lente émancipation de l'emprise de son héritage. Lorsqu'il a terminé l'université, il a cherché à se réaliser ailleurs. Au travers du service civil<sup>13</sup>, il a fait l'expérience de divers emplois dans le domaine social. Il a travaillé aussi dans le milieu de la musique, dans l'événementiel. Cependant, il n'y a pas trouvé de stabilité, et les rapports sociaux y étaient plus compliqués que ce qu'il vivait au travers des remplacements qu'il a effectués durant toutes ses études universitaires. D'abord ponctuellement dans le primaire, puis de plus en plus fréquemment et enfin au niveau secondaire. Dans l'impasse professionnelle où il se trouvait, l'enseignement est apparu comme le seul domaine où il avait accumulé de l'expérience. De plus, le directeur de son établissement lui a proposé de le garder pour autant qu'il suive la formation à la HEP. C'est à ce moment qu'il a décidé de s'orienter vers l'enseignement comme seul projet.

### **Un diplôme sans débouché sauf l'enseignement**

L'un des dénominateurs communs aux quatre trajectoires qui se sont orientées indirectement vers l'enseignement secondaire, c'est d'avoir effectué des remplacements. Ces derniers ont pris de plus en plus d'importance, tant dans leur représentation du métier que dans leur trajectoire professionnelle, au point de les mener vers la HEP. D'une carrière à l'autre, cette socialisation anticipatrice au métier n'a pas eu les mêmes implications, car elle n'intervenait pas au même moment de leur parcours de formation.

<sup>13</sup> C'est l'alternative au service militaire obligatoire en Suisse.

Pour Suzanne, les remplacements ont commencé alors qu'il lui restait un examen. La postulation au remplacement s'est faite en parallèle d'autres démarches de recherche d'emploi qui accompagnent la fin des études :

*«Étant à l'université je postulais pour plein de jobs et puis voilà. J'ai aussi envoyé mon dossier au bureau qui s'occupe des remplacements, et puis j'ai envoyé dans plein d'écoles aussi, et puis un matin, on m'a appelé. Et puis, j'ai été convoquée, en indiquant qu'on ouvrirait une classe d'accueil, c'était ça. Et on cherchait quelqu'un qui s'occuperait de la classe et voilà. Voilà, c'est comme ça que j'ai commencé, sans avoir entrepris la HEP, sans avoir – en finissant mon mémoire.» (Suzanne)*

Plus de dix ans après sa première formation universitaire, l'enseignement est ainsi le premier emploi où la qualification de Suzanne est reconnue. Lorsque la direction d'établissement lui propose de pérenniser son poste, elle n'hésite pas après une si longue période sans emploi et sans reconnaissance. La formation de la HEP sera le moyen d'obtenir les avantages qui accompagnent la qualification (stabilité d'emploi, salaire statutaire et possibilité de négocier la flexibilité horaire).

Lorsque Valériane postule pour des remplacements, elle n'est pas dans une posture de recherche d'emploi, mais vit ses premières incertitudes professionnelles. En effet, lorsqu'elle quitte l'université, elle n'a plus d'objectif précis si ce n'est de retrouver son compagnon en Suisse. Entre son retour en Suisse et le moment où ce dernier décide de réaliser son projet professionnel à l'étranger, elle va effectuer des remplacements dans le secondaire durant six mois. Lorsqu'elle rentre d'Afrique, son objectif de travailler dans le domaine des ONG n'aboutit pas : elle se trouve confrontée à des organismes dont elle ne partage pas la philosophie et/ou à des conditions qui ne lui conviennent pas. En revanche, son expérience de l'enseignement l'a fortement marquée, notamment par la confiance que l'établissement lui a accordée : *«En gros de janvier jusqu'à fin juin j'ai eu 28 périodes, ce qui était beaucoup pour moi-même ; j'étais très flattée de cette confiance.» (Valériane)*

Elle reprend contact avec des établissements pour des remplacements. Une direction accepte son dossier dans le cycle d'orientation (entre le primaire et les voies au secondaire). Cette expérience se passe mieux que ses premiers remplacements, même si les rapports sont compliqués avec les parents qui s'inquiètent pour l'avenir de leur enfant. L'enseignement deviendra une évidence lorsqu'elle fera le bilan de ses expériences professionnelles depuis la fin de ses études universitaires. Malgré son manque de qualification dans l'enseignement, elle n'a pas vu le temps passer durant les remplacements, en comparaison des longues heures qu'elle avait l'impression d'accomplir

dans son travail en Afrique de l'Ouest. C'est à ce moment qu'elle entame les démarches pour suivre la formation à l'enseignement.

### ***L'enseignement comme alternative provisoire à la recherche***

La gestion des études d'Ariane lui a laissé toute une année pour l'écriture de son mémoire de fin de master. Elle décide alors de mettre à profit cette période pour effectuer des remplacements dans sa ville d'origine. Cet emploi temporaire lui permettra de consacrer 50% de son temps à son activité principale – l'écriture de son mémoire – et d'expérimenter l'activité d'enseignement à mi-temps. L'enseignement est alors une activité d'attente idéale pour la construction de son projet professionnel, notamment du fait de la flexibilité qu'il offre.

Le processus d'insertion professionnelle vers le métier de chercheur ne pourra pourtant pas se poursuivre, car au moment où elle accepte de continuer les analyses débutées lors de son master – elle le fait notamment pour subvenir à ses besoins –, il n'y a pas de projet de recherche précis disponible. Or, le métier de chercheur passe par la réalisation d'une thèse, et il n'existe pas d'opportunités à ce moment. Elle abandonne aussi l'idée d'une deuxième formation en médecine qui prolongerait sa précarité financière de quelques années. Durant le mois qui précède son contrat de remplacement à l'université, elle s'inscrit à la HEP, «*au cas où*», parce qu'elle sait de ses expériences professionnelles précédentes que l'enseignement est l'activité qui se prête le mieux à cette situation d'incertitude financière et professionnelle. Elle reste ainsi au contact de la biologie tout en accédant assez rapidement à une rémunération, notamment grâce aux stages. Arrivée au terme de sa formation à la HEP, elle se projette toujours dans le métier de chercheuse. Elle espère être retenue pour une passerelle de formation à la recherche entre la biologie et la médecine. L'enseignement reste une activité provisoire en attendant une opportunité de faire sa thèse en biologie.

Lorsque Suzanne, Valériane et Ariane ont commencé à enseigner, c'était davantage pour répondre à la nécessité de gagner leur indépendance financière, avant de considérer le métier comme une solution à long terme à la question de la stabilité financière. Le bilan de Philippe n'est pas très différent. Bien qu'il ait fait ses études avec l'enseignement comme perspective potentielle, la fin de carrière de son père enseignant – qui était alors épuisé – a fait naître une incertitude qui est venue remettre en question l'innocence initiale (DAVIS, 1968) qui avait bercé toute son enfance. C'est également le manque de débouché à long terme qui le ramènera à ce qu'il a su faire le mieux durant



toutes ces études. Ainsi, les motivations qui président à l'orientation indirecte vers l'enseignement sont extrinsèques (KYRIACOU & COULTHARD, 2000).

## Conclusion

Comme pour les enseignants aux parcours linéaires, l'orientation vers l'enseignement est avant tout fonction de la réussite de la scolarité et des études. Pour comprendre les particularités des parcours indirects, nous avons mis en évidence les logiques par lesquelles le milieu social d'origine agit comme levier dans la construction du choix de l'enseignement comme projet professionnel stable face à l'incertitude professionnelle. Les effets de ce milieu sont visibles à chaque transition scolaire et résonnent plus encore sur la transition vers l'âge adulte de manière générale. Plus spécifiquement, les carrières des parents agissent soit comme soutien, soit comme incitation à investir le métier d'élève, puis d'étudiant.

Ce soutien se traduit par un encadrement de la scolarité pour les individus dont les origines sociales sont modestes. C'est dans ces familles que l'on retrouve des mères très investies dans leur activité parentale et dans la formation de leurs enfants jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Les parents qui sont eux-mêmes enseignants ou qui ont suivi des études universitaires sont également plus à même d'encadrer adéquatement le cheminement le long du même parcours. Toutefois, cette socialisation primaire spécifique peut soit être à l'origine de l'incertitude, soit constituer une solution face à l'impasse dans le métier d'étudiant. La prise de distance avec le cercle familial intervient avec la transition vers l'âge adulte, pour certains dès le début du secondaire II. Ils sont alors en décalage avec le capital scolaire (LAHIRE, 1995) de leurs parents, et ces derniers ne sont plus en mesure de saisir ce qu'ils vivent. Mais la transition vers l'âge adulte intervient également lors de la mise en ménage qui redéfinit momentanément les priorités professionnelles, notamment pour celles qui s'orientent par la suite vers l'enseignement secondaire. De manière générale, l'orientation vers l'enseignement s'accomplit dans cette reconfiguration des cercles d'appartenance.

Nous avons vu que ceux qui se dirigent vers l'enseignement primaire essaient d'abord de réaliser un premier projet professionnel plus ou moins proche de l'enseignement. La période de latence (NÉGRONI, 2010) qu'ils traversent après avoir abandonné celui-ci va être modulée, d'une part, par l'âge et, d'autre part, par la réévaluation de leur carrière et des possibilités objectives de formation. La redéfinition du projet professionnel vers l'enseignement est facilitée par la dynamique de leurs réseaux personnels (BIDART, 2008).

Nous avons également vu que pour ceux qui s'orientent vers l'enseignement après de longues études, ce choix est une alternative particulièrement intéressante face à l'impasse vécue dans leur première orientation professionnelle. L'exercice du métier au travers des remplacements amorce la socialisation professionnelle de manière anticipée (CHARLES, 2012) et facilite cette transition vers la stabilité professionnelle.

Dans le cadre de notre problématique de l'insertion professionnelle vers l'enseignement, il se dégage des parcours indirects plusieurs éléments susceptibles d'influer sur le processus d'insertion tel que nous l'analysons. Tout d'abord, le fait que l'enseignement représente un compromis (LORTIE, 1975) qui succède à des tentatives de mener d'autres projets professionnels, laisse penser que le métier n'est pas abordé avec le même enthousiasme que celui des individus à la trajectoire linéaire et qui se sentent investis par une vocation. Comment des individus abordent-ils l'enseignement à l'école primaire lorsqu'ils se destinaient initialement à enseigner dans le secondaire II ? Bien qu'il s'agisse d'un même domaine et d'une même profession, les activités qui composent le métier à ces deux degrés d'enseignement sont bien distinctes (BUCHER & STRAUSS, 1961).

Qu'en est-il des personnes qui s'orientent vers l'enseignement secondaire faute d'opportunité ? Se convertissent-elles (DAVIS, 1968 ; HUGHES, 1964) à ce nouveau projet professionnel provisoirement ou définitivement ? Ces questions sont d'autant plus légitimes dans le contexte à la fois du déclin de l'emploi à vie et de l'incertitude croissante qui accompagne des identités sociales de moins en moins définies par l'activité professionnelle (DUBAR, 2000). Quel est le rôle de la professionnalité et de l'expérience d'enseignement avant la formation à la HEP dans le processus d'insertion professionnelle ? Quelle qualité de l'emploi ces personnes recherchent-elles ? Qu'en est-il du rôle de la vie privée dans cette qualité recherchée ?

La transition vers l'âge adulte implique d'autres priorités au sein des activités non rémunérées. Il faudra également mettre en évidence la nature de l'engagement (H. S. BECKER, 1960 ; WOODS, 1997) que ce type de carrière engendre lors de l'insertion subjective. Le chapitre à venir va nous permettre de nous intéresser au parcours de mobilité professionnelle vers l'enseignement.

## Chapitre 5

---

# L'enseignement comme second métier<sup>1</sup>

### Introduction

Avec le déclin de l'emploi à vie, l'étude de l'orientation vers l'enseignement après un premier métier est devenue un champ de recherche relativement important dans les pays anglophones (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011). La littérature scientifique existante provient pour l'essentiel de la recherche en psychologie sociale portant sur les motivations à s'orienter vers l'enseignement (ANTHONY & ORD, 2008; CHAMBERS, 2002; CROW, LEVINE & NAGER, 1990; PRIYADHARSHINI & ROBINSON-PANT, 2003; RICHARDSON & WATT, 2005). Pour aller plus avant dans notre problématique, nous considérerons ce choix de l'enseignement comme une construction sociale dont les mécanismes se situent dans le parcours des individus. En tant qu'étape du processus d'insertion, le choix de l'enseignement après un autre parcours professionnel prend son sens, selon nous, lorsque les motivations – au sens de comportement persistant (ROUSSEL, 2000) – sont mises en rapport avec les conditions sociales de ce comportement. Par ailleurs, dans notre cadre théorique général (HUGHES, 1997), le choix ne peut être compris que s'il est mis en relation avec l'ensemble de la carrière des individus.

Quelle est l'importance d'une telle population parmi les diplômés? Les statistiques officielles ne permettent pas vraiment de se faire une idée, car

---

<sup>1</sup> Ce chapitre est une version retravaillée d'une précédente publication dans une revue scientifique (GIRINSHUTI, 2017b).

elles recensent les personnes entrant en formation à l'enseignement selon des critères stricts. Elles tiennent compte uniquement des diplômés qui ont recours à la formation accélérée selon les critères de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) concernant la reconversion professionnelle à l'enseignement (OFS, 2016). Dans notre base de données INSERCH, avec quelques indicateurs imparfaits, il est possible de donner une approximation. Environ 35 % des diplômés du primaire et 40 % des diplômés du secondaire déclarent avoir déjà vécu une expérience d'insertion en dehors du domaine de l'éducation. Toutefois, le manque d'informations disponibles sur ces chiffres les rend difficilement exploitables.

Dans ce chapitre, nous proposons d'adopter une approche compréhensive des parcours d'individus qui, à la suite de quelques «*transitions normales*» (HAREVEN et MASAOKA [1988]; cité par NÉGRONI [2005b]), exercent un ou plusieurs emplois qualifiés pendant un certain temps, avant de s'orienter vers la formation à l'enseignement. Hors cette dimension, qui se rapporte à la qualification nécessaire aux emplois qu'ils ont exercés et que nous retenons comme dénominateur commun aux parcours considérés, nous renonçons, en référence à notre cadre théorique interactionniste, à une «*théorie générale des professions*» (CHAPOULIE, 1973). Cela se traduira concrètement en une analyse par comparaison et par une interprétation au cas par cas de l'ensemble des emplois occupés par les participants à notre enquête qualitative, afin de déterminer si l'enseignement est un second métier selon l'appréciation portée par les intéressés sur leur propre carrière.

Nous postulons que l'orientation vers l'enseignement en tant que second métier se décline en deux dimensions, à la fois complémentaires et centrales.

La première dimension est diachronique: elle conceptualise la mobilité professionnelle selon la continuité ou la discontinuité entre le premier métier (la première qualification) et le second – l'enseignement. Du point de vue de la carrière, il s'agit notamment d'envisager les systèmes de travail plus ou moins connexes (HUGHES, 1997) auxquels appartiennent la première activité et la seconde – l'enseignement –, afin d'en déterminer les transferts possibles d'un système à un autre. Autrement dit, l'analyse s'attardera sur les spécificités ainsi que sur les compétences appartenant au premier métier, pour réfléchir à leur transférabilité subjective (telle que déclarée par les individus) vers l'activité d'enseignement.

Avec la seconde dimension, nous analyserons la mobilité de manière synchronique. C'est-à-dire que nous porterons un regard analytique sur les «*changements dans la répartition du temps et de l'effort entre les diverses activités constitutives d'un métier et les autres activités qui se créent au sein du système global dans lequel s'insère la carrière considérée*» (HUGHES, 1997, p. 181). Plutôt que de penser le travail rémunéré comme la seule activité qui ferait sens dans la vie des individus, nous l'envisagerons dans les

conditions sociales de sa réalisation, afin d'en faire émerger la place au sein de l'ensemble des activités qui composent la vie des individus. Ainsi pourrions-nous mieux saisir le sens et les motivations de ces derniers (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011 ; KYRIACOU & COULTHARD, 2000).

À l'issue de la présentation des profils des enseignants ayant choisi l'enseignement après une formation dans un autre domaine et après un ou plusieurs emplois, nous examinerons les spécificités de l'enseignement en tant que métier en rupture ou en continuité avec ces premiers emplois. Nous considérons trois cas de figure. Le premier concerne les enseignants en rupture professionnelle par rapport aux premiers emplois, selon un cadre théorique élaboré par des auteurs travaillant sur les reconversions professionnelles (DENAIVE, 2006 ; NÉGRONI, 2010). Le deuxième cas de figure explore les situations d'entre-deux où certaines compétences ou spécificités – dans la pratique réelle (STRAUSS, 1992) – des emplois précédents sont mises à contribution par les individus qui les adaptent à leur nouvelle activité. Nous porterons alors un regard critique sur les limites théoriques de l'usage de la littérature sur les reconversions et proposerons un cadre théorique complémentaire usant notamment du concept de transition (DUCHESNE, 2008). Le troisième cas de figure traite de situations à l'opposé des ruptures, où l'enseignement est une activité accessible après une mise à jour des compétences utilisées dans l'activité précédente.

Nous terminerons ce chapitre en abordant la seconde dimension de la mobilité professionnelle, et ce, en trois temps. Nous verrons d'abord que l'enseignement peut être une activité de complément, lorsque celle-ci est exercée en parallèle d'une autre activité professionnelle décrite par les individus comme étant aussi centrale, voire plus centrale que l'enseignement. Nous soulignerons ensuite que l'enseignement est vécu comme une activité d'aménagement lorsqu'il permet aux personnes concernées de concilier les activités exercées dans les divers cercles auxquels ces individus appartiennent (GROSSETTI & BES, 2003). Finalement, nous envisagerons un cas limite où l'enseignement participe à une « *conversion de soi* » définie comme une « *autre expérience de soi* » dans le quotidien (NÉGRONI, 2005b).

## **5.1 Profils des diplômés formés à l'enseignement en tant que second métier**

Si l'on ne considère que les enseignants qui choisissent la formation à l'enseignement primaire, l'OFS (2015a) indique que la proportion des enseignants ayant terminé une formation professionnelle ou tertiaire avant

de commencer la HEP est de 25 %. Cependant, ces chiffres sont à relativiser, car ils concernent l'ensemble du territoire suisse, ne tenant donc pas compte des spécificités cantonales. Mais notre objectif n'est pas tellement de mesurer l'importance du contingent de diplômés ayant un parcours second métier. Il s'agit ici d'éclairer dans une certaine mesure les mécanismes sous-jacents à la mobilité professionnelle vers l'enseignement à partir de récits biographiques, d'éléments du parcours de vie susceptibles d'influer sur le processus d'insertion.

Parmi les 45 enseignants ayant accepté notre dispositif de suivi, 14 (dix femmes et quatre hommes) s'étaient orientés vers l'enseignement après une première formation/spécialisation, à la suite de laquelle ils avaient exercé un premier ou plusieurs emplois avant de s'orienter vers l'enseignement (voir tableau 5.1). Leurs profils sont variés, que ce soit en termes de première formation, de métiers exercés ou encore de durée des expériences professionnelles. La catégorie est composée d'une majorité de femmes.

*Tableau 5.1 – Profils des personnes ayant choisi l'enseignement comme second métier*

Prénom fictif	Sexe	Date de naissance	Diplôme d'enseignement	Première(s) formation(s)	Activité(s) précédente(s)	Années d'activités avant l'enseignement
Justine	F	1983	Primaire	Bachelor en théâtre	Comédienne indépendante	2
Sandra	F	1966	Primaire	Maturité fédérale + formation continue en entreprise	Informaticienne + gestionnaire de projet	19
Aurore	F	1977	Secondaire (arts visuels)	Master en art (DNSEP)	Journaliste culturel + création d'identité visuelle + création et exposition de dessins et photographies artistiques	7

<b>Prénom fictif</b>	<b>Sexe</b>	<b>Date de naissance</b>	<b>Diplôme d'enseignement</b>	<b>Première(s) formation(s)</b>	<b>Activité(s) précédente(s)</b>	<b>Années d'activités avant l'enseignement</b>
Carine	F	1968	Secondaire I (éducation musicale)	Maturité commerciale + Bachelor en musique	Assistante de direction + chanteuse	6
Céline	F	1979	Secondaire I (grec et histoire)	Master en dramaturgie et histoire du théâtre	Comédienne + écrivaine de pièce de théâtre	2
Emmanuelle	F	1963	Secondaire I (éducation musicale)	Diplôme de chant	Soliste choriste	13
Ernestine	F	1973	Secondaire (français)	Licence en linguistique	Entreprise familiale	4
Jessica	F	1974	Secondaire I (économie et droit)	Master en droit	Juriste	5
Manon	F	1979	Secondaire I et II (éducation musicale)	Diplôme de maître de musique (Genève)	Événementiel	3
Marie	F	1972	Secondaire I (sciences de la nature, maths)	Ingénieure EPF en microtechnique	Ingénieure de production + informatique + promotion des sciences	6
Pierre	H	1984	Primaire	Certificat fédéral de capacité (CFC)	Bûcheron	3
Edgar	H	1956	Secondaire I (sciences de la nature)	Ingénieur en Chimie	Ingénieur chimiste + gestion d'équipes + gestion de projet	28
François	H	1974	Secondaire I (éducation musicale)	2 CFC (vendeur et réparateur d'instruments) + Bachelor en saxophone	Musicien instrumentiste	15
Henry	H	1975	Secondaire I (sciences de la nature)	Doctorat en biologie	Chercheur en biologie	8

Trois d'entre eux se sont dirigés vers l'enseignement primaire comme un second métier. Parmi eux, un homme, que nous avons surnommé Pierre, est le plus jeune. Il avait 29 ans en 2013 lorsqu'il a terminé sa formation. Il a exercé comme bûcheron pendant trois ans avant de se tourner vers la formation à l'enseignement primaire. Edgar est le plus âgé. Après avoir exercé comme ingénieur chimiste et occupé divers postes périphériques pendant 28 ans dans l'industrie chimique, il a obtenu un diplôme d'enseignement secondaire en sciences de la nature à 57 ans. Justine et Céline, deux comédiennes de formation, comptent les périodes d'emplois les moins longues (deux ans) avant de commencer la formation à l'enseignement.

## 5.2 L'enseignement : entre rupture et continuité des activités précédentes

La première dimension de la mobilité professionnelle éprouve la continuité ou la discontinuité entre le premier système de travail<sup>2</sup> dans lequel l'individu a exercé, et l'enseignement. Nous chercherons à mettre en évidence la connexité des différentes activités et expériences professionnelles (HUGHES, 1997). Nous avons utilisé deux cadres théoriques complémentaires, afin de mettre en évidence les mécanismes sous-jacents à diverses formes de mobilités professionnelles que les enseignants dont le profil est recensé dans le tableau 5.1 ont vécues.

Le premier cadre analytique est composé des outils et concepts issus de recherches sur les ruptures (DENAVE, 2006) et les reconversions professionnelles volontaires (NÉGRONI, 2005b, 2010). Ces approches ont prospéré avec l'affaiblissement du modèle de l'emploi à vie. Selon Dieu et Delhaye (2009), ce champ de recherche s'est d'abord intéressé aux mesures politiques d'accompagnement de ces mobilités structurelles. Les approches que nous mobilisons appartiennent à un courant plus récent, dont le but est de saisir les logiques individuelles et collectives qui président aux processus de reconversion, depuis la perspective de l'individu qui en fait l'expérience. Ces approches s'articulent notamment autour de la notion de bifurcation (BESSIN *et al.*, 2010; GROSSETTI, 2006). Le second cadre analyse la mobilité

---

<sup>2</sup> Par système de travail nous entendons domaine de l'activité professionnelle. Nous reprenons ici le vocabulaire de Hughes (1996), afin de conserver sa proposition théorique selon laquelle, à l'intérieur d'un système de travail, un individu peut occuper plusieurs postes plus ou moins prestigieux. Ces derniers peuvent s'écarter de l'activité centrale que l'individu exerce lorsqu'il commence à travailler. Hughes donne l'exemple des sportifs qui deviennent par la suite entraîneurs ou occupent d'autres postes autour du sport qu'ils pratiquaient à l'origine.



professionnelle en tant que transition (BALLEUX, 2011 ; BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2014 ; DUCHESNE, 2011), en croisant les apports de la sociologie et de la psychologie sociale. Au même titre que les analyses de reconversions professionnelles, ces recherches considèrent que le changement de métier entraîne une certaine recomposition identitaire. Cependant, elles tentent parallèlement de mettre en évidence les liens existants entre le métier initial et le second. À partir de ces deux cadres, nous avons mis en évidence trois types de mobilités : les ruptures professionnelles, les adaptations professionnelles et les continuités professionnelles.

Si la rupture professionnelle s'oppose à la continuité professionnelle, l'adaptation professionnelle constitue, elle, une mobilité hybride qui recouvre notamment tous les cas qui résistent à l'analyse du changement selon ces deux faux extrêmes. Cependant, les rapports entre la vie et la profession d'avant sont toujours sujets à interprétation selon le point de référence de l'analyse. Il se trouve que nos entretiens utilisaient comme repère l'orientation vers la formation à l'enseignement. Bien que les situations soient objectivables par comparaison avec les carrières, elles n'en restent pas moins le résultat d'une analyse (les types idéaux que nous proposons) faite à partir du discours des acteurs qui donnent un sens à leurs parcours restitués à un moment donné. On ne peut donc exclure qu'un individu classé en rupture professionnelle puisse à un moment du processus d'insertion s'appuyer sur son expérience précédente, que ce soit dans son dossier de candidature ou dans les situations rencontrées lors de l'insertion subjective.

### 5.2.1 Les ruptures professionnelles

Selon Denave (2006), «*les ruptures professionnelles relèvent d'un certain type de mobilité professionnelle : elles ne concernent ni la mobilité à l'intérieur d'une même entreprise (changement de fonction ou promotion administrative) ni le changement d'entreprise. Nous parlons de ruptures professionnelles quand le nouveau métier exercé sollicite de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire et s'effectue dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent*» (p. 3). Négroni (2005 ; 2010) restreint la portée de ce que Denave nomme les reconversions volontaires, en ajoutant trois critères : la rupture avec l'emploi précédent ou le souhait de rompre avec celui-ci ; une durée d'au moins quatre ans dans le premier emploi ; une reconversion qui doit être un choix ou une anticipation venant de l'individu et non le résultat d'un licenciement. L'intérêt de ces deux cadres d'analyse est qu'ils offrent la possibilité d'identifier des mécanismes sous-jacents aux ruptures professionnelles. Par conséquent, ils permettent

d'exclure les transitions professionnelles (DUCHESNE, 2008) qui ne relèvent pas de cette dernière catégorie.

Les carrières d'Edgar, d'Ernestine, de Jacqueline, de Jessica, de Manon, de Marie, de Pierre et de Sandra satisfont les conditions posées par Denave (2006), alors que le critère de Négroni (2005b) conduirait à exclure Manon et Pierre qui n'ont passé que trois ans dans leur premier métier. En fait, ces huit carrières contiennent des éléments biographiques suffisamment étayés pour que l'on puisse considérer qu'ils ont traversé les cinq phases qui, selon Denave, caractérisent la rupture professionnelle en tant que processus de désengagement du premier emploi, puis d'engagement dans un nouveau métier. Nous rendrons compte de la spécificité de ces trajectoires en illustrant les phases par quelques extraits d'entretiens. Nous nous fonderons aussi sur les concepts proposés par Négroni qui, s'ils résonnent avec le cadre de Denave, n'en présentent pas moins des spécificités qui enrichissent la compréhension des carrières.

i) La phase initiale des ruptures professionnelles se caractérise par des décalages entre le premier emploi et des « *dispositions ou aspirations socialement constituées* » (DENAVER, 2006, p. 93). Denave considère une première forme de décalage, dont les racines se situent dans la première formation suivie sans conviction et qui a mené les individus à leur premier métier, exercé ensuite à défaut de mieux. Du fait des prérequis pour accéder à la formation à l'enseignement (une formation secondaire de niveau maturité pour l'enseignement primaire et une formation universitaire pour l'enseignement secondaire)<sup>3</sup>, le décalage éprouvé par les personnes en rupture professionnelle ne trouve pas sa source dans la formation qu'ils ont suivie afin d'exercer leur premier métier.

La deuxième forme de décalage est bien plus fréquente dans les profils des enseignants suivis, dans la mesure où elle fait référence à des changements qui sont intervenus durant la carrière de l'individu et qui ont remis petit à petit en cause l'enthousiasme qui avait marqué les débuts dans le métier. Pour la plupart, l'euphorie des débuts dans le premier emploi s'est progressivement transformée en une « *perte d'illusio* » (DENAVER, 2006, p. 94), en lien avec l'évolution des tâches effectuées dans le métier.

*« On avait une ambiance assez jeune. Y avait, y a pas de gens qui étaient là depuis trop longtemps qui auraient eu une routine, qui auraient freiné les choses. C'est, on était prêts à tout en fait. Donc, tous les jours sympas. On a fait des soupers, des sorties, on allait manger le vendredi à midi, on*

<sup>3</sup> Voir à ce propos le chapitre 2 du présent ouvrage pour plus de détails.

*se voyait en dehors donc vraiment une super ambiance. Mais ça, c'est passé avec le temps, parce qu'après il y a eu en fait une espèce de routine qui s'est installée au moment où on a réussi à produire ce qu'ils exigeaient de nous. Là les choses ont un peu changé, et puis on s'est retrouvés avec des... on nous demandait plus de rentabilité en fait [...]. Il fallait être maintenant plus efficace et puis là sont venues se greffer les ressources humaines, des théories de ressources humaines de gestion.» (Marie)*

ii) La deuxième phase est caractérisée par des événements déclencheurs du désengagement effectif de l'emploi en question. Ces derniers peuvent être liés à des circonstances professionnelles particulières ou appartenir aux cercles relatifs à la vie privée des individus. Dans les récits que nous avons analysés, il n'est pas rare qu'un événement situé dans l'activité professionnelle ait été renforcé par un événement de la vie privée qui a alors précipité la réévaluation de l'activité professionnelle. Les deux premières phases correspondent à ce que Négroni (2005b) envisage comme étant le tournant ou «*turning point*» dans la carrière.

*«Le déclencheur, je pense, du changement, c'était mon adhésion au club alpin où là, tout à coup, j'ai rencontré des personnes de cercles extrêmement variés [...]. C'est des gens qui arrivent de différents milieux, que ce soit littéraire, que ce soit scientifique, que ce soit économique, il y avait des universitaires, et des formations plus commerciales ou bien plus techniques. Et en fait, j'ai vu, j'ai pris conscience de la multiplicité des parcours de vie, des possibilités presque infinies que l'on pouvait avoir professionnellement et je me voyais plus du tout rester en forêt, dans cet univers qui est finalement assez clos sur lui-même.» (Pierre)*

Cependant, nous ne pouvons pas ignorer une communauté de fait dans les récits des femmes avec lesquelles nous nous sommes entretenu : la naissance d'un enfant a bouleversé leur engagement professionnel. La plupart des recherches rappellent que les évolutions professionnelles des femmes sont souvent conditionnées par les rapports sociaux de sexe, avec des carrières soumises en partie ou totalement à leur vie familiale (CACOUAULT-BITAUD, 2008 ; KUEHNI *et al.*, 2013 ; LEVY *et al.*, 2006 ; MARC, 2006). Il est alors difficile de déterminer si la reconstitution du récit ne minimise pas l'arrivée d'un enfant au profit d'une rationalisation du parcours autour des professions et des emplois successivement exercés. C'est notamment pour cette raison que notre deuxième dimension analytique – «la place de l'enseignement dans le quotidien des individus» (voir le point 5.3 du présent chapitre) – se révèle nécessaire à une appréhension exhaustive des carrières des individus en permettant de relativiser l'importance des activités rémunérées.

iii) La troisième phase est une étape intermédiaire. Depuis la perspective de l'individu, elle fait référence à ce que Négroni (2010) considère comme une période de «*latence*»<sup>4</sup>. Mais d'un point de vue structurel, cette phase se caractérise par les moyens matériels à disposition pour gérer l'événement déclencheur. Ils peuvent être institutionnels ou se situer dans les cercles sociaux ou les réseaux personnels (BIDART, 2012; BIDART, DEGENNE & GROSSETTI, 2011) des individus. Ces ressources sont notamment mobilisées au cours d'une période pendant laquelle la personne se retrouve momentanément sans emploi. *«Je touchais le chômage pendant trois quatre mois, pendant que je cherchais. Après je suis tombée enceinte pis je suis allée donner mon dossier dans les écoles. C'est comme ça que je suis arrivée dans une école.»* (Jessica)

iv) Une fois que le désengagement du premier emploi est accompli, les individus peuvent, dans une quatrième phase, se tourner vers l'enseignement en tant que nouvelle aspiration professionnelle. Selon Négroni (2005b), à ce stade l'individu est toujours dans une période de latence, qui selon l'auteur peut couvrir une «*temporalité parfois longue*» (p. 345). Ce moment de «*conversion de soi*» est alors caractérisé par une prise de distance avec la vie antérieure, afin d'en faire un bilan et, éventuellement, revenir sur des projets non réalisés. L'enseignement, comme dans le cas de Sandra, était une aspiration qui avait été retenue dans un coin de la mémoire et qui a ressurgi durant la phase de latence: *«C'est vrai que j'en ai encore une troisième de ces gamines. Et donc après j'ai arrêté de travailler quand elle est née. Ce qu'il faut savoir c'est que déjà quand ma toute première est née, je me suis dit: "ouais ça va pas aller". Et là j'ai redéposé une candidature à l'école normale c'était encore l'école normale à cette époque-là c'était la fin et malheureusement je venais de passer trente ans et ils ont rien voulu entendre.»* (Sandra)

Dans tous les cas, Denave (2006) considère que la construction de ce «*nouvel avenir professionnel*» nécessite des informations sur le métier envisagé et, par la suite, une croyance quant à ses chances d'y accéder. Il faut souligner en effet que le nouvel engagement est le résultat d'une négociation entre les attentes de l'individu et les conditions sociales dans lesquelles il vit. Ce processus dialogique peut mobiliser des moyens formels (les services d'emploi) et informels (les liens relationnels). Pour les huit personnes concernées ici, les chances d'accès à l'enseignement ont pu être évaluées grâce à des remplacements, effectués avant que les intéressées ne se lancent dans la formation et avec l'aide des relations.

---

<sup>4</sup> Selon Négroni (2010), la phase de latence se décline en trois temps: le désengagement du premier emploi, une «*période de gestation*» durant laquelle la personne réévalue ses projets et ses aspirations non réalisées et, finalement, un temps actif consacré à la volonté de trouver un autre emploi.

*«J'ai décidé que les contraintes sur la famille étaient beaucoup trop grandes et donc je me suis décidé d'arrêter cette activité dans l'industrie chimique et de chercher autre chose. Et c'est par hasard, mon épouse était enseignante, c'est un peu naturellement que je me suis orienté vers l'enseignement. Donc voilà, c'est ce qui a fait qu'aujourd'hui je devienne enseignant. Et maintenant si je veux continuer d'enseigner régulièrement, sans passer par des remplacements et des changements d'emplacement régulier, et ben le directeur qui m'engage aujourd'hui et la DGEO, en particulier, nous obligent de compléter une formation à la HEP.» (Edgar)*

v) Les remplacements ont grandement facilité le passage à la dernière phase qui correspond à l'engagement. Celui-ci s'est traduit par le suivi de la formation pédagogique. Structurellement, la dernière phase est la moins évidente pour les individus dans la mesure où elle nécessite des ressources financières durant cette période de formation qui est menée avec peu ou pas d'activité rémunérée. Les individus peuvent recourir à leur capital économique, ou mobiliser une aide extérieure de type institutionnel comme une bourse d'études.

Ce cadre d'analyse proposé par Denave (2006) s'est montré particulièrement opérant dans les cas de ruptures professionnelles évidentes. En revanche, il s'applique mal aux cas où il n'y a pas de décalage ressenti entre le premier métier et l'enseignement. Cela étant, les individus ne ressentant aucun décalage peuvent vivre la deuxième phase, celle de l'élément déclencheur du désengagement effectif. C'est d'ailleurs le point commun de 13 des 14 enseignants considérés. Ils ont vécu un événement déclencheur qui, pour la plupart, était situé dans leur sphère privée : la naissance d'un enfant (Carine), un déménagement international à la suite d'une mobilité professionnelle du mari (Emmanuelle) ou encore une séparation avec un compagnon de vie et de profession (Justine).

L'existence même de cet événement déclencheur pour la majorité des parcours nous a conduit à affiner le cadre d'analyse. En effet, bien que cet événement se rattache à des faits de la trajectoire de l'individu, il pourrait tout autant être un effet du récit. Nous pourrions par exemple imaginer un individu qui éprouve un décalage et qui engage les démarches nécessaires (les phases iii à v) au changement de profession. Analytiquement, cette deuxième phase donne l'impression que l'action du désengagement nécessite une intervention externe. Selon nous, le décalage est une expérience sociale agissant comme déclencheur en soi.

Par ailleurs, l'interprétation est difficile dans certains cas complexes où les personnes ont occupé des emplois successifs (Marie et Sandra) ou des postes connexes à un premier emploi au sein de la même entreprise

(Edgar) avant de s'orienter vers l'enseignement. Nous avons analysé l'importance donnée aux différents épisodes d'emploi pour déterminer ce que les individus concernés considèrent comme étant l'emploi avec lequel ils sont en rupture. Cependant, que fait-on de la période entre ce premier emploi et l'orientation vers l'enseignement? S'agit-il de ruptures successives? S'agit-il d'une phase de latence? La typologie des reconversions volontaires de Dieu et Delhaye (2009)<sup>5</sup> éclairent une partie de ces questionnements, notamment pour les cas de Marie et de Sandra qui ont occupé des emplois intermédiaires avant de se former à l'enseignement. Pour ces auteurs, il s'agit d'une reconversion professionnelle partielle qui induit un changement de domaine, mais où l'individu exploite les compétences précédemment acquises sans nouvelle formation. Dès le moment où il y a recours à une nouvelle formation, Dieu et Delhaye considèrent le cas comme une reconversion totale.

Néanmoins, la carrière d'Edgar demeure à part, lorsque l'on considère les différents changements de poste. Après 28 ans passés dans l'industrie chimique, sa mobilité semble plutôt guidée par la sphère privée que par un décalage avec sa situation professionnelle antérieure. En fait, malgré les avantages analytiques précédemment mis en évidence, la littérature sur la rupture professionnelle et sur les reconversions présente des limites quant à sa capacité d'appréhender des parcours. D'une part, elle pose des conditions contraignantes aux mobilités considérées. D'autre part, si l'on se réfère aux phases proposées par Denave (2006), le seuil d'interprétation est mis à l'épreuve par des trajectoires complexes. Pour ces parcours ainsi que pour ceux qui sont hors cadre, il est nécessaire de recourir à une conception héritée des recherches sur les transitions professionnelles.

## 5.2.2 Les adaptations professionnelles

Par adaptation professionnelle, nous désignons une forme douce de changement professionnel. Il y a bien sûr un changement d'emploi et de domaine professionnel, pouvant s'apparenter à une reconversion professionnelle. Cependant, les adaptations professionnelles se caractérisent par une absence de décalage professionnel (DENAVE, 2006; DIEU & DELHAYE, 2009) ou de *turning point* (NÉGRONI, 2005b). Selon nous, les recherches (BALLEUX, 2011; BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2011, 2014; DUCHESNE, 2008, 2011; GUILLOT & LANOË, 2011), pour la plupart canadiennes, qui traitent de

---

<sup>5</sup> Les auteurs construisent leur analyse à partir du cadre théorique de Négroni (2005a, 2010).

la mobilité professionnelle en usant du concept de transition intègrent cette limite conceptuelle. Elles essaient d'analyser les liens possibles entre le premier et le second emploi, tout en affirmant que la transition professionnelle implique une recomposition identitaire, au même titre que les recherches sur les reconversions professionnelles de Négroni (2005 ; 2010). Les parcours d'Aurore, d'Emmanuelle, de Justine et de Céline et, dans une certaine mesure, les carrières d'Edgar, de Henry et de Marie, peuvent être considérés comme des adaptations professionnelles.

Selon Duchesne (2008), la transition se caractérise par une direction dans le temps. Ce processus distingue deux épisodes professionnels et présuppose une intégration dans un nouveau groupe professionnel différent de l'emploi précédent. Dans ce cadre d'analyse, l'emploi est envisagé comme un lieu « *d'expression de soi et de développement personnel* » (p. 313). Ainsi, l'auteur considère que la « *conversion de soi* » (NÉGRONI, 2005b) est implicite dans toute mobilité professionnelle, dans la mesure où le soi s'exprime dans chaque activité professionnelle. Le changement de communauté professionnelle peut alors être considéré comme une « *actualisation de soi* » (DUCHESNE, 2011). Dans la pratique, il est difficile de déterminer à partir d'un récit biographique si c'est la remise en question de l'identité qui a poussé l'individu à enclencher le processus de transition, ou si c'est le changement, pris dans sa contingence (avec des événements déclencheurs), qui a conduit à une mutation identitaire (BOURDIEU, 1986).

Selon Duchesne (2008), l'analyse de la mobilité se doit de mettre en avant les liens existant ou non entre le premier et le nouvel emploi, notamment l'importance que les individus vont accorder à la première profession dans leur accommodation au nouveau contexte. Analysant leur mobilité vers l'enseignement élémentaire, Duchesne relève que les participants à son étude révèlent qu'ils se sentent confiants par rapport à leur compétence et expriment de l'aisance à prendre des risques. Cette posture est directement liée à leur expérience professionnelle. Plutôt que d'insister sur une volonté de rupture, la transition professionnelle postule que la réussite dans le changement repose notamment sur la capacité de l'individu à mobiliser ou à transférer certaines compétences acquises dans le premier métier. Ces constats facilitent la lecture des trajectoires complexes, comme celles d'Edgar et de Marie. Le premier a vu se succéder des postes à la « *périphérie du système de travail* » (HUGHES, 1996) dans lequel se situait son métier d'ingénieur chimiste initial, mais qui lui conféraient de plus en plus de responsabilités et de prestige. Quant à Marie, durant la période de latence (NÉGRONI, 2005b) entre sa profession initiale d'ingénieure et l'enseignement, elle a fait de la promotion des sciences auprès de jeunes

filles. L'enseignement au secondaire est, pour elle, une manière de faire le même travail en étant directement au contact des adolescentes.

Au vu de l'absence d'indicateurs univoques permettant d'affirmer qu'Edgar a quitté son métier parce qu'il était en décalage professionnel, sa trajectoire peut être interprétée davantage comme une adaptation professionnelle, consécutive à un processus de transition professionnelle au sens de Duchesne (2008; 2011). La carrière de Marie invite également à réfléchir à sa mobilité dans ce sens, car bien qu'elle note un désenchantement progressif par rapport à son métier d'ingénieur, le changement qu'elle souhaitait concernait l'activité dans l'entreprise et non le domaine d'emploi qui ne lui déplaisait pas pour autant. Le problème majeur dans sa profession initiale et son domaine réside surtout dans la difficulté d'y exercer à temps partiel. L'enseignement présente l'avantage de pouvoir, à la fois, partager sa passion pour la science, qui était déjà constitutive de son premier emploi, et la promouvoir auprès des jeunes adolescentes : un métier qu'elle a également exercé auprès d'une institution de formation tertiaire, mais qu'elle a délaissé. Elle n'appréciait pas les tâches administratives qui lui prenaient la plus grande partie de son emploi du temps.

Mais considérer l'orientation vers l'enseignement comme une adaptation professionnelle ne nous condamne pas à renoncer aux apports de la littérature sur les reconversions professionnelles. De même que Dozolme et Ria (2015) qui empruntent autant aux analyses de la transition que de la reconversion, nous pouvons envisager l'orientation vers l'enseignement comme une tension professionnelle et identitaire entre deux dimensions croisées.

Sur l'axe des abscisses, les auteurs examinent le changement professionnel selon deux extrêmes : de l'opportunisme à la recherche de correspondance avec son métier. L'opportunisme correspondrait notamment aux « *reconversions stabilisation d'emploi* » ou « *reconversion équilibre* » – lesquelles, selon Négroni (2005b), se réfèrent respectivement à une volonté de stabiliser sa situation professionnelle et privée. À l'opposé, il y aurait la vocation qui serait de l'ordre de la « *reconversion passion* », qui caractérise davantage la mobilité pour suivre ses aspirations. L'axe des ordonnées explore le lien entre l'emploi précédent et l'enseignement, selon que le premier se trouve dans le champ ou hors champ disciplinaire (ou que « l'expérience en entreprise » présente plus ou moins un « lien annexe » avec l'enseignement). Notre hypothèse d'une adaptation professionnelle correspond davantage à cet axe, car dans le processus d'insertion professionnelle qui nous occupe, il nous renseigne sur une forme de professionnalité (PHILIPPOT, 2008) des individus. L'usage du premier axe est d'ailleurs plus problématique, dans la mesure où l'opportunisme et la vocation ne sont pas des expériences sociales mutuellement exclusives. Cela



apparaît clairement avec le parcours de Sandra, pour qui l'enseignement est à la fois une opportunité de reconfigurer sa vie professionnelle et privée et une possibilité de concrétiser son vieux rêve de devenir enseignante du primaire.

**Tableau 5.2 – Les adaptations professionnelles**

Prénom fictif	1 <sup>er</sup> emploi /activités	Adaptation identifiée par les individus
Marie	Ingénieure de production + informatique + promotion des sciences	Entre sa pratique en tant qu'ingénieure et l'enseignement, elle a eu l'occasion de travailler dans la promotion des sciences auprès de jeunes filles. L'enseignement des sciences dans le secondaire représente une autre manière de le faire <i>in situ</i> . Les sciences sont le point commun à l'ensemble des activités professionnelles exercées. Il y a également un lien de valeurs (GUILLOT & LANOË, 2011) entre la promotion de la science auprès des filles et son enseignement.
Henry	Chercheur en biologie	Durant le temps qu'il a exercé en tant que chercheur, notamment dans la phase de réalisation de son doctorat, il a dispensé des heures d'enseignement universitaire.
Edgar	Ingénieur chimiste + gestion d'équipes + gestion de projet	Dans son ancienne entreprise, il a encadré des apprentis. Il met en parallèle la « <i>gestion de crise</i> » en entreprise avec la « <i>gestion de classe</i> ». Du fait de son parcours, il a même considéré faire le nécessaire pour acquérir davantage de responsabilités dans l'enseignement, notamment dans la direction d'une école.
Aurore	Journaliste culturel + création d'identité visuelle + création et exposition de dessins et photographies artistiques	Le point commun entre les différents emplois qu'elle a occupés, c'est sa formation en art. Elle considère sa pratique professionnelle comme étant partagée entre son activité d'artiste indépendante qu'elle a toujours exercée, et d'autres emplois plus rémunérateurs et plus stables.

Prénom fictif	1 <sup>er</sup> emploi /activités	Adaptation identifiée par les individus
Céline	Comédienne + écrivaine de pièces de théâtre	Elle cherche un moyen de stabiliser financièrement et à long terme l’intermittence qui caractérise ses projets théâtraux. Elle s’est donc appuyée sur sa première formation universitaire, en histoire et en grec ancien, pour s’inscrire en formation à l’enseignement secondaire. Cependant, elle met à contribution sa pratique d’écriture pour le français et fait du théâtre avec les élèves.
Emanuelle	Soliste + choriste	Elle a suivi son mari en Suisse romande, lorsqu’il y a été muté par son entreprise multinationale. Elle n’a pas réussi à y retrouver les mêmes conditions de travail en tant que soliste, et a fini par renoncer à ce premier métier. L’enseignement de la musique est une adaptation d’un savoir-faire qu’elle a acquis dans sa formation de soliste.
Justine	Comédienne indépendante	En tant que comédienne (qu’elle est toujours), elle a encadré des enfants dans le cadre d’un projet théâtral. Elle aspire à créer des projets (d’établissement) alliant théâtre et pédagogie.

### 5.2.3 Les continuités professionnelles

Les recherches sur les transitions professionnelles s’appliquent particulièrement bien dans les parcours professionnels que nous avons nommés «continuités professionnelles». Cette catégorie s’applique aux carrières de Carine et François, qui sont tous deux musiciens. Ils ont également en commun que leur passion remonte à leur adolescence. Leur expertise en musique leur a permis d’exercer de manière polyvalente leur passion y compris son enseignement tout au long de leur carrière. Dans son parcours avant la formation à l’enseignement, François a enseigné d’abord dans les écoles de musique, mais également dans les écoles publiques sans diplôme pédagogique. Carine a surtout donné des cours privés.

La continuité qui caractérise les parcours de François et de Carine est une des caractéristiques de la transition telle qu'elle est appréhendée par Balleux et Perez-Roux (2014). Pour ces auteurs, la compréhension de la transition nécessite d'envisager les parcours sur un temps long «*pour saisir les processus de remaniement identitaire à l'œuvre du côté des sujets confrontés au changement*», sans perdre de vue les évolutions sociétales, collectives et organisationnelles dans lesquelles les individus sont pris (BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2014, p. 106). L'analyse des biographies de François et de Carine montre un processus dialogique entre l'unité qu'ils ont toujours trouvée dans leur pratique de la musique et les mutations que leur environnement subissait.

L'intérêt de ces parcours tient à la riche expérience professionnelle et de formation qui leur a permis de continuer chacun à sa manière à pratiquer la musique par des ajustements au coup par coup, selon les possibilités objectives disponibles sur le moment. François, qui est sorti de l'école obligatoire sans diplôme, mais passionné par son groupe de musique, est entré dans l'univers des instrumentistes professionnels par le bas. Il a commencé par suivre un apprentissage de vendeur dans un magasin de musique. Il a obtenu ensuite un second CFC de réparateur d'instrument, plus intéressant à ses yeux que le premier. Cette activité professionnelle lui a ouvert des portes sur divers projets musicaux, avec des contacts au sein de groupes à succès. Il a ainsi pu continuer à pratiquer la musique. Il a fini par accéder sur dossier à une formation d'instrumentiste dans une haute école de musique, à une époque où ce type d'institution était en pleine mutation vers leur tertiarisation. Il a commencé à enseigner à ce moment-là, car les tournées en tant qu'instrumentiste dépendent de projets musicaux qui sont irréguliers<sup>6</sup>. Il s'est tourné vers la formation HEP comme un moyen à la fois de stabiliser ses pratiques dans l'école publique et d'être payé en tant qu'enseignant diplômé.

Le parcours de Carine est également marqué par une négociation constante avec le contexte social et institutionnel dans lequel elle a évolué, avec comme point d'unité la pratique de sa passion : le chant. Elle a commencé par le chant amateur dès l'adolescence, dans les fanfares, puis dans les chœurs qu'elle a toujours fréquentés. Après avoir obtenu son bac français, elle a d'abord essayé de se former en musicologie à l'université. Mais elle a abandonné cette formation au profit d'une maturité commerciale, qui lui permettait d'être indépendante financièrement. La naissance de son premier enfant a remis ses projets de formation entre parenthèses. Après quelques années au foyer, où elle entretenait sa pratique du chant dans les chœurs, tout en donnant des

---

<sup>6</sup> Ces projets naissent d'un cercle professionnel (divers groupes de musique qui se composent et se recomposent selon les projets) qui évolue essentiellement par contact informel, de projet en projet.

cours privés, elle a découvert le jazz, et a décidé de se former à Berne. Elle a commencé par une formation générale, et a fini par s'inscrire au concours pour une formation en professionnelle. Elle l'a réussi, mais a été placée en liste d'attente. Préférant tenter sa chance dans une école moins concurrentielle, elle s'est présentée à celle de Montreux. Alors qu'elle entamait sa dernière année de formation, son école a fusionné avec celle de Lausanne. Elle a mal vécu cette transition et a débuté une nouvelle formation plus générale en musique, à Fribourg. Elle y a obtenu son bachelor. Entre-temps, elle avait eu trois enfants et ne se voyait pas continuer en master. C'est à ce moment qu'elle a décidé de s'orienter vers la HEP, afin d'exercer quelques heures dans les écoles publiques, sans pour autant renoncer à ses cours privés et à sa pratique.

Selon notre point de repère analytique (le lien entre le premier et le second métier), les continuités professionnelles concernent des individus qui passent de la pratique à l'enseignement de cette pratique (BALLEUX, 2011 ; DESCHENAUX & ROUSSEL, 2010). La particularité de ce type de transition est l'expertise professionnelle que ces personnes possèdent quand elles décident de se former ; une expertise nécessaire à l'enseignement. Balleux (2011) relève notamment que la plupart continuent d'exercer leur métier pour faire face aux conditions précaires de formation, mais que le choix de l'enseignement est de l'ordre de la reconversion volontaire (DESCHENAUX & ROUSSEL, 2010), car la pratique du métier est délaissée pour son enseignement. La limite de la comparaison se situe là : François et Carine n'ont pas renoncé à leur première activité de musicien et de plus, ils disposent d'une expérience relativement longue de l'enseignement, d'où la notion de continuité.

Ces deux transitions professionnelles se caractérisent par une perpétuelle recherche de stabilité, nécessaire à la pratique de l'activité artistique en tant qu'indépendant. Cette particularité, on la retrouve également dans le parcours d'Aurore qui a aussi toujours fait preuve de continuité dans son activité de création et d'exposition de dessins et de photographies artistiques. Sa passion s'est révélée/confirmée à l'adolescence également. La différence est subtile et relève de notre interprétation du sens qu'Aurore donne à sa biographie. Son parcours professionnel a comme point de référence son master en arts qui lui a permis de s'adapter à diverses situations d'emploi. L'enseignement est arrivé plus tard et s'est un peu imposé à elle comme une solution de stabilisation de sa vie. C'est progressivement qu'elle a décidé d'en faire une profession, tandis que dans les parcours de François et de Carine, l'enseignement était une pratique déjà présente depuis un moment, malgré le manque d'une qualification délivrée par une HEP. L'activité de transmission apparaît en fait comme une composante annexe de leur carrière dans leur domaine.

Cependant, l'orientation vers l'enseignement comme second métier met en jeu bien plus qu'un rapport entre des activités professionnelles. Il faut également l'appréhender synchroniquement, afin de rendre sa singularité à chaque état de carrière. Les implications d'une rupture, d'une adaptation ou d'une continuité professionnelle ne sont pas les mêmes selon que l'on est une mère avec un ou trois enfants, que l'on vit seul ou que l'on exerce une autre activité professionnelle. Cet éclairage est nécessaire pour interroger les conditions d'engagement dans la nouvelle profession.

Cette démarche analytique ne dispense pas pour autant d'interroger les pratiques réelles contenues dans chaque activité (STRAUSS, 1992). Le rôle dans un foyer ne va pas de soi, car il n'est pas vécu de la même manière d'une personne à une autre. Tout comme l'enseignement en tant qu'activité varie selon l'investissement que les actrices et les acteurs y mettent, mais aussi selon le type de poste investi.

### **5.3 La place de l'enseignement « second métier » dans le quotidien**

S'il est pertinent d'interroger les métiers pour saisir les mécanismes de mobilités professionnelles, il serait réducteur de considérer celles-ci comme répondant seulement à la nécessité de trouver une activité rémunérée. Ce serait trahir notre cadre conceptuel général que de postuler que la réalisation de soi n'est possible que par l'emploi. Il faut donc envisager l'effet des modes d'existence (CROITY-BELZ, GAUDRON, BAUDIN & SIMONET, 2006) dans le choix de l'enseignement.

Il s'agit notamment d'une remise en question de la centralité de l'enseignement qui peut n'être qu'une activité parmi d'autres pour les individus. Selon nous, la mobilité professionnelle est un réagencement du quotidien qui peut revêtir trois formes plus ou moins exclusives. Lorsque les individus ont une activité rémunérée qu'ils continuent d'exercer à côté de l'enseignement, ce dernier est une activité de complément. Lorsque le quotidien de la sphère privée influe sur la décision de mobilité, nous envisageons l'enseignement comme une activité d'aménagement. Enfin, lorsque l'individu se reconvertit totalement sans que d'autres obligations régissent sa vie, nous considérons que l'enseignement est central à ce changement de vie.

L'analyse de ces mutations du quotidien des individus en mobilité professionnelle est une façon originale de penser les motivations à choisir l'enseignement dans les carrières des individus. Selon Kyriacou et Coulthard (2000), les motivations à suivre l'enseignement se divisent en trois catégories.

Les motivations altruistes sont avancées par les individus qui choisissent le métier parce qu'ils ont envie de contribuer à la société. Les motivations intrinsèques sous-tendent le plaisir que certains enseignants éprouvent pour l'activité elle-même. Enfin, les motivations extrinsèques renvoient aux conditions objectives du métier qui sont perçues comme des avantages : flexibilité, stabilité, salaires et vacances.

### 5.3.1 L'enseignement comme activité de complément

L'analyse du quotidien des individus qui choisissent l'enseignement comme un second métier montre que pour certains, ce nouveau métier est avant tout une manière de stabiliser leur situation sur le marché de l'emploi. L'enseignement comme une activité de complément signifie en somme que les individus exercent une activité rémunérée au moment où ils s'orientent vers l'enseignement et qu'ils continuent de l'exercer après la formation à l'enseignement. L'enseignement n'est donc pas une rupture ou une reconversion professionnelle au sens de Denave (2006) et Négroni (2005 ; 2010). Cette motivation extrinsèque est caractéristique du travail indépendant, où la rémunération d'un premier travail, dont les retombées financières sont peu prévisibles, n'est pas suffisante pour vivre. Rolle et Moeschler (2014) utilisent les concepts de polyactivité et de polyvalence pour signifier cette nécessité de diversifier ces activités rémunératrices afin d'exercer un premier métier.

Dans les profils analysés, l'enseignement comme complément concerne les artistes indépendants (Aurore, Carine, Céline, François et Justine) qui continuent de développer des projets à l'apport financier inconstant. Cependant, si pour ces cinq personnes l'enseignement fait naître une motivation extrinsèque, celle-ci est loin d'être la seule. Pour François, Carine et Aurore, l'enseignement a aussi une dimension intrinsèque dans la mesure où ils enseignent une discipline en lien avec leur premier métier. Selon les termes de Rolle et Moeschler (2014), ces trois artistes se trouvent dans une situation de « *polyactivité concentrique* », dans la mesure où les savoir-faire qu'ils mobilisent dans l'enseignement sont en lien avec leur premier métier. Soulignons également que pour François et Carine, le fait de s'inscrire dans une continuité professionnelle, comme nous venons de le voir, implique par définition que l'enseignement est une activité de complément. Pour Céline et Justine, deux comédiennes de formation, la relation avec l'enseignement relève davantage de la polyactivité externe, car l'enseignement demande d'autres compétences et des savoir-faire distincts du « *jeu* » (ROLLE & MOESCHLER, 2014). Cependant, au-delà du fait que toutes deux enseignent à des degrés différents, leurs rapports à ces deux métiers sont bien distincts, comme le montre leur carrière.

La mobilité professionnelle de Céline vers l'enseignement s'est construite un peu par hasard, à défaut d'alternative par rapport à son statut d'intermittente dans le théâtre. Au terme d'un cursus universitaire en Lettres, elle a décidé de suivre une formation de comédienne. Après celle-ci, elle a joué dans quelques pièces, mais son objectif était d'écrire – une passion depuis l'adolescence – et de mettre en scène. Mais réussir dans le milieu du théâtre est difficile en Suisse (ROLLE & MOESCHLER, 2014). Au même titre que François qui en tant qu'instrumentiste a dû rebondir de projet en projet, le métier de Céline est tributaire d'un bon carnet d'adresses (contacts et recommandations). Selon Rolle et Moeschler, les débuts dans ce milieu se structurent autour de deux dimensions: les compétences, qui se développent par une diversification des expériences intégratives, et le développement constant du réseau professionnel. Ces éléments structurels ont conduit Céline à s'inscrire au chômage, comme tous les comédiens intermittents<sup>7</sup>. Cependant, du fait de la difficulté de respecter le «*délai-cadre*»<sup>8</sup>, elle a fini par sortir du chômage et se «*débrouiller*» grâce à des jobs alimentaires, par exemple des remplacements. Pour elle, la formation à l'enseignement a été avant tout une manière de s'assurer une stabilité dans sa polyactivité externe, tout en sachant que la priorité allait à ses projets de mise en scène. Au moment où elle a achevé sa formation, Céline avait donc des motivations purement extrinsèques.

La situation de Justine est bien différente. Elle a «*baigné*»<sup>9</sup> dans l'enseignement depuis sa naissance, car une grande partie de sa famille est dans le métier (sa grand-mère, ses deux parents, son oncle, sa tante, son frère et la copine de son frère, son cousin et sa cousine). Cependant, elle a préféré une formation de comédienne à l'issue de laquelle elle a été recrutée pour participer à un spectacle avec des amis de formation, en Suisse allemande. Elle est partie et y est restée pendant deux ans, vivant en ménage avec son compagnon suisse allemand. Elle y a fait de la scène indépendante avec une petite troupe. Pour arrondir ses fins de mois, elle a effectué quelques petits boulots, dont des remplacements ponctuels. Lorsque sa relation de couple a pris fin, elle est revenue en Suisse romande. Pendant deux ans, à côté de remplacements, elle a poursuivi des projets théâtraux avec des enfants, dont elle apprécie le contact. Lorsqu'elle s'est décidée à s'engager dans la formation, Justine était portée à la fois par des motivations altruistes et extrinsèques. À terme, elle espérait développer des projets associant éducation et théâtre. Le bachelor en enseignement était censé faciliter cette combinaison des deux qualifications.

<sup>7</sup> Selon ces auteurs, les ressources financières des acteurs sont composées pour 40 % de revenus venant du théâtre, pour 40 %, du chômage et pour 20 %, d'activités annexes.

<sup>8</sup> Avoir exercé une activité pendant 18 mois au cours d'une période de 24 mois.

<sup>9</sup> Elle explique utiliser le mot bain pour signifier que l'école était présente dans sa vie en permanence: le soir à la maison, ses parents ne parlaient essentiellement que de cela, et sa famille élargie également.

D'un point de vue analytique, nous suggérons de généraliser la proposition de Rolle et Moeschler (2014) selon laquelle la polyactivité structure l'activité de comédien. Cela nous permettra d'envisager différemment les carrières des cinq enseignants concernés. Selon Hughes (1996, p. 180), les métiers sont toujours composés d'une activité centrale et d'autres activités périphériques. Dans le cas de ces carrières, nous pouvons considérer que la première activité (instrumentiste, créatrice, comédienne, etc.) est centrale dans un système de travail où, structurellement, l'enseignement serait une activité périphérique. Dans le processus d'insertion, il s'agira notamment d'examiner comment ces individus composent avec une division du travail (négociation du taux de travail par rapport aux autres collègues, types d'emplois, statut au sein des établissements une fois le diplôme d'enseignement obtenu) dans le système de travail de l'enseignement, une fois qu'ils sont engagés dans ce système qui ne reconnaît pas le lien structurel dont dépend leur première activité centrale.

### 5.3.2 Une activité d'aménagement du quotidien

S'il existe un point sur lequel les analyses portant sur les reconversions et sur les transitions se rejoignent, c'est notamment sur le fait que la mobilité professionnelle ne peut être appréhendée en faisant abstraction des conditions sociales dans lesquelles l'individu travaille. Ainsi, Négroni (2005b) a proposé une typologie des reconversions qui tient compte de l'importance de l'engagement des individus dans l'ensemble des cercles sociaux (BIDART *et al.*, 2011; GROSSETTI & BES, 2003) dans lesquels leur vie se déroule. Selon Négroni, les individus opèrent des «*reconversions équilibrées*» lorsqu'ils cherchent à concilier les impératifs de la sphère professionnelle avec celle de la sphère privée. L'enseignement comme une activité d'aménagement du quotidien est une généralisation de cette proposition aux trois types de mobilités professionnelles exposés précédemment.

La volonté de concilier la sphère privée et la sphère professionnelle est une caractéristique que nous retrouvons en grande majorité dans les carrières dites de «second métier». Elle est mentionnée comme un facteur dans le choix de la formation par dix (Aurore, Carine, Edgar, Emmanuelle, Ernestine, Henry, Jessica, Manon, Marie, et Sandra) des quatorze individus dont nous avons analysé les trajectoires. La sphère privée renvoie pour ces individus à la présence d'enfants dans le ménage et à la volonté de concilier vie professionnelle et familiale.

D'un point de vue théorique, cela ne signifie pas pour autant que l'aménagement du quotidien vise uniquement ce type de conciliation. L'OFS



(2015c) note ainsi que cinq ans après l'obtention du diplôme HEP, 44 % des personnes travaillent à temps partiel afin de s'occuper des enfants et/ou du ménage. Cependant, 38,6 % consacrent le reste de leur temps à des intérêts personnels différents de l'activité d'indépendant. Les loisirs et le bénévolat sont d'autres formes d'activité non rémunérées susceptibles d'inciter des individus à user de la flexibilité offerte par l'enseignement. La distinction que nous opérons entre « activité de complément » et « activité d'aménagement » se situe là. Dans un cas, nous nous plaçons uniquement à un niveau professionnel. Dans le second cas, il s'agit plutôt d'une concurrence entre sphère privée et sphère professionnelle.

Cependant, parmi les individus aux parcours « second métier » que nous avons suivis, nous n'avons pu constater que la conciliation qui se rapporte à la présence d'enfants dans le ménage. L'investissement dans cette activité est différencié d'une carrière à une autre. Selon l'OFS (2015c), 82,5 % des femmes avec enfant travaillent à temps partiel une année après l'obtention de leur diplôme HEP, contre 45,2 % des hommes avec enfants. Ces chiffres révèlent non seulement que la conciliation des sphères privée et professionnelle est une caractéristique du métier d'enseignant de manière générale, mais aussi et surtout que les femmes sont davantage concernées par l'articulation des deux sphères dès qu'un enfant est présent dans le ménage (CACOUAULT-BITAUD, 2007 ; CSRE, 2014 ; DELCROIX, 2009 ; JARTY, 2009 ; LEVY *et al.*, 2006 ; MARC, 2006).

Edgar, qui a engagé sa mobilité professionnelle après 28 ans passés dans une entreprise, s'est donc tourné vers l'enseignement – le même métier que sa femme – sur le tard. L'enseignement lui permet de s'investir avec plus de régularité dans l'éducation de sa fille adolescente, après des années consacrées à un travail où il était souvent en voyage d'affaires. La conciliation n'entraîne pas forcément un travail à temps partiel. Il s'agit surtout d'être plus présent au quotidien pour sa famille que durant les années en entreprise. Pour Henry, le choix de l'enseignement est bien plus commode par rapport à sa situation familiale, notamment parce qu'il a les mêmes horaires de travail que ses enfants. Cependant, cette motivation n'est pas l'événement déclencheur de sa conversion vers l'enseignement, laquelle concerne surtout le rapport à sa discipline, la biologie. Edgar et Henry travaillaient à temps plein à la fin de la première année après l'obtention de leur diplôme.

Par comparaison, le quotidien des enseignantes dites « second métier » est davantage articulé autour de cette conciliation des sphères, avec des taux d'occupation durant la première année qui varient entre 35 et 70 %. La représentation de cet investissement dans une famille n'est toutefois pas la même selon qu'il s'agit d'un ménage où un conjoint est déclaré (Carine,

Emmanuelle, Ernestine, Manon et Marie) ou d'un ménage monoparental (Aurore, Jessica et Sandra). Plus généralement, elle dépend de la division et de la gestion des tâches du ménage, ainsi que de sa composition. En tout cas, pour les secondes, qui vivent dans un ménage monoparental, l'activité dans le foyer est tout aussi centrale que l'enseignement dans la mesure où elles gèrent seules cette double responsabilité. Notons aussi que l'activité rémunérée d'un mari qui travaille à temps plein peut conduire à transférer une part plus importante de la gestion du ménage vers la personne concernée. Emmanuelle illustre parfaitement ce cas : à la suite de la naissance de leur deuxième enfant, elle a quitté son premier emploi et s'est expatriée définitivement vers la Suisse où l'entreprise de son mari contraignait celui-ci à résider. Enfin, la situation de Sandra relève davantage de l'exception ; l'événement déclencheur est le décès de son conjoint.

«[...] la dernière a huit ans. Les deux grandes, bien sûr, elles ont besoin de moi, mais c'est plus du tout de la même manière c'est plus dans la même présence, c'est plus les mêmes besoins, elles ont plus besoin de parler maintenant et d'échanger de se faire voir, quelqu'un qui est là pour qu'elles puissent développer leurs idées.» (Sandra)

La situation de Sandra, qui travaillait à 70% durant la première année, s'apparente à la volonté d'Edgar (100%) de s'investir dans l'adolescence de sa fille, à la réserve près que Sandra est seule face à la responsabilité d'accompagner ses enfants à un âge qu'elle estime crucial. Ce qu'elle dit sur les besoins spécifiques selon l'âge des enfants s'applique bien évidemment à toutes les mères qui travaillent à temps partiel. La manière d'investir ce temps varie en fonction de l'âge et de la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, le choix d'enseigner correspond à une manière d'équilibrer les nécessités du quotidien, mais n'a pas les mêmes effets sur le temps alloué à l'activité rémunérée selon la variable genre.

Cette motivation extrinsèque n'est toutefois pas exclusive d'autres types de motivation qui accompagnent le choix. Pour Sandra, l'enseignement dans le primaire est le premier métier auquel elle ait songé lorsqu'elle sortait du gymnase à la fin des années 1980. Elle a été contactée par des «chasseurs de têtes» et attirée par l'opportunité de gagner sa vie en faisant de la programmation, activité alors irrésistible. Son *turning point* s'est matérialisé par la possibilité de réactiver sa première aspiration qui était avant tout une motivation altruiste. Pour Aurore, l'enseignement est à la fois une activité de complément et une activité d'aménagement<sup>10</sup>. La flexibilité offerte par le

<sup>10</sup> C'est également le cas de Carine, qui vit cependant avec son conjoint.

métier lui permet de s'investir dans son activité d'artiste, de garder un rapport privilégié avec sa discipline par l'enseignement et de disposer de temps pour son fils.

Il va sans dire que l'aménagement du quotidien est anticipé dans «*l'itinéraire*» (CACOUAULT-BITAUD, 2007) de la mobilité professionnelle. Cependant, cette anticipation repose sur une représentation idéalisée du temps partiel. Lors de l'analyse des autres étapes du processus d'insertion, nous reconsidérerons l'évolution du «*mode de répartition du temps et de l'énergie consacrés [à ces] diverses activités*» (HUGHES, 1996, p. 180) qui donnent du sens à la vie des individus.

### 5.3.3 Une activité de changement

Parmi les cas de ruptures professionnelles envisagés précédemment, il en est un qui se distingue, on l'a vu, par la radicalité de la mobilité professionnelle. Il s'agit de Pierre, diplômé du primaire, qui se singularise par l'absence totale de lien entre son ancienne vie de bûcheron et sa situation dans l'enseignement. Ses motivations sont altruistes et intrinsèques. La mobilité vers l'enseignement a eu comme conséquence de «*remettre les compteurs à zéro par rapport à [sa] vie professionnelle antérieure*» (DIEU & DELHAYE, 2009, p. 140), mais également par rapport au quotidien d'un bûcheron. C'est ce que nous entendons par enseignement comme activité de changement.

Aîné d'une famille de deux enfants, Pierre a grandi dans un cadre très strict, avec une mère issue d'une famille catholique, et un beau-père très normatif qui laissait peu de place à la discussion. Élève travailleur, Pierre s'est d'abord orienté dans la voie générale du secondaire I. Ce choix paradoxal était motivé par sa volonté de concilier le temps de travail avec ses loisirs. Cependant, il s'est ensuite réorienté vers la VSB, car la voie générale n'était pas adaptée à la stimulation intellectuelle dont il avait besoin au vu de ses résultats. Il a terminé le secondaire I en emportant le prix de l'excellence. Mais l'effort consenti pour y parvenir l'avait épuisé et il souhaitait interrompre ses études pour se diriger vers un apprentissage. Convaincus par ses performances scolaires, ses enseignants et son entourage l'ont encouragé à poursuivre jusqu'au terme du gymnase. Il a accepté et choisi l'option biologie-chimie; ses années de gymnase se sont révélées beaucoup plus faciles que l'école obligatoire, car il était moins exigeant avec lui-même. Malgré cette scolarité accomplie avec facilité, Pierre était toujours convaincu d'être fait pour un métier manuel. Durant son enfance et son adolescence, il avait passé énormément de temps dans la nature avec ses deux grands-pères, à observer les oiseaux, à pêcher, à

se balader en forêt. C'est notamment pour cette raison qu'il décide finalement de suivre un apprentissage de bûcheron, afin de pouvoir continuer à passer la majeure partie de son temps dehors. Il est alors fasciné par ce métier qu'un de ses grands-pères avait exercé. Il travaille ainsi pendant trois ans dans la forêt, mais l'isolement et le manque de stimulation intellectuelle finissent par avoir raison de lui. Il démissionne sur un coup de tête. Il situe l'événement déclencheur au moment de son inscription au club alpin où, avec la rencontre de personnes venant d'autres milieux, ayant connu d'autres parcours, il prend conscience de son isolement. Il choisit alors de s'orienter vers l'enseignement sur le conseil d'une amie qui était déjà enseignante. Il fait des remplacements pendant une année, puis on lui propose un poste. C'est là qu'il décide de se former.

L'état de carrière de Pierre présente des singularités qui permettent de mieux saisir pourquoi il est le seul à correspondre au profil de l'exercice de l'enseignement en tant qu'activité de changement. C'est un homme qui a choisi de s'orienter vers l'enseignement primaire, une profession où la proportion des hommes est de un pour neuf. Il est le plus jeune, sans enfant ; il n'a donc pas eu à composer avec d'autres institutions (LIEBIG *et al.*, 2014) qui standardisent les parcours de vie, comme la famille qui structure les autres mobilités.

Pierre vit une «*reconversion-passion*» au sens de Négroni (2005b), où l'épanouissement de lui-même est au centre de son changement de vie. Selon nous, son parcours recèle deux latences (NÉGRONI, 2010) et probablement une double reconversion. Sa première conversion a été celle du passage du métier d'élève (statistiquement censé se poursuivre par une formation tertiaire) à celui de bûcheron. Cette conversion faisait suite à une première période de latence qui semble avoir débuté très jeune au moment de la transition vers le secondaire I. Le tiraillement qu'il a vécu durant sa scolarité traduit un conflit de loyauté, alors qu'il vivait une socialisation plurielle composée de modèles et de divers autrui significatifs (MEAD, 1934) ayant chacun une certaine influence sur ses choix. De son beau-père et de sa mère, il a appris le travail scolaire rigoureux et appliqué. Parallèlement, il s'est nourri chez ses grands-pères d'une passion pour le métier de bûcheron, équivalente à «*l'innocence initiale*» (DAVIS, 1968) qui caractérise le processus de conversion à un métier. Même s'il est allé au bout de sa démarche de formation et a exercé le bûcheronnage, une seconde latence s'est installée, notamment quand il a pris «*conscience de l'incongruité*» (DAVIS, 1968, p. 243), bien après sa formation professionnelle cependant. Par les acquis de son précédent parcours scolaire, il a su par la suite saisir les possibilités de réversibilité (CHARBONNEAU, 2006) du parcours de formation pour entamer une nouvelle formation de niveau tertiaire. Pourtant, son parcours présente bien une bifurcation, car son état de

carrière est le fruit de « séquences comportant une part élevée d'imprévisibilité [qui ont produit] des irréversibilités importantes » (GROSSETTI, 2010, p. 150).

Que penser quant à son processus d'insertion ? Si nous acceptons l'hypothèse de la mise à zéro des compteurs, son processus d'insertion ne s'apparenterait-il pas à ce que vivent les enseignants aux parcours linéaires ? Par rapport à ces derniers, il est relativement âgé, cinq ans de plus que l'âge médian. En outre, il était déjà indépendant financièrement au moment de s'orienter vers le métier. Il sera intéressant d'analyser les (dis)similitudes qui peuvent être attribuées à sa situation, qui demeure singulière.

## Conclusion

Nous l'avons vu, l'analyse des entretiens au regard des théories de la mobilité professionnelle en tant que processus de transition (BALLEUX, 2011 ; BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2011 ; DUCHESNE, 2008, 2011 ; GUILLOT & LANOË, 2011) relativise les cadres conceptuels qui insistent davantage sur la rupture professionnelle (DENAIVE, 2006 ; NÉGRONI, 2005b). Cela est lié, selon nous, à la nature de l'activité d'enseignement. Il est difficile, en effet, de ne pas identifier des liens avec la première formation ou avec la première profession pour des raisons structurelles. En pratique, les réorientations vers l'enseignement sont réservées à des individus disposant d'une bonne formation de base. Pour celles et ceux qui ont choisi l'enseignement primaire, l'une avait déjà un bachelor en théâtre, et elle compte continuer à le mobiliser. Les deux autres n'ont pas fait des études supérieures pour des raisons appartenant davantage à la contingence. Quant à ceux qui s'orientent vers le secondaire, ils sont tous hautement formés, et c'est sur la base de cette formation qu'ils ont accès à l'enseignement. Cependant, nous avons pu illustrer les deux dimensions, qui selon nous, sont constitutives du processus de mobilité vers l'enseignement, indépendamment du domaine des emplois précédents et de la nature de l'activité rémunérée.

La première dimension explore justement les liens multiples qui existent entre l'enseignement et les emplois exercés par les individus. Nous avons vu que les ruptures professionnelles se caractérisent par des phases qui rythment le processus de changement du domaine d'emploi. La particularité de ce type de mobilité est l'absence de liens (aux yeux des individus) entre les expériences professionnelles précédentes et l'enseignement. Cependant, nous avons vu que pour certains, la complexité et la durée des trajectoires professionnelles rendent difficilement applicables les mécanismes qui caractérisent la rupture avec la profession. Cela nous a mené au deuxième type de lien qui existe, où

des individus en transition professionnelle mobilisent certaines compétences et tissent certains liens avec ce qu'ils faisaient auparavant. Finalement, nous avons considéré un dernier type de lien où les individus s'inscrivent davantage dans la continuité, un peu comme si toute leur carrière se situait dans une transition professionnelle constante. Par rapport au processus d'insertion professionnelle, cette dimension nous renseigne sur le type de professionnalité dont disposent les individus, une professionnalité plus ou moins transférable à l'enseignement (DOZOLME & RIA, 2015), donc susceptible de faciliter les deux autres étapes de l'insertion.

La deuxième dimension traite du quotidien des individus afin de déceler le sens et la place de leur engagement dans l'enseignement. Pour ce faire, nous nous sommes notamment appuyé sur la théorie des motivations, afin de faire émerger au cas par cas la dynamique et la pluralité de celles-ci. Nous avons d'abord considéré les trajectoires des individus qui exercent deux activités professionnelles. Par la suite, nous avons analysé la place de l'enseignement lorsque les individus doivent concilier cette activité avec une vie familiale plus ou moins exigeante. Nous avons notamment souligné le rapport différencié entre hommes et femmes par rapport à l'activité au foyer. Enfin, nous avons envisagé un cas limite de «*conversion de soi*» (NÉGRONI, 2005b). Tenir compte de la place de l'enseignement dans la vie des individus est nécessaire à la compréhension de leurs attentes par rapport au métier, qu'il s'agisse du type d'emploi (stable ou remplacements) recherché par ces individus, mais également des conditions objectives de travail, comme le taux d'occupation qui sera déterminé par les autres activités dans lesquelles ils sont déjà investis. Ainsi, et nous le verrons dans les chapitres suivants, la qualité subjective des emplois désirés fluctue en fonction de la dynamique de ces contraintes.

## DEUXIÈME PARTIE

### L'accès à l'emploi

En Suisse romande, quelques années après la mise en place des Hautes écoles pédagogiques au milieu des années 2000, le cheminement des enseignants sur le marché de l'emploi est devenu une préoccupation. Si la formation à l'enseignement est décentralisée au niveau cantonal, les titres d'enseignement bénéficient d'une reconnaissance intercantonale, et les diplômes universitaires qui les accompagnent (bachelor, master et MAS) sont reconnus au niveau européen, dans le cadre des accords de Bologne. Cela explique l'enjeu politique et institutionnel d'une bonne connaissance de la mobilité de la main-d'œuvre formée. Cet intérêt est à l'origine de l'enquête interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin (enquête INSERCH, voir chapitre 2).

Selon nous, l'accès à l'emploi dans l'enseignement correspond à la deuxième étape du processus d'insertion. Il dépasse le simple mécanisme économique de l'offre et de la demande de main-d'œuvre qualifiée, car il se construit dans le processus d'insertion. Pour saisir l'implicite de cette affirmation, il faut partir d'une définition empirique de l'emploi: toute forme d'exercice de l'activité d'enseignement. Cela signifie qu'un remplacement de courte durée, un stage ou un contrat à durée indéterminée constituent des types d'emploi. Comme nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, certains participants à notre recherche ont effectué des remplacements, avant de commencer leur formation. Par ailleurs, la formation elle-même donne accès à deux formes d'exercices de l'activité, le stage accompagné dans la

classe d'un praticien formateur (stage A) et le stage en emploi qui correspond à des heures d'enseignement standards, mais avec le statut de stagiaire (stage B). En suivant la trajectoire des individus sur le marché de l'emploi, on peut ainsi faire apparaître comment ils construisent leur emploi, au travers de ces premières expériences d'enseignement non qualifié.

Nous nous interrogerons d'abord sur ce que signifie l'accès à l'emploi en enseignement (chapitre 6). Nous mettrons en évidence qu'il s'agit d'un processus en plusieurs temps, bien qu'ils interviennent simultanément dans certains cas. Les individus accèdent d'abord à l'établissement. Le taux d'occupation ainsi que la correspondance avec le projet professionnel interviennent dans un deuxième, voire un troisième temps. Au chapitre 7, nous nous intéresserons à la qualité des postes occupés. Il s'agira alors de montrer que la notion de qualité de l'emploi ne revêt pas la même signification selon l'état de carrière du diplômé. Nous utiliserons des données quantitatives tirées de l'enquête INSERCH, ainsi que des données qualitatives recueillies auprès des 45 diplômés à l'enseignement dont nous avons proposé une typologie d'état de carrière à l'étape I du processus d'insertion.



## Chapitre 6

---

# L'accès à l'emploi, une insertion en amont du diplôme

### Introduction

Après avoir obtenu leur diplôme, la majeure partie des enseignants romands se retrouvent sur le marché du travail. Mais avec une gestion post-bureaucratique du système d'enseignement (MAROY, 2005), les diplômés se situent dans un système apparenté au quasi-marché de l'enseignement que l'on retrouve de plus en plus en Europe (DUPRIEZ & DUMAY, 2011; GREENAWAY, 1991; LESSARD, 2006). Bien que cette théorie ait été développée pour rendre compte du libre choix de l'école laissé aux parents et aux élèves, et de la concurrence entre les écoles qui en résulte, les parallèles avec l'accès à l'emploi dans l'enseignement ne manquent pas. Théoriquement les diplômés sont en concurrence pour trouver un emploi, tout comme les établissements pour recruter (AKKARI & BROYON, 2008), alors que la régulation des salaires s'effectue au niveau des autorités cantonales et non par le marché lui-même (LEHMANN *et al.*, 2007; MÜLLER & STAUFFER, 2003).

Pour les diplômés, l'enjeu consiste à trouver un compromis entre leur projet professionnel (l'emploi idéal selon chaque situation) et les emplois disponibles. Ceux-ci dépendent non seulement de la démographie scolaire, du taux de rotation des enseignants et des réformes, mais également d'un facteur plus fluctuant : la proportion des enseignants travaillant à temps partiel (AKKARI & BROYON, 2008; CSRE, 2014; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

Ainsi, tous les diplômés ne parviennent pas à trouver l'emploi correspondant à la formation reçue ou au taux qui leur convient. Au niveau primaire, le temps partiel résulte principalement du fait que le métier – fortement féminisé – est tributaire des cycles de vie, avec un fort taux d'enseignants travaillant à temps partiel (CSRE, 2014). Selon Lehmann *et al.* (2007), les besoins dans le secondaire varient d'une discipline et d'un canton à l'autre, même si on observe une tendance générale à la pénurie d'enseignants dans les disciplines scientifiques. En définitive, la mobilité de la main-d'œuvre sans emploi sur le marché dépend en grande partie des ajustements dans la régulation des taux d'occupation, qui est gérée localement (CSRE, 2010) par les directions des établissements, par les commissions scolaires ou par les autorités cantonales.

Face à l'incertitude de l'emploi, nous montrerons dans ce chapitre que les enseignants accèdent au travail en plusieurs temps. Ils privilégient d'abord l'accès à l'établissement. En effet, les stages de formation et les emplois précaires, comme les remplacements effectués avant la fin de leur formation, leur permettent de construire/développer un capital social auprès de certains établissements, dans lesquels ils décrocheront leur premier emploi. Ce n'est que dans un deuxième temps, lorsque cela est nécessaire, que les diplômés ajustent leur projet professionnel. Ils négocient alors, d'une part, leur taux d'emploi et, d'autre part, la qualité de leur poste. Le pourcentage de travail local à repourvoir étant conjoncturel, les diplômés se contentent du taux disponible, quitte à travailler sur plusieurs postes, en privilégiant l'établissement déjà connu; car l'insertion dans un autre établissement peut se révéler plus incertaine. Le processus d'accès à un emploi de qualité suit la même dynamique. Les postes disponibles dans l'établissement ne correspondent pas toujours au projet professionnel initial (la formation suivie), ce qui demande un ajustement au cours d'une période plus ou moins longue. Ainsi, à l'image des carrières horizontales observées par Howard Saul Becker (1952), les ajustements pour accéder à un emploi stable sont effectués par rapport à un établissement particulier.

Par ailleurs, nous montrerons tout au long de la description de ce processus que l'accès dépend de l'état de carrière. Pour trouver du travail, les diplômés dépendent de leur capital humain et de leur capital social. Le capital humain (G. S. BECKER, 1975; SCHULTZ, 1961) correspond à leur investissement en formation, mais également aux compétences acquises au travers d'expériences professionnelles antérieures (TRÉBUCQ, 2016) qu'ils valorisent durant le processus d'accès à l'emploi. Le capital social (BOURDIEU, 1980; FORSÉ, 1997; PODER, 2011) représente la potentialité des liens que ces enseignants entretiennent dans leur contexte professionnel et privé au sein de leurs réseaux sociaux (LIN, 1995) et qui est susceptible de les aider à trouver un emploi

au moment opportun. Or, si les parcours passent par l'établissement, puis le taux, puis le poste, c'est bien parce que le recrutement s'effectue localement par le capital social en grande partie – accumulé durant les emplois préalables et les stages (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). L'appréciation de la qualité (KARPIK, 1989; MUSSELIN, 1996) des candidats et des places disponibles se fonde sur une confiance que tirent/entretiennent respectivement les directions d'établissement et les futurs diplômés dans les réseaux de relations qui les lient, au travers de ces trois temps durant lesquels les diplômés accèdent à l'emploi. Nous verrons que ce capital social est inégalement distribué, notamment selon l'état de carrière de chaque diplômé. Cependant, une part de la variation dans l'accès à l'emploi est d'abord structurelle, car les postes d'enseignants disponibles varient d'une zone géographique à une autre.

## **Données de recherche et leur traitement**

Notre analyse de l'accès à l'emploi est structurée en entonnoir. Nous donnerons d'abord une tendance générale avec des statistiques de l'enquête INSERCH. Nous centrerons ensuite le propos sur les spécificités du canton de Vaud et enfin, nous illustrerons et détaillerons certains mécanismes par les données d'entretiens. Les données utilisées sont donc mixtes.

Notre base de données quantitatives est constituée par les réponses de 2 730 individus diplômés des HEP BEJUNE, HEP FR, HEP VD et HEP VS, entre 2005 et 2013. Trois types d'échantillons structurent cette base de données. Les données tirées de l'enquête effectuée auprès des diplômés durant l'année qui suit l'obtention de leur diplôme constituent un premier échantillon de 2 061 diplômés, avec un taux de retour compris entre 30 et 40% de l'ensemble de chaque cohorte de diplômés. L'enquête s'intéresse également à la situation professionnelle de diplômés ayant obtenu leur diplôme depuis trois ans. Il s'agit du deuxième échantillon composé de 1 348 diplômés. Leur taux de retour est situé entre 20 et 30%. Enfin, il existe un sous-échantillon de 679 individus qui ont répondu aux deux enquêtes, c'est-à-dire une année puis trois années après l'obtention de leur diplôme. La distinction de ces trois échantillons (voir tableau 6.1) permet, d'une part, de vérifier la robustesse des analyses et, d'autre part, de faire des comparaisons appariées et non appariées de la situation professionnelle des diplômés et par là, d'inscrire les analyses dans un cadre limite.

Nous ne faisons pas d'hypothèses sur la distribution des données. En conséquence, nous utilisons uniquement des tests non paramétriques lorsque nous comparons deux (Mann-Whitney U-test) ou plusieurs catégories

**Tableau 6.1 – Les diplômés selon le lieu de formation et le diplôme**

	Primaire						Secondaire I et II					
	Enquête +1		Enquête +3		Sous-échantillon		Enquête +1		Enquête +3		Sous-échantillon	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>HEP BEJUNE</b>	248	21,2	175	21,5	84	21,3	195	21,8	142	26,6	79	27,8
<b>HEP FR</b>	291	24,9	201	24,5	103	26,1						
<b>HEP VD</b>	382	32,7	271	33,3	131	33,2	635	71,1	364	68,3		70,8
<b>HEP VS</b>	247	21,1	169	20,7	77	19,5	63	7,1	26	4,9		1,4
<b>Total</b>	1168	100	816	100	395	58,2	893	100	533	100		100

(Kruskal-Wallis H-test) ou encore dans la mesure de la corrélation entre deux variables continues (test de Kendal).

Les données qualitatives proviennent de la même source que dans les chapitres précédents. Elles ont été obtenues auprès des diplômés que nous avons suivis pendant une période de deux ans. Pour la première année de notre recherche qualitative (2013), nous pouvons décrire la situation professionnelle des 45 diplômés dans la mesure où la plupart avaient déjà fait les démarches de recherche d'un premier emploi en tant que diplômés. Par contre, la description de l'évolution de leur emploi est tributaire de l'attrition progressive que notre dispositif a subie<sup>1</sup>.

## 6.1 L'accès à l'établissement

Comme le recrutement dépend des commissions scolaires ou des directions d'établissement, chercher un emploi consiste à essayer de travailler au sein d'un établissement particulier. Pour saisir les logiques des acteurs dans cette régulation décentralisée de la main d'œuvre enseignante, nous avons rapporté

<sup>1</sup> Il est important de souligner qu'en 2014, 34 participants sur les 45 de départ ont répondu favorablement à notre deuxième sollicitation. Parmi les 11 qui n'ont plus participé à notre suivi, sept ont exprimé leur volonté d'arrêter leur participation à la recherche par manque de temps et de volonté de s'investir, et quatre n'ont pas répondu à nos tentatives d'entrer en contact. En 2015, 30 enseignants sur 45 ont répondu favorablement à la dernière requête. En plus de ceux qui avaient quitté le dispositif une année auparavant, une personne n'a plus répondu à nos courriels, deux nous ont demandé l'arrêt du suivi sans explication, tandis que la dernière était sur le point d'accoucher et a préféré arrêter le dispositif.

les démarches entreprises par les diplômés pour trouver un emploi à leur situation professionnelle effective durant la première année après l'obtention de leur diplôme.

L'enquête INSERCH divise la population des diplômés en trois catégories : Les répondants qui avaient un emploi dans l'enseignement durant la semaine de référence<sup>2</sup> (92 %); les diplômés sans emploi dans l'enseignement au moment de l'enquête, mais qui en avaient eu un durant l'année scolaire (4 %); enfin, ceux qui n'avaient pas eu d'emploi dans l'enseignement durant l'année scolaire (4 %). Au moment de l'enquête, 97,3 % des diplômés du primaire et 93,4 % des enseignants du secondaire avaient occupé un emploi dans l'enseignement (les deux premières catégories).

Comme nous le verrons, bien que les démarches de recherche d'emploi montrent que les diplômés postulent au-delà de leur canton de formation, ces derniers demeurent sédentaires lorsque l'on considère leur lieu de travail effectif. Et malgré les variations d'un canton à l'autre, un point commun rassemble les quatre régions : l'accès à l'emploi se construit avant le diplôme, et les premières expériences (remplacements, stages) dans l'établissement de référence<sup>3</sup> sont déterminantes. Cela est d'autant plus vrai pour les enseignants aux parcours non linéaires dont l'état de carrière fait du travail rémunéré une nécessité, car ils étaient pour la plupart indépendants financièrement avant de s'orienter vers l'enseignement. Ils sont donc davantage à la recherche de remplacements ou de stages rémunérés.

### **6.1.1 Efficacité et enjeux des démarches formelles : une préférence pour les emplois de proximité**

Étant donné la reconnaissance intercantonale du diplôme d'enseignement, pour chaque diplôme, le marché de l'emploi en enseignement s'étend au-delà du canton de formation, même si les barrières linguistiques limitent cette mobilité potentielle. Analyser l'emploi enseignant en comparant les lieux de candidature et les lieux d'emploi sur ce marché permet dans une certaine mesure d'interroger la thèse classique selon laquelle les agents se déplaceraient pour rechercher le meilleur emploi possible.

<sup>2</sup> La semaine de référence était située au milieu du mois de mai de chaque année d'enquête. Elle servait de repère aux diplômés pour répondre au questionnaire.

<sup>3</sup> «L'établissement de référence» est un terme utilisé dans l'enquête INSERCH pour demander aux individus engagés dans plusieurs établissements d'en choisir un (le plus important selon eux) afin de pouvoir répondre aux questions posées.

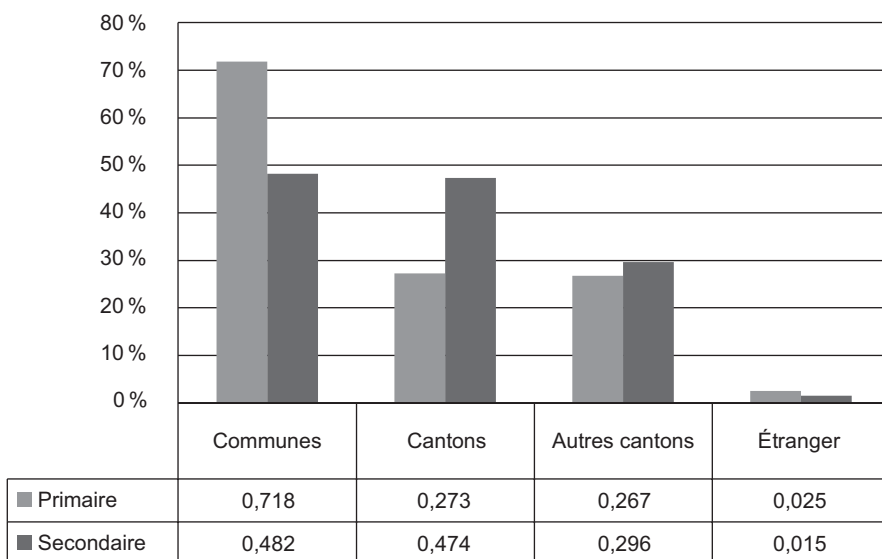
### **Lieu de candidature : un marché de l'emploi distinct selon les régions et les degrés d'enseignement**

S'agissant de l'envoi du dossier de candidature, l'enquête distingue quatre niveaux territoriaux. Le premier correspond aux communes environnant le domicile de l'individu, vient ensuite le reste du territoire cantonal de son domicile, puis les autres cantons suisses et, finalement, l'étranger.

La figure 6.1 illustre les lieux d'envoi des candidatures selon le type de diplôme. Alors que les diplômés pour le primaire privilégient des candidatures proches de leurs lieux de domicile, les diplômés pour l'enseignement secondaire se répartissent autant dans les communes environnantes que dans le reste du canton. La différence entre les niveaux d'enseignement est significative ( $p < .001$ ), tant au niveau communal ( $\Phi = .24$ ) que cantonal ( $\Phi = .20$ ). Avec une plus grande quantité d'établissements primaires par région (voir l'exemple du canton de Vaud avec le tableau 6.2), il est plus probable de trouver une école primaire à proximité.

Par ailleurs, un peu plus d'un quart des diplômés est prêt à changer de canton de travail. Une différence existe également selon les lieux de formation.

**Figure 6.1 – Proportion de diplômés selon le lieu d'envoi des candidatures**



**Tableau 6.2 – La répartition des 90 établissements de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud en huit régions**

	Primaire	Secondaire	Primaire et Secondaire
<b>Jura-nord vaudois</b>	3	3	6
<b>La Dôle</b>	5	3	5
<b>Venoge - Lac</b>	3	1	5
<b>Alpes vaudoises</b>	-	-	6
<b>Lavaux-Riviera</b>	2	1	9
<b>Broye - Gros-de-Vaud</b>	4	3	3
<b>Lausanne</b>	8	-	7
<b>Crenol</b>	3	1	9
<b>Total</b>	28	12	50

Plus de la moitié des diplômés de BEJUNE postulent dans d'autres cantons, tandis que ces chiffres sont plus proches d'un cinquième pour les diplômés des HEP FR et HEP VD. La localisation du domicile à l'intérieur du territoire, le nombre d'établissements par canton et la taille de ces derniers sont des facteurs explicatifs de cette différence concernant les candidatures envoyées dans les cantons limitrophes. Selon le lieu d'habitation, le changement de canton est relatif, comme l'illustre la situation de Mathilde qui travaille dans le canton de Fribourg :

*«Je voulais aller dans une région campagnarde parce que là j'habite en ville et ça ne me convient pas. Je me vois enseigner dans une campagne où je peux sortir avec eux leur montrer les choses et puis où c'est un peu plus calme où je peux vivre en entendant le chant des oiseaux, où je peux me ressourcer, parce que j'habite en face de la gare [...] J'ai regardé sur Internet les différents établissements. Alors j'ai regardé Vaud, Fribourg, Valais [...]. Neuchâtel, c'était pas tout à fait pareil. Et puis bon, il faut dire ce qui est. Je ne fais pas ça pour ça, il y a quand même une énorme différence de salaire, et puis c'est quand même assez loin [...] ça fait un bout si je veux voir ma famille et mes amis. On perd tout contact si on est trop loin, donc j'ai laissé tomber Neuchâtel.»* (Mathilde, enseignante primaire au parcours linéaire)

Le domicile initial de Mathilde était situé dans une région à l'est du canton de Vaud, près des frontières avec le canton du Valais et celui de Fribourg. Certains établissements auxquels elle a envoyé ses candidatures, bien qu'ils appartiennent à ces deux cantons limitrophes, étaient plus proches de son domicile que la plupart des établissements situés dans la ville de Lausanne ou à l'ouest du canton. Cependant, il n'y a pas que les éléments objectifs soulignés précédemment qui entrent en ligne de compte, comme l'illustre l'extrait. Les logiques de ces candidatures ne sont compréhensibles que lorsqu'elles sont mises en relation avec leur implication sur les divers aspects de son état de carrière. Son premier emploi est synonyme d'indépendance et symbolise la transition définitive vers la vie d'adulte. Elle a pris son premier appartement dans le village où se situe l'établissement qui l'a engagée dans le canton de Fribourg, et elle s'est également achetée sa première voiture. Bien qu'elle change de canton, elle reste tout de même proche de son réseau personnel. Enfin, deux raisons ont fait qu'elle a renoncé à envoyer son dossier dans le canton de Neuchâtel. D'une part, le salaire qui y est moindre (pour une comparaison des salaires, voir notamment le rapport du conseil-exécutif du canton de Berne [2016]) et, d'autre part, la distance relativement élevée entre le canton et son domicile initial – lieu où se situent les liens forts de son réseau de relations.

Parmi les diplômés suivis, Coralie a également essayé de quitter le canton de Vaud pour les mêmes raisons. Elle a prioritairement envoyé son dossier dans le canton de Fribourg, parce qu'elle projetait de s'installer avec son compagnon qui y suivait une formation universitaire. Leur objectif était alors de se mettre en ménage. Mais elle a eu moins de chance que Mathilde. Le couple a donc remis le projet à plus tard. À la suite de cela, ses candidatures ressemblent aux descriptions que nous retrouvons dans la plupart des récits des diplômés aux parcours linéaires et indirects : des dossiers envoyés un peu partout dans le canton de Vaud, en privilégiant les établissements peu éloignés de la région où elle a grandi.

***Lieu de travail : déménager si nécessaire,  
mais près du domicile initial***

Comme l'illustre le parcours de Coralie, les intentions de changement de canton au moment d'offrir ses services ne sont souvent que des velléités lorsque l'on examine la différence entre le canton de formation et le canton de travail. 90 % des diplômés travaillent dans le canton où ils ont été formés.



**Tableau 6.3 – Travailler dans un canton/une région différent/e de la HEP de formation**

	BEJUNE		Fribourg	Vaud		Valais	
	Primaire N=231	Second. N=171	Primaire N=266	Primaire N=362	Second. N=569	Primaire N=234	Second. N=60
<b>Travail dans la même région</b>	84,8 %	79,5 %	91,7 %	95 %	93,5 %	88 %	85 %
<b>Travail dans un autre canton</b>	15,2 %	20,5 %	8,3 %	5 %	6,5 %	12 %	15 %

Les diplômés du canton de Vaud, territoire le plus important à tous points de vue, sont les moins mobiles, à l'opposé de la région BEJUNE qui recouvre trois cantons, mais représentent également un marché de l'emploi plus limité. La tendance s'accroît au niveau secondaire, même si la différence n'est pas statistiquement significative. Pour mieux comprendre la mobilité sur le marché de l'emploi, il est plus intéressant d'examiner un autre indicateur, celui du déménagement induit par le poste occupé.

Le tableau 6.4 confirme les remarques précédentes en montrant notamment que la mobilité induite par le lieu de travail, même à l'intérieur des cantons, est très faible. La part plus élevée des diplômés pour l'enseignement primaire qui déménagent reflète le relogement de la plupart des enseignants aux parcours linéaires comme Mathilde. Pour eux, le premier emploi coïncide avec l'indépendance financière et la mise en ménage. Cela se vérifie autrement lorsque, *a contrario*, on considère l'expérience professionnelle déclarée.

**Tableau 6.4 – Déménagement à la suite d'un nouvel emploi**

	BEJUNE		Fribourg	Vaud		Valais	
	Primaire N=230	Second. N=170	Primaire N=264	Primaire N=359	Second. N=567	Primaire N=234	Second. N=60
<b>Même domicile</b>	82 %	82,9 %	90,5 %	93,8 %	94 %	86,1 %	93,3 %
<b>Déménagement</b>	18 %	17,1 %	9,5 %	6,2 %	6 %	13,9 %	6,7 %

Les diplômés ayant une expérience d’insertion professionnelle déménagent statistiquement moins que ceux qui découvrent le marché de l’emploi ( $p < .001$ ,  $\Phi = 0.09$ ). Or, comme le montre le tableau 6.5, les diplômés pour l’enseignement primaire ont un parcours d’insertion plus linéaire que les diplômés pour l’enseignement secondaire ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .4$ ).

**Tableau 6.5 – Expérience d’insertion professionnelle selon le degré d’enseignement**

	Primaire N=1168	Secondaire N=893
<b>Première expérience</b>	55,1 %	21,3 %
<b>Domaine éducation</b>	10,8 %	40,1 %
<b>Autre domaine</b>	34,1 %	38,6 %
<b>Total</b>	100 %	100 %

Plus de la moitié des enseignants du primaire ne vivent leur première expérience d’insertion qu’à la suite de l’obtention du diplôme pédagogique, tandis que 80 % des personnes détentrices d’un diplôme d’enseignement dans le secondaire ont déjà eu une expérience d’insertion. Pour ces dernières, ces activités professionnelles se sont déroulées soit durant leurs études universitaires (pour les parcours linéaires), soit après (pour les parcours indirects et les parcours «second métier»)<sup>4</sup>. Ces épisodes de travail rémunéré leur ont notamment permis d’acquérir une certaine indépendance financière bien avant de commencer la formation à l’enseignement (OFS, 2015a).

Le déménagement plus fréquent de ceux qui n’ont pas d’expérience d’insertion peut donc s’interpréter en termes de linéarité des parcours. Les individus sans expérience d’insertion présentent des trajectoires standard (voir chapitre 3) vers l’enseignement. La majorité habite soit chez leurs parents soit en colocation avec d’autres étudiants (OFS, 2015a). Le nouvel emploi est donc synonyme d’une indépendance financière et de la possibilité d’habiter chez soi. Ce nouveau lieu d’habitation est alors choisi en fonction du critère le plus déterminant au quotidien : le lieu de l’emploi.

<sup>4</sup> Voir la 1<sup>re</sup> partie du présent ouvrage consacrée à l’orientation vers l’enseignement.

### 6.1.2 Régulation du marché de l'emploi en amont du diplôme

Pour comprendre la sédentarité des enseignants, il convient de dépasser une simple comparaison entre le lieu d'envoi des dossiers et la localisation de l'établissement d'exercice. Le présupposé derrière ce type d'analyse est que l'insertion est un processus linéaire, où la formation précède l'accès à l'emploi. Pourtant, le tableau 6.5 montre le contraire, avec 40% des enseignants du secondaire et 11% des enseignants du primaire ayant déjà vécu une expérience d'insertion professionnelle dans le domaine de l'éducation. Ces activités professionnelles correspondent à de l'enseignement par le biais de remplacements et d'autres contrats précaires. Comme nous allons le montrer, les démarches effectuées pour accéder à ces emplois non qualifiés durant les études universitaires et durant les périodes qui précèdent l'obtention du diplôme, se révèlent au moins aussi importantes que les démarches formelles. En effet, ces expériences préalables à l'obtention du diplôme d'enseignement demeurent des moments d'accumulation d'un capital social à activer au moment de la recherche d'un stage en emploi (stage B) durant la formation et lors de la recherche d'un poste après l'obtention du diplôme.

#### ***Les démarches formelles ne sont pas nécessaires pour accéder à l'établissement***

Comme l'illustre le tableau 6.6, environ 20% des diplômés n'envoient pas de dossier de candidature alors même qu'ils étaient en activité dans l'enseignement durant l'année de l'enquête. Cette situation est plus fréquente au niveau secondaire où un quart des diplômés est concerné contre 14% des enseignants pour le primaire ( $p < .001$ ,  $Phi = .16$ ).

***Tableau 6.6 – Envoi du dossier de candidature selon le degré de formation***

	Oui	Non
<b>Primaire N=1167</b>	86 %	14 %
<b>Secondaire N=890</b>	73,1 %	26,9 %
<b>Total</b>	80,46 %	19,54 %

L'envoi du dossier n'est pas nécessaire dans deux cas de figure. Le premier concerne les remplacements de courte durée. Avoir son nom sur la liste des remplaçants dispense des formalités de candidature pour ces emplois qui sont gérés sur appel. Effectivement, parmi ces diplômés de l'enseignement primaire qui ont occupé un emploi dans l'enseignement durant l'année, mais qui ne travaillaient pas durant la semaine de référence de l'enquête, près de 50 % n'ont pas envoyé leur dossier de candidature, contre 11 % pour ceux qui travaillaient durant la semaine de référence ( $p < .001$ ,  $Phi = .23$ ). Cependant, on ne constate pas le même phénomène au niveau secondaire. Le marché de l'emploi pour l'enseignement primaire apparaît ainsi plus formalisé, avec des listes de remplaçants et la nécessité de passer par les démarches formelles pour les autres emplois, tandis que dans le secondaire, le marché comporte plus de souplesse dans la gestion de la main d'œuvre. C'est ce que constatent indirectement Lehmann *et al.* (2007) lorsqu'ils soulignent que les emplois sans qualification sont moins répandus au niveau primaire. Le deuxième cas de figure où l'envoi du dossier n'est pas nécessaire concerne les diplômés qui occupent déjà un emploi (stage ou remplacement) dans l'établissement au moment où le poste en question devient disponible. Ils sont alors directement sollicités.

Les diplômés qui détiennent une expérience d'enseignement de plus d'un an envoient statistiquement moins leur dossier de candidature (27 % contre 12 % parmi ceux ayant moins d'une année d'expérience [ $p < .001$ ,  $Phi = .19$ ]). Par ailleurs, pour les diplômés à l'enseignement secondaire, une expérience d'insertion préalable (dans l'éducation ou en dehors du domaine) est également négativement corrélée avec la nécessité de postuler ( $p < .05$ ,  $Vcramer = .08$ ). Ainsi, l'état de carrière (dont l'indicateur ici est l'expérience) à la fin des études HEP a un impact sur les démarches nécessaires pour trouver un emploi. Cette distinction, qui apparaît entre les individus bénéficiaires d'une expérience professionnelle et les autres, montre qu'il n'existe pas toujours un lien entre l'obtention du diplôme d'enseignement et l'accès à l'emploi. Comme nous allons le voir plus précisément, le marché de l'emploi est régulé en amont du diplôme. La période de formation correspond également à une période d'accès à l'emploi pour la plupart des diplômés.

### ***L'accès à l'établissement par le stage et l'emploi préalable, entre structure du marché et nécessité économique***

Le marché de l'emploi enseignant est fortement régulé par les stages de formation et l'emploi préalable. L'effet du stage s'exerce sur l'ensemble des diplômés, sans distinction de parcours, car il est structurel. L'employeur et

le futur employé se rencontrent lors du stage. Si ce dernier est avant tout une composante de la formation initiale, il permet également à chaque partie de juger de la qualité, du futur diplômé pour l'un, de l'établissement pour l'autre. L'emploi préalable concerne davantage les individus aux parcours non linéaires (notamment les enseignants dans le secondaire) dont les motifs sont avant tout économiques, car ils ne dépendent plus de leurs parents (OFS, 2015a). Cependant, la logique d'accès est identique à celle du stage. Ainsi, l'accès à l'établissement se fait avant l'obtention du diplôme pour la majorité des diplômés.

Comme l'illustre le tableau 6.7, un tiers des diplômés pour le primaire et près de la moitié des diplômés pour le secondaire ont été recrutés par un établissement dans lequel ils avaient effectué un stage de formation. Ces données montrent également que les opportunités de travail sans qualification pédagogique – les «emplois préalables» – sont plus courantes dans les établissements secondaires. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'enseignement sans diplôme est souvent l'œuvre d'individus à l'université, qui enseignent la discipline qu'ils étudient. Ainsi, 22,8% des diplômés travaillent dans un établissement où ils ont exercé non seulement en tant que stagiaires, mais aussi comme enseignants non qualifiés, parfois avant même le début de la formation (soit sur des remplacements, soit sur des contrats à durée déterminée [CDD]), contre 5,6% des enseignants dans le primaire ( $p < .001$ ,  $Phi = .25$ ).

Ce que nous montre le tableau 6.7, c'est que le marché de l'emploi dans le secondaire est essentiellement régulé par l'emploi préalable; les deux tiers des enseignants ont précédemment fréquenté l'établissement dans lequel ils travaillent après le diplôme. La différence avec l'enseignement dans le primaire s'explique notamment par la souplesse précédemment soulignée qui caractérise le marché de l'enseignement dans le secondaire.

**Tableau 6.7 – Diplômés travaillant dans un établissement précédemment fréquenté**

	Lieu de stage	Emploi préalable	Stage et emploi	Total
<b>Primaire N=1061</b>	25,8%	6,5%	5,6%	37,9%
<b>Secondaire N=789</b>	26,7%	14,2%	22,8%	63,7%

Bien que le stage ou l'emploi préalable demeurent la voie d'accès commune à la majorité des enseignants, l'analyse plus détaillée des données du tableau 6.7 ci-dessus révèle que les logiques d'accès ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit d'un jeune enseignant dans le primaire ayant un parcours linéaire ou d'un enseignant plus âgé (au parcours direct ou second métier par extrapolation). Comme le souligne l'OFS (2015a), plus les enseignants sont âgés, plus la nécessité de travailler pour des motifs économiques augmente. Dans notre échantillon, cela se traduit par une propension à l'emploi préalable qui augmente avec l'âge de manière générale ( $p < .001$ ,  $r = .20$ ).

Par ailleurs, lorsque nous considérons l'accès à l'établissement par le stage parmi les participants à notre enquête qualitative, des nuances selon le type de stage viennent confirmer cette observation. Le stage non rémunéré (dit «stage A»), qui se déroule dans la classe d'un PraFo – est plus fréquent parmi les diplômés aux parcours linéaires et dans le primaire de manière générale, tandis que le stage rémunéré en emploi (dit «stage B») où l'étudiant a la charge entière du cours ou de la classe, est davantage recherché dans le secondaire notamment, parmi les diplômés aux parcours indirects ou second métier (tableau 6.8).

**Tableau 6.8 – Type de stage en dernière année de formation selon le type de parcours**

	Primaire		Secondaire	
	Stage A	Stage B	Stage A	Stage B
<b>Linéaire</b>	11	2	4	3
<b>Indirect</b>	4	2	1	3
<b>Second métier</b>	3	0	2	10
<b>Total</b>	18	4	7	16

Pour les détails des parcours d'accès à l'établissement, voir l'annexe C.

Il convient toutefois de souligner que la différence entre ces deux types de stages est aussi structurelle. Ils constituent en effet une composante de la formation en alternance. La HEP garantit une place de stage A à tous les étudiants qui sont acceptés en formation. Lorsqu'un étudiant désire un stage B, il doit accomplir les démarches nécessaires pour le trouver, soit en répondant à l'annonce d'un établissement, soit en démarchant de manière informelle les établissements.

L'effort lié à l'accès au stage B – les démarches et la charge de travail sont plus conséquentes – fait qu'il est délaissé par la majorité des enseignants aux parcours linéaires, que nous avons suivis. Le stage B répond donc avant tout à des motifs économiques, notamment lorsqu'il est choisi comme formule de formation par les étudiants en bachelor pour l'enseignement primaire. C'est notamment le cas de Cheryne (parcours linéaire) qui était déjà mariée au moment de commencer ses études. Il y a également Marlène et Andréas (indirects) qui se sont insérés via le stage B. Ils ne dépendaient déjà plus de leurs parents durant leur formation. Lorsque les individus passent ainsi d'un stage A à un stage B<sup>5</sup> durant leur formation, nous pouvons en déduire une anticipation de l'accès à l'emploi. C'est notamment le cas lorsque les individus mobilisent leurs réseaux de relation à cette fin, comme Chantal. Ce n'est qu'en dernière année qu'elle a fait en sorte de trouver un stage B, dans le but de s'assurer l'accès à l'établissement avant le diplôme, en mobilisant les contacts de ses parents.

Plus généralement, certains diplômés bénéficient de leurs réseaux personnels (parents qui sont eux-mêmes enseignants ou alors d'autres enseignants qu'ils connaissent). Ces liens forts sont efficaces du fait de leur appartenance au réseau plus global du système d'éducation. Emmanuel et Philippe, deux enseignants du secondaire avec des parcours respectivement linéaire et indirect, ont bénéficié de leur capital social pour accéder aux établissements dans la région où ils ont grandi.

Le cheminement d'Emmanuel – le seul parcours linéaire dans cette situation – est distinct. Il a d'abord été sollicité par un ancien enseignant et mentor (en préretraite) pour venir intervenir à sa place dans l'établissement dans le cadre d'une activité facultative qu'il avait lui-même suivie lorsqu'il était scolarisé. Entre-temps, celle-ci était devenue une passion, alors qu'il était à l'université. Déjà dans l'établissement, il a profité de l'occasion pour effectuer des remplacements. Durant ces derniers, l'opportunité d'obtenir un poste moyennant une formation à la HEP s'est présentée. Il a alors abandonné ces études de Master à l'université pour s'orienter définitivement vers l'enseignement. Son parcours reflète davantage le phénomène de continuité (LORTIE, 1975)<sup>6</sup>. L'enseignement a été l'opportunité de continuer sa passion, dans un cadre connu. Bien que Philippe et Emmanuel aient bénéficié de leurs réseaux personnels, leur situation est plus commune aux enseignants du

<sup>5</sup> La formation pour l'enseignement primaire est la plus longue (6 semestres) et compte le plus grand nombre de stages dans des établissements différents.

<sup>6</sup> Comme nous l'avons déjà souligné au chapitre 3, le phénomène de continuité renvoie notamment à l'opportunité offerte par l'exercice du métier, en permettant aux individus de continuer à exercer une passion. Lortie (1975) donne l'exemple de sportifs amateurs.

secondaire, notamment ceux qui choisissent l'enseignement comme second métier ou en parcours indirect. Ils ont accédé à l'établissement par des remplacements, avant même de commencer leur formation. Par la suite, un poste s'est libéré et ils l'ont occupé en s'engageant auprès de leur direction à se former. Durant leur formation, le poste en question s'est transformé momentanément en stage en emploi (stage B).

Ces parcours plus fréquents dans le secondaire illustrent un autre type de cheminement, dans la mesure où la première fois que les futurs enseignants ont accédé à leur établissement, ils s'inscrivaient moins dans une dynamique de formation, car ils étaient initialement à la recherche d'un emploi temporaire pour des motifs économiques. Ils ont ensuite saisi l'opportunité de pérenniser leur situation en se formant. Suzanne (parcours indirect, secondaire), Aurore, François et Marie (trois parcours «second métier», dans le secondaire) ont connu le même cheminement.

Une différence émerge concernant la façon d'aborder l'emploi de manière générale, indépendamment du type de stage, entre ceux qui accumulent stratégiquement leur capital social dans un établissement et ceux qui bénéficient du capital social encastré sans qu'il existe une stratégie d'accès en amont (COLEMAN, 1988; LIN, 1995). Dans certaines situations, ainsi pour Natasha (enseignante primaire au parcours linéaire), ce sont les directions d'établissement qui prennent les devants et proposent un emploi peu avant la fin de leur formation, préférant engager un diplômé qu'elles connaissent, qui est déjà «acculturé»: des conditions d'insertion idéales pour les deux parties. De toute manière, tout emploi préalable est opérant pour accéder à un établissement, dans la mesure où il établit le contact entre le futur diplômé et le personnel, l'équipe pédagogique et la direction. En bref, il produit un capital social et permet la familiarisation avec la culture de l'établissement en question. Les diplômés utilisent ce moyen pour réduire l'incertitude liée à l'après formation. Au moment de la recherche d'emploi, ils privilégient cette expérience préalable pour mettre en valeur leur dossier, augmentant ainsi les chances de décrocher les postes qui se libèrent dans les établissements qu'ils connaissent.

### **6.1.3 Le changement d'établissement et l'importance du premier emploi**

Si l'accès à l'établissement marque le début du processus d'accès à l'emploi, comment appréhender le changement d'établissement? Dans notre analyse, celui-ci se traduit de deux manières, le changement d'établissement



synchronique – travailler dans plusieurs établissements à la fois – et le changement diachronique – opter pour un autre établissement de référence durant les trois ans qui suivent l'obtention du diplôme. Si ces deux approches ne traduisent pas le même rapport au temps, ils reflètent cependant le même phénomène dans le processus d'accès à l'emploi. Le changement de l'établissement est récurrent chez les jeunes enseignants aux parcours linéaires qui cherchent à stabiliser leur situation professionnelle. Dans le premier cas, ils s'emploient à augmenter leur taux d'occupation, dans le second, ils n'avaient plus de perspective dans le premier établissement. Néanmoins, il faut relativiser ces changements qui ne concernent qu'une minorité d'enseignants.

### ***Le travail dans plusieurs établissements pour augmenter le taux d'occupation***

Il est plus facile pour s'insérer de s'appropriier un lieu que de naviguer entre plusieurs établissements. Commuter entre plusieurs établissements signifie que le temps à disposition pour se socialiser dans chaque lieu est limité. Or, c'est par les relations que se construit le capital social nécessaire à l'amélioration des conditions d'emploi – notamment par l'accès privilégié à l'information de qualité sur les emplois à venir. Pour ces raisons, les diplômés essaient de limiter le nombre d'établissements dans lesquels ils enseignent. Ceux qui interviennent dans plusieurs établissements le font pour avoir suffisamment de temps de travail. Parmi les diplômés interrogés une année après l'obtention de leur diplôme, ils représentaient 17,6 %. Cette proportion s'était réduite à 10 % pour l'ensemble des diplômés trois ans après le diplôme.

***Tableau 6.9 – Proportion d'enseignants dans plusieurs établissements selon le degré d'enseignement – sous échantillon longitudinal***

	Diplôme plus 1 an	Diplôme plus 3 ans
<b>Primaire N=368</b>	22 %	9,9 %
<b>Secondaire N=251</b>	15,5 %	9,3 %
<b>Total</b>	19,4 %	9,7 %

Si l'on ne considère que le sous-échantillon longitudinal (tableau 6.9), ces chiffres varient peu. La différence entre le degré primaire et secondaire est significative ( $p < .05$ ,  $Phi = .08$ ). Au niveau primaire, la proportion d'enseignants travaillant dans plusieurs établissements est plus importante dans la région BEJUNE (28,9%,  $p < .001$ ,  $Phi = .11$ ) et dans le Valais (32,1%,  $p < .001$ ,  $Phi = .15$ ). Dans le canton de Vaud, la part des enseignants du primaire travaillant dans plusieurs établissements est moindre que dans les autres cantons (8,8%,  $p < .001$ ,  $Phi = .20$ ).

Ces différences cantonales ne s'observent pas au niveau secondaire. Cela s'explique par l'écart de salaire entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire qui incite les premiers à rechercher une charge de travail plus importante afin de mieux gagner leur vie. Dans le primaire, le nombre de postes à repourvoir (compris comme un pourcentage par établissement) est plus important dans les deux plus grandes régions romandes (VD et FR), ce qui explique la nette différence avec les deux autres régions.

Il est à noter également que l'accès à un emploi dans un établissement connu préalablement ne garantit en rien le bénéfice d'un pourcentage dispensant de travailler dans d'autres établissements pour combler un déficit éventuel. La proportion des diplômés dont l'emploi de référence se trouve dans un établissement où ils ont exercé avant la formation, et qui exercent dans plusieurs établissements n'est pas différente de celle des autres diplômés exerçant également sur plusieurs sites.

Les enseignants novices privilégient l'accès à un établissement par rapport à l'accès à un pourcentage, notamment parce qu'il est plus facile de garantir l'établissement tout en spéculant sur une évolution favorable du pourcentage, lequel dépend de la conjoncture. Il semble qu'il s'agisse d'une stratégie payante si l'on considère que la proportion des diplômés exerçant dans plusieurs établissements n'est que de 10% sans distinction entre les diplômés du primaire et du secondaire. Lorsque le taux n'évolue pas favorablement dans l'établissement de référence, les diplômés ont toujours la possibilité de changer d'établissement.

### ***Le changement d'établissement : les jeunes enseignants à la recherche d'un établissement de référence***

Si l'accès à l'établissement est central pour l'accès à l'emploi et que le travail dans plusieurs établissements est peu pratiqué, que sait-on des trajectoires d'individus qui optent pour un nouvel établissement? Sur l'ensemble des répondants trois ans après l'obtention du diplôme, il n'a été possible de déterminer que dans 92% des cas si les répondants avaient changé d'établissement. Après trois ans de métier, 27,5% d'entre eux travaillent dans

un lieu différent de la première année. Pour 15 %, ce changement est survenu entre la première et la deuxième année d'insertion. 5 % ont changé entre la deuxième et la troisième année d'exercice. Enfin, un peu plus de 7 % de ces diplômés ont vécu une situation instable durant les trois années qui ont suivi leur diplôme et ont changé d'établissement à plusieurs reprises.

Le changement d'établissement est surtout le fait d'enseignants aux parcours linéaires. Par ailleurs, il est plus fréquent au niveau primaire (34,6 % contre 16,6 % dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $\Phi = .20$ ) pour des raisons évoquées précédemment : les enseignants du primaire sont les plus jeunes, avec moins d'expérience d'insertion professionnelle. Ils entrent relativement moins dans les établissements par le stage ou par l'emploi préalable. En outre, la proportion d'enseignants qui changent d'établissement dans le primaire n'est pas répartie de la même manière sur le territoire romand. Deux tendances se dessinent : d'un côté, les enseignants formés à Fribourg et à Lausanne changent proportionnellement moins d'établissements que l'ensemble de l'échantillon ; de l'autre côté, la moitié des diplômés formés à BEJUNE et dans le Valais ont changé d'établissement durant les trois années qui ont suivi le diplôme.

**Tableau 6.10 – Lieu de formation et changement d'établissement pour les diplômés du primaire – sous échantillon +3**

	Bejune N=156	Hors- Bejune N=590	Fribourg N=181	Hors- Fribourg N=565	Vaud N=256	Hors- Vaud N=490	Valais N=153	Hors- Valais N=593
<b>Changement d'établissement</b>	44,2 %	32 %	27,1 %	37 %	25,4 %	39,4 %	49 %	30,9 %
<b>Pas de changement</b>	55,8 %	68 %	72,9 %	63 %	74,6 %	60,6 %	51 %	69,1 %
<b>Sig p</b>	**		*		***		***	
<b>Phi</b>	.10		.09		.14		.15	

L'analyse du parcours des enseignants à partir de leur réponse à la question «*Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, quelle a été, en quelques mots, votre trajectoire ?*» a permis de mettre en évidence huit raisons qui sont à l'origine du changement d'établissement (voir tableau 6.11). Il est plus aisé de donner une interprétation générale à l'ensemble des raisons invoquées par les enseignants du primaire, du fait du nombre plus conséquent d'enseignants concernés.

**Tableau 6.11 – Les raisons du changement d'établissement<sup>7</sup>**

	Primaire			Secondaire		
	N	Proportion	Âge médian à +3	N	Proportion	Âge médian à +3
<b>Instabilité</b>	153	72,5 %	26	32	55,4 %	33,5
<b>Voyage</b>	21	9,45 %	26	6	9,2 %	30
<b>Formation</b>	18	9,45 %	26	4	6,2 %	37,5
<b>Proximité</b>	10	5 %	26,5		–	
<b>Parentalité</b>	3	1,35 %	29		–	
<b>Mieux</b>	2	0,9 %	26,5	18	29,2 %	30
<b>Déménagement</b>	2	0,9 %	25,5		–	
<b>Relation dans le nouvel établissement</b>	1	0,45	31		–	

+3 = 3 ans après l'obtention du diplôme.

Cependant, quel que soit le degré d'enseignement, la raison principale mentionnée par les répondants est l'instabilité. Cette catégorie regroupe plusieurs situations d'emploi offrant peu de perspectives, sans qu'elles soient forcément mentionnées par l'individu comme la source du changement. Un cas exemplaire est une année passée à faire divers remplacements. La personne mentionne ensuite une stabilisation dans un établissement, durant l'année qui suit. Mais l'instabilité inclut également les situations où la classe précédemment occupée ferme pour des raisons d'effectifs, ou encore un taux d'occupation qui est trop bas dans l'établissement initial. Comme l'indique le tableau 6.11, l'instabilité s'observe davantage parmi les enseignants les plus jeunes – comprenons aux parcours linéaires<sup>8</sup>.

Pour un peu moins d'un tiers des diplômés pour l'enseignement primaire, d'autres raisons sont à l'origine du changement d'établissement. Selon l'ordre proposé dans le tableau 6.11, il y a d'abord le voyage qui concerne environ 10 % des enseignants. Celui-ci comprend trois situations. D'abord, un voyage

<sup>7</sup> Dans 13 % et 20 % des cas de changement d'établissement pour les diplômés primaire et secondaire respectivement, il n'a pas été possible de déterminer la raison de la mobilité, alors qu'ils faisaient initialement état d'emplois stables dans leurs descriptions. La raison la plus probable est une volonté de rapprochement du domicile.

<sup>8</sup> Trois ans après l'obtention du diplôme, l'âge moyen des enseignants dans le primaire est de 28,51 ans (âge médian 26 ans), et dans le secondaire de 34,65 ans (âge médian 32 ans).

à proprement parler qui vient interrompre le processus d'accès à l'emploi, ce qui amène l'individu à rechercher un nouvel emploi lorsqu'il rentre en Suisse. Mais parfois, il s'agit d'une pause sabbatique, sans que le projet personnel ne soit précisé durant cette pause ! Enfin, dans des cas plus rares, les diplômés commencent par une expérience d'enseignement à l'étranger et ils reviennent en Suisse durant leur deuxième année suivant le diplôme. Là également, le voyage est une pratique qui concerne les enseignants aux parcours linéaires dont l'état de carrière est plus favorable à ce type de cheminement (contrairement aux enseignants plus âgés qui, pour la majorité, ont des enfants).

Les autres raisons sont plus résiduelles dans le primaire, mais concernent toujours les plus jeunes enseignants, sauf pour la parentalité. 9 % des enseignants dans le primaire changent d'établissement parce qu'ils ont privilégié une formation durant les trois ans qui ont suivi l'obtention de leur diplôme. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une nouvelle formation qui commence. Mais parfois, la volonté d'entamer une nouvelle formation incite l'individu à abandonner l'emploi précédent, même si par la suite la formation ne se concrétise pas. Pour 6 % dans le secondaire, il s'agit davantage d'un complément de formation pour pouvoir enseigner dans le secondaire I, sachant que la plupart des détenteurs d'un master suivent d'abord une formation pour enseigner dans le niveau le plus prestigieux, le secondaire II. Mais comme le nombre de postes y est limité, ils se résignent à l'enseignement dans le secondaire I. Cependant, le mouvement inverse existe également. Dans le canton de Vaud, les inscriptions dans le secondaire II sont limitées. Ce qui fait que certains enseignants qui veulent suivre la formation sont placés sur une liste d'attente. Certains choisissent alors de suivre d'abord la formation pour le secondaire I. C'est notamment le cas de Basile (parcours linéaire, secondaire). Après avoir obtenu son titre d'enseignement pour le secondaire I, il a poursuivi sa formation tout en effectuant des remplacements dans ce degré. Ce n'est qu'en 2015 qu'il a pu signer un contrat dans un établissement de secondaire II.

La proximité est mentionnée explicitement par les enseignants qui changent d'établissement pour pouvoir se rapprocher de leur domicile. En ce sens, elle équivaut au changement d'établissement qui suit un déménagement, même si la perspective pour les individus concernés n'est pas la même. La parentalité vise les situations où la naissance d'un enfant vient interrompre le processus d'accès à un emploi stable. Lorsque les personnes reprennent l'enseignement, elles trouvent alors un établissement qui leur permet de concilier l'enseignement avec leur vie privée.

La catégorie « mieux » est un peu particulière, car elle recouvre des situations concernant surtout les enseignants qui exercent au niveau secondaire. Étant donné qu'un certain nombre d'enseignants qui exercent au

niveau secondaire I sont titulaires soit d'un diplôme dual, soit d'un diplôme pour le secondaire II, leur projet initial est d'accéder au niveau le plus prestigieux. « Mieux » signifie qu'ils ont réussi à mettre un pied à ce niveau d'enseignement. Dans le primaire, où ce genre de situation est marginale, le « mieux » traduit surtout un changement d'établissement qui permet d'accéder à un poste moins dispersé. Après avoir commencé à exercer *via* des « queues de poste », l'individu a l'opportunité d'accéder à une maîtrise de classe dans un autre établissement. Enfin, dans un cas, une personne a mentionné un lien fort avec un autre enseignant dans le second établissement pour expliquer l'origine du changement d'établissement.

## **6.2 Ajustement du projet professionnel : variation du taux d'occupation et du poste sur trois ans**

Les données recueillies montrent que le pourcentage de travail est très variable à tous les degrés d'enseignement. Les diplômés du niveau primaire travaillent à un taux médian de 90 %, tandis que les diplômés du niveau secondaire travaillent à 84,5 % ( $p < .001$ ,  $r=0.10$ ). Cependant, l'examen du taux recherché met en lumière l'existence de trajectoires différenciées. D'une part entre les deux types de diplômés, les enseignants du primaire recherchant plus souvent un temps plein, tandis le temps partiel est plus généralisé dans le secondaire. D'autre part, une certaine proportion de diplômés cherche à diminuer leur taux d'emploi. L'analyse des données à moyen terme (sur trois ans) a permis de confirmer ces tendances observées à court terme, avec notamment une diminution des diplômés insatisfaits et des différences entre le primaire et le secondaire qui s'estompent.

L'analyse montre également des différences régionales et entre les degrés concernant l'adéquation entre la formation reçue et le type de poste occupé par les diplômés. Entre la première et la troisième année qui suivent le diplôme, cette adéquation varie peu. Cela s'explique par le fait que les novices restent dans l'établissement où ils ont obtenu leur premier poste, indépendamment de la qualité objective de celui-ci. Ces novices s'installent en effet dans le premier établissement, qu'ils connaissent de mieux en mieux, de préférence à un changement de lieu qui impliquerait une nouvelle adaptation à tous les niveaux ; à l'image des carrières horizontales de Howard Saul Becker (1952). Ils adaptent plutôt leur idéal du projet professionnel, en favorisant le connu. Comme l'accès à l'établissement est davantage anticipé dans les parcours non linéaires, les accès au taux d'occupation et au poste le sont

également, exception faite des enseignants non suisses qui semblent éprouver plus de difficultés à trouver un poste adéquat malgré un capital humain proportionnellement plus important. Les trajectoires de cette catégorie de diplômés confirment ainsi un phénomène observé plus généralement sur le marché de l'emploi helvétique. Celui-ci discrimine davantage les individus issus de la migration, qui n'accèdent d'ailleurs que plus difficilement aux emplois du secteur public.

### **6.2.1 Accès à un pourcentage : un marché de l'emploi distinct selon les régions et les degrés d'enseignement**

L'analyse du taux d'occupation montre qu'il existe des marchés de l'emploi différenciés d'un canton à l'autre et d'un degré d'enseignement à l'autre. Les diplômés travaillant dans les cantons de Vaud et de Fribourg sont les plus satisfaits de leur taux d'occupation. Par ailleurs, les diplômés du primaire sont les plus insatisfaits, recherchant des taux plus élevés notamment pour des raisons économiques.

Cependant, ces variations ne sont compréhensibles que lorsqu'elles sont mises en parallèle avec l'état de carrière des diplômés. Les diplômés aux parcours linéaires (les plus jeunes) sont ceux qui recherchent des taux élevés dans la mesure où la transition à l'emploi est corrélée à la fin de la transition vers l'âge adulte et à ses implications : indépendance financière par rapport aux parents, déménagement, etc. Les enseignants aux parcours non linéaires semblent pouvoir compter sur une situation plus stable dans leur ménage.

#### ***Part structurelle du taux d'occupation***

Comme nous l'avons vu dans la section précédente consacrée à l'accès à l'établissement, le marché de l'emploi varie d'une zone géographique à l'autre. Il n'est donc pas étonnant de constater des variations cantonales statistiquement significatives au niveau du taux d'occupation également, et ce, indépendamment du diplôme d'enseignement. Ces sous-marchés locaux s'expliquent notamment par la faible mobilité intercantonale et par la volonté de travailler près de chez soi. Comme on peut le constater dans le tableau 6.12, les taux d'occupation médians des diplômés dans le primaire qui travaillent dans le Valais et dans la zone BEJUNE sont inférieurs aux taux d'occupation médians des diplômés en dehors de ces cantons (respectivement de 0,5 et de 16 points). *A contrario*, les taux médians des enseignants vaudois et fribourgeois sont équivalents à des temps pleins.

*Tableau 6.12 – Variation du taux d’occupation pour les diplômés du primaire*

	Bejune N=205	Hors- Bejune N=887	Fribourg N=276	Hors- Fribourg N=816	Vaud N=376	Hors- Vaud N=716	Valais N=212	Hors- Valais N=880	Total diplômés primaire N=1092
<b>Moyenne</b>	74,4	84,07	84,28	81,57	87,51	79,49	79,43	82,93	82,25
<b>Médiane</b>	80	96	100	90	100	85,5	85	90,5	90
<b>Minimum</b>	5	5	5	5	10	5	10	5	5
<b>Maximum</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>Écart-type</b>	22,06	20,76	21,7	21,18	17,67	22,55	21,91	21,15	21,33
<b>Sig p</b>	***		**		***		*		
<b>r</b>	.21		.086		.17		.07		

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

Dans le secondaire, l’analyse dichotomique du taux d’occupation par région d’enquête révèle la même tendance. Cependant, seuls les taux d’occupation de la région BEJUNE et du canton de Vaud sont statistiquement différents (voir tableau 6.13)<sup>9</sup>. Les diplômés pour l’enseignement secondaire de la zone BEJUNE ont un taux d’occupation médian inférieur de 7,5 points à celui des diplômés hors BEJUNE. Pour les diplômés vaudois, la tendance est inverse, ils travaillent à un taux statistiquement supérieur au taux médian des autres régions.

L’analyse de la satisfaction des diplômés par rapport à leur taux d’emploi donne une indication plus fine des différences entre les régions. Plus d’un quart des diplômés ne sont pas satisfaits de leur taux d’emploi, une proportion qui varie significativement d’une région à l’autre au niveau primaire (tableau 6.14)<sup>10</sup>. Ces variations intercantionales reflètent indirectement les différences qui existent entre les salaires de base proposés par les cantons aux niveaux préscolaire et primaire – comparativement plus bas dans les cantons de Neuchâtel, de Berne, du Jura et du Valais (conseil-exécutif du canton de Berne, 2016); ils incitent certains enseignants à temps partiel à vouloir travailler à des taux plus élevés.

<sup>9</sup> Les proportions du Valais n’y figurent pas, car elles ne sont pas significatives.

<sup>10</sup> Les proportions de Fribourg n’y figurent pas, car elles ne sont pas significatives.



**Tableau 6.13 – Variation du taux d'occupation pour les diplômés du secondaire**

	Bejune N=140	Hors-Bejune N=660	Vaud N=564	Hors Vaud N=236	Total secondaire N=800
<b>Moyenne</b>	74,1	79,92	79,8	76,75	78,9
<b>Médiane</b>	80	87,5	88	80	84,5
<b>Minimum</b>	10	5	10	5	5
<b>Maximum</b>	100	100	100	100	100
<b>Écart-type</b>	22,31	22,12	22,41	21,41	22,25
<b>Sig p</b>	***		*		
<b>r</b>	.12		.09		

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

**Tableau 6.14 – Satisfaction par rapport au taux d'occupation pour les diplômés du primaire selon la région de travail**

	Bejune N=205	Hors-Bejune N=887	Vaud N=376	Hors-Vaud N=716	Valais N=212	Hors-Valais N=880	Total diplômés N=1092
<b>Idéal</b>	62 %	72,4 %	77,4 %	66,8 %	61,3 %	72,6 %	70,4 %
<b>Pas idéal</b>	38 %	27,6 %	22,6 %	33,2 %	38,7 %	27,4 %	29,6 %
<b>Sig p</b>	**		***		**		
<b>Phi</b>	.09		.11		.10		

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

### **Évolution du taux d'emploi. Des différences entre les degrés d'enseignement**

Les diplômés du niveau primaire, qui présentent plus souvent un parcours linéaire, sont plus nombreux (29,6 % contre 24,6 % dans le secondaire) à trouver leur taux d'occupation inadéquat ( $p < .05$ ,  $Phi = .055$ ).

Les personnes qui travaillent dans plusieurs établissements sont également celles qui sont les plus insatisfaites de leur taux d'occupation. Il s'agit de la moitié des diplômés dans le primaire qui interviennent dans plusieurs établissements contre un quart de ceux qui interviennent dans un seul établissement ( $p < .001$ ,  $Phi = .24$ ), ainsi que 44,1 % des diplômés dans le secondaire (contre 21,3 %,  $p < .001$ ,  $Phi = .19$ ). Cela confirme la corrélation entre le recours à plusieurs établissements et le besoin d'augmenter le taux d'occupation.

Toutefois, une année après l'obtention du diplôme, un peu plus de 7 % parmi les insatisfaits souhaitent travailler moins. Bien que les diplômés dans le secondaire soient ceux qui disposent d'un taux médian inférieur à celui des enseignants pour le primaire, ils sont également ceux qui cherchent à réduire le plus ce taux parmi les insatisfaits (11,1 % contre 5,3 % avec un diplôme primaire,  $p < .05$ ,  $Phi = .11$ ). Ils travaillent à un taux médian de 95,5 % (moyenne = 89,77 %, écart-type = 12,89), donc plus élevé que le taux médian de l'ensemble des diplômés du secondaire, et cherchent à travailler à un taux médian de 70 % (moyenne = 67,05 %, écart-type = 15,48). *A contrario*, ceux qui recherchent un pourcentage plus important dans le secondaire travaillent à un taux médian de 60 % (moyenne = 59,72 %, écart-type = 23,29) et voudraient plutôt un temps plein (moyenne = 89,32 %, écart-type = 15,27).

Dans le primaire, les enseignants insatisfaits qui cherchent à réduire leur taux travaillent à temps plein et aimeraient un taux médian inférieur de 20 points (écart-type = 12,78 et 12,63 respectivement). Ceux qui cherchent à augmenter leur taux suivent le mouvement inverse. Ils sont à un taux médian de 64 %, équivalent à la moyenne (écart-type = 17,89) et recherchent le plein temps. Les raisons pécuniaires précédemment évoquées quant à la différence qui existe entre les diplômés du primaire et du secondaire dans la recherche d'un taux d'occupation plus important restent valables ici. Cependant, la volonté de travail à temps partiel dès la première année tout en étant dans le primaire est paradoxale si on ne tient compte que de la nécessité économique. Tout indique que ces taux inférieurs à la moyenne sont recherchés par des enseignants avec un profil particulier.

Globalement, la proportion d'enseignants possédant déjà une expérience d'insertion dans un emploi de tout type parmi les enseignants qui cherchent à diminuer leur taux est proche de 10 % (contre 5 % pour ceux qui vivent leur première insertion professionnelle,  $Phi = 0,09$ ). Par ailleurs, ces enseignants sont plus âgés que la majorité (de 2 ans d'âge médian ;  $p < .001$ ,  $r = .18$ ). La particularité de ces enseignants est qu'ils sont issus de parcours non linéaire.

Contrairement à la majorité des enseignants du primaire (aux parcours linéaires), ils ont déjà effectué certaines étapes qui structurent le passage à l'âge adulte ; ils sont en ménage et bénéficient de l'apport financier de leur conjoint ou conjointe et tendent vers le temps partiel un peu plus tôt que la majorité des enseignants du primaire (CSRE, 2014 ; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

L'évolution du taux d'occupation durant une période de deux ans confirme cette tendance du temps partiel corrélé positivement à l'âge. La part des diplômés insatisfaits diminue et se situe à 12,28 %. La différence statistique initialement constatée entre les deux types de diplômés n'existe plus. L'effet structurel du marché est amoindri, et il ne concerne plus que la zone BEJUNE et le canton de Vaud. Parallèlement, 14,5 % ont diminué leur taux d'occupation, tandis qu'un quart des insatisfaits cherche alors à diminuer son taux d'occupation. Cela conforte corollairement l'idée d'un ajustement des priorités pendant les trois ans qui suivent le diplôme et cela, pour une part non négligeable des enseignants ; ce qui confirme ainsi que les enjeux de l'accès au pourcentage dépassent l'activité de l'enseignement.

## **6.2.2 Variation du taux d'occupation selon l'état de carrière**

Pour comprendre les variations des taux d'occupation, il est nécessaire de mettre en parallèle les trois types de parcours décrits dans les chapitres précédents. Un lien existe entre les enseignants qui déclarent une expérience professionnelle et cherchent un temps partiel dès la première année, et la catégorie des enseignants du parcours «second métier». Pour ces derniers, le processus d'insertion s'effectue en «complément», notamment pour les enseignants ayant une carrière d'artiste, ou en «aménagement du quotidien», pour les carrières de femmes avec enfants (voir chapitre 5).

De manière générale, le taux est distribué différemment selon l'état de carrière. Pour les enseignants du primaire, aux parcours majoritairement linéaires, l'enjeu consiste à trouver un emploi suffisamment rémunérateur. Par ailleurs, le taux d'occupation est plus élevé pour les hommes qui enseignent dans le secondaire que pour les femmes, car ces dernières articulent davantage leur activité rémunérée avec une activité domestique, et ce, dès la première année d'exercice après l'obtention de leur diplôme (OFS, 2015c).

**Tableau 6.15 – Variation du taux d’occupation des diplômés du secondaire par sexe**

	Plus 1		Plus 3	
	Homme N=357	Femme N=383	Homme N=129	Femme N=118
<b>Moyenne</b>	83,8	74,89	81,66	74,75
<b>Médiane</b>	90	80	90	80
<b>Minimum</b>	13	10	13	10
<b>Maximum</b>	100	100	100	100
<b>Écart-type</b>	19,56	23,33	21,36	23,22
<b>Sig p</b>	***		**	
<b>r</b>	.205		.17	

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <. 05.

### **Des carrières différenciées entre hommes et femmes**

Au contraire du taux d’occupation des enseignants du primaire, la distribution du taux d’emploi au niveau secondaire varie selon le sexe (tableau 6.15)<sup>11</sup>. Le taux médian des diplômées est inférieur de 10 points à celui des hommes (p <.001, r=.205). Cette différence s’observe également trois ans après l’obtention du diplôme.

Alors que l’enseignement primaire n’emploie qu’une fraction minimale d’hommes (moins de 10% des répondants sont diplômés pour l’enseignement primaire), dans le secondaire un enseignant sur deux est un homme. Par rapport à l’accès au taux d’occupation, cette division sexuelle du travail enseignant préfigure des profils différenciés entre hommes et femmes en termes d’état de carrière. Premièrement, en matière de trajectoire de formation. À diplôme d’enseignement équivalent, les hommes disposent d’un capital humain plus conséquent. Les futures enseignantes du secondaire sont proportionnellement moins formées avant d’entrer dans les HEP. 16,2% des hommes qui obtiennent un diplôme d’enseignement dans le

<sup>11</sup> Gremion *et al.* (2007) (voir aussi BOURQUE *et al.*, 2009) constataient déjà à partir des premières données de l’enquête INSERCH que les hommes avaient un taux d’occupation statistiquement plus important que celui des femmes.

secondaire sont également détenteurs d'un doctorat contre 6,6% des femmes ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .15$ ). Cette différence de trajectoire se traduit également dans l'âge des diplômés. Les hommes qui entament une formation de degré secondaire ont un âge médian supérieur de deux ans à celui des femmes ( $p < .001$ ,  $r = .14$ ). Cela n'a pourtant pas les mêmes conséquences par rapport au taux d'occupation.

Comme nous l'avons souligné ailleurs (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), les enseignants du primaire ont une certaine vision du « *bon emploi* ». Il est doté, entre autres, d'un fort taux d'occupation, notamment parce que celui-ci est synonyme d'un salaire plein qui leur permet de mieux faire face au coût d'entrée à l'âge adulte et au départ du domicile parental.

L'enjeu du taux d'occupation est moins important dans le secondaire. D'une part, la logique de fonctionnement par discipline y fait que le taux d'emploi n'a pas la même signification en termes de qualité de l'emploi, dans la mesure où plus le taux est élevé, plus le nombre de classes augmente. D'autre part, le parcours de formation avant d'entrer à la HEP, donc le capital humain subjectif, est plus pertinent pour saisir les logiques d'emploi dans le secondaire. On peut estimer qu'être détenteur d'un doctorat favorise dans certains cas l'accès à l'emploi (FASSA, 2012). Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans la première partie de cet ouvrage, l'âge est un indicateur d'un parcours indirect, voire de l'exercice d'un premier métier avant le début de la formation à l'enseignement. Ces caractéristiques qui distinguent les hommes et les femmes dans le niveau secondaire font qu'à diplôme d'enseignement égal, les hommes, lorsqu'ils sortent des HEP, sont à ce moment de leur carrière mieux pourvus que les femmes en capital humain et social.

Mais le fait qu'il n'existe aucune relation statistique entre la variable sexe et la proportion d'individus insatisfaits apporte un tout autre éclairage à la différence des taux d'occupation entre hommes et femmes dans le secondaire. Comme nous l'avons déjà souligné, même les enseignantes du secondaire ayant un parcours linéaire ont déjà quitté le domicile parental avant de commencer la HEP. Celles âgées de 30 ans ou plus, notamment, ont déjà des enfants (CSRE, 2014 ; OFS, 2015a, 2015c). Durant leur première année d'exercice, leur état de carrière est bien différent de celui des enseignantes du primaire, et l'enseignement n'a pas les mêmes implications que pour ces dernières. Le choix de l'enseignement est également lié, on l'a vu, à cette flexibilité et à la possibilité de concilier plusieurs activités. Cependant, comme l'illustre le tableau 6.16<sup>12</sup>, les femmes enseignantes dans le secondaire avec un parcours « second métier » articulent davantage leur emploi du temps avec l'activité domestique.

<sup>12</sup> Pour une vue d'ensemble des trajectoires d'accès à l'emploi, voir l'annexe C du présent ouvrage.

**Tableau 6.16 – Évolution du taux d’occupation des diplômés du secondaire « second métier » suivis qualitativement**

Prénom fictif	Âge en 2013	Situation à l’obtention du diplôme	Taux d’occupation 2014    2015	Raison de l’évolution du taux d’occupation
Ernestine	40	Vie privée (enfants)	Pour un temps partiel	Temps pour la vie privée
Jessica	39	Vie privée (enfants)	Pour un temps partiel	Temps pour la vie privée
Jacqueline	34	Vie privée (enfants)	Pour un temps partiel	Temps pour la vie privée
François	39	Autre métier (musicien instrumentiste avec tournées)	50 %    N/A	Temps pour le premier métier
Marie	41	Vie privée (enfants)	60 %    N/A	Temps pour la vie privée
Edgar	57	Vie privée (enfants)	100 %    N/A	N/A
Aurore	36	Vie privée et 1 <sup>er</sup> métier (arts visuels)	50 %    95 % (temporaire)	Temps pour la vie privée et opportunité dans l’enseignement lors de la deuxième année
Céline	34	Autre métier (comédienne)	70 %    80 %	Dégager du temps pour le premier métier
Carine	45	Vie privée et autre métier (musicienne)	35 %	Temps pour le premier métier
Emmanuelle	50	Vie privée (enfant)	70 %    86 % (temporaire)	Temps pour la vie privée et opportunité dans l’enseignement lors de la deuxième année
Manon	34	Vie privée (enfants)	35 %	Temps pour la vie privée
Henry	38	Vie privée (enfants)	56 % – 100 %    80 %	Selon les opportunités dans le métier

Les cases en gris foncé concernent les enseignants ayant quitté le dispositif d’enquête après le premier entretien, et en gris plus clair, les enseignants l’ayant quitté après le deuxième entretien en 2014. Cela explique les imprécisions sur leur taux d’occupation. Nous avons reporté les détails les concernant en nous fondant sur les entretiens à disposition.

Par ailleurs, nos analyses confirment ce que de Singly (2013) entend par « *l'assignation des pères [enseignants] au travail professionnel* » (p. 81). Henry et Edgar, qui ont également des enfants à charge, rapportent bien le fait que l'enseignement est plus compatible avec le rythme familial que leur premier métier. Cependant, cela concerne davantage le rythme annuel et une présence à la maison plus régulière. Lors de notre deuxième entretien, Edgar travaillait à temps plein et prévoyait de continuer ainsi. Henry travaillait à 80 %, parce que le temps plein n'était pas disponible dans son établissement. Finalement, seul François (sans enfants à charge au moment de l'enquête) exprimait l'intention de continuer de travailler à temps partiel dans l'enseignement, afin de se consacrer à la pratique de son instrument et aux projets musicaux. Par comparaison, l'ensemble des femmes avec enfants ont toujours mentionné le temps partiel comme un objectif devant leur permettre de disposer de davantage de temps pour leurs propres enfants et cela, indépendamment de l'âge de ces derniers.

### ***Taux d'occupation selon l'expérience dans l'enseignement : un meilleur capital social***

Au-delà de la variable sexe, les remarques qui précèdent supportent implicitement l'hypothèse que l'expérience professionnelle (saisie indirectement par l'âge et le diplôme avant la HEP) constituerait dans une certaine mesure un avantage pour l'accès à un meilleur taux d'emploi. La notion d'expérience telle qu'elle a été abordée dans l'enquête demeure suffisamment générale pour coller au plus près du vécu subjectif des répondants. D'un point de vue analytique, cette expérience renvoie à deux formes de capitaux : il y a d'abord le capital social, avec les liens construits au travers de l'expérience professionnelle, mais également une forme de capital humain subjectif – il repose sur une déclaration peu détaillée des répondants –, acquis au travers de cette même expérience. Si, comme nous l'avons vu plus haut, il est possible de distinguer ceux qui disposent d'une expérience d'insertion dans le domaine de l'éducation et hors éducation, un deuxième indicateur permet également d'évaluer l'expérience spécifique à l'enseignement par la question : « *Combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?* »

Sur l'ensemble des répondants, une année après l'obtention du diplôme, 37 % déclarent plus d'une année d'expérience dans l'enseignement. Cependant, les enseignants dans le primaire sont proportionnellement moins concernés par cet aspect. Ils sont en effet moins de 10 %, contre trois quarts des diplômés dans l'enseignement secondaire. Cette expérience peut correspondre à la

durée de la formation pédagogique durant laquelle un certain nombre de diplômés effectuent divers remplacements à côté de leur formation de stage. La formation pour le bachelier dure en principe 3 ans, contre 2 ans pour celle qui mène au secondaire I et un an pour le secondaire II. Cette relation est confirmée par la médiane du nombre d'années d'expérience : deux ans dans le primaire et trois ans dans le secondaire. Dans le primaire, le mode statistique – deux ans – représente 64% des répondants ayant déclaré une expérience de plus d'un an. Dans le secondaire, 77% de ces répondants ont moins de cinq ans d'expérience, avec un mode égal à 2 ans également. Notons par ailleurs que le nombre d'années d'expérience déclaré est positivement corrélé à l'âge des répondants dans le primaire ( $p < .001$ ,  $\tau = .22$ ) et dans le secondaire ( $p < .001$ ,  $\tau = .24$ ).

Pourtant, cette variabilité de l'expérience n'a de conséquence que sur les emplois dans le secondaire. Comme le montre le tableau 6.17, elle est également corrélée à un taux d'occupation plus important ( $p < .001$ ). L'expérience de plus d'un an ne concernant que 10% des enseignants du primaire, cette variabilité faible, complétée par les remarques déjà formulées concernant le sexe des enseignants, n'est pas suffisante a priori pour faire apparaître des profils d'accès à des taux d'occupation distincts.

**Tableau 6.17 – Variation du taux d'occupation selon l'expérience professionnelle au niveau secondaire**

	Expérience	
	Plus d'un an N=598	Moins d'un an N=198
<b>Moyenne</b>	80,56	74,06
<b>Médiane</b>	87	80
<b>Minimum</b>	5	10
<b>Maximum</b>	100	100
<b>Écart-type</b>	21,35	24,35
<b>Sig p</b>	***	
<b>r</b>	.12	



Ce constat résonne avec les remarques précédentes sur le profil des diplômés qui travaillent dans plusieurs établissements (parcours linéaires) et les raisons qui les y poussent : un taux d'emploi insuffisant. Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils peuvent prétendre à un taux d'occupation dans un seul établissement. Cela montre finalement comment le capital humain s'articule avec le capital social. Si l'ensemble des diplômés accède à l'établissement par leur capital social (*via* le stage ou l'emploi préalable), ce dernier est distribué inégalement. Les individus aux parcours non linéaires exercent plus souvent des emplois avant et durant la formation à l'enseignement avant tout par nécessité économique. Ils ont fréquemment pu accumuler un plus grand capital social, et parviennent parfois à stabiliser leur situation dans l'établissement avant la fin de la formation. De ce fait, leur processus d'insertion ne se situe pas au même stade lorsqu'ils terminent leur formation ; ils sont plus à même de négocier leur taux d'emploi, contrairement aux individus aux parcours linéaires qui sont encore en train de négocier l'accès à l'établissement. Par ailleurs, c'est un atout dans les démarches de candidature. D'une part, parce que ces personnes bénéficient d'un réseau socioprofessionnel qui peut faciliter la recherche d'emploi, et d'autre part, parce qu'ils peuvent valoriser cette expérience dans leur dossier de candidature.

Les analyses qui précèdent confirment l'importance de l'établissement au détriment du taux d'occupation. Ce dernier s'ajuste ensuite et petit à petit : trois ans après le diplôme, une moindre proportion d'enseignants change d'établissement et on constate une diminution des diplômés insatisfaits. Néanmoins, en privilégiant l'accès à un établissement, les diplômés s'exposent au double risque d'occuper un poste dont le taux d'emploi ne leur convient pas et qui ne correspond pas, en outre, à la formation qu'ils ont reçue.

### **6.2.3 L'accès à un poste : ajustement de la formation au marché de l'emploi**

La formule « accès au poste » désigne le processus par lequel un diplômé finit par occuper un emploi qui correspond à la formation qu'il a reçue. Cette cohérence de parcours est à analyser à deux niveaux : d'une part, l'adéquation entre le diplôme obtenu et le degré enseigné, d'autre part, l'équivalence entre la formation didactique reçue et les matières enseignées. Dans l'enquête sur l'insertion professionnelle, ces deux informations ne sont pas décrites selon la même temporalité. La concordance entre le degré du diplôme et celui auquel la personne enseigne est examinée sur l'ensemble de l'année, alors que l'adéquation didactique – le diplômé a une formation discipline ou didactique

qui correspond aux matières enseignées – ne concerne que l’emploi occupé au moment de l’enquête (ou le dernier emploi pour ceux qui n’exerçaient pas au moment de l’enquête).

Trois constats majeurs se dégagent: i) les marchés cantonaux varient en flexibilité selon les politiques de recrutement (lors de l’engagement, les établissements tiennent plus ou moins compte de l’adéquation par rapport à la formation); cela signifie que plus le sous-marché est souple relativement à cette correspondance entre diplôme et type de poste, plus le processus d’accès est facilité; ii) les hommes diplômés pour le primaire enseignent proportionnellement plus souvent à des degrés supérieurs à leur formation; enfin, iii) les personnes de nationalité étrangère, qui présentent plus fréquemment des trajectoires moins linéaires que celles des Suisses, enseignent proportionnellement plus souvent des matières pour lesquelles elles n’ont pas reçu de formation. Les constats ii) et iii) sont à rapprocher de l’existence des réseaux de relations des diplômés qui peuvent plus ou moins faciliter l’insertion sur le marché.

### ***Des marchés régionaux plus ou moins flexibles***

Comme l’illustre le tableau 6.18, le marché de l’emploi par canton et selon le degré d’enseignement est plus ou moins poreux. Au niveau primaire, la zone BEJUNE et le canton de Vaud sont plus permissifs que le canton de Fribourg, dont la quasi-totalité des diplômés pour le primaire enseigne dans ce degré.

S’agissant des diplômés du secondaire, le canton de Vaud se distingue avec un enseignant sur cinq ayant exercé à un degré différent du diplôme reçu. Un tiers des enseignants disposent uniquement d’un diplôme pour le secondaire II, où le nombre de postes est limité. Ces enseignants se «désqualifient» et finissent par enseigner dans le secondaire I. Un quart des diplômés pour le secondaire II n’avaient pas exercé à ce niveau durant l’année qui a suivi l’obtention de leur diplôme. Ainsi, au niveau secondaire, l’accès au poste correspondant au degré pour lequel on a été formé ne dépend que de la structure du marché de l’emploi. Mais seuls 6,8 % des diplômés du primaire et 9,4 % des diplômés du secondaire ont enseigné uniquement dans un degré qui ne correspondait pas à leur diplôme. En fait, une part des diplômés enseignent dans plusieurs degrés pour les mêmes raisons qui expliquent que certains travaillent dans plusieurs établissements: pour augmenter leur taux d’occupation.

Mais l’étude des conditions de recherche d’un poste correspondant à son degré de formation ne suffit pas pour rendre compte de l’adéquation entre la

**Tableau 6.18 – Proportion des diplômés qui ont enseigné dans un degré différent de leur diplôme, selon le lieu de travail**

	BEJUNE		Fribourg	Vaud		Valais	
	Diplôme primaire N=194	Diplôme secondaire N=137	Diplôme primaire N=264	Diplôme primaire N=366	Diplôme secondaire N=533	Diplôme primaire	Diplôme secondaire N=57
<b>Degré adéquat</b>	80,9 %	94,9 %	98,1 %	84,4 %	79,4 %	NS	96,5 %
<b>Pas adéquat</b>	19,1 %	5,1 %	1,9 %	15,6 %	20,6 %	NS	3,5 %
<b>Sig p</b>	***	***	***	**	***	NS	**
<b>Phi</b>	.10	.14	.18	.09	.17	NS	.10

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <. 05.

NS = Non Significatif.

formation suivie et l'emploi obtenu. Pour chaque degré, les études pédagogiques se distinguent notamment par les didactiques suivies. Au niveau primaire, elles sont réparties entre deux types de spécialisation: i) l'enseignement pour les quatre premières années de l'école et ii) l'enseignement pour les quatre années restantes du primaire (avant la formation au niveau secondaire, où la spécialisation est disciplinaire). Près d'un quart des enseignants du primaire et près de la moitié des enseignants du secondaire affirment enseigner ou avoir enseigné (pour ceux qui ne sont pas en emploi) au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation didactique. Ces proportions demeurent importantes trois ans après le diplôme (20 % et 40 % respectivement), ce qui confirme la priorité donnée à la recherche de l'établissement plutôt qu'à celle du poste.

Dans le primaire, les enseignants fribourgeois sont moins exposés à l'enseignement sans formation didactique adéquate que leurs collègues qui enseignent en dehors de ce canton (14,7 % contre 26,6 %). *A contrario*, le Valais connaît un pourcentage supérieur d'enseignants sans didactiques (31,8 % contre 21,6 % hors canton). Au niveau secondaire, les enseignants vaudois sont plus souvent amenés à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation didactique adéquate (48 %). Dans l'espace BEJUNE, ce type de situation est moins fréquent (10 points de moins que la moyenne générale du secondaire).

*Tableau 6.19 – Enseignement sans didactique par région, les variations significatives*

	Primaire					Secondaire				
	FR N=272	Hors-FR N=812	VS N=211	Hors-VS N=873	Total primaire N=1127	Total secondaire N=829	BEJUNE N=140	Hors BEJUNE N=656	VD N=560	Hors-VD N=236
<b>Sans didactique</b>	14,7 %	26,6 %	31,8 %	21,6 %	23,8 %	46,4 %	36,4 %	46,8 %	47,9 %	38,1 %
<b>Avec didactique</b>	85,3 %	73,4 %	68,2 %	78,4 %	76,2 %	53,6 %	63,6 %	53,2 %	52,1 %	61,9 %
<b>Sig p</b>	***	***	**	**	***	***	*	*	*	*
<b>Phi</b>	.12	.09	.24	.08	.09	.08	.09	.09	.09	.09

p: = \*\*\*\* < 0.001 < \*\* < 0.01 < \* < .05.

La compréhension de ces différences générales passe par une analyse plus globale de l'accès à l'emploi. Nous avons vu que les enseignants de l'espace BEJUNE étaient les plus insatisfaits quant à leur taux d'emploi et, en outre, qu'ils intervenaient plus souvent au sein de plusieurs établissements, à la différence des enseignants vaudois. De cette analyse de l'accès au poste, on peut déduire que le marché de l'emploi du canton de Vaud affiche une plus grande flexibilité, notamment au niveau des politiques de recrutement local. Ces politiques semblent suivre, dans le canton de Vaud, la logique d'une main-d'œuvre la plus réduite possible, indépendamment des qualifications, à l'inverse de l'espace BEJUNE où la part des insatisfaits peut laisser entrevoir que les établissements secondaires disposent probablement d'une équipe pédagogique plus importante, relativement au travail disponible. Il en résulte deux cas idéaux typiques. Dans le premier, les enseignants sont avant tout engagés pour combler un déficit d'emploi, indépendamment parfois de la formation qu'ils ont suivie, tandis que dans le second cas, la spécialisation prend le pas sur les besoins, ce qui entraîne un recours plus marqué au temps partiel.

### ***Les hommes exercent plus souvent à un degré supérieur à leur formation***

Parmi les diplômés pour le primaire, un quart des hommes s'est trouvé en situation d'exercer dans un degré supérieur au primaire contre 10,3 % des femmes ( $p < .001$ ,  $\Phi = .13$ ). Pour le détenteur d'un diplôme primaire, l'inadéquation avec le degré d'enseignement peut être interprétée comme volontaire, dans la mesure où cette situation représente une forme de promotion par rapport aux possibilités offertes par ce diplôme d'enseignement de base. Comment peut-on alors interpréter cette différence entre les sexes ? Du point de vue des diplômés, il se peut que les hommes soient moins regardants quant aux limites de leur capital humain objectif. Ils seraient plus enclins à postuler à des postes qui leur sont officiellement inaccessibles, mais y parviendraient.

L'influence des rapports sociaux de sexe peut également fournir des éléments d'explication à cette différence. Dans notre échantillon relatif à l'enseignement primaire, le corps enseignant est composé de neuf femmes sur dix enseignants. Celles qui ont choisi d'y enseigner ont volontairement limité leur projet professionnel à ce degré d'enseignement. Par ailleurs, concernant une proportion significative des hommes, qui terminent leur formation pédagogique à un âge moyen plus élevé que celui des femmes, nous pouvons soutenir que l'enseignement au degré primaire constitue parfois une « maigre consolation » à l'impossibilité de passer par l'université et d'enseigner

ensuite au niveau secondaire, un degré où la différence de représentation genrée est moins importante. Après l'obtention de leur diplôme pédagogique, leurs recherches d'emploi ne se limitent donc pas uniquement aux postes dans le primaire, mais s'étendent aux emplois du niveau secondaire, ce qui correspond davantage à leur projet professionnel initial. Ainsi, les individus n'expriment pas le même rapport à l'emploi à la suite d'un parcours indirect vers l'enseignement.

Parmi les enseignants suivis, ce raisonnement se concrétise notamment pour Mathias et Andréas – deux enseignants du primaire aux parcours indirects. À la suite de leur échec à l'université, ils ont suivi la formation pour l'enseignement primaire. Lors de leur recherche d'emploi, ils étaient alors en quête d'un poste d'enseignement aux niveaux les plus élevés auxquels ils pouvaient prétendre, à savoir les deux années de transition entre le primaire et le secondaire (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> HarmoS). D'ailleurs, la réforme du système vaudois – le passage de trois à deux voies dans le secondaire – était encore dans sa phase de transition, et Andréas a même pu enseigner, durant sa première année, en voie secondaire à option.

### ***Un marché de l'emploi qui résiste aux diplômés de nationalité étrangère***

Le capital humain et le capital social représentent des atouts pour accéder à un établissement et obtenir un taux d'occupation élevé, mais pour les enseignants non suisses, ils se révèlent insuffisants pour garantir un poste en adéquation avec la formation. La nationalité constitue une dimension pertinente de la carrière, car des recherches ont montré que les personnes migrantes hautement formées *«ont un risque accru d'être surdiplômées face aux Suisses, quel que soit le groupe considéré»*<sup>13</sup> (PECORARO, 2006, p. 8). Ces migrants ont un rapport différencié au marché de l'emploi suisse (FIBBI, 2006), notamment en matière d'enracinement et de mobilité sociale (SCHNELL & FIBBI, 2016).

Des recherches sur l'accès à la formation supérieure (MURDOCH, GUÉGNARD, GRIGA, KOOMEN & IMDORF, 2016; MURDOCH, GUÉGNARD, KOOMEN, IMDORF & HUPKA-BRUNNER, 2014) ont montré notamment que les jeunes migrants de deuxième génération développaient avant tout des stratégies d'accès à la formation tertiaire distinctes de celles des

<sup>13</sup> Par «groupe considéré», Pecoraro (2006) entend *«les étrangers de deuxième génération, ceux de la génération intermédiaire et les primo-migrants»* (p. 8).

jeunes Suisses. Pour eux, l'enseignement est plus souvent le produit d'une réorientation professionnelle, souvent la conséquence d'une première expérience d'insertion insatisfaisante sur un marché de l'emploi plutôt discriminant, notamment pour les femmes qualifiées (RIAÑO & BAGHDADI, 2007). En outre, dans le contexte suisse, Bolzman (2007a, 2007b) a montré que les jeunes issus de l'immigration avaient significativement moins de chance d'accéder aux emplois du secteur public.

Dans le processus d'insertion, ces constats se traduisent par le fait que les diplômés à l'enseignement primaire de nationalité étrangère enseignent proportionnellement plus souvent des matières pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation didactique durant leur première année d'insertion (28,3 % contre 21,9 %,  $p < .05$ ,  $Phi = .07$ ). Gremion *et al.* (2007) relevaient déjà que les enseignants de nationalité suisse accédaient plus facilement à un emploi stable que les enseignants de nationalité étrangère qui doivent faire preuve d'une plus grande flexibilité sur le marché de l'emploi.

Parmi les répondants à l'enquête sur l'insertion, un tiers des diplômés sont de nationalité étrangère<sup>14</sup>, tant dans le primaire que dans le secondaire. Les diplômés hommes pour l'enseignement primaire d'origine étrangère (13,5 %) sont proportionnellement plus nombreux ( $p < .01$ ,  $Phi = .09$ ) que les diplômés suisses (7,8 %). Ils sont par ailleurs statistiquement plus âgés que ces derniers. Les diplômés pour le primaire et le secondaire sont en moyenne plus âgés, respectivement, de 1 an ( $p < 0.01$ ;  $r = .09$ ) et de 2 ans ( $p < 0.01$ ;  $r = .11$ ). Par ailleurs, si nous considérons l'expérience déclarée, les individus de nationalité suisse présentent un parcours d'insertion plus linéaire – il s'agit de leur première insertion – avant d'entrer sur le marché du travail enseignant (voir tableau 6.20). Dans le primaire, cela est par ailleurs confirmé par une proportion plus importante (12,2 %) d'enseignants non suisses ayant plus d'un an d'expérience d'enseignement (contre 8,5 %,  $p < .05$ ,  $Phi = .06$ ).

Si l'on considère les propos que nous avons tenus jusqu'ici, ces indicateurs devraient prédire un processus d'accès facilité. Pourtant, parmi les diplômés non suisses, la proportion de ceux qui travaillent dans un canton différent de celui où ils ont été formés – qui travaillent donc dans un canton où l'organisation du système de formation est différente de celle qu'ils ont connue en formation – est plus importante (12 % contre 8 % pour les Suisses;  $p < .05$ ;  $Phi = 0.07$ ). Ce phénomène peut être interprété de deux manières.

<sup>14</sup> La base de données INSERCH manque cependant d'un peu de finesse. Il n'y a pas assez d'individus dans la base pour créer des sous-catégories pour les diplômés de nationalité étrangère, et il n'existe pas de données sur leurs parcours migratoires.

**Tableau 6.20 – Expérience d’insertion professionnelle selon la nationalité**

	Primaire		Secondaire	
	Suisse N=636	Non suisse N=363	Suisse N=477	Non suisse N=249
<b>Première expérience</b>	58,8 %	49,3 %	24,5 %	15,7 %
<b>Domaine éducation</b>	10,5 %	10,7 %	36,1 %	44,6 %
<b>Autre domaine</b>	30,7 %	39,9 %	39,4 %	34,8 %
<b>Sig p</b>	**		*	
<b>Vcramer</b>	.10		.11	

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <. 05.

D’une part, la nationalité est un indicateur de capital culturel différencié dans une certaine mesure. Dans le cas des établissements reculés de certaines régions rurales et conservatrices au niveau politique, cette dimension est certainement prise en compte dans le recrutement. Comme le constataient déjà Changkakoti et Donati (2008), certaines directions et commissions scolaires privilégient les candidatures locales. Par extrapolation, le marché de l’emploi cantonal est en pratique plus restreint pour les personnes de nationalité étrangère qui doivent alors étendre leur zone de candidature.

D’autre part, cet écart reflète une perception différenciée de la nécessité de mobilité, pour se former ou pour trouver un emploi (OFS, 2014b). La nationalité rend compte dans une certaine mesure de l’ancrage des individus dans leur contexte de vie et donc de leur attachement au réseau social. Bidart et Pellissier (2002) ont notamment montré qu’il est plus facile de partir lorsque l’on a déjà un apprentissage de la mobilité. D’autres recherches aux États-Unis (THOMAS, 2007; cité par BAKER-DOYLE, 2010) ont mis en évidence que les enseignants qui faisaient preuve de mobilité étaient également ceux qui disposaient d’un réseau social plus hétérogène. Ainsi les enseignants les plus enracinés dans leur région sont-ils les moins disposés à déménager pour travailler.

L’enquête qualitative permet de montrer que l’âge de la migration est le facteur discriminant. Le sort des enseignants ayant migré en tant qu’adultes se distingue de celui des individus qui ont grandi et effectué leur scolarité en Suisse. Cheryne, Nadine (deux parcours linéaire, primaire) ou encore Marlène



(parcours indirect) ont toutes les trois effectué une partie de leur scolarité obligatoire en Suisse. Elles rapportent toutes des difficultés directement imputables à leur statut de personne migrante, à un moment ou à un autre de leur carrière, et ce, bien que Cheryne et Nadine soient arrivées très jeunes en Suisse. Cependant, leur processus d'accès à l'emploi ou au marché de l'emploi de manière générale ne révèle pas de difficulté spécifique. Le fait qu'elles aient effectué une partie de leurs études en Suisse a simplifié ce processus en les ancrant dans des réseaux de relations situés en amont de la formation et de l'emploi.

Suzanne (parcours «indirect» vers le secondaire, d'origine étrangère) est arrivée à l'âge adulte en Suisse (voir chapitre 3), à la suite d'un mariage et d'un regroupement familial. Elle s'est dirigée vers l'enseignement après des années passées à postuler de manière infructueuse dans d'autres domaines d'activité. Le processus d'accès à l'emploi a débuté bien avant la formation, avec l'accès à l'établissement qui s'est effectué après son master en lettres à l'université de Lausanne. En fait, elle est entrée à la HEP afin de stabiliser cette situation dans l'établissement où elle exerce encore. Cet accès en amont du diplôme, nous le retrouvons également dans la carrière de Jacqueline. Pour Ernestine (parcours «second métier», secondaire), qui voulait enseigner, les difficultés dans le processus d'insertion se situent en amont de la formation, avec notamment les questions liées à son statut administratif. Le fait qu'elle ait quitté le dispositif d'enquête ne nous a pas permis d'en apprendre davantage sur son propre parcours d'accès à l'emploi. De notre analyse quantitative et des quelques cas analysés en détail ressort le sentiment que les personnes migrantes doivent anticiper davantage le processus, en accédant à l'établissement très tôt dans leur trajectoire, afin de s'assurer ainsi un réseau de relations qui facilitera leur accès à un emploi de qualité.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence différentes manières d'aborder la problématique de l'accès à l'emploi, qui ne suivent pas forcément la même logique temporelle. Les diplômés cherchent avant tout à se présenter dans un établissement particulier, car cela réduit un certain nombre d'incertitudes au moment où ils débutent. L'accès à un taux d'occupation dépend lui de la conjoncture. Il est plutôt lié à ce que peut offrir l'autorité d'engagement et aux arrangements possibles avec les directions d'établissement pour atteindre les taux désirés. Ce taux d'occupation se traduit également en un salaire et n'est donc pas négligeable. C'est notamment pour atteindre le niveau souhaité que les diplômés enseignant dans le primaire sont plus souvent amenés à exercer

dans plusieurs établissements. En conséquence, ce taux fluctue et s'ajuste avec le temps. Enfin, il reste à trouver un poste adéquat. Les diplômés sont logiquement à la recherche d'emplois correspondant à leur formation. Mais la situation du marché peut les contraindre à accepter, faute de mieux, de travailler à des niveaux inférieurs à leur formation, ou encore à enseigner des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas forcément reçu la formation appropriée.

Nous avons vu que tous les diplômés bénéficient du capital social accumulé avant et durant la formation à l'enseignement. Celui-ci est lié aux camarades de formation, mais surtout aux autres professionnels de l'enseignement (les formateurs, les enseignants rencontrés sur les lieux de stages, les directeurs). Ces individus sont susceptibles de faciliter le processus d'accès à la fois par l'information qu'ils peuvent détenir sur les emplois disponibles et par les démarches qu'ils sont à même de faciliter. Par ailleurs, un capital humain plus important est souvent synonyme d'un meilleur capital social. Les enseignants plus âgés et aux parcours non linéaires sont également ceux dont le capital humain est le plus élevé. Ils disposent d'une expérience professionnelle préalable, acquise aussi bien en dehors du domaine de l'éducation que de l'enseignement. Ils recourent volontiers à l'emploi dans l'enseignement avant l'obtention de leur diplôme, notamment pour des raisons économiques : comparés aux enseignants plus jeunes, aux parcours linéaires, et qui vivent encore chez leurs parents, ils sont plus généralement amenés à gagner leur vie durant leur formation. C'est au travers de ces expériences préalables qu'ils nouent des liens et des relations qui facilitent le processus d'accès à l'établissement, tandis que les plus jeunes doivent se contenter des liens créés durant leur stage A.

Pour le premier emploi, on observe trois cas de figure. Dans le meilleur des cas, les diplômés accèdent à un emploi stable qui correspond plus ou moins à leur qualification, au gré des ajustements faits par les directions d'établissement. La meilleure solution alternative consiste souvent en des emplois CDD de longue durée (congé maternité par exemple). Les moins chanceux doivent se contenter de remplacements dans un ou plusieurs établissements. Une fois le premier emploi décroché dans un établissement, il est plus facile d'accommoder son projet professionnel à la situation que de rechercher un nouveau poste ailleurs. Pour les premiers, ces places stables offrent de fait une sécurité ainsi qu'une garantie d'emploi, quitte à renoncer à certains aspects du projet professionnel initial. Pour celles et ceux qui doivent se contenter d'un contrat limité dans le temps, il existe une chance non négligeable qu'ils soient engagés sur un meilleur poste. Cette expérience plus ou moins longue leur permet, d'une part, de mettre en avant leur compétence

auprès de leurs collègues et de la direction des établissements – pour apparaître ainsi comme un candidat «local» lors des prochaines embauches stables – et, d'autre part, de se construire un réseau de relations dans le milieu, afin d'accéder à l'information qui circule sur d'autres postes ailleurs (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

Les ajustements du projet professionnel des diplômés s'opèrent surtout à l'occasion du premier emploi. Cependant, pour bien comprendre l'analyse proposée de l'accès à l'emploi, il est primordial de garder à l'esprit l'existence d'une variable indispensable à l'interprétation des différents taux et pourcentages : la qualité de l'emploi, notamment dans sa stabilité et sa durabilité au cours de l'année. Un taux d'occupation de 100% ne nous dit rien du parcours de l'enseignant durant l'année ; il ne s'agit que d'une mesure momentanée du poste qu'il occupe durant la semaine de référence. Nous nous attarderons dans le chapitre suivant sur ce que signifie la qualité d'un emploi, en adoptant la perspective des diplômés pour mieux comprendre les logiques d'accès à leur poste de référence.



## Chapitre 7

---

# Quelles logiques d'accès, pour quelles qualités de l'emploi ?

### Introduction

Comme nous venons de le voir, l'accès à l'emploi en enseignement se structure autour d'un établissement de référence. Les diplômés y construisent leur emploi. La modalité d'entrée la plus fréquente dans l'enseignement primaire est le stage, tandis que dans le secondaire, l'emploi préalable est tout autant opératoire. Ces différences entre les degrés de formation sont certes structurelles, mais renvoient également à l'état de carrière des individus. Les plus âgés (dans le secondaire) ont l'occasion de faire des remplacements avant de commencer leur formation, certains durant leurs études universitaires, d'autres au cours de leur processus de mobilité professionnelle. Une fois le diplôme obtenu, c'est surtout le taux d'occupation et le type de poste qui vont changer ; les établissements étant connus pour la majorité des enseignants. Ce schéma d'accès – établissement, taux d'occupation et ajustement du poste – est le cheminement d'insertion commun à tous les diplômés. Il varie dans le temps selon l'état de carrière, si bien que durant la première année d'exercice les situations professionnelles des diplômés sont disparates.

Nous nous proposons ici de rendre compte à la fois d'une partie de cette diversité et du sens que revêtent ces situations pour les diplômés. Nous examinerons comment les projets des individus interagissent avec la qualité des emplois disponibles sur le marché du travail. Notre hypothèse centrale est

que la probabilité d'accéder à un emploi de qualité varie selon l'état de carrière. En sortant de la HEP, les individus aux parcours non linéaires accèdent plus directement aux emplois de qualité – des emplois stables, uniques et continus durant l'année et garantissant une certaine perspective au diplômé dans le métier – que les individus aux parcours linéaires. Cette hypothèse est le corollaire de ce que nous avons montré dans le chapitre précédent.

Cependant, à cette hypothèse quantitative, nous en ajouterons une seconde, qualitative, afin de nuancer la notion de qualité de l'emploi. Car définir l'emploi de qualité par la stabilité, c'est présupposer que le projet professionnel de chaque diplômé consiste à accéder à cette stabilité dès la première année d'exercice; un présupposé qui doit être éprouvé par une analyse plus fine de l'accès. Notre seconde hypothèse est que l'accès différencié à l'emploi de qualité est à mettre en rapport avec des projets professionnels différenciés, toujours selon l'état de carrière. Nous soutiendrons que les diplômés aux parcours linéaires montrent plus de flexibilité face aux emplois à disposition, notamment parce qu'ils se placent davantage dans une dynamique de formation, même après l'obtention de leur diplôme d'enseignement. Ils sont encore en train de construire leur projet au gré des opportunités d'emploi.

En ce sens, et dans une logique progressive de vérification de nos deux hypothèses, nous considérerons dans un premier temps les logiques d'accès à l'emploi telles qu'elles ont été rapportées par les diplômés (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Il s'agit des réponses recodées à la question qualitative du questionnaire INSERCH (annexe A): «*Quel a été, selon vous, l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi que vous occupez actuellement ?*» Nous mettrons en avant que selon les diplômés, l'accès à l'emploi est déterminé par le capital social, le capital humain et des logiques plus situationnelles.

Dans un second temps, nous discuterons la qualité des postes occupés par les nouveaux diplômés. Il s'agira tout d'abord de revenir à un questionnement hérité des économistes (ANKER *et al.*, 2003; BRISBOIS, 2003; DAVOINE & ERHEL, 2007; MONCEL, 2012): qu'est-ce qu'un emploi de qualité? Après une réflexion théorique sur le sens que revêt cette notion, une approche plus empirique rendra compte de la variabilité des postes telle qu'elle est constatée: les emplois peuvent être plus ou moins *stables, continus, uniques* et offrir une certaine *perspective* dans l'enseignement. Ensuite, nous proposerons, d'une part, un tri à plat afin d'évaluer la pertinence des différents critères d'accès à l'emploi de qualité, avant de révéler, d'autre part, les variations de l'emploi de qualité à partir de variables de contrôle telles que le type de diplôme, l'année d'obtention du diplôme, le lieu de formation, le sexe, la nationalité et l'expérience dans l'enseignement, qui agissent comme des déterminants sociaux et des variables contextuelles.

Finalement, nous modéliserons l'accès à l'emploi de qualité à partir des différentes variables explicatives (les critères d'accès objectivés et nos variables de contrôle) qui offrent une variation statistiquement significative avec les différents types d'emploi. Il s'agira alors de voir comment les logiques d'accès expliquent l'accès à l'emploi de qualité, toutes choses égales par ailleurs. Après avoir exposé les éléments les plus saillants des quatre modèles statistiques explicatifs des quatre dimensions de la qualité d'un emploi en enseignement, nous proposerons une interprétation des résultats obtenus, en mettant en avant notamment le fait que la variation observée illustre davantage les différents états de carrières des diplômés et par là, des trajectoires différenciées.

## **Données de recherche et leur traitement**

Les données et la méthodologie utilisées dans ce chapitre sont en tous points similaires à celles présentées dans le chapitre précédent : des méthodes mixtes structurées en entonnoir. Nous partirons du cadre général de la Suisse romande, pour finir en forme d'illustration par des entretiens plus spécifiques à la situation du canton de Vaud. L'argumentaire s'appuie essentiellement sur l'analyse des données quantitatives issues de l'enquête INSERCH sur la Suisse romande, et les statistiques illustratives proviennent uniquement de l'analyse de l'échantillon de diplômés qui ont répondu à l'enquête une année après l'obtention de leur diplôme. Cependant, nous avons systématiquement contrôlé la robustesse de nos résultats en utilisant pour chaque analyse, les différents sous-échantillons que nous avons à disposition (diplômés ayant répondu uniquement trois ans après l'obtention du diplôme, ainsi que le sous-échantillon regroupant les répondants qui ont participé à l'enquête lors des deux sollicitations). Les entretiens qualitatifs nous serviront à illustrer la dernière partie de ce chapitre, au moment de revisiter la spécificité des différents types de parcours vers l'enseignement, dans le processus d'accès à l'emploi.

### **7.1 Qu'est-ce qui est déterminant pour les diplômés dans leur accès à l'emploi ?**

Sur le marché de l'emploi en enseignement, les diplômés sont en concurrence. Ils doivent en quelque sorte se vendre aux établissements. Pour commencer, nous voulons mettre en évidence ce que les diplômés considèrent comme déterminant dans l'accès à l'emploi. En recodant les réponses à la

question ouverte «*quel a été, selon vous, l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi que vous occupez actuellement ?*», nous avons défini 11 critères regroupés en trois grandes catégories.

La première catégorie indique l'importance du capital social dans l'accès à l'emploi. Nous montrerons notamment que ce capital social est dynamique et que selon le critère avancé par les diplômés, les relations dont ce capital dépend ne sont pas de même nature. Pour certains, ce sont des liens forts – au sens de Granovetter (2000; 1973) – qui seront déterminants, tandis que d'autres mobiliseront des liens faibles constitués durant leur formation. La deuxième catégorie rend compte du capital humain. Ce capital varie, car hormis le diplômé d'enseignant, les prétendants à l'emploi ont suivi des formations et des parcours professionnels divers avant de s'orienter vers l'enseignement. Enfin, la troisième catégorie comprend les critères relatifs au contexte du recrutement.

Les critères d'accès que nous allons présenter ne sont pas exclusifs, ce qui nous permettra de rester au plus près des réponses des diplômés pour lesquels il existe rarement un seul facteur déterminant.

### **7.1.1 L'accès est déterminé par un capital social inscrit dans la dynamique des réseaux personnels**

Il n'est pas étonnant de constater que pour les diplômés eux-mêmes, les relations nouées au sein de l'institution scolaire, dans laquelle ces liens sont encastés (DEGENNE & FORSÉ, 2004), sont mentionnées comme déterminantes dans l'accès à l'emploi. De plus, le capital social constitué par ces relations évolue et se diversifie au gré des rencontres dès le moment où les diplômés sont exposés aux établissements, puis tout au long de leur formation à l'enseignement. Pour certains diplômés, des liens préexistent même à la formation.

Pour cette raison, nous avons choisi de distinguer les logiques d'accès qui mettent en jeu les relations. À partir des déclarations des diplômés, nous avons reconstitué/recodé les quatre logiques suivantes : i) «le stage dans l'établissement»; ii) «l'emploi préalable»; iii) «la relation»; iv) «la proximité». D'un point de vue analytique, ces logiques représentent des indicateurs du capital social des diplômés à la fin de leur formation.

i) Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, des différences existent dans «les stages» suivis par les diplômés. Les diplômés primaires se forment plutôt au travers de stages qui se déroulent dans la classe d'un praticien formateur (stage A), tandis que dans le secondaire, nous retrouvons



davantage d'individus qui choisissent des stages en emploi (stage B). Si ces deux types de stages donnent accès à l'établissement comme nous l'avons vu, ils ne mettent pas en jeu le même type de capital social.

Dans le cas du stage A, les relations que les enseignants stagiaires créent sont distendues: ils n'interviennent que de manière ponctuelle dans la classe d'un autre enseignant. Les relations avec d'autres acteurs de l'établissement sont souvent tributaires de ce rapport de formation qu'ils entretiennent avec le PraFo. Ce dernier est plus ou moins disponible pour présenter le stagiaire aux collègues. Nous sommes donc en présence de liens faibles au sens de Granovetter (2000; 1973), où la position de l'individu dans une matrice relationnelle le place favorablement quant aux informations disponibles sur les postes vacants dans l'établissement.

Les recommandations dont il peut bénéficier sont d'ordre professionnel. Il connaît les lieux et les collègues sans pour autant que ces relations soient intenses (ses interventions sporadiques ne le permettent pas). Les possibilités d'emploi dont il bénéficie sont encadrées (DEGENNE & FORSÉ, 2004; FORSÉ, 2008) dans un réseau de relation. Et c'est la position d'intermédiaire du stagiaire (BURT, 1995; OLLIVIER, 2011) dans le réseau qui fait du stage un élément déterminant.

Dans le cas du stage B, l'activité d'enseignement est similaire à celle d'un «emploi préalable» (ii), avec une présence dans l'établissement plus intense. Du point de vue du réseau, le diplômé appartient à une communauté avec laquelle il est plus susceptible de partager les valeurs (BAKER, 1984). Plus qu'un accès à une information de qualité, les liens créés sont susceptibles de faire naître une forme de solidarité (PUTNAM, 1993), dans un cadre d'interconnaissance au sens de Beaud et Weber (2003). Plus difficilement classables selon la nomenclature binaire de M. S. Granovetter (1973), ces individus entretiennent des liens à caractère multiplexe (LAZEGA & PATTISON, 1999; UZZI, 1997) qui ne peuvent plus être caractérisés de faibles, étant donné l'intensité, la nature de la relation (des collègues plutôt que des stagiaires) et le temps d'exposition au contexte. Mais, ce ne sont pas forcément des liens forts, car l'établissement est avant tout un lieu de travail<sup>1</sup>. Du fait que les directions d'établissement sont directement impliquées dans le recrutement des enseignants, les liens déterminants sont les relations que ces directions entretiennent avec les équipes pédagogiques dont font partie les candidats en stage B ou en emploi préalable. Comme cela a été montré ailleurs (LAZEGA, MOUNIER, SNIJDERS & TUBARO, 2008), les personnes «centrales» dans divers

---

<sup>1</sup> Ce que nous décrivons ici est une déclinaison de la nuance proposée par Langlois (1977) sur l'efficacité du réseau personnel dans l'accès à l'emploi selon la nature et le type d'activité professionnelle.

sous-réseaux formels et informels (les chefs de file, les doyens, les enseignants qui gèrent un projet d'établissement, ou encore ceux qui entretiennent des relations amicales en dehors du cadre avec la direction d'établissement) sont plus susceptibles que les autres d'influer sur la régulation, sur les pratiques et sur les normes en vigueur dans une structure.

iii) «Les relations» comprennent toutes les formes de recommandation d'un tiers. Ce dernier n'est pas forcément nommément identifié, mais pour les candidats, cette «relation dans l'établissement» ou encore ce «piston» a été décisif. Cependant, la variation des réponses ouvertes (plus ou moins détaillées) codées au sein de cette catégorie constitue une limite, dès lors que nous ne sommes pas en mesure de déterminer précisément dans chaque cas quelle est la nature du lien.

iv) «La proximité» saisit l'aspect subjectif des rapports sociaux entretenus avec la localisation de l'établissement. Ces rapports peuvent être effectifs, notamment lorsque la personne a fréquenté l'établissement ou connaît le personnel de l'établissement parce qu'il se situe dans son village d'origine ou très proche. Mais parfois, ce rapport est tout simplement symbolique et fait référence au potentiel de cette proximité; la personne est engagée parce qu'elle connaît le «coin» et qu'elle sera probablement plus disponible pour répondre aux besoins de l'établissement tant au quotidien que dans les cas exceptionnels (besoin de personnel en urgence pour un remplacement, par exemple).

Comme nous l'avons déjà souligné, le stage est déterminant pour l'accès dans l'établissement d'exercice des diplômés. C'est également l'élément déterminant le plus récurrent dans les déclarations de ces derniers (un tiers des diplômés du primaire et la moitié des diplômés de l'enseignement secondaire). Nous avons également vu que la différence entre les diplômés du primaire et du secondaire était notamment liée au type de stage. Les premiers, ayant plutôt le profil «parcours linéaire», choisissent davantage les stages A, tandis que parmi les enseignants du secondaire, on trouve une proportion plus importante de stages B. Les dynamiques de réseaux, selon le type de stage que nous venons de décrire théoriquement, prennent ainsi tout leur sens.

### ***Les hommes sont plus prompts à mobiliser les liens faibles***

Le stage est plus déterminant pour les hommes (46%) que pour les femmes (36%,  $p < .001$ ,  $Phi = .09$ ). Les diplômés qui bénéficient de l'effet du stage sont également plus âgés – un an de plus que l'âge médian ( $p < .001$ ,  $r = .13$ ). Si l'on revient sur l'effet du stage en tant qu'indicateur des relations dans l'établissement, ces différences observées renvoient aux types de relations qui

sont entretenues dans l'établissement. Comme le souligne Moolenaar (2012), les établissements fonctionnent en sous-groupes, où les relations qui se créent et se nouent peuvent être basées sur l'homophilie. Ainsi, des variables comme le sexe et l'âge expliquent les différences qui peuvent être observées dans le comportement des individus dans ce type de réseau.

Mais, plus généralement, la différence observée entre les hommes et les femmes concernant l'emploi préalable comme logique d'accès (35,6% des hommes et 18,6% des femmes,  $p < .001$ ,  $\Phi = .17$ ) montre une distinction de fond par rapport à l'appréhension du métier de manière générale. Les trajectoires d'accès à l'emploi des hommes sont davantage anticipées, dans le sens où ils sont plus exposés (de manière continue et plus régulièrement) aux établissements. Cela fait évoluer favorablement leur réseau de relations en vue d'un accès permanent auxdits établissements. Cependant, il ne faudrait pas l'interpréter en termes de stratégie d'accès, dans la mesure où l'emploi durant la formation est avant tout dicté par les besoins économiques des personnes en formation (OFS, 2015a). En conséquence, plus les personnes sont âgées (comprendons : ils étaient déjà indépendants financièrement), plus ils déclarent l'emploi préalable comme un élément déterminant dans l'accès à l'emploi (avec une différence de 4 ans d'âge médian,  $p < .001$ ,  $r = .26$ )<sup>2</sup>. Autrement dit, les hommes arrivent au métier plus souvent par des parcours non linéaires.

Cependant, ces deux types de variabilité observés avec le sexe et l'âge par rapport à l'effet du stage et de l'emploi préalable dans l'accès à l'emploi ne se situent qu'au niveau de l'échantillon global. Les différences ne sont plus que des tendances lorsque l'on distingue les diplômés du primaire et du secondaire qui en bénéficient. 31,4% diplômés du primaire travaillent dans un établissement où ils ont effectué un stage, contre 49,7% des diplômés du secondaire ( $p < .001$ ,  $\Phi = .19$ ). La même différence s'observe avec l'emploi préalable, avec un effet encore plus important (12,7% dans le primaire et 36,4% dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $\Phi = .28$ ).

### ***Les liens forts sont plus pertinents pour l'accès aux établissements de degré primaire***

14% des individus mentionnent les relations comme ayant été déterminantes. Les relations sont mentionnées un peu plus dans le primaire (15,5% contre 12% dans le secondaire,  $p < .05$ ,  $\Phi = .05$ ). Nous retrouvons cette même

---

<sup>2</sup> Cela s'observe autrement avec une prégnance plus forte de l'emploi préalable dans l'enseignement secondaire par comparaison avec le primaire, comme souligné dans le chapitre précédent.

dynamique avec la catégorie codée «proximité» (13,9% des diplômés dans le primaire contre 3% dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $\Phi = .18$ ). Une statistique tend à distinguer les deux logiques, ce qui explique notamment pourquoi nous ne les avons pas regroupées sous une même catégorie. Dans le secondaire, les hommes mentionnent davantage leurs relations que les femmes (15% contre 9%,  $p < .05$ ,  $\Phi = .09$ ). Mais de manière générale, ce sont plutôt les femmes qui mentionnent la proximité comme élément déterminant (11% contre 5,6% pour les hommes,  $p < .01$ ,  $\Phi = .08$ ). Par ailleurs, les individus qui mentionnent la proximité ont un âge médian de 24 ans, soit 2 ans de moins que l'âge médian de ceux pour qui la proximité n'a pas été déterminante ( $p < .001$ ,  $r = .17$ ). Les relations renvoient à un capital social situé dans le réseau plus général des établissements scolaires : «*Je connaissais une enseignante dans le centre scolaire où ont eu lieu deux des congés maternité, je connaissais l'enseignante en congé maternité, enseignante que je remplace actuellement...*», ou encore «*je connais le directeur...*» (deux diplômés pour l'enseignement primaire, extraits tirés de l'enquête INSERCH).

Il s'agit parfois de collègues, de camarades de classes, de connaissances dans l'établissement ou encore d'un proche qui connaît une personne appartenant à la direction de l'établissement dans lequel l'individu finit par travailler. Si ces liens peuvent être rapprochés des relations nouées durant le stage qui donnent ensuite accès au même établissement, elles s'en différencient par le fait que la «relation» en question intervient pour le compte du diplômé dans un contexte d'enseignement où il n'est pas forcément connu directement. C'est même parfois une information de seconde main, notamment lorsque celle-ci provient d'autres camarades qui ont eux-mêmes besoin de s'insérer.

Dans le cas de la «proximité», l'accès s'appuie sur un capital social peu dynamique durant le temps de la formation. Les liens dont il dépend se situent dans un réseau de relations plus affectives que professionnelles et se rattachent à une appartenance locale, plus ou moins formalisée. Pour ce qui est du primaire, il s'agit essentiellement du village. La proximité renvoie à une appartenance dans un réseau de relations plus grand et plus abstrait. C'est notamment ce que Changkakoti et Donati (2008) notaient déjà à partir d'un échantillon plus restreint de la même enquête et quelques entretiens, à savoir que «*les dimensions sociales et politiques [...] joue[nt] un rôle assez important, même si les appuis politiques ou "le piston", assez logiquement, ne sont pas toujours explicités. Les limites entre relations sociales ("le fait que j'habite sur la commune") et recommandations politiques ("le coup de fil d'une de mes connaissances dans le milieu politique de la commune") sont toutefois assez difficiles à mettre en évidence*» (p. 23-24). Plus généralement,

le fait de connaître le village et d'être engagé dans la dynamique de celui-ci devient ainsi une porte d'entrée, un signal de la qualité de l'individu.

### 7.1.2 L'accès est déterminé par le capital humain

La notion de capital humain telle qu'elle est théorisée renvoie tout d'abord aux qualifications et aux compétences (G. S. BECKER, 1975 ; SCHULTZ, 1961), que les individus font valoir au travers de leurs diplômes et certificats divers. Ce capital humain se traduit par ailleurs dans leur expérience professionnelle (TRÉBUCQ, 2016). Cette dernière transparaît dans leur curriculum vitae et leurs lettres de motivation, lorsqu'ils y mentionnent les différents métiers, activités professionnelles exercées, la durée de ces dernières. Une dimension plus informelle de ce capital est constituée par les lettres de recommandation qu'ils obtiennent auprès de leurs anciens employeurs. Celles-ci attestent les différentes activités effectuées ainsi que les compétences que les candidats en question ont su mettre en évidence dans les tâches qui leur ont été confiées.

Que l'accès à l'emploi soit déterminé par le capital humain est une thèse classique des économistes. Comme nous le précisons ci-dessous, le capital humain dans notre enquête est un facteur explicatif parmi d'autres, dans la mesure où cette variable est vérifiée en partant d'une question qualitative et subjective. Il représente la seconde grande catégorie des déterminants d'accès à l'emploi, identifiée directement par les diplômés eux-mêmes. En partant de leur déclaration, nous avons pu mettre en évidence trois critères/indicateurs non exclusifs – «les compétences spécifiques», «l'expérience professionnelle» et «le dossier de postulation» – qui, dans cet ordre d'importance, expriment chacun un aspect de cette notion plus générale de capital humain.

«**Compétence spécifique**» : toutes les compétences mises en avant par les individus, qui se situent en dehors de ce que le diplôme pédagogique sanctionne. Parfois, il s'agit de la maîtrise d'une langue, d'un bagage important en mathématiques ou encore de brevets de sport dans certaines disciplines. Cette catégorie regroupe également d'autres diplômes présentés comme critères de la sélection par les intéressés, directement utilisables dans leur métier, et qui viennent s'ajouter aux compétences acquises par le titre d'enseignement.

«**Expérience professionnelle**» : elle concerne celles et ceux pour qui l'enseignement n'est pas la première expérience professionnelle. Ces individus mettent alors en avant cet autre emploi comme atout vis-à-vis de l'employeur.

«**Dossier de postulation**» : cette catégorie reprend toutes les réponses qui mentionnent le contenu du dossier de postulation comme ayant été décisif ;

ainsi, que ce soit de manière vague ou plus précisément, les lettres de recommandation.

Une année après l'obtention d'un titre d'enseignement, 17,14% des répondants estiment avoir obtenu leur emploi de référence grâce à leur compétence spécifique. Ce taux varie peu dans l'ensemble de l'enquête (16,21% trois ans après le diplôme, 15,54% dans le sous-échantillon qui ne contient que les répondants aux deux sollicitations). Les enseignants ayant un diplôme du secondaire (20,9%) mentionnent les compétences spécifiques plus souvent que les enseignants du primaire (14,3%,  $p < .001$ ,  $Phi = .09$ ). Cela n'est pas étonnant si l'on considère que les diplômés du secondaire commencent leur formation à l'enseignement après un parcours universitaire. Les prérequis à cette formation renvoyant à un nombre de crédits, pour une même discipline, les candidats présentent des parcours universitaires diversifiés. Sur le marché de l'emploi, la distinction se fait alors en valorisant ce parcours universitaire. Ainsi, les diplômés bidisciplinaires seront appréciés par les directions d'établissement au moment de l'engagement. Nous retrouvons ainsi des réponses du type: «*une combinaison de branches particulières appréciées le moment venu*», ou encore «*ma polyvalence disciplinaire*». Dans le primaire, où il est préférable d'avoir un profil polyvalent, les aptitudes en allemand ou encore en sport ou dans les arts sont mentionnées par les diplômés que nous avons catégorisés ainsi.

Cette différence entre types de diplômes demeure lorsque l'on s'intéresse à l'expérience professionnelle comme déterminant de l'accès. Dans le secondaire, ils sont 17,6% à la considérer comme un critère déterminant, contre 10,4% dans le primaire ( $p < .001$ ,  $Phi = .10$ ). Cet indicateur renvoie davantage à la dimension subjective du capital humain, tout en étant dans une certaine mesure un indicateur d'un parcours non linéaire. Dans le primaire, nous retrouvons la différence déjà identifiée entre les femmes (9,9%) et les hommes (17%,  $p < .05$ ,  $Phi = .06$ ). Dans le secondaire, lorsqu'il s'agit de l'expérience professionnelle, le sexe n'est plus un déterminant sociologique pertinent pour saisir ce qui y distingue les parcours. C'est plutôt l'âge qui permet de différencier les candidats, avec un écart de 3,5 ans d'âge médian (en plus) pour ceux qui mentionnent l'expérience comme un élément déterminant ( $p < .001$ ,  $r = .17$ ).

Quant au dossier de postulation, il reste marginal comparativement aux deux indicateurs précédents. 6,3% et 6% des répondants le mentionnent, respectivement un an et trois ans après le diplôme. Lorsque l'on considère uniquement le sous-échantillon longitudinal, cette proportion monte à 11,2%. Cette variabilité à l'intérieur de l'échantillon n'est pas facile à expliquer, si ce n'est que «le dossier de postulation» est probablement l'indicateur le plus flou du capital humain.

De ces trois indicateurs, nous retenons surtout qu'ils renvoient à des éléments évalués par les employeurs comme signalant des qualités intrinsèques des candidats, qualités susceptibles d'influer positivement sur l'exercice de leur fonction. Mais ce capital humain ne s'inscrit pas forcément dans la même temporalité pour les trois critères retenus. Alors que «les compétences spécifiques» témoignent plutôt d'une qualification marquée dans le temps par l'acquisition d'un diplôme, «l'expérience professionnelle» est synonyme de l'exercice d'une autre profession et d'un rapport longitudinal au travail. Le dossier de candidature est une sorte d'entre-deux dans la mesure où il présente une compilation de qualifications, de compétences et d'expériences objectivées dans le but précis d'obtenir un emploi en particulier. Il contient ainsi ce que l'individu estime déterminant pour se distinguer des autres candidats.

### **7.1.3 L'accès est déterminé par le contexte de recrutement**

Une dernière grande catégorie réunit des éléments de contexte bien circonscrits dans l'espace-temps où le diplômé a pu se positionner favorablement. Les logiques concernées se subdivisent en deux. Il y a, d'une part, «l'entretien» et la «flexibilité» qui reflètent le contexte du recrutement. D'autre part, «le hasard de la procédure» et le «déficit» qui font plutôt référence à l'agencement de l'accès à l'emploi et, plus généralement, au marché de l'emploi. C'est parce que ces quatre critères expriment une situation d'embauche particulière que nous posons comme hypothèse un effet de contingence.

#### ***Le contexte de recrutement, un lieu de mise en valeur de soi pour les jeunes et les femmes***

La flexibilité caractérise les déclarations qui mettent notamment en avant le fait de s'être montré disponible pour tout ce qu'il y avait à faire dans l'établissement, indépendamment des compétences, de l'horaire, du moment dans l'année. Bien que cet élément émerge surtout du contexte de recrutement, il traduit une réalité incontournable du métier, c'est-à-dire l'importance du temps partiel dans l'enseignement (CSRE, 2014) en tant qu'élément structurant la profession et, par là, la nécessité d'une «*conception plus flexible de la profession*» (CDIP, 2008, p. 40). Plus concrètement, c'est à partir de la flexibilité des nouveaux diplômés que les employeurs allouent les bouts de postes (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Dans le recrutement, la flexibilité agit comme le «*signal*» d'une preuve d'«*engagement*» – dans le sens de Howard Saul Becker (1960) – dont

ces directions d'établissement ont constamment besoin pour répondre aux vœux de l'équipe pédagogique déjà en place.

L'entretien comme élément décisif regroupe une série de réponses contenant «*la motivation*» affichée, la «*détermination*» montrée à l'employeur ou tout simplement «*l'entretien*» en lui-même. Nous avons choisi de les regrouper dans une même catégorie, car elles ont en commun le moment de l'entretien, où comme le soulignent certains auteurs (HIDRI, 2009; LAZUECH, 2000), à profil similaire, la personnalité du candidat devient déterminante. Ce que mettent notamment en évidence ces auteurs, c'est que la personnalité du candidat fait référence à «*des affinités sociales entre le recruté et les employeurs*» (LAZUECH, 2000, p. 11).

Ce sont surtout les diplômés du primaire qui désignent l'entretien avant tout (22 % contre 10,4 % dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $Phi = .14$ ), puis la flexibilité (14 % contre 7,4 % dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $Phi = .10$ ) comme des déterminants. Néanmoins, on observe des nuances entre ces deux effets du contexte de recrutement. Pour ce qui est de la flexibilité, contrairement au primaire où aucun déterminant sociologique ne permet de caractériser le profil de ces personnes, dans le secondaire, cette déclaration est plus souvent avancée par les femmes (9,2 % contre 4,8 %,  $p < .05$ ,  $Phi = .09$ ). Par ailleurs, les plus jeunes diplômés du secondaire, avec deux ans de moins d'âge médian, sont les plus enclins à se mettre à disposition de leur établissement ( $p < .001$ ,  $r = .13$ ).

Lorsque l'on examine l'entretien comme élément décisif, une lecture aussi spécifique par degré n'est pas possible, même si une tendance généralisée à l'ensemble de l'échantillon peut être distinguée. Ce sont surtout les femmes qui déclarent réussir à se mettre en évidence au travers de l'entretien (20 % contre 11 %,  $p < .001$ ,  $Phi = .10$ ). Par ailleurs, les diplômés qui avancent ce critère sont plus jeunes d'un an d'âge médian ( $p < .001$ ,  $r = .14$ ).

### ***Pour les diplômés, la conjoncture sur le marché de l'enseignement a un effet résiduel dans leur recrutement***

L'ensemble des éléments déterminants que nous avons présentés jusqu'ici mettent en avant le diplômé surtout comme un agent ayant une certaine marge de manœuvre pour déterminer son avenir dans l'enseignement. Cependant, certains enseignants avancent la conjoncture comme ayant joué en leur faveur.

Il y a ceux qui estiment que leur engagement est lié au hasard de la procédure. Dans cette sous-catégorie, nous avons regroupé les individus qui estiment qu'ils ont eu de la chance. Elle contient aussi les personnes qui ont



été appelées parce qu'elles étaient inscrites sur une liste de remplaçants. Nous y avons également inclus des déclarations dont le caractère décisif repose sur un élément partagé avec une grande partie des diplômés, comme le fait d'être d'un sexe plutôt que d'un autre ou de détenir le diplôme d'enseignant (ce qui n'est pas un élément distinctif par rapport aux autres candidats diplômés)<sup>3</sup>. Si l'on compare les différents sous-échantillons utilisés dans notre analyse, il semble que le hasard de la procédure est celui qui contient le plus de variation. Ils sont 11,7% parmi les répondants une année après l'obtention du diplôme à avancer l'argument du hasard. Dans le sous-échantillon longitudinal, cette proportion se réduit à 7,4%. Trois ans après le diplôme, 17,4% des répondants considèrent le hasard comme ayant été déterminant. Selon nous, cette fluctuation reflète entre autres la distance entre la situation d'embauche et le moment de l'enquête. Trois ans après le diplôme, la plupart des enseignants occupent leur emploi depuis un certain temps. Avec le recul, il est plus difficile de se remettre dans la situation de la recherche d'emploi – bien plus proche pour les diplômés n'ayant qu'une année d'enseignement –, d'où l'expression plus fréquente d'une certaine chance.

Il est tout de même intéressant de noter que dans le primaire, un homme sur cinq mentionne le hasard de la procédure (contre une femme sur dix diplômées,  $p < .01$ ,  $\Phi = .10$ ). *In fine*, cela reflète le fait que l'enseignement primaire demeure une activité féminine (OFS, 2014d, 2016). Pour ces diplômés, les directions d'établissement ont clairement exprimé le souhait d'avoir plus d'hommes dans leurs équipes pédagogiques, conformément aux politiques de promotion de l'égalité des genres (CDIP, 2008).

Le déficit est la dernière catégorie caractérisant les logiques d'accès à l'enseignement, à avoir émergé de notre analyse. Elle contient, d'une part, les réponses de diplômés qui mentionnent le manque d'enseignants dans une région éloignée des centres urbains. D'autre part, elle regroupe les déclarations portant sur le manque d'enseignants dans certaines disciplines comme les sciences, les mathématiques, l'allemand, une pénurie ponctuellement identifiée en Suisse (LEHMANN *et al.*, 2007), mais qui fluctue avec la conjoncture économique (CSRE, 2010). Une année après l'obtention du titre, 6,8%, des nouveaux enseignants estiment que le déficit a été déterminant. Trois ans après le diplôme, ils ne sont plus que 4,8%.

---

<sup>3</sup> Le diplôme est intéressant lorsqu'il s'agit de se distinguer des personnes sans formation ou en cours de formation. Or, comme ces dernières ne sont retenues que pour des emplois temporaires (remplacement de courte durée) ou, au mieux, des stages en emploi pour les personnes en cours de formation, ce type de déclaration nous renseigne plutôt sur la qualité de l'emploi que ces diplômés occupent.

## 7.2 Les emplois de qualité pour les diplômés disposant de plus de capitaux

Si la quasi-totalité des diplômés obtiennent un emploi en enseignement, celui-ci varie en qualité. Notre hypothèse forte est qu'il existe un lien entre les logiques d'accès que nous venons d'exposer et la qualité de l'emploi que les diplômés occupent. Plus précisément, la qualité de l'emploi varie selon le capital social et le capital humain des candidats et selon les éléments conjoncturels qui interviennent lors de la postulation.

Nous discuterons d'abord de la notion de qualité de l'emploi pour en présenter les indicateurs, avant de l'ancrer dans la dynamique du marché de l'emploi en enseignement à l'aide des données empiriques dont nous disposons ; nous montrerons notamment qu'un emploi peut être plus ou moins stable, (dis)continu, unique ou fragmenté ou encore offrir une perspective dans le domaine de l'enseignement à chaque fin d'année scolaire. Nous indiquerons ensuite que selon le critère d'accès considéré, la proportion des diplômés qui accède aux différents types d'emploi varie. Enfin, nous reviendrons sur la variabilité des emplois selon les quelques grands déterminants sociaux et d'autres variables structurelles qui caractérisent le marché de l'emploi en enseignement.

### 7.2.1 Quels types d'emploi les diplômés obtiennent-ils ?

Dans la littérature scientifique, la qualité de l'emploi est un concept d'économistes (BRISBOIS, 2003 ; DAVOINE & ERHEL, 2007 ; MONCEL, 2012 ; PORTELA & SIGNORETTO, 2017 ; RICHEL-BATTESTI, PETRELLA & MELNIK, 2011). Ces analyses partent souvent de travaux eux-mêmes issus d'institutions internationales qui se sont évertuées à définir ce que recouvre la notion de qualité d'emploi, par rapport au marché de l'emploi pris dans sa globalité. Le point commun entre ces définitions souvent très proches est que la qualité de l'emploi est un concept multidimensionnel.

Le Bureau international du travail (BIT) utilise le concept de base de « *travail décent* » (ANKER *et al.*, 2003 ; BONNET, FIGUEIREDO & STANDING, 2003), et recourt à un certain nombre de paramètres<sup>4</sup> pour l'évaluer. Cette

<sup>4</sup> « Les paramètres considérés sont les suivants : 1. Possibilités de travail 2. Caractère acceptable du travail 3. Rémunération et productivité 4. Durée du travail 5. Stabilité et sécurité de l'emploi 6. Équilibre travail-vie familiale 7. Traitement équitable en matière d'emploi 8. Sécurité et santé au travail 9. Protection sociale 10. Dialogue social et relations de travail 11. Contexte socio-économique » (ANKER *et al.*, 2003, p. 166).

définition institutionnelle est peu opérante pour saisir la dynamique de l'emploi au sein d'un métier donné et dans un contexte spécifique comme celui de la Suisse, dans la mesure où comme le soulignent Richez-Battesti *et al.* (2011), la dimension comparative au niveau mondial nous éloigne de spécificités des pays industrialisés. Au niveau européen, plus proche de notre contexte, les indicateurs issus du sommet de Laeken sont devenus une référence pour la comparaison intraeuropéenne. Ces derniers privilégient une définition de la qualité de l'emploi combinant dix dimensions<sup>5</sup>. Ces indicateurs, plus ou moins suffisamment définis et explicités, ne sont en fait pas si éloignés de ce que le BIT entend par «*travail décent*». Selon Richez-Battesti *et al.* (2011), la différence se situe notamment au niveau axiologique : là où le BIT se préoccupe surtout de la protection des droits des travailleurs, la Commission européenne considère aussi le travail dans sa dimension compétitive. Cependant, le souci principal n'est pas tant le caractère institutionnel de ces définitions que l'impossibilité de les mobiliser pour saisir empiriquement une réalité spécifique à un métier comme l'enseignement<sup>6</sup>.

En questionnant le processus d'accès, nous avons notamment constaté que les emplois varient en taux d'occupation et dans leur adéquation à la formation. Ces deux indicateurs se rattachent à une appréhension partielle de la qualité, notamment la dimension qui reflète ce que Davoine et Erhel (2007) rassemblent sous le concept de «*qualité du travail*», qui fait référence au contenu de celui-ci. Ici, notre intérêt pour les types d'emploi fait d'abord référence à la «*qualité de l'emploi, qui ouvre sur le lien avec le marché du travail (sécurité de l'emploi, voire probabilité de retour à l'emploi en cas de chômage, de promotion), voire la protection sociale*» (p. 7).

Nous sommes parti du postulat selon lequel la qualité de l'emploi doit être analysée en tenant compte de la spécificité du contexte du marché de l'emploi (DAVOINE, 2006), en l'occurrence celui de l'enseignement. De ce dernier, nous avons notamment tiré que l'emploi se construit dans le temps, et que l'emploi occupé durant la première année d'exercice est déterminant (rappelons-le, peu de diplômés changent d'établissement durant les trois années qui suivent l'obtention du diplôme). En conséquence, l'analyse de la qualité que nous proposons rend

<sup>5</sup> La qualité intrinsèque de l'emploi ; l'éducation, la formation et le développement de carrière ; l'égalité par genre ; la santé et la sécurité au travail ; la flexibilité et sécurité ; l'insertion et accès au marché du travail ; l'organisation du travail et conciliation vie familiale-vie professionnelle ; le dialogue social et la participation des travailleurs ; la diversité et la non-discrimination ; les performances globales du travail (DAVOINE & ERHEL, 2007 ; RICHEZ-BATTESTI *et al.*, 2011).

<sup>6</sup> Davoine et Erhel (2007) soulignent à juste titre qu'il s'agit d'une approche globale du marché de l'emploi qui «*juxtapose une approche par la qualité du travail et de son contenu (dimensions 1, 2 et 4, voire 5), et une approche plus globale qui ouvre sur le fonctionnement du marché du travail dans son ensemble (dimensions 3, 5, 6, 7, 8, 9), voire des caractéristiques macroéconomiques*» (p. 7).

essentiellement compte des variabilités de l'emploi, principalement au cours de la première année. À partir des données de l'enquête INSERCH, nous mettrons en évidence que l'emploi varie selon quatre critères qui apportent chacun un éclairage complémentaire sur la situation des diplômés : sa stabilité, sa continuité, sa fragmentation et les perspectives qu'il offre.

### ***Les emplois sont stables à moyen terme, et d'autant plus vite pour les diplômés du secondaire***

En premier lieu, il est possible de savoir si l'emploi que les diplômés ont occupé était stable. Que ce soit un an ou trois ans après l'obtention du diplôme, il s'agit ici de distinguer les personnes qui effectuent des remplacements à court ou long terme de celles qui occupent des postes qui étaient vacants avant leur engagement. L'intérêt de cet indicateur est qu'il relativise la situation du plein emploi que l'on mesure avec les indicateurs de base (voir chapitre 6), d'où sa pertinence en tant que premier indicateur de la qualité de l'emploi.

La stabilité qui est mentionnée est celle du poste occupé au moment de l'enquête, même si celui-ci a été obtenu tard au cours de la première année scolaire qui suit l'obtention du diplôme. En effet, nos données ne sont pas suffisamment précises pour distinguer les trajectoires des diplômés durant leur première année. Autrement dit, il n'est pas possible de savoir si l'emploi de référence obtenu tard dans l'année est la résultante d'un accès difficile sur le marché de l'emploi ou si c'est un choix des candidats de renoncer à travailler une partie de l'année. En ce sens, nous voulons signifier qu'un poste stable pendant l'année a des chances d'offrir une perspective en enseignement l'année d'après, à moins que la personne choisisse de faire autre chose. *A contrario*, être engagé en queue de poste non fixe (sur plusieurs postes ou comme auxiliaire) est considéré comme un poste non stable, car le pourcentage dépend de l'activité de l'autre enseignant titulaire qui était déjà en place (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

Deux tiers des diplômés occupent un emploi stable un an après l'obtention de leur diplôme. Deux ans après, ils sont 95% dans ce cas. Cette différence montre indirectement une stabilisation des situations professionnelles au cours des trois années qui suivent l'obtention du diplôme. En outre, une différence significative ( $p < .001$ ,  $Phi = .22$ ) existe entre les diplômés du primaire (59%) et du secondaire (80%). Les premiers occupent proportionnellement plus des postes en remplacement lors de leur première année d'exercice.

## ***Les emplois sont plus discontinus dans le primaire durant la première année d'insertion***

La « continuité » – le fait d'occuper un poste jusqu'à la fin de l'année – rend compte de la durabilité de l'emploi ou, le cas échéant, d'avoir enchaîné plusieurs postes. L'emploi est considéré comme continu si la personne a occupé un emploi tout le long de l'année, même si l'activité était à temps partiel et si la personne a fait des remplacements à côté ou a occupé un autre poste pendant quelques mois.

Voici un exemple de récit où l'emploi est considéré comme continu, bien qu'il ne soit pas stable : « *Enseignement en tant que remplaçante à l'école primaire [...], le remplacement a duré toute l'année scolaire. Enseignement complémentaire dans d'autres collèges (4 leçons par semaine).* » Grâce à ce second indicateur, on saisit la stabilité de l'emploi, mais également ce qu'elle rend possible. En effet, plus l'emploi est continu, plus l'enseignant est en mesure de se constituer un capital social spécifique auprès de l'établissement dans lequel il exerce. Si la personne fait un remplacement, donc un poste non stable selon le premier indicateur retenu, elle a toutefois l'occasion de se mettre en valeur auprès de ses collègues, de se créer une réputation en tant qu'enseignant ayant une certaine expérience à faire valoir pour l'année suivante, soit auprès de l'établissement dans lequel elle a déjà exercé ou en étant recommandée auprès d'un autre. Par la continuité, nous évaluons la qualité d'un emploi pendant l'année scolaire entière.

Près de trois quarts des diplômés (72,78 %) occupaient un emploi continu durant la première année qui a suivi l'insertion. Cependant, cette proportion générale dissimule une disparité entre les types de diplômés. Les diplômés pour le primaire (65 %) occupent proportionnellement moins d'emplois continus que leurs homologues du secondaire (83,3 %,  $p < .001$ ,  $Phi = .20$ ).

## ***Un tiers des emplois sont fragmentés***

Si la personne a occupé plusieurs postes en même temps, alors son emploi, même continu, est considéré comme fragmenté. L'indicateur « d'unité » (ou de « fragmentation » par opposition) du poste rend compte plus précisément de la qualité du semainier de chaque enseignant. Dans le primaire, l'emploi sera fragmenté si le diplômé a eu plusieurs classes, tandis que dans le secondaire le terme « fragmenté » décrira les postes divisés entre plusieurs établissements. Avec un tel indicateur, on évalue le taux d'emplois bricolés avec des « bouts de postes », ce qui est un critère de qualité.

Un tiers de l'ensemble des diplômés occupe un tel emploi fragmenté. Cependant, c'est sur ce point que l'on trouve la différence majeure entre les emplois du primaire et ceux du secondaire. Quasiment un diplômé du primaire sur deux (43,5 %) occupe un emploi fragmenté contre un diplômé du secondaire sur cinq ( $p < .001$ ,  $Phi = .25$ ). En réalité, cette notion mesure une réalité structurelle propre à chaque degré. Dans le primaire, la fragmentation du poste est une conséquence directe de la prévalence du temps partiel recherché par la majorité des femmes à partir de 30 ans (CSRE, 2014). Dans le secondaire, elle traduit davantage un taux d'occupation trop faible pour certains enseignants qui se voient obligés de trouver des taux complémentaires dans d'autres établissements (voir notamment le chapitre précédent).

### ***Un diplômé sur cinq n'a pas de perspective dans le métier***

Finalement, la «*perspective*» décrit l'assurance d'occuper un poste dans l'enseignement durant la deuxième année de métier. Cet indicateur ne signifie pas pour autant que les personnes sans poste assuré sont au chômage durant l'année en question. Il s'agit aussi d'un moyen de mesurer l'accès à l'emploi dans l'enseignement, ce qui rend possible une distinction et une étude plus fine des trajectoires après l'obtention du diplôme, en remettant notamment en question la linéarité des parcours d'insertion après l'obtention du diplôme.

Avec l'indicateur «*perspective*», nous nous situons au fondement de la plupart des définitions de ce qu'est un «*emploi de qualité*» (DAVOINE & ERHEL, 2007), avec le postulat que la protection des travailleurs est garantie par le fait qu'ils sont actifs et ont un emploi offrant une certaine stabilité sur le marché du travail<sup>7</sup>. Cela reste valable en Suisse, même si la situation du marché de l'enseignement est plutôt favorable à l'absorption des nouveaux arrivants (OFS, 2013, 2014a, 2015c).

78,9 % des diplômés ont une situation sûre dans l'enseignement pour la deuxième année qui suit l'obtention du diplôme. Comme pour les autres indicateurs, nous constatons une différence entre la proportion des diplômés dans le primaire qui ont une perspective (72,8 %), et celle des diplômés dans le secondaire (87,1 %,  $p < .001$ ,  $Phi = .17$ ).

<sup>7</sup> Notons toutefois que ce type d'indicateur de la qualité part du postulat que tous les diplômés recherchent une perspective dans l'enseignement un an après l'obtention de leur diplôme. Or, certains choisissent de partir en voyage (environ 10 %) ou d'autres poursuivent d'autres projets.

## 7.2.2 Des liens faibles ainsi qu'un capital humain élevé sont positivement corrélés à des emplois de qualité

Afin de mieux comprendre les trajectoires d'accès à l'emploi de qualité, il est nécessaire de croiser les quatre indicateurs précédents avec les onze critères avancés par les diplômés comme étant déterminants pour occuper leur emploi. Lorsque l'on saisit chaque critère un à un, en distinguant les diplômés qui le mentionnent de ceux qui ne le mentionnent pas ; il en ressort des liens statistiquement significatifs avec les quatre indicateurs d'un emploi de qualité (voir tableau 7.1). Seul le critère de « déficit » ne présente aucun lien statistiquement significatif avec la qualité de l'emploi. Cette absence de lien s'explique notamment par le fait que ce critère situationnel et polysémique<sup>8</sup> s'applique de la même manière à des emplois de qualité indéfinie.

Les tables de contingence obtenues avec les autres critères réitèrent les liens auparavant démontrés dans une analyse effectuée avec le sous-échantillon des individus pour lesquels nous disposons d'un suivi longitudinal (GIRINSHUTI, 2015). Entre ces deux analyses, une différence remarquable est constituée par le lien entre les quatre indicateurs et le critère d'emploi préalable, absent de cette première analyse. Son émergence dans cette nouvelle analyse n'est pour ainsi dire pas étonnante, étant donné que nous disposons de plus d'individus. Cet état de fait a également une autre conséquence, la force des liens est globalement atténuée pour tous les critères.

Les résultats de la table de contingence (tableau 7.1) nuancent la qualité intrinsèque de chaque logique d'accès au sein des trois catégories génériques proposées auparavant (capital social, capital humain et logiques situationnelles). Alors que les logiques qui mettent en avant les qualités subjectives de l'individu sont toutes positivement corrélées à l'emploi de qualité, les deux autres grandes catégories se révèlent plurivoques une fois mises en lien avec les types d'emploi.

Cela rejoint notre propos précédent selon lequel le capital social est très dynamique, c'est-à-dire que les liens dont ce capital dépend varient plus ou moins dans le temps, ce qui le rend plus ou moins opérant pour accéder à l'emploi. La logique de la *relation* tout comme celle de la *proximité* apparaissent moins pertinentes pour l'accès à l'emploi de qualité, notamment parce qu'elles mettent en jeu des liens forts. Tandis que l'emploi dans l'établissement et le stage font indirectement référence aux liens

<sup>8</sup> Le déficit d'enseignants peut être aussi bien lié au manque d'attractivité d'un lieu (établissement ou région), ce qui place favorablement le postulant, qu'à un manque d'enseignants dans une discipline spécifique. Dans les deux cas, le candidat obtient un poste indépendamment de sa qualité.

Tableau 7.1 – Liens entre logiques d'accès et qualité du poste

	Emploi stable			Unité			Continuité			Perspective		
	oui	non	Phi	oui	non	Phi	oui	non	Phi	oui	non	Phi
<b>Compétence spécifique</b>	oui	83,7 %	16,3 %	77,5 %	22,5 %	0,09	85,9 %	14,1 %	0,11	93,6 %	6,4 %	0,13
	non	67,7 %	32,3 %	66 %	34 %		73,7 %	26,3 %		80,4 %	19,6 %	
<b>Dossier de postulation</b>	oui	88,9 %	11,1 %				89,7 %	10,3 %	0,09	93,1 %	6,9 %	0,07
	non	69,2 %	30,8 %				73,6 %	26,4 %		82 %	18 %	
<b>Entretien</b>	oui	82,6 %	17,4 %			0,12	87,8 %	12,2 %	0,13	88,1 %	11,9 %	0,07
	non	67,9 %	32,1 %				73,4 %	26,6 %		81,6 %	18,4 %	
<b>Expérience professionnelle</b>	oui	85,1 %	14,9 %			0,13	88,2 %	11,8 %	0,11	90,8 %	9,2 %	0,08
	non	68,2 %	31,8 %				66,3 %	33,7 %		73,9 %	26,1 %	
<b>Flexibilité</b>	oui	52,2 %	47,8 %			0,14	57,8 %	42,2 %	0,15	70,6 %	29,4 %	0,11
	non	72,7 %	27,3 %				69,1 %	30,9 %		78,1 %	21,9 %	
<b>Hasard de la procédure</b>	oui	48,8 %	51,2 %			0,17	60,9 %	39,1 %	0,06	69,2 %	30,8 %	0,13
	non	73,3 %	26,7 %				68,9 %	31,1 %		78,3 %	21,7 %	
<b>Proximité</b>	oui			53 %	47 %	0,10						
	non			69,4 %	30,6 %							
<b>Relations</b>	oui	57 %	43 %			0,12	65,7 %	34,3 %	0,10	76,4 %	23,6 %	0,07
	non	72,6 %	27,4 %				69,1 %	30,9 %		77,5 %	22,5 %	
<b>Emploi dans l'établissement</b>	oui	77,4 %	22,6 %			0,08	82,5 %	17,5 %	0,9	87,6 %	12,4 %	0,07
	non	68,4 %	31,6 %				66 %	34 %		73,8 %	26,2 %	
<b>Stage dans l'établissement</b>	oui	75,9 %	24,1 %			0,10	81 %	72,4 %	0,10	87,8 %	12,2 %	0,11
	non	66,8 %	33,2 %				28 %	34,7 %		19 %	27,6 %	

Les tables de contingence illustrées ici montrent les relations statistiquement significatives ( $p < .05$ ) entre les critères d'engagement et les quatre indicateurs de qualité définis précédemment. La colonne Phi correspond à la mesure d'association (force du lien entre les deux variables) qui est comprise entre 0 et 1.



faibles qui se sont construits durant la formation à l'enseignement, offrant notamment une certaine garantie quant à la valeur des candidats au sens de Karpik (1989). Si dans les logiques situationnelles l'entretien se distingue de la flexibilité et du hasard, c'est un peu pour les mêmes raisons. L'entretien interroge davantage le capital humain des individus, alors que les deux autres critères mettent en tension le rapport employeur/employé.

### **7.2.3 La qualité des emplois varie selon le canton, le sexe et l'expérience professionnelle**

Dans le chapitre précédent, nous avons notamment constaté qu'il existait une différence dans le taux d'occupation des hommes et des femmes, pour les diplômés du secondaire. Nous avons également constaté que ce pourcentage variait en fonction de l'expérience dans l'enseignement. Enfin, il existe une différence dans le rapport au métier entre les enseignants suisses et ceux de nationalité étrangère. Bien que l'analyse de l'accès à l'emploi ne démontre aucun lien avec «l'expérience d'insertion préalable», il paraît essentiel de réévaluer les liens de cette variable avec les quatre indicateurs de la qualité de l'emploi dans la mesure où elle contient l'idée d'un capital humain et d'une expérience des démarches dans l'obtention de l'emploi. C'est, en quelque sorte, une variable de contrôle.

Par ailleurs, les diplômés se distinguent par le contexte socioéconomique dans lequel ils s'insèrent en sortant de la formation. Et comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'accès à l'emploi varie d'un canton à l'autre. Par conséquent, on est en droit de supposer que la proportion d'emplois de qualité occupés par les nouveaux diplômés varie par canton, ainsi que d'une cohorte de diplômés à l'autre.

Jusqu'à présent, nous avons toujours proposé une lecture dichotomique entre les trajectoires des diplômés du primaire et du secondaire. Dans le point précédent, nous avons notamment exploré la différence qui existe entre ces diplômés dans l'accès à un emploi de qualité selon le type de diplôme. Mais comme les indicateurs empiriques de l'emploi de qualité ne tiennent pas compte de l'adéquation entre le diplôme et le degré d'enseignement, nous considérerons à partir de ce point que le diplôme obtenu est une variable explicative comme une autre. En effet, nonobstant la dissemblance structurelle qui transparait dans l'analyse proposée jusqu'ici, rien n'empêche empiriquement les diplômés d'exercer le métier aux différents niveaux. Ce qu'ils font par ailleurs, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent.

Ainsi, le tableau 7.2 met en évidence les variations dans les trajectoires d'insertion des diplômés au travers de ces autres caractéristiques tant sociales que structurelles.

Des quatre caractéristiques distinguant les profils des diplômés, seule la nationalité n'a pas de lien statistiquement significatif avec les indicateurs de qualité de l'emploi. Les autres particularités des diplômés maintiennent des liens explicatifs de la différence d'accès au métier. Les hommes accèdent proportionnellement plus souvent à l'emploi de qualité sur l'ensemble des indicateurs. Comme on peut également s'en douter, les diplômés qui disposent de plus d'un an d'expérience occupent proportionnellement davantage ces emplois. Alors qu'une insertion préalable n'avait pas de lien avec l'accès à l'établissement et à un certain pourcentage, cet indicateur se révèle utile, notamment pour mettre en évidence l'avantage aux personnes ayant déjà eu un emploi.

Du point de vue de la structure du marché de l'emploi enseignant, nous remarquons tout d'abord que les diplômés exerçant dans la zone BEJUNE et le canton du Valais occupent proportionnellement moins les emplois de qualité que ceux qui enseignent dans les cantons de Vaud et de Fribourg. Finalement, la comparaison entre les cohortes de diplômés laisse entrevoir une situation qui s'est améliorée d'année en année et qui s'est plus ou moins stabilisée sur les quatre dernières cohortes étudiées.

Mais la pertinence de chacune de ces variables dans des modèles explicatifs plus globaux reste à vérifier et à mettre en concurrence avec les logiques d'accès que les diplômés identifient eux-mêmes comme ayant été décisives dans l'obtention de leur emploi.

Afin de comprendre l'accès à un emploi de qualité, nous estimons que des modèles statistiques qui se proposent d'expliquer les différences dans l'accès à un poste 1) *stable* ou *un remplacement*, 2) *continu* ou *discontinu*, 3) *fragmenté* ou *unique*, 4) avec ou sans *perspective*<sup>9</sup> sont exhaustifs, notamment parce qu'ils rendent compte autant de l'accès à un établissement que de l'accès à un taux d'occupation ou encore à un poste spécifique.

---

<sup>9</sup> Les quatre indicateurs de qualité proposés – les variables dépendantes dans les modèles – sont dichotomisés.

Tableau 7.2 – La qualité des emplois selon les déterminants sociaux et d'autres variables structurelles (en pourcentage)

	Emploi stable			Unité			Continuité			Perspective		
	oui	non	Phi /Ncram	oui	non	Phi /Ncram	oui	non	Phi /Ncram	oui	non	Phi /Ncram
<b>Sexe</b>	F	65,4	34,6	63	37	0,13	71	29	0,08	78,8	21,2	0,05
	M	77,7	22,3	76,9	25,2		79,4	20,6		83,5	16,5	
<b>Expérience enseignement</b>	< 1 an	62,4	37,6	60,6	39,4	0,17	67,9	32,1	0,15	74,6	25,4	0,19
	> 1 an	78,8	21,2	76,9	23,1		82	18		90,1	9,9	
<b>Expérience d'insertion</b>	Non	66,6	33,4	63	37		73,4	26,6		79,4	20,6	
	Éducation	73,5	26,5	75,4	24,6	0,10	75,3	24,7	0,06	86,9	13,1	0,08
	Autre	73	27	69,1	30,9		79	21		83,5	16,5	
<b>Région/canton où se situe l'emploi</b>	BEJUNE	58,3	41,7	55,3	44,7		64,7	35,3		75,1	24,9	
	Fribourg	73,9	26,1	70,6	29,4	0,24	80,1	19,9	0,20	80,5	19,5	0,17
	Valais	60,5	39,5	50,6	49,4		64	36		74,2	25,8	
	Vaud	77,1	22,9	77,3	22,7		82,8	17,2		88,5	11,5	
<b>Année d'obtention du diplôme</b>	2006	62,3	37,7				65,2	34,8		74,2	25,8	
	2007	60,1	39,9				62,7	37,3		67,4	32,6	
	2008	68,4	31,6				72,5	27,5		81,4	18,6	
	2009	65,4	34,6				74,3	25,7	0,12	76,7	23,3	0,13
	2010	74,1	25,9				77,9	22,1		83,9	16,1	
	2011	71,3	28,7				76,9	23,1		79,9	20,1	
	2012	69,3	30,7				73,5	26,5		84	16	
2013	73,2	26,8				78,6	21,4		82,9	17,1		

## **7.3 La définition de ce qu'est un emploi de qualité varie selon l'état de carrière**

Dans l'analyse proposée des mouvements horizontaux des néoformés sur le marché de l'emploi, il subsiste à ce stade l'idée que certains critères de sélection peuvent renseigner sur l'état de carrière des répondants. La prépondérance de certaines logiques par rapport à d'autres est à interpréter sur deux plans au minimum : l'argumentation des répondants quant à ce qui a été l'élément décisif se fait par rapport aux postes qu'ils occupent, mais aussi par rapport aux autres diplômés qui étaient susceptibles de postuler pour le même poste.

Sur le plan du poste occupé, il ne faudrait pas perdre de vue que la réponse est toujours donnée en connaissance de cause. Les diplômés ont en effet conscience du type d'emploi qu'ils occupent selon les quatre indicateurs retenus pour en décrire la variabilité. En croisant les critères d'accès avec les indicateurs de qualité de l'emploi, nous sommes en mesure de faire apparaître certaines corrélations, mais cela ne nous dit pas grand-chose sur l'état de carrière du diplômé – compris ici comme l'état du projet professionnel selon la particularité de la trajectoire considérée.

Le but de la modélisation de l'accès à l'emploi que nous avons effectuée n'est pas tant une description dans le détail de la situation des diplômés sur le marché de l'emploi, mais une manière de faire émerger plus précisément cet état de carrière et ainsi, de revenir aux trajectoires des diplômés afin de les mettre en parallèle avec les trois types de parcours définis dans la première partie de ce travail sur l'orientation vers l'enseignement comme métier. Dans ce sens, l'interprétation des modèles se fait également à l'aide du second plan susmentionné. En effet, il y a un implicite de l'état de carrière des autres diplômés qui se retrouvent au même moment sur le marché du travail.

Toutefois, les modèles proposés permettent également d'éclairer les particularités du marché de l'emploi enseignant en Suisse romande et, par ailleurs, de mettre en avant les critères qui sont les plus efficaces dans l'accès à un poste de qualité.

### **7.3.1 Ambivalence des critères d'accès à l'emploi de qualité**

Pour chaque indicateur de la qualité de l'emploi, un premier modèle a été construit avec les variables indépendantes significativement associées à la variable dépendante correspondante (voir tableaux 7.1 et 7.2). Avec la procédure statistique «*stepwise*», les variables non significatives ont été exclues afin d'obtenir les meilleurs modèles. Le tableau 7.3 détaille les résultats obtenus pour chaque indicateur.

Tableau 7.3 – Modèles de régressions logistiques prédisant l'accès à un poste stable, à un emploi continu, à un emploi unique et la perspective dans l'enseignement

	Modèle 1 : emploi stable		Modèle 2 : unité		Modèle 3 : continuité		Modèle 4 : perspective	
	RC	Proba	RC	Proba	RC	Proba	RC	Proba
Dossier (non)	<b>2,34**</b>	0,81			1,73	0,83	2,18	0,89
Expérience prof. (non)	<b>1,73*</b>	0,76	1,34	0,72	1,55	0,81	1,60	0,85
Compétences (non)	<b>1,67**</b>	0,75	<b>1,65**</b>	0,76	1,48	0,80	<b>3,16***</b>	0,92
Stage (non)	<b>1,35*</b>	0,71			1,24	0,78	<b>1,56**</b>	0,85
Relations (non)	<b>0,57***</b>	0,51	0,78	0,60	<b>0,60**</b>	0,63	0,70	0,71
Entretien (non)	<b>2,19***</b>	0,80			<b>2,52***</b>	0,88	<b>1,77*</b>	0,86
Flexibilité (non)	<b>0,48***</b>	0,47	0,77	0,60	<b>0,42***</b>	0,54	<b>0,56**</b>	0,66
Hasard de la procédure (non)	<b>0,37***</b>	0,41	<b>0,69*</b>	0,57	<b>0,36***</b>	0,50	<b>0,47***</b>	0,63
Sexe (femme)			1,30	0,71			0,73	0,72
Diplôme (primaire)	<b>2,99***</b>	0,85	<b>2,83***</b>	0,84	<b>3,18***</b>	0,90	<b>1,76*</b>	0,86
Expérience (moins d'un an)							<b>2,27***</b>	0,89
Canton de travail (Vaud)	1	0,65	1	0,66	1	0,74	1	0,78
Berne-Jura-Neuchâtel	<b>0,46***</b>	0,46	<b>0,39***</b>	0,43	<b>0,44***</b>	0,55	<b>0,47***</b>	0,63
Fribourg	1,32	0,71	1,11	0,68	1,50	0,81	0,83	0,75
Valais	<b>0,63**</b>	0,54	<b>0,39***</b>	0,43	<b>0,55**</b>	0,61	<b>0,54**</b>	0,66

Année du diplôme	Modèle 1 : emploi stable		Modèle 2 : unité		Modèle 3 : continuité		Modèle 4 : perspective	
	RC	Proba	RC	Proba	RC	Proba	RC	Proba
2006							1	0,78
2007							0,81	0,74
2008							1,62	0,85
2009							0,91	0,76
2010							1,78	0,86
2011							0,94	0,77
2012							1,82	0,87
2013							<b>2,13*</b>	0,88
<b>Constante</b>	1,83***		1,92***		2,78***		3,54***	
<b>R2 de Nagelkerke</b>	0,233		0,180		0,231		0,221	

**Comment lire le tableau :** ce tableau présente trois types de colonnes. La première contient les variables indépendantes, chaque variable a une catégorie de référence ou de comparaison qui est entre parenthèses. La deuxième colonne « RC » contient le sens des rapports de cotes ou *Odds ratio* ( $p: =*** <0,001 < ** <0,01 < * < 0,05$ ). Lorsque le RC est plus petit que 1, les chances pour la catégorie concernée d'accéder au type d'emploi diminuent, toutes choses égales par ailleurs (si l'on maintient les valeurs des autres variables), par rapport à la catégorie de référence. *A contrario*, les chances d'accès augmentent lorsque le RC est supérieur à 1. La troisième colonne intitulée « Proba » permet d'illustrer les modèles avec des probabilités, pour les cas particuliers où les autres variables gardent leur valeur de référence. Ainsi, pour le modèle 1, à la première ligne, les individus qui mentionnent le dossier comme élément décisif ont plus de chance d'accéder à un emploi stable que ceux qui ne le mentionnent pas, toutes choses égales par ailleurs. Leur probabilité d'accéder à un emploi stable, pour autant qu'ils aient été formés à la HEP Vaud, est de 81 %. Par comparaison, les individus qui ne mentionnent aucun des éléments pris en compte dans ce modèle et qui ont été formés dans la même haute école ont une probabilité d'accès à un emploi stable de 65 %.

La première similitude que présentent les quatre modèles finaux concerne certains critères dont les liens, initialement étayés dans le tri à plat, disparaissent : « l'emploi préalable dans l'établissement » et « l'expérience d'insertion ». Ces deux variables qui contiennent pourtant l'idée d'un emploi de qualité ne sont plus adéquates pour une lecture, toutes choses égales par ailleurs. L'argument précédemment avancé concernant la polysémie derrière la notion de « *déficit* » s'applique sans doute également pour comprendre la non-pertinence de ces deux critères.

Tout d'abord, l'emploi préalable existe sous plusieurs formes et surtout, il est mentionné proportionnellement plus souvent par les personnes qui travaillent également dans l'établissement où elles ont auparavant effectué un stage (56,6 % contre 34 %,  $p < .001$ ,  $\Phi = .19$ ). Cela laisse présager qu'il s'agit pour une part des diplômés, de remplacements occasionnels dans les établissements de stage, et dans nos modèles de régression, le stage se révèle un meilleur facteur explicatif.

Ensuite, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'enquête INSERCH saisit l'expérience d'insertion selon trois modalités de réponses : « *sans expériences d'insertion* », « *expérience d'insertion dans le domaine de l'éducation* » ; « *expérience d'insertion hors éducation* ». Si nous pouvons déduire que les personnes sans expérience sont des novices sur le marché de l'emploi, il est plus difficile d'interpréter et de généraliser la signification des deux catégories restantes, qui regroupent des trajectoires très variées sur le marché de l'emploi. Tout simplement, nous ne disposons pas d'indication supplémentaire pour pouvoir interpréter ce que les répondants entendent par expérience d'insertion. Par ailleurs, cette variable entre en concurrence/cooccurrence avec le critère d'expérience professionnelle tel qu'il est reporté par les diplômés en tant qu'élément décisif dans l'obtention de leur emploi.

La deuxième similitude est le sens des différentes relations entre les quatre indicateurs de qualité de l'emploi et les critères d'accès précédemment mis en évidence également. Cela confirme que les indicateurs de la qualité de l'emploi mesurent une seule et même variable avec des approches qui méritent toutefois d'être discutées individuellement, dans la mesure où elles apportent une compréhension détaillée du marché de l'emploi d'une part, mais également de l'importance de chaque logique dans l'accès à l'emploi, d'autre part. Le *hasard de la procédure* est le seul élément significatif dans les quatre modèles. Cela est dû en grande partie au fait que cette catégorie contient notamment toutes les personnes qui n'ont mentionné aucun élément parce qu'elles se sont inscrites sur une liste de remplacement officiel. De fait, elles se sont retrouvées à effectuer des remplacements qui, par définition, ne sont pas stables, n'offrent que rarement un pourcentage de travail suffisant, durent peu de temps et ne comportent aucune promesse d'embauche.

Finalement, la variable sexe participe à la construction du deuxième et du dernier modèle, tout en étant non significative. Comme nous allons le montrer dans le sous-point suivant, la structure des emplois en enseignement fait qu'une majorité de jeunes femmes travaillent dans le primaire, tandis que le degré secondaire est composé à parts égales d'hommes et de femmes ayant des parcours bien plus diversifiés.

### 7.3.2 Un marché d'emploi romand disparate

Au regard de la probabilité des diplômés pour le secondaire d'obtenir un emploi de qualité indépendamment de l'indicateur de la qualité de l'emploi retenu, nous pouvons déduire que la variable type de diplôme nous permet de distinguer deux trajectoires dans l'accès à l'emploi. La première année d'exercice au niveau primaire s'accommode proportionnellement plus d'emploi de moindre qualité, notamment pour des raisons structurelles. Comme nous l'avons montré ailleurs (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), le temps partiel au niveau primaire est notamment la résultante d'un métier fortement féminisé. Or, à partir de la trentaine, un certain nombre d'enseignantes recherchent un travail à temps partiel, car leur activité dans leur ménage occupe également une place centrale. Cela engendre un certain nombre de postes fragmentés, qui seront alors occupés par des novices. Ce qui participe à l'apparition de ces postes de moindre qualité.

Ce phénomène n'a pas son pareil au niveau secondaire, car près d'un diplômé sur deux est un homme, et les diplômées femmes qui y débute ont l'âge médian d'être mère. Par ailleurs, l'emploi à temps plein n'a pas les mêmes implications et n'est donc pas la norme. Au niveau primaire, l'emploi unique, stable et continu s'accompagne d'un investissement et d'un suivi d'une classe en particulier durant un cycle de deux ans (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Dans le secondaire, l'augmentation du taux d'activité est corrélée à un enseignement dispensé à plusieurs classes. Dans le chapitre précédent, nous avons remarqué que la médiane du taux d'activité des hommes était plus importante que celle des femmes à ce niveau. Pourtant, ces dernières sont aussi satisfaites de leur taux que leurs collègues masculins, notamment parce que le temps plein implique un nombre de classes à gérer qui n'est pas forcément synonyme de qualité d'emploi, surtout pour les femmes qui sont proportionnellement plus investies dans leur foyer, pour un certain nombre.

Ainsi, dans les modèles proposés, le degré d'enseignement fait émerger deux dimensions intriquées sous-jacentes à l'état de carrière : l'âge au moment de l'obtention du diplôme et le sexe qui participe à la régulation des emplois.



Dans le primaire, on trouve plus de parcours linéaires, car il y a essentiellement des femmes jeunes qui entrent sur un marché d'emploi comportant une part de temps partiel qui ne peut être comblée par un bassin de remplaçants non qualifiés, contrairement à ce qui se passe au degré secondaire. La division des équivalents plein temps entre hommes et femmes dans le secondaire garantit à chacun un taux d'occupation correspondant à la conciliation recherchée entre le travail rémunéré et la vie privée.

Mais comme nous le remarquons également dans l'article sur l'accès à l'emploi au niveau primaire (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), la part des emplois de qualité par région de Suisse romande varie. Nous soulignons que les diplômés formés dans le canton de Vaud occupaient proportionnellement plus de ces postes, par rapport au reste des cantons de l'enquête. Les modèles précisent ce constat en considérant notamment le canton/la région de travail et non la formation. La probabilité pour les personnes travaillant dans la zone BEJUNE et dans le canton du Valais de trouver un emploi de qualité durant leur première année est plus faible que pour les enseignants travaillant dans le canton de Vaud. Ces modèles vérifient par la même occasion le constat du chapitre précédent selon lequel les enseignants novices de la zone BEJUNE sont ceux qui éprouvent le plus de difficulté à trouver un établissement de référence, un pourcentage, ainsi qu'un poste adéquat. *A contrario*, les diplômés exerçant dans le canton de Fribourg sont ceux qui ont la plus forte probabilité d'accéder à un emploi de qualité durant la première année, indépendamment de l'indicateur choisi, bien que la différence avec le canton de Vaud ne soit pas statistiquement significative. Soulignons toutefois que le canton de Vaud est plus à même d'offrir des emplois de qualité, notamment par sa taille plus importante, et les conséquences que cela entraîne sur la masse d'élèves, donc sur le nombre d'établissements et, par la même occasion, sur le nombre de postes à repourvoir.

Cette structure du marché de l'emploi enseignant sur le territoire romand est plutôt stable durant l'ensemble de la période étudiée (2006 à 2013), car toutes choses égales par ailleurs, l'année d'obtention du diplôme n'est pas significative pour les trois premiers modèles. Bien que le sens des liens du dernier modèle soit identique aux trois premiers, c'est le seul qui retient l'année d'obtention du diplôme comme variable améliorant la compréhension du modèle, en soulignant une différence significative entre la première cohorte de diplômés et la dernière.

L'explication réside en partie dans la structure des échantillons pour ces deux années. En effet, alors que globalement la proportion des diplômés à la HEP Vaud représente plus de la moitié de chaque cohorte, ils ne représentaient alors qu'un tiers des répondants lors des deux premières années d'enquête.

Parallèlement, c'est durant l'année 2006 que la proportion de répondants formés dans l'espace BEJUNE est la plus forte (environ un tiers). Or, comme nous venons de le souligner, cette région est celle qui, proportionnellement, dispose de moins d'emplois de qualité. En outre, la perspective comme indicateur de la qualité ne se rapporte pas vraiment à l'emploi durant la première année, mais saisit plutôt sur le projet professionnel à court terme. Elle ne tient ainsi pas compte de choix individuels qui orientent alors les parcours, comme une nouvelle formation, un congé maternité ou une année sabbatique. L'hypothèse d'une plus forte variabilité des trajectoires durant la seconde année d'insertion expliquerait dans une certaine mesure l'importance des cohortes dans le dernier modèle.

### **7.3.3 Une lecture différenciée du premier emploi selon l'état de carrière**

Du point de vue des individus, il n'est pas soutenable de décrire uniquement la qualité objective d'un emploi. En effet, toutes les personnes ne recherchent pas un poste correspondant au modèle de l'emploi à temps plein, dans un seul établissement où l'individu travaillera jusqu'à sa retraite.

*«J'étais inscrite sur la liste des remplaçants en Valais et j'ai eu un contact, en me demandant si je voulais bien remplacer dans une classe de 6P durant la période d'un congé maternité. Acceptant tout de suite, le remplacement m'a été accordé.»* (enseignante au primaire, sans perspective claire, enquête INSERCH)

La citation précédente (codée comme un «*hasard de la procédure*») illustre ce type de situation : un diplômé se positionne pour décrocher de façon volontaire un emploi de faible qualité. Et lorsque celui-ci lui est proposé, il n'hésite pas et accepte immédiatement. Selon Hughes (1996), il existe plusieurs étapes dans une carrière. Suivant l'étape à laquelle l'individu se trouve, il est plus enclin à effectuer certaines activités constitutives du métier que d'autres. Ce raisonnement peut être élargi aux situations des personnes qui occupent des emplois dits précaires et celles qui disposent d'emplois de qualité tels que nous les avons définis précédemment. Certaines acceptent – parfois par manque de choix, mais pas forcément – d'enseigner dans des conditions peu stables, avec peu d'autonomie, en multipliant des interactions dans divers établissements, avec peu d'assurance quant à l'occupation d'un poste durant l'année à venir, tandis que d'autres occupent des postes qui présentent tous ces avantages (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016).

## **Des critères d'accès agissant comme indicateurs de l'état de carrière**

Au travers des quatre modèles apparaît clairement l'opposition soulignée dans les points précédents entre, d'une part, des critères valorisant la trajectoire individuelle, par le capital humain et un certain type de capital social constitué dans le contexte d'exercice de l'enseignement – *dossier, expérience professionnelle, compétences spécifiques, entretien, le stage ou l'expérience d'enseignement* – et, d'autre part, les critères définis plus haut dans le texte comme situationnels – *flexibilité, hasard de la procédure et relations*. Les neuf critères (sur dix retenus lors du tri à plat) ne sont pas toujours significatifs ou ne sont pas forcément tous pertinents dans chaque modèle. Cependant, le sens des relations demeure dans les quatre modèles, ce qui souligne un peu plus qu'il s'agit bien de quatre dimensions d'une même variable, la qualité de l'emploi.

L'expérience d'enseignement est absente des trois premiers modèles, sans doute parce qu'elle est subsumée par les autres critères positivement corrélés à l'emploi de qualité. On la retrouve finalement dans le dernier modèle parce qu'elle permet d'y distinguer les trajectoires à moyen terme. Ainsi, pour expliquer l'accès à l'emploi stable, avoir un *dossier*, une *expérience*, des *compétences spécifiques*, être convaincant lors d'un *entretien* ou d'exercice dans un établissement où l'on a effectué un *stage* augmente les chances d'accès à un emploi stable. *A contrario*, pour les répondants qui ont recours à leurs *relations*, plutôt des liens forts, et pour ceux qui mentionnent la *flexibilité* ou le *hasard de la procédure*, les chances d'occuper un tel emploi ensuite diminuent significativement.

Seuls les *compétences* et le *hasard de la procédure* ressortent comme critères significatifs pour expliquer les chances d'accès à un emploi plus ou moins fragmenté (deuxième modèle). Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'indicateur d'unité/fragmentation d'un poste saisit le semainier de l'enseignant. Or, le critère *hasard* comprend un nombre important d'individus enregistrés sur des listes de remplaçants. Leur contexte d'engagement – fait dans l'urgence pour pallier l'absence d'un enseignant quelques heures par-ci par-là – place favorablement ces diplômés en situation d'accepter le cumul de fragments de postes. *A contrario*, les personnes qui mettent en avant des *compétences* spécifiques sous-tendent l'idée qu'ils ont été retenus pour un emploi avec une description précise.

Dans l'explication des emplois fragmentés, outre l'expérience d'enseignement, le modèle se passe des critères de *stage* et de *proximité*. La non-pertinence de ces critères tient là aussi à la nature de la variable à expliquer. Le modèle

teste la variabilité quasi au jour le jour de l'emploi du temps. Et, nous avons remarqué dans le chapitre précédent que les diplômés accèdent prioritairement à l'établissement de leur stage, indépendamment de leur projet professionnel. Le lieu de stage n'est pour ainsi dire pas pertinent pour distinguer les diplômés, car plus d'un diplômé sur deux y recourt et pour toutes sortes d'emplois (du court remplacement à l'emploi stable et à durée indéterminée). Quant à la notion de proximité, elle s'efface au bénéfice d'un contexte exprimé de manière plus optimale par le canton de travail.

Le troisième modèle est un peu similaire au premier s'agissant des critères pertinents pour expliquer l'accès à un emploi continu, notamment parce qu'un poste stable est par définition un poste continu. Mais, du premier modèle, il ne reste que l'*entretien* qui augmente significativement les chances d'accéder à ce type d'emploi, à l'opposé des *relations*, de la *flexibilité* et du *hasard*. Cette opposition des critères se confirme dans le dernier modèle avec l'importance de la variable «expérience dans l'enseignement». Les diplômés ayant plus d'un an d'expérience ont plus de chance d'avoir une perspective dans l'enseignement pour l'année qui suit.

### **La définition d'un emploi de qualité varie selon l'état de carrière**

Quelle conclusion pouvons-nous tirer de ces résultats ? Doit-on comprendre que les diplômés qui se décrivent comme flexibles ou qui mentionnent le hasard et les relations trouvent moins facilement un emploi de qualité ? Il s'agit plutôt d'une différence dans les états de carrière, autrement dit dans ce qui est attendu du métier à exercer. En réalité, les modèles proposés ici distinguent deux approches de l'emploi suivant l'obtention du diplôme et partant, des états de carrières différenciés.

Une partie des enseignants parviennent à la fin de la formation professionnelle avec une certaine expérience acquise dans d'autres métiers ou d'autres formations. Il s'agit des personnes ayant des parcours non linéaires. Dans la typologie que nous avons définie précédemment, à l'étape de l'orientation vers l'enseignement, il s'agit notamment des parcours «indirects» et «second métier». Les compétences précédemment acquises peuvent alors être mises en valeur pour accéder à des emplois de qualité. Les personnes qui mentionnent leur *dossier* de postulation sont également dans cette dynamique de valorisation d'une trajectoire particulière. Ces individus, tout comme ceux qui mettent en avant l'*entretien* sont à un stade de leur trajectoire où l'emploi stable est un impératif.

Par leur parcours, ils ont un capital humain plus important, ce qui explique pourquoi on les retrouve majoritairement au niveau secondaire. Pour eux,

la formation pour l'enseignement est le dernier cursus avant d'asseoir leur trajectoire dans le métier. Ces individus qui pour la plupart ont un passé professionnel plus (parcours second métier) ou moins (parcours indirect) important dans d'autres domaines choisissent la formation à l'enseignement en ayant quelques certitudes quant à leur objectif/projet professionnel. Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, leur accès à l'établissement est assuré pendant la formation, voire avant.

*« Bah la transition, j'ai pas vraiment vu la différence, vu que j'étais en stage B déjà à responsabilité l'année passée. Donc, c'est quasi le même boulot et puis euh d'autant plus que j'avais, comme je l'ai étalé en trois ans, j'avais fini la partie stage et tout ce qui était avec [...] même ma troisième année en fait. Entre ma troisième année en HEP et puis cette année-là, j'ai pas vu la différence [...] je gérais la chose, voilà. »* (Marie, enseignante secondaire, parcours « second métier »)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, lorsque l'on va dans le détail de ces parcours, certains enseignants ajustent la qualité de leur emploi à moyen terme et, plus généralement, dans la répartition du temps entre les différentes activités qui structurent leur état de carrière à la sortie de la formation. Cela se traduit par des taux d'emploi plus bas. De là, la notion de qualité qui émerge rejoint la plupart des définitions actuelles (RICHEZ-BATTESTI *et al.*, 2011) qui mettent en avant le caractère multidimensionnel de ce qui constitue l'emploi recherché, et plus particulièrement la dimension qui insiste sur l'importance de la conciliation entre le travail et la vie en dehors de celui-ci (BRISBOIS, 2003).

On trouve enfin un autre type d'enseignants fraîchement diplômés. Ces individus aux parcours linéaires se situent en grande majorité dans le primaire. Des femmes pour la plupart, elles sont jeunes et ont très peu d'expérience professionnelle à faire valoir. Elles avancent au gré des opportunités sans avoir un projet professionnel précis.

*« Au départ moi je m'étais dit ma première année, je prends à peu près un 50%, histoire d'avoir un pied dedans mais pas se retrouver tout de suite débordé [...] Pis là oui c'est un 100%, mais je connais du monde, et pis c'est près de chez moi... et pis bah au moins ce sera fait, c'est la place que j'aurais rêvé. Alors j'ai beaucoup hésité, et puis je me suis dit : allez, je me lance. »* (Julie, enseignante primaire, parcours linéaire)

Bien qu'un poste stable les intéresse si la circonstance se présente, elles sont moins regardantes sur ce qui a été défini ici comme emploi de qualité.

À l'image de Julie, la *proximité* est un critère déterminant. La qualité recherchée correspond davantage à un contexte qui leur permet de se mettre progressivement à l'enseignement. Elles sont davantage orientées vers le perfectionnement de leur pratique. Pour d'autres, le fait de commencer par des remplacements n'est pas tellement un souci, pour autant qu'un pourcentage de travail suffisant soit obtenu. Elles se mettent alors en valeur par leur disponibilité, leur *flexibilité*.

*«Le point négatif c'est que c'était une classe multi-âges voilà et c'était, je prenais un congé maternité donc euh jusqu'au mois d'octobre à 100% et après c'était à voir si elle trouvait quelque chose pour compléter parce que j'étais plus qu'à 30 [...]. Du coup ben, j'ai accepté en me disant: voilà j'essaie et puis elle m'avait bien dit qu'a priori elle arrive toujours à trouver [...] des périodes pour compléter [...]. Au mois de novembre, il s'est avéré qu'il y avait une autre collègue qui a pris son congé maternité donc j'ai pu prendre sa place aussi donc là je suis à 90% depuis là.»* (Coralie, enseignante primaire, parcours linéaire)

Hormis pour ceux qui entament une nouvelle formation, ces types de trajectoire se stabilisent en général au cours des trois premières années d'exercice du métier après que les débutants sont passés par diverses tâches délaissées par les enseignants déjà en place. Mais leur état de carrière leur offre également une certaine flexibilité dans d'autres sphères d'activités (AKKARI & TARDIF, 2005, p. 14-15).

On remarque ainsi que les diplômés qui optent pour une année sabbatique durant les trois ans qui suivent leur diplôme sont plus jeunes que ceux qui continuent à travailler, autant parmi les diplômés du primaire (en moyenne, un an plus jeune) que secondaire (en moyenne, deux ans de différence). Cette souplesse se réduit vers l'âge de 30 ans, au moment où ils se mettent en ménage et ont des enfants (CSRE, 2014), à l'image de leurs collègues plus âgés aux parcours «second métier». Parmi les enseignants suivis dans notre enquête qualitative, la trajectoire vers l'emploi de Cheryne, enseignante au parcours linéaire, mais qui s'est mariée très jeune, illustre cette dialectique entre la nécessité de stabilité qui s'impose et qui est anticipée durant la formation :

*«On est là en stage B, un peu plus d'argent [...], mais oui! On développe facilement un contact avec les enseignants, les autres enseignants. Parce que quand on est stagiaire A, c'est notre prafo. C'est par le biais de la prafo qu'on rentre en contact. Et là non, c'est moi-même et c'est bien, je pense, pour l'année prochaine.»* (Cheryne, enseignante primaire en dernière année de formation, parcours linéaire)

Ainsi le processus d'accès à l'emploi dépend-il essentiellement de l'état de carrière. C'est au travers de celui-ci que la qualité de l'emploi souhaitable ou acceptable est constamment redéfinie. En fait, tout se passe comme si les contraintes externes qui peuvent peser sur le temps de travail étaient aussi déterminantes pour définir un projet professionnel et par là, ce qu'est un emploi de qualité. Chaque nouvelle année scolaire est alors le lieu de négociation de cette qualité, avec une intériorisation du processus d'accès comme étant dynamique.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord vu que pour les nouveaux diplômés, il existe plusieurs logiques d'accès qu'ils évaluent comme étant plus ou moins déterminantes dans leur accès à l'emploi occupé durant la première année qui suit l'obtention de leur titre d'enseignement. Nous avons ensuite mis en évidence la variabilité de ces emplois en termes de qualité. Notre définition de la qualité est objective dans le sens où elle repose sur le postulat qu'un bon emploi offre certaines garanties quant à sa pérennité. Avec le critère d'unité, nous maintenons également l'idée qu'un bon emploi se traduit par une certaine autonomie dans la gestion du quotidien. En croisant les critères d'accès avancés par les diplômés avec ces caractéristiques spécifiques aux emplois en enseignement, nous avons pu montrer que certains critères étaient davantage corrélés à une situation d'emploi dans l'enseignement à la fois plus stable et plus pérenne dans le temps. Par ailleurs, nous avons mis en évidence que certaines régions romandes proposaient davantage d'emplois de qualité et que cette dernière variait selon certains déterminants sociaux.

Ces différents éléments nous ont permis d'élaborer des modèles explicatifs de l'accès à l'emploi un peu plus complexes que le tri à plat initialement effectué. L'objectif était entre autres de faire émerger les éléments les plus déterminants, toutes choses égales par ailleurs. De là, nous avons mis en évidence que tout le monde n'est pas en mesure de mettre en avant certaines compétences, un dossier de postulation bien distinct ou encore une expérience professionnelle. Celles et ceux qui en ont la possibilité sont passés par une autre formation et/ou un autre métier, pour certains l'enseignement est une reconversion professionnelle. Ces personnes sont à une certaine étape de leur vie où occuper un emploi de moindre qualité n'est pas une option. Il s'agit de diplômés qui sont alors à la recherche d'une certaine stabilité dans leur emploi. Il n'est pas étonnant dès lors que les éléments qu'ils mentionnent soient associés positivement à la qualité de l'emploi.

À l'opposé, on retrouve des carrières d'enseignants pour qui la qualité objective est relative dans la mesure où ces personnes recherchent avant tout une expérience dans le nouveau métier. La flexibilité est une manière d'y accéder facilement. De même, pour ceux qui mettent en avant le hasard, l'accès à l'emploi semble suivre une logique autre que la stabilité. On y rencontre notamment les personnes qui s'inscrivent sur des listes de remplaçants, soit parce qu'elles ne cherchent pas activement un emploi stable, soit parce qu'elles sont peu regardantes sur la qualité de l'emploi et qu'elles sont à la recherche d'un boulot occasionnel. C'est également parmi elles que l'on retrouve les diplômés qui continuent de se former ou qui ont d'autres projets (voyages) dans l'année qui suit la fin de leur formation.

Faire émerger ces modèles de trajectoires différenciées permet de confirmer entre autres que le processus d'accès à l'emploi ne coïncide pas forcément avec la planification institutionnelle, plus linéaire, où l'emploi est la suite logique de la formation. Par ailleurs, cela rend davantage compte de l'agentivité ou «*agency*» (GIDDENS, 1979) des acteurs sur un marché de l'emploi qui leur reste favorable à moyen terme. Si la stabilité de l'emploi en enseignement est une option souhaitée immédiatement pour les uns, pour d'autres, le premier emploi est davantage le lieu d'élaboration d'un projet professionnel en devenir.

Sur ces fondements, nous postulons que la persévérance dans le métier, au sens où l'entendent Kanter (1968) et Woods (1997), et plus généralement l'engagement, au sens de «*commitment*» (H. S. BECKER, 1960) des uns et des autres, varient en fonction de ce projet plus ou moins précis, plus ou moins articulé autour de l'enseignement et qui compose avec les autres sphères dans lesquelles s'inscrivent les vies et les trajectoires des diplômés. Dans la prochaine et dernière partie de cet ouvrage, consacrée à l'insertion subjective, nous nous efforcerons notamment de questionner cet engagement et la mise à l'épreuve des différents projets professionnels, en conservant notre clé de lecture des trajectoires différenciées vers l'enseignement comme élément modulateur de l'insertion professionnelle.



## TROISIÈME PARTIE

### L'insertion subjective

En consacrant cette dernière partie de notre recherche à l'insertion subjective, nous nous inscrivons dans une littérature qui insiste, depuis les années 2000, sur l'importance de la perspective des acteurs. Ce courant de recherche sur l'insertion professionnelle estime en effet que l'évaluation de la réussite d'une insertion ne peut dépendre uniquement de critères objectifs. Par ailleurs, nous aborderons ici les thématiques classiquement traitées par la littérature sur l'insertion des enseignants : les difficultés éprouvées par le novice, le rapport aux collègues expérimentés ou encore l'abandon du métier.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, les recherches classiques sur l'insertion des enseignants appréhendent les difficultés des débutants soit comme un effet de la complexification du métier, soit comme un problème de transition entre la nouvelle formation et le contexte de travail, soit encore comme le résultat d'un mauvais encadrement institutionnel. Nous ne nions pas que ces variables ont des effets sur la manière dont les nouveaux diplômés pour l'enseignement vivent leur insertion. Cependant, nous estimons que la subjectivité à l'œuvre lors de ces moments se rattache à un processus qui a débuté avec l'orientation vers le métier et qu'elle est fortement liée à la problématique de l'accès à l'emploi. Nous montrerons que l'état de carrière, autrement dit le parcours des individus, module en grande partie la manière dont ces derniers vivent leur difficulté ou persèverent dans le métier.

Au chapitre 8, nous nous appuyerons sur les difficultés éprouvées par les novices pour faire émerger leur socialisation au travail. Nous montrerons que l'accommodation aux difficultés passe par une interaction avec les collègues de leur établissement, ainsi que les membres de leur réseau personnel. Toutefois, les individus aux parcours linéaires et ceux aux parcours non linéaires entretiennent des rapports différenciés à leur environnement de travail, notamment parce qu'ils accèdent différemment à l'emploi. En outre, l'accommodation est une occasion de gagner en réputation pour les jeunes enseignants. Nous soulignerons, par ailleurs, que les expériences professionnelles des «second métier» participent de la définition de leurs relations avec les collègues établis. Au chapitre 9, enfin, nous appréhenderons l'abandon du métier par la notion d'engagement (*commitment*), au sens de la sociologie interactionniste. Nous considérerons d'abord la multidimensionnalité théorique de ce concept. Nous l'appliquerons ensuite à la situation professionnelle des individus, afin de cerner l'état de leur engagement dans le métier. Nous proposons notamment une interprétation de leur projet professionnel à long terme. Au terme de ces analyses, nous aboutirons aux degrés d'engagement et de désengagement des enseignants : l'engagement/désengagement partiel, le désengagement temporaire et le désengagement à durée indéterminée.

## Chapitre 8

---

# La socialisation au travail des enseignants débutants au travers des difficultés rencontrées

### Introduction

Les études récentes sur l’insertion professionnelle, qui se fondent sur la perspective des novices, insistent notamment sur la part subjective de celle-ci, c’est-à-dire sur l’importance des critères relevant de diverses situations rencontrées sur le lieu de travail ainsi que leur gestion (LOSEGO et al., 2011 ; MUKAMURERA *et al.*, 2008). *A priori*, ces recherches semblent aller à contre-courant de certaines approches de l’insertion (J. FOURNIER & MARZOUK, 2008) qui partent du principe que c’est la qualité de la formation initiale qui détermine le processus d’insertion. Notre approche se situe au carrefour de ces deux appréhensions de l’insertion, dans la mesure où nous considérons que les débuts dans le métier correspondent, d’une part, à un vécu situé dans des contextes sociaux particuliers qui amène à une appréciation particulière de l’insertion et, d’autre part, à une socialisation au travail qui prend racine dans la formation initiale en tant que socialisation parcellaire – c’est-à-dire une pratique du métier encadré par le dispositif du stage de formation.

Cette approche est possible notamment parce que nous commençons par la trajectoire des enseignants novices qui s’insèrent (GIRINSHUTI, 2017a, 2017b). À travers celle-ci, nous considérons que dans leur socialisation au travail, les apports de la formation initiale ne sont pas des acquis à mettre en œuvre dans le nouveau contexte, mais plutôt des ressources (pédagogiques, relationnelles)

que les débutants parviennent à mobiliser ou non dans leur travail. Selon nous, la socialisation professionnelle des novices n'est pas à chercher dans la manière dont ils assimilent de bonnes ou de mauvaises pratiques, héritées de la formation ou inspirées des collègues, mais correspond plutôt à une négociation de leur place dans les établissements. Cette négociation se déroule *via* des relations avec les divers acteurs qui font de leur établissement un lieu de travail particulier (AMENDOLA *et al.*, 2015).

Nous rompons ainsi avec les analyses classiques de l'insertion des enseignants (BAILLAUQUÈS, 1999a; T. NAULT, 1999) qui visent notamment à mener le novice vers une forme d'expertise qu'il atteindrait en échappant de manière rationnelle (grâce aux outils acquis en formation) aux difficultés des premières années d'exercice. Dans ce chapitre, nous proposons de nous appuyer sur ces difficultés et sur leur traitement, afin de révéler le processus de socialisation au travail dans un contexte de prise de fonction en tant que nouveau diplômé.

Notre hypothèse centrale est que la manière de faire face aux difficultés est fonction du parcours des individus. Ces derniers – selon la typologie proposée dans la première partie de cet ouvrage, mais également selon leur trajectoire d'accès à l'emploi – modulent leur expérience sociale (DUBET, 1994) de la difficulté. Cependant, cette expérience s'inscrit aussi dans un contexte social : l'accommodation aux difficultés par les novices se fait en miroir des pratiques d'autres enseignants. Nous verrons notamment qu'elle oscille entre une normalisation du travail qui s'effectue au sein d'un collectif de travail, et la recherche permanente de solutions individuelles.

Nous avons divisé ce chapitre en quatre parties. Nous commencerons par définir quelques concepts clés à la compréhension des interactions qui ont lieu au sein des établissements, ainsi que leur fonction dans la normalisation du travail. Nous proposons notamment de considérer l'environnement de travail comme une structure en réseau, où les novices initient des actions expressives et instrumentales. Nous définirons et développerons ces notions théoriques et d'autres qui caractérisent les relations au sein d'un réseau.

Nous analyserons ensuite l'accommodation aux difficultés au travers de trois sections qui renvoient à trois dimensions du travail enseignant, selon la classification proposée par De Stercke *et al.* (2010). Il y a tout d'abord des aspects liés à la composante organisationnelle du métier. Celle-ci comprend notamment toutes les difficultés liées à l'organisation du travail : les «*ressources matérielles*», la «*tenue des documents administratifs*», «*les contraintes organisationnelles d'exercice*» ou encore tout ce qui réfère aux «*déplacements professionnels*» (p. 140). La composante pédagogique et

didactique du métier, une autre dimension du travail enseignant, reflète le deuxième type de difficulté rencontrée par les novices. Elle renvoie aux aspects relatifs à l'enseignement : la planification, les évaluations et les difficultés qui naissent d'une relation pédagogique hors-norme entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves. La troisième dimension réfère à la composante relationnelle du travail enseignant, c'est-à-dire les difficultés de relations avec les autres acteurs qui font l'établissement. Pour chaque composante du travail, nous présenterons d'abord les types de difficultés qui la composent et nous verrons comment, le cas échéant, ces difficultés varient selon que les individus sont issus de parcours linéaires ou non. Nous traiterons également l'accommodation aux difficultés en gardant l'opposition entre types de parcours.

Selon Woods (1997), l'accommodation correspond au processus par lequel les enseignants font face aux difficultés qu'ils rencontrent et, plus généralement, à la rationalisation des différents choix qu'ils opèrent lorsqu'ils se trouvent en difficulté. C'est parce que la résolution de ces difficultés s'inscrit dans un espace-temps plus ou moins long, ou parce que la difficulté nécessite une attention particulière durant l'année scolaire vécue que nous parlons de processus d'accommodation. Celle-ci s'effectue avec le concours des pairs pour deux raisons. D'une part, les autres enseignants deviennent des références afin d'identifier la nature des difficultés pour les discriminer, entre celles qui font partie de la vie ordinaire de l'enseignant et celles qui constituent des problèmes spécifiques. D'autre part, les pairs, mais également d'autres acteurs qui composent l'entourage des novices deviennent une ressource dans la recherche de solutions opératoires. Enfin, nous verrons que l'accommodation consiste aussi en une recherche de solutions originales qui s'obtiennent par essai ou par erreur. C'est ainsi que les novices se distancient et s'affirment par rapport aux pratiques des autres enseignants.

Nous mettrons à l'épreuve de manière transversale à ces trois sections notre hypothèse d'une socialisation différenciée par le parcours. Celle-ci trouve ses racines dans l'accès à l'emploi, comme nous l'avons constaté dans la deuxième partie de cet ouvrage. En effet, durant la formation, les enseignants sont amenés à travailler, soit par les stages, soit par des remplacements. Ces moments participent à leur socialisation au travail. Or, comme les diplômés accèdent de manière différenciée à ces situations d'emploi (stage A vs stage B, emploi préalable ou non) dans des établissements qui deviennent, dans la majorité des cas, leur lieu de travail, leur gestion des difficultés s'en trouve plus ou moins affectée parce qu'elle met en jeu des rapports sociaux négociés avec les différents acteurs de l'établissement, qu'ils connaissent plus ou moins.

## Données de recherche et leur traitement

Le questionnaire INSERCH contient des items en rapport avec le travail enseignant (voir annexe A, questions 30 à 38)<sup>1</sup>, mais il est délicat de les utiliser telles quelles dans une approche compréhensive du travail enseignant. Prévus pour s'adresser à tous les diplômés romands (situés dans des contextes d'emploi très variés), ils sont un peu abstraits. Notre démarche consiste à partir des difficultés exprimées directement par les interviewés de l'enquête qualitative, lors des entretiens «bilans»<sup>2</sup>, et à les mettre en regard avec les réponses à l'enquête INSERCH se rapportant aux mêmes dimensions analysées. Cela a comme avantage de réduire le nombre d'items qui ont du sens d'un point de vue quantitatif – dans une optique de description – et qualitatif – dans une perspective compréhensive. Pour ce qui est des sous-échantillons quantitatifs, nous utiliserons les mêmes que ceux déjà exploités dans la deuxième partie de cet ouvrage, qui traite du processus d'accès à l'emploi. Afin d'analyser plus finement le processus relationnel qui préside à la gestion des difficultés, nous aurons recours aux données de réseau personnel (BIDART, 2012 ; DEGENNE & FORSÉ, 2004) des enseignants suivis qualitativement<sup>3</sup> (voir annexe D).

### 8.1 L'accommodation aux difficultés : approche conceptuelle

Étant donné que certains concepts sont récurrents dans notre approche du processus de socialisation au travail, nous estimons nécessaire de les clarifier en conceptualisant et en problématisant notre hypothèse. Nous considérons que la socialisation au travail, et plus spécifiquement, l'accommodation aux

<sup>1</sup> Il s'agit de questions portant, d'une part, sur les difficultés éprouvées dans l'exercice du métier, la satisfaction par rapport à divers aspects du travail, l'adéquation entre la formation et ces divers aspects, les activités jugées insérantes, les éléments ayant contribué au développement des compétences professionnelles. L'évaluation est faite sur une échelle Likert allant de 1 (proposition inexistante) à 6 (proposition très présente). Pour les besoins de l'analyse, nous l'avons recodée en trois catégories : 1 avec 2 correspondent à «pas ou peu existant» ; 3 avec 4 correspondent à «existant dans une moyenne mesure» ; 5 avec 6 correspondent à «très présent». Ce regroupement offre une meilleure lisibilité des variations, lorsque chaque item est croisé à nos trois variables indépendantes (degré d'enseignement, sexe, expérience d'enseignement).

<sup>2</sup> Les entretiens ont respectivement eu lieu à la fin des deux années scolaires 2013-2014 et 2014-2015 ; entre fin avril et juillet. Les données utilisées se rapportent ainsi à la situation des 30 diplômés qui ont participé au dispositif de l'enquête qualitative jusqu'à son terme (voir annexe C).

<sup>3</sup> Ainsi, lorsqu'une personne exprime des difficultés dans la relation avec un ou des parents d'élèves, nous examinons le profil (âge, expérience, statut à l'interne, type de relation entretenu avec la personne) des personnes citées dans leur réseau personnel comme ayant été des ressources lorsque l'enseignant en question avait besoin de conseil face à des difficultés avec des parents d'élèves.

difficultés est modulée par deux facteurs : l'environnement de travail et le parcours des individus. Si jusqu'à maintenant, nous avons ostensiblement traité ce que nous entendons par parcours, nous voudrions revenir sur ce que nous entendons par environnement de travail. Ce dernier est surtout incarné par le personnel de l'établissement et, plus largement, par d'autres enseignants débutants appartenant à la même cohorte de formation. La compréhension des interactions dans ce contexte d'insertion professionnelle impose de définir au préalable les types de liens qui existent entre l'individu qui s'insère et ceux qui matérialisent l'environnement de travail.

Dans un établissement, lorsque l'on considère les rapports entre les rôles et les statuts des uns et des autres, nous pouvons distinguer les relations homophiles et hétérophiles. Théoriquement, la plupart des interactions sociales sont surtout régies par des relations homophiles. Il s'agit du principe selon lequel le contact entre des personnes ayant des caractéristiques similaires est plus probable qu'entre des personnes qui n'en partagent pas. Ces caractéristiques sociodémographiques – comme l'âge, le genre ou l'ethnicité – structurent tous les types de liens sociaux, de l'amitié aux liens entre collègues (MCPHERSON, SMITH-LOVIN & COOK, 2001). Les relations hétérophiles sont par définition l'opposé : l'interaction se déroule entre des personnes qui ne partagent que peu ou pas de traits sociaux.

Dans son analyse de la collaboration des enseignants novices, Losego (2015) propose une définition opératoire du principe de l'homophilie/hétérophilie, en parlant de relations « *symétriques et asymétriques* ». Selon Losego, « *il est plus propice d'avoir des âges et des anciennetés similaires, ce qui suppose à la fois une communauté d'intérêts et une culture professionnelle commune, et avoir des horaires compatibles [...] enseigner dans le même cycle, au même niveau ou dans le même genre de dispositif [...] avoir des affinités professionnelles [...] et souvent des affinités sociables* » (p. 72).

Ce que cette définition sous-tend, c'est un autre attribut des relations sociales : il est rare que deux individus interagissent uniquement pour une raison. C'est le principe de la multiplicité (LAZEGA, 2012 ; LAZEGA & PATTISON, 1999) des liens. Elle « *renvoie à l'existence de plusieurs types de ressources échangées dans le cadre d'une même relation* » (LAZEGA, 2012, p. 179).

Maintenant que nous avons défini les rapports entre les rôles des individus et cette particularité récurrente dans les interactions, il nous reste à conceptualiser les types de relations ou d'actions en jeu dans ces échanges.

D'un point de vue théorique, nous pouvons distinguer deux types : les actions expressives et les actions instrumentales (IBARRA, 1993 ; LIN, 1995 ; MOOLENAAR, 2012). Selon Lin, « *les actions expressives – comme faire des confidences – résultent d'interactions obéissant au principe d'homophilie. La reconnaissance*

*de la similarité des ressources, le besoin d'échanger des interrogations à leur sujet et celui de les protéger, constituent la base d'interactions satisfaisantes. [...] L'action instrumentale, par contraste, peut ne pas résulter d'interactions obéissant à un principe de l'homophilie. Obtenir des ressources supplémentaires ou meilleures [...] exige, par définition, un accès à d'autres positions sociales, en particulier celles ayant davantage ou de meilleures ressources.» (p. 689)*

En partant du postulat de Lin (1995), nous pourrions supposer que faire face aux difficultés nécessite davantage d'actions instrumentales, dans la mesure où le novice a besoin de ressources nouvelles. Il est alors plus à même de les obtenir auprès de relations hétérophiles, ou plus précisément de collègues occupant un statut non équivalent structurellement (enseignant d'expérience, médiateur, psychologue, enseignant spécialisé, doyen, directeur, chef de file, etc.), dans ce qui demeure un nouvel environnement pour le débutant : l'établissement de travail. Cependant, les définitions de l'homophilie et de l'hétérophilie sont constamment brouillées par les différents cercles d'appartenance, au sens de Dutercq (1991), qui existent au sein de l'établissement. Les enseignants se définissent tantôt par leur statut (le cercle des jeunes enseignants vs les enseignants plus âgés), tantôt par leur discipline (le cercle des enseignants de telle ou telle discipline), tantôt par les lieux qu'ils fréquentent (le cercle des enseignants qui mangent ensemble à midi, le cercle des enseignants de tel ou tel bâtiment, etc.). C'est ce qui explique notamment pourquoi une relation entre deux individus au sein d'un établissement peut être multiplexe.

Ces précisions conceptuelles représentent une première approche du processus d'accommodation dont il sera question tout au long de ce chapitre. L'analyse empirique des difficultés qui suit permettra de mettre en évidence les différentes notions en soulignant leurs variations selon le parcours des diplômés.

## **8.2 Les difficultés organisationnelles comme reflet de « lacunes » des différents états de carrière**

Dans les bilans des enseignants ayant participé à notre enquête, deux difficultés renvoient à la dimension organisationnelle du métier : « faire la transition entre la formation et l'établissement de travail » et « s'organiser selon son emploi du temps » (voir tableau 8.1). Dans le processus qui nous occupe, ces difficultés réfèrent selon Mukamurera (2005) à l'insertion sur le plan institutionnel.

Alors que les enseignants aux parcours linéaires s'adaptent autant que faire se peut à leur nouveau contexte de travail, les enseignants aux parcours non linéaires n'ont pas encore trouvé la bonne formule pour organiser les différentes activités qui caractérisent leur état de carrière.



**Tableau 8.1 – Nombre d'individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés d'ordre organisationnel**

	Difficulté de transition hep/ établissement	Difficulté à organiser le travail selon sa grille horaire	Total des individus concernés par les difficultés organisationnelles
Linéaires (sur 15)	6	3	7
Indirects (sur 6)	0	2	2
«Second métier» (sur 9)	0	8	8
<b>Total (30)</b>	6	13	17

### 8.2.1 Les enseignants aux parcours linéaires éprouvent des difficultés de transition entre le contexte de leur formation et leur nouvel emploi

Six enseignants aux parcours linéaires sur les 30 qui ont mené à terme le dispositif d'enquête ont mentionné la transition entre leur formation et le travail enseignant comme ayant posé un problème dans leur parcours. Cette difficulté qui est d'ordre organisationnel se décline en deux cas de figure.

Il y a d'abord les diplômés qui réalisent que la formation est une socialisation parcellaire, en ce sens qu'elle ne leur a pas fourni tous les outils nécessaires, notamment en ce qui concerne le suivi administratif des élèves. Cette difficulté concerne tout particulièrement les novices qui prennent en charge la responsabilité administrative d'une classe, communément appelée «maîtrise de classe». Cette dernière est notamment recherchée dans le primaire parce qu'elle permet à l'enseignant de suivre la progression des élèves sur un cycle de deux ans<sup>4</sup> (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Cependant, la gestion administrative peut poser des problèmes au moment où ces enseignants commencent à exercer, dans la mesure où ils doivent, en plus d'autres charges liées à l'activité ordinaire de chaque enseignant, s'adapter à l'organisation

<sup>4</sup> Dans le nouveau système HarmoS, les enseignants ayant une maîtrise de classe travaillent par cycles (1 et 2P, 3 et 4P, 5 et 6P, puis 7 et 8P).

plus moins complexe de leur établissement (MAULINI & PROGIN, 2016), avec parfois des situations particulières concernant certains élèves qui nécessitent un suivi administratif *ad hoc* : « *L'administration, les feuilles d'absences, les trucs à rendre à la direction, tout ça, on voit rien du tout.* » (Julie, première année du primaire, parcours linéaire)

Le deuxième cas de figure est lié à une transition de la formation à l'emploi (à temps plein) qui s'étale dans le temps comme suit. Les postes vacants sont mis au concours au printemps qui précède la fin de la formation. La plupart des enseignants obtiennent leur emploi avant d'avoir obtenu leur diplôme, dans l'espoir de terminer effectivement leurs études avant le début de l'année scolaire suivante. Les enseignants aux parcours linéaires voyant notamment le temps plein et la maîtrise de classe comme un gage de qualité de l'emploi ont tendance à candidater pour ces postes. La difficulté intervient lorsqu'au moment de prendre leur classe, ils n'ont pas encore terminé leurs études. Ils se retrouvent ainsi à jongler entre deux emplois du temps. C'est le cas notamment pour Yvonne et Emmanuel.

### ***Une difficulté dans les parcours linéaires du primaire***

Le questionnaire INSERCH fait explicitement référence au premier type de difficulté : « *q. 30, item 13. En me référant à l'année scolaire en cours, je réussis à réaliser de façon autonome les tâches administratives* ». Bien que deux tiers des enseignants estiment qu'ils réussissent tout à fait ou parfaitement<sup>5</sup> à réaliser ces tâches, les enseignants du primaire peinent plus que ceux du secondaire. 32,2% estiment qu'ils y arrivent moyennement, et 10% ne réussissent que peu, voire pas du tout. Dans le secondaire, ces mêmes réponses concernent respectivement 17,2% et 2% des répondants ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .22$ ). La prévalence de cette difficulté parmi les enseignants du primaire est imputable à leur trajectoire de formation, où l'expérience professionnelle se résume au stage pratique dans la classe d'un praticien qui ne leur a pas confié ce type de tâche périphérique.

Le tableau 8.2 le montre différemment, en soulignant que les individus qui bénéficient d'une expérience dans l'enseignement ou d'une expérience professionnelle se sortent proportionnellement mieux des tâches administratives.

<sup>5</sup> Sur une échelle Likert à six niveaux, recodée en trois : allant de 1 (réussi peu ou pas) à 3 (réussi tout à fait ou parfaitement).

**Tableau 8.2 – Réaliser de façon autonome les tâches administratives selon l'expérience professionnelle**

	<i>Insertion professionnelle</i>			<i>Nombre d'années d'expérience en enseignement</i>	
	<b>Première insertion professionnelle N=724</b>	<b>Insertion préalable en dehors de l'éducation N=651</b>	<b>Insertion préalable dans le domaine de l'éducation N=416</b>	<b>Moins d'un an N=1153</b>	<b>Plus d'un an N=692</b>
<b>Peu ou pas du tout</b>	5,2 %	5,7 %	2,4 %	6,1 %	2,7 %
<b>Moyennement</b>	30,9 %	23,8 %	18,8 %	31,13 %	16,9 %
<b>Tout à fait ou parfaitement</b>	63,8 %	70,5 %	78,8 %	62,8 %	80,3 %
<b>Sig p</b>		***		***	
<b>Vcramer</b>		.09		.19	

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

## 8.2.2 Le manque de flexibilité dans son emploi du temps

Le deuxième type de difficulté en rapport avec l'organisation du travail concerne la flexibilité de l'emploi du temps des enseignants. Treize enseignants rapportent avoir ressenti que leur enseignement débordait sur un temps qu'ils espéraient pouvoir consacrer à d'autres activités en dehors. Pour quelques jeunes enseignants, un travail à temps plein peut se révéler difficile à gérer, notamment parce qu'il est composé de diverses tâches et dispositifs d'encadrements; ce qui augmente le nombre des interlocuteurs et, par là, les coordinations.

### ***Les enseignants dits « second métier » en recherche permanente de conciliation entre l'enseignement et les autres activités***

Cependant, ce sont les enseignantes aux parcours non linéaires (8/9) qui sont les plus touchées, en raison du manque de flexibilité de leur horaire. Cela est étonnant, notamment lorsque l'on sait qu'elles disposent des taux d'occupation les

moins élevés (voir annexe C). En fait, comme nous l'avons souligné au chapitre 5 et ailleurs (GIRINSHUTI, 2017a), l'enseignement est, dans certains cas, une activité complémentaire à une situation professionnelle préexistante et dans d'autres, il s'agit d'une activité d'aménagement du quotidien (avec une volonté de concilier la vie familiale et l'activité d'enseignement). Le problème pour ces enseignants déjà à temps partiel, c'est la disposition de celui-ci dans leur semaine, qui les amène à avoir des plages horaires inoccupées pendant lesquelles ils ne peuvent pas vraiment quitter l'établissement. Ils ont ainsi l'impression de subir leur travail, plutôt que de le maîtriser. Plus généralement, il y a aussi tous les moments informels (de réunions notamment) qui viennent s'ajouter au temps de travail effectif et qui peuvent, dans certains cas, complexifier l'organisation de la vie des enseignants en dehors de leur métier et être vécus de ce fait comme une difficulté. C'est le cas notamment de Sandra qui malgré un emploi à temps partiel est surprise du manque de flexibilité à sa disposition :

*«Je veux dire, y a tout le temps d'autres choses. Donc soit y a mes élèves qui sont pas là pour une raison quelconque, soit on me met des remplacements dans mes heures creuses, soit euh bah y a des conférences des maîtres, euh une sortie ceci, euh, truc cela! Alors je sais pas si ça me perturbe autant, parce que je suis effectivement à temps partiel, parce que j'ai une seconde vie à gérer en dehors de l'enseignement et que pour moi, bah une heure, c'est une heure, c'est perdu; elle manque quelque part.»* (Sandra, enseignante dans le primaire, parcours «second métier»)

Lors de la deuxième année, Sandra a renoncé à certaines tâches administratives et a encore diminué son taux d'occupation. Cela correspond à une démarche observée dans une certaine mesure à l'échelle de l'enquête quantitative. À la question, «*quel est votre degré de satisfaction à l'égard des horaires flexibles?*» (annexe A, question 31), 62% des répondants déclarent être tout à fait voire très satisfaits. Néanmoins, cette proportion est statistiquement différenciée entre les individus qui estiment que leur taux d'occupation est idéal et ceux qui voudraient le changer. Parmi les seconds, seuls 55,5% sont tout à fait ou très satisfaits de la flexibilité des horaires. 33% ne le sont que moyennement, tandis que 11,5% se disent peu ou pas satisfaits. Ces proportions sont respectivement de 66%, 26% et 8% parmi les diplômés satisfaits de leur taux ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .10$ ). En considérant le sous-échantillon d'individus qui ont répondu aux deux sollicitations de l'enquête, il n'est donc pas étonnant de constater que c'est parmi les personnes ayant réduit leur taux d'occupation entre la première et la troisième année d'exercice que la flexibilité de l'emploi est statistiquement la moins satisfaisante (lors de leur première année d'exercice et par comparaison avec ceux qui augmentent ou qui gardent un taux d'occupation stable).

### 8.3 L'accommodation aux difficultés pédagogiques au cœur de la socialisation au travail

Les difficultés d'ordre pédagogique et didactique sont celles qui ont affecté la proportion la plus forte parmi les 30 enseignants que nous avons suivis jusqu'au bout de notre enquête qualitative. Comme l'illustre le tableau 8.3, nous avons recensé trois types de difficultés en rapport avec cette dimension du travail : les difficultés de planification de l'enseignement, les difficultés à reprendre des classes héritées d'un autre enseignant et les difficultés de gestion de classe.

*Tableau 8.3 – Nombre d'individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés d'ordre didactique/pédagogique*

	Planifier sur l'année	Construire son enseignement à partir du travail des autres	Maintenir un certain ordre scolaire/gestion de classe	Total des individus concernés par la composante pédagogique
<b>Linéaires (sur 15)</b>	3	4	11	14
<b>Indirects (sur 6)</b>	0	2	3	4
<b>« Second métier » (sur 9)</b>	1	1	5	6
<b>Total (30)</b>	4	7	19	24

Notre analyse révèle que les enseignants aux parcours linéaires gèrent leurs difficultés au moyen d'actions instrumentales. Avec cette notion, nous voulons signifier que la socialisation au travail nécessite la référence à la pratique d'autres collègues ; que ce soit au travers d'une relation concrète – demande explicite d'aide, de conseil, au travers d'un échange verbal – ou de rapports plus indirects – observations, déduction à partir d'un constat, etc. – avec les pratiques des pairs.

La socialisation des enseignants aux parcours non linéaires diffère quelque peu de ce qui précède. Tout comme leur accès à l'emploi, leur insertion subjective a tout simplement commencé avant l'obtention du

diplôme. Ils ont donc dû faire face pour la première fois à la responsabilité d'une classe à un moment de leur parcours. Ce qui est déterminant dans leur socialisation, c'est cette « plus-value » avec laquelle ils commencent à travailler lorsqu'ils entrent dans le domaine de l'éducation : leur expérience professionnelle antérieure.

### **8.3.1 Les enseignants aux parcours linéaires éprouvent des difficultés à planifier leur enseignement sur l'année**

Si la formation initiale incite les enseignants à produire des séquences à tester dans le cadre de leur stage et à anticiper le contenu de leur cours, ce travail devient plus problématique lorsqu'il est pris dans la gestion de l'activité à moyen et à long terme, qui nécessite une renormalisation de l'activité (LOSEGO, 2015). Ainsi, parmi les enseignants que nous avons suivis, quatre expriment ce sentiment d'avoir exercé leur métier au jour le jour, en « *naviguant à vue* », avec une difficulté à projeter leur travail « *sur l'année* ». Ce type de difficulté se rattache à la gestion du programme et au type de planification (MAULINI, 2004) que les novices mobilisent. Dans la socialisation de l'enseignant, cette planification est d'autant plus importante qu'elle agit positivement sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant débutant (AMENDOLA *et al.*, 2015).

Des analyses de la charge de travail (HRIZI, ISSAIEVA MOUBARAK-NAHRA & DUCREY, 2010) ont mis en évidence que les tâches de préparation et de planification sont peu investies parmi les enseignants qui travaillent à temps plein. Cela explique notamment pourquoi cette dimension du travail a été vécue comme une difficulté par quatre enseignantes (Cécile, Élise, Justine et Sybille) qui travaillaient à temps plein durant l'année qui a suivi l'obtention de leur diplôme.

Au cours des entretiens, le « *choc de la réalité* » (T. NAULT, 1999) d'un emploi à temps plein renvoie notamment à l'impossibilité d'être le « *praticien réflexif* » que l'on vient de quitter avec la fin de la formation. L'enchaînement des tâches rend difficile une prise de distance par rapport à sa pratique. Cela est d'autant plus vrai pour les enseignants aux parcours directs qui investissent la formation comme une condition initiale nécessaire à l'exercice du métier et qui ensuite recherchent davantage un emploi à temps plein (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016). Par ailleurs, comme le souligne Pasquini (2008), les jeunes enseignants ont souvent besoin de tout planifier, là où les anciens se permettent de nombreuses ellipses, car ils connaissent le métier.

«[...] prendre les choses comme elles viennent ce qui est... Je veux dire ce n'est pas plus mal dans certains cas, mais il y a vraiment des : on est là, et on fait une chose après l'autre, on règle. On s'en sort un peu comme on peut. On prépare les cours comme on peut. On a l'impression de ne surtout pas pouvoir prendre du recul. C'est surtout ça, je dirais quand je parle de naviguer à vue. Cette difficulté de pouvoir prendre du recul.» (Élise, secondaire, parcours linéaire, première année)

Ce type de difficulté est rapporté concernant la première année. Afin de mieux saisir dans quelle mesure les collègues ont apporté une aide quelconque, nous avons analysé les relations au sein des réseaux personnels des novices. Nous nous sommes appuyé sur la question 3 du questionnaire, qui porte sur ces derniers (voir annexe B) : «*Durant cette année, à qui avez-vous demandé des conseils lorsque vous aviez des questions sur le programme de manière générale ?*»<sup>6</sup> Parmi les trois enseignantes aux parcours linéaires concernées par cette difficulté, deux enseignent dans le cycle de transition (Cécile, Sibylle), une autre dans le secondaire (Élise, citation ci-dessus).

Le cycle de transition est caractérisé à la fois par de nombreux échanges formels et par une forte coordination de l'enseignement due à l'orientation vers le secondaire qui intervient à la fin du cycle. En conséquence, Cécile et Sibylle ont pu compter sur des collègues qui enseignaient dans le même cycle, occupant des positions d'expertise ou d'expérience (doyen, cheffes de file, enseignante ayant de nombreuses années d'expérience), mais également sur des collègues proches spatialement (la classe d'à côté) ou intimement (des amis), avec lesquels il est plus aisé d'échanger de manière informelle. Pour Élise, la dynamique n'est pas tellement différente, notamment parce que la logique d'un enseignement par discipline commence dans le cycle de transition (bien que celui-ci appartienne structurellement au degré primaire). Élise a mobilisé non seulement sa cheffe de file, mais également une enseignante occupant le statut de praticienne formatrice, ainsi qu'une amie.

### **8.3.2 Des difficultés liées à une maîtrise partielle de son enseignement, notamment sur des postes de qualité moindre**

Dans certaines situations, la difficulté à planifier l'enseignement n'est pas uniquement la conséquence de l'organisation défailante de l'enseignant qui débute à son poste, mais résulte de la nécessité de composer avec un travail

<sup>6</sup> Voir annexe D pour l'analyse des réseaux personnels.

déjà engagé par un autre enseignant qui a lui-même sa propre organisation. Comme relevé ailleurs (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), la maîtrise du travail en question ici s'inscrit dans des rapports interpersonnels, parfois asymétriques, notamment dans les situations de travail en duo (LOSEGO, 2015).

Dans le secondaire, cette difficulté à planifier se manifeste également lorsque l'on confie au débutant une classe en milieu de cycle, alors que le programme s'étend sur trois ans. Le défi pour l'enseignant est de reprendre la classe tout en s'adaptant à une planification passée, qui ne fait pas forcément sens pour lui. Ce type de difficulté renvoie à la composante du travail enseignant liée au contexte de travail (MUKAMURERA, 2011), autrement dit, dans le processus de l'insertion, elle est indissociable de l'étape de l'accès à l'emploi de qualité (voir chapitres 6 et 7).

*«Il y avait des éléments qui font que c'était pas le top. Je sais que la relation n'était pas facile avec le prof de maths précédent. [...] Je me suis rendu compte qu'il y avait d'énormes lacunes [...] que je n'ai pas réussi à rattraper du tout cette année ça c'est sûr. Je leur ai appris deux, trois trucs, il y a des sujets qui ont plus ou moins bien marché, mais [...] on n'a pas rattrapé les lacunes. [...] Ça faisait un ensemble d'éléments qui sont pas évidents. C'est plus simple aussi, c'est pour ça que ça se passe beaucoup mieux avec les neuvièmes. Parce que j'étais pas plus attentif avec les neuvièmes, mais comme on prend des nouvelles classes qui sont encore assez jeunes, c'est plus facile de leur dire: "Maintenant on va bosser comme ça!". Et puis moi, je sais exactement ce que je dois faire avec eux, le programme, on prend depuis le début.»* (Éric, première année, enseignant secondaire, parcours linéaire)

### **Une difficulté liée à la qualité de l'emploi occupé**

Pour avoir une idée de l'importance de ce type de difficulté à l'échelle de l'enquête INSERCH, nous avons analysé deux indicateurs portant sur la maîtrise du travail. Il est entre autres demandé aux diplômés dans quelle mesure ils réussissent à maîtriser les contenus à enseigner (annexe A, question 30, item 1). Deux tiers répondent «tout à fait ou parfaitement». Le tiers restant y arrive moyennement. Ces proportions s'inversent et sont de 70,4% («moyennement») et 28,8% («tout à fait ou parfaitement») pour les personnes qui effectuent des remplacements ou occupent des postes temporaires. Par ailleurs, les individus qui ont occupé plusieurs emplois durant la même année (emplois discontinus, voir chapitre 7) sont proportionnellement moins satisfaits de leur autonomie professionnelle (annexe A, question 31,



item 13). Ces chiffres confirment le sentiment exprimé dans les propos d'Éric, pour qui la maîtrise des contenus est liée à la qualité de l'emploi occupé.

Dans le récit d'Éric, la première année passée avec les élèves de 11<sup>e</sup> VSO est difficile, notamment parce que l'enseignant ne parvient pas à les mettre au travail. Cependant, il peut lui-même comparer les différentes classes dans lesquelles il enseigne pour constater que certaines sont plus difficiles que d'autres. Il met particulièrement en cause l'enseignant qui l'a précédé et qui n'a pas su s'y prendre correctement pour amener le contenu disciplinaire qui fait défaut chez les élèves. Pour lui, la maîtrise du contenu et la gestion de classe sont deux difficultés imbriquées. S'il s'en est plutôt bien tiré avec la classe de 9<sup>e</sup>, c'est parce que cette année correspond à la première année du niveau secondaire. Il se sert de cette deuxième classe comme étalon de sa propre pratique. Ses élèves vivent une transition vers le degré secondaire, et la dynamique est celle d'une classe qui se découvre en même temps qu'elle découvre l'ensemble des enseignants. Il est alors plus facile d'amener le contenu en parallèle de la gestion de l'ordre scolaire.

### 8.3.3 Incertitude autour de l'ordre scolaire

Si la maîtrise du cahier des charges réfère à l'environnement social et les conditions extérieures, à l'enseignement en classe, c'est bien ce dernier qui est en cause avec le troisième type de difficulté éprouvé par les diplômés que nous avons suivis : le maintien de l'ordre scolaire (BARRÈRE, 2002 ; RAYOU & VAN ZANTEN, 2004). Cette difficulté se résume ici à la capacité de chaque enseignant à gérer ses élèves de façon à pouvoir enseigner dans des conditions satisfaisantes. Pour Howard Saul Becker (1953), cette difficulté est au cœur du métier, notamment parce que c'est la relation à partir de laquelle l'enseignant pourra se légitimer dans le système d'autorité qui régit le fonctionnement de l'école. Selon l'auteur, c'est à partir de cette relation que le mandat (*mandate*) public qui leur est confié prend sens. Ainsi, la gestion de la classe structure en grande partie la socialisation au travail de l'enseignant, car ce dernier est renvoyé aux responsabilités de ses actes solitaires, indépendamment des ressources extérieures mobilisées pour les accomplir (ZARIFIAN, 2004). Elle est ainsi le corollaire de la maîtrise du cahier des charges, car c'est la capacité à maintenir cet ordre scolaire qui pourra légitimer les autres tâches et revendications périphériques.

Selon Barrère (2007), la gestion de classe, à la fois source de frustration et de satisfaction, est source d'ambivalence pour les enseignants. Selon cette auteure, du fait que sa fluctuation est liée aux élèves, « *elle peut toujours [...] échapper, plus ou moins ponctuellement, plus ou moins structurellement* » et

cela, malgré « *l'expertise et l'expérience* » (p. 13) de l'enseignant considéré. Il n'est donc pas surprenant que deux tiers des 30 diplômés suivis la mentionnent comme ayant posé un problème à un moment ou à un autre durant les deux ans qui ont suivi leur diplôme. Deux types de témoignages rendent compte de cette remise en cause de l'ordre scolaire. Il y a, d'une part, le comportement d'un ou plusieurs élèves et, d'autre part, la présence d'élève(s) nécessitant une attention particulière, qui peuvent perturber le déroulement d'une leçon ordinaire – en tout cas, la représentation que les enseignants se font de celle-ci.

### ***L'ordre scolaire est davantage remis en question dans le degré secondaire***

*«Ce que j'ai remarqué, c'est que, moi je me suis, j'ai vu que je pouvais m'identifier aux 9 et 10 VP [du deuxième établissement], on se comprend. Moi ces jeunes [du 1<sup>er</sup> établissement] je ne les comprends pas et je vais dire un truc horrible, mais y a une personne [...], elle est black et je vois que les jeunes sont beaucoup détendus avec elle et elle, elle est détendue et je pense que c'est ce genre d'enseignante qui a fait les études et tout ça, mais des gens auxquels ils peuvent s'identifier et pas des nanas comme moi, c'est mon avis actuel, je m'énerve trop vite, je suis trop confrontée, à mes propres [limites]. C'est aussi ce que je disais à mon directeur de [1<sup>er</sup> établissement], je disais "je n'ai pas vécu ça et c'est très difficile pour moi de devoir négocier avec des gens, je ne peux pas m'identifier", mais cette fille, je pense que, qu'elle soit black tu vois, je crois que tout de suite ça doit les détendre, ils doivent se sentir plus à l'aise, plus ouais, je pense qu'ils devraient prendre des enseignants arabes, des Balkans, s'ils ont les mêmes titres, ils devraient avoir des enseignants, plus que des Suisses quoi, qui sont trop confrontés.» (Céline, deuxième année dans le secondaire, parcours «second métier»)*

Dans l'extrait qui précède, Céline essaie de comprendre ses difficultés à gérer une classe. Elle a enseigné dans deux établissements aux contextes sociaux opposés. La classe qui lui posait problème était dans un établissement situé dans un quartier où une partie de la population est issue de la migration. Elle la compare avec celle du deuxième établissement qui se trouve dans une commune composée majoritairement d'élèves issus de la classe moyenne supérieure. Suivant les contextes sociaux, les enseignants du secondaire se trouvent plus facilement impliqués dans des « *confrontations culturelles* » (BARRÈRE, 2007) comme celles que Céline a vécues. C'est l'un des facteurs qui expliquent pourquoi la gestion de classe pose systématiquement plus de difficultés aux débutants qui enseignent dans le degré secondaire.

**Tableau 8.4 – Le rapport à la gestion de classe selon le degré d’enseignement**

	<i>Réussir à maintenir le respect des règles de vie</i>		<i>Réussir à prévenir les comportements non appropriés</i>		<i>Satisfaction des relations avec les élèves</i>	
	<b>Prim. N=1103</b>	<b>Sec. N=795</b>	<b>Prim. N=1098</b>	<b>Sec. N=792</b>	<b>Prim. N=1100</b>	<b>Sec. N=805</b>
<b>Peu ou pas du tout</b>	3 %	5,8 %	4,4 %	6,9 %	1,7 %	1,5 %
<b>Moyennement</b>	28,6 %	42,8 %	38,9 %	49,2 %	10,3 %	16,6 %
<b>Tout à fait ou parfaitement</b>	68,4 %	51,4 %	58,1 %	41,9 %	88 %	81,9 %
<b>Sig p</b>	***		***		***	
<b>Vcramer</b>	.17		.13		.09	

p: = \*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

Bien que la gestion de classe représente un défi pour la plupart des interviewés, le tableau 8.4 montre que les enseignants du secondaire ont plus de difficultés pour réguler les comportements hors norme. Comment expliquer qu’environ deux tiers des enseignants du primaire s’en sortent parfaitement, quand un enseignant du secondaire sur deux seulement (voire moins s’agissant de la prévention) estime qu’il relève le même défi ?

L’analyse de données des réseaux personnels (annexe D) fournit une première indication à propos de la différence entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Dans le primaire, les enseignantes ne rencontrent des difficultés qu’avec certains élèves de leur classe, des cas singuliers essentiellement. Dans le secondaire, les difficultés relevées concernent davantage l’ensemble de la classe, comme on le voit dans les récits d’Éric ou de Céline qui ne parviennent pas à mettre les élèves au travail.

Il existe aussi d’autres facteurs. D’abord, comme l’enseignement dans le secondaire est structuré par discipline, chaque enseignant a affaire à plusieurs classes, donc à de nombreux élèves, quand la plupart des enseignants du primaire n’ont à gérer qu’une classe. Ensuite et en conséquence, la régulation ne se fait pas uniquement dans un rapport enseignant et élèves perturbateurs, mais implique souvent l’intervention de l’enseignant titulaire de la classe, voire d’autres enseignants, lorsque dans le cours précédent, l’ordre était déjà perturbé. En somme, l’ordre scolaire

est constamment renégocié (PÉRIER, 2009). Finalement, le niveau (en voie générale ou en voie pré-gymnasiale) et l'âge des élèves du secondaire rendent les interactions plus complexes. Ces éléments montrent que les difficultés éprouvées sont plutôt structurelles et peu liées aux compétences des enseignants. Cela permet également de mieux comprendre le faible écart observé entre les enseignants des deux degrés lorsqu'il s'agit d'évaluer leur satisfaction face aux élèves.

### ***Dans le secondaire, la primauté du groupe classe et du programme sur l'enseignement inclusif***

Si les comportements hors norme sont considérés comme maîtrisés et anticipés par la majorité des enseignants, il en va tout autrement concernant la capacité de ces derniers à prendre en compte les différents profils présents dans la classe. Un peu plus d'un tiers des enseignants seulement estiment réussir tout à fait ou parfaitement à «organiser l'enseignement avec des dispositifs de différenciation». Il en est de même pour la «motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités» (38%), pour l'«intégration des élèves présentant des troubles du comportement» (37%) et même un peu moins en ce qui concerne la capacité à «faire progresser les élèves en retard dans le programme» (31%).

Pour ces quatre indicateurs du troisième type de difficulté lié à la composante pédagogique, la grande majorité des enseignants s'autoévaluent plutôt moyennement. L'intégration d'élèves «présentant des troubles du comportement» est le défi le plus difficile à relever avec 11% des enseignants qui déclarent ne pas ou peu réussir. La structure par discipline ainsi que les raisons données plus haut restent valables pour expliquer la différence existant entre les degrés primaire et secondaire<sup>7</sup>. Plus largement, c'est de la gestion du temps, donc du programme, qu'il s'agit dès le moment où l'enseignant passe plus de temps à gérer les cas individuels qu'à faire progresser toute la classe.

<sup>7</sup> Les proportions d'enseignants estimant qu'ils réussissent tout à fait ou parfaitement à «organiser l'enseignement avec des dispositifs de différenciation», à «motiver des élèves qui n'entrent pas dans les activités», à «intégrer des élèves présentant des troubles du comportement», et à «faire progresser les élèves en retard dans le programme» sont respectivement de 40,3% au primaire vs 31,8% au secondaire (p <.001, Vcramer = .12); 44,3% vs 28,9% (p <.001, Vcramer = .18); 34,8% vs 25,6% (p <.001, Vcramer = .13); et 40,4% vs 31,7% (p <.001, Vcramer = .13).

## **Des échanges avec les collègues pour identifier ce qui est inhérent au statut de novice**

La résolution des situations difficiles liées au maintien de l'ordre scolaire nécessite de passer par les collègues, notamment pour évaluer l'importance et la nature des difficultés. *« J'ai eu en plus de tout ça tellement de difficultés moi. Mes collègues m'ont dit: "Mais c'est dingue, t'as presque dix ans d'expérience quoi. Tout ce que t'as vécu entre les parents, les collègues les enfants, les classes difficiles." [...] On doit intégrer de plus en plus d'enfants particuliers, avec de moins en moins d'aide et en gardant la même qualité de travail, c'est juste pas possible, c'est ce qu'ils nous demandent [...] parce que les études ont montré que les enfants à besoins particuliers étaient mieux dans les classes, mais on nous donne pas les moyens, et ça j'en ai discuté avec beaucoup d'enseignants, même bien plus expérimentés, ils disaient la même chose, ils me disaient qu'ils étaient contents d'aller à la retraite, parce que ça devient pénible, vraiment! »* (Mathilde, enseignante primaire, parcours linéaire, première année)

C'est dans ce mouvement de comparaison avec la pratique de leurs collègues en place qu'ils peuvent entreprendre la normalisation de leur activité (AMENDOLA *et al.*, 2015). Dans le secondaire, la structure de l'enseignement par discipline fait que les enseignants se croisent aux portes des mêmes classes. Les enseignants débutants peuvent ainsi plus facilement évaluer leur difficulté de gestion d'une classe en se référant directement aux difficultés éprouvées par d'autres enseignants. Cependant, les mécanismes à l'œuvre restent les mêmes que dans le primaire.

*« J'ai eu une classe avec énormément de problèmes. Même en cherchant des solutions auprès des collègues profs de classe, c'était difficile [...]. C'était une classe extrêmement difficile et très, très pénible [...]. Ils ont fait un peu, on va dire une classe fourre-tout comme ça, et ça s'est très mal passé, mais pas avec moi, avec tout le monde. »* (Basile, première année dans le secondaire, parcours linéaire)

Comme dans le cas de Mathilde, les difficultés de Basile sont le fruit d'un « ils » qui les précède en constituant des classes qu'aucun enseignant n'arrive à gérer. Cette externalisation de la source du dysfonctionnement ne sert pas uniquement à réhabiliter les enseignants débutants dans leur capacité à faire face aux difficultés inhérentes au métier. Dans les deux illustrations précédentes, il s'agit d'un discours rapporté, partagé avec d'autres, qu'ils se sont approprié. Celui-ci insiste sur leur appartenance à un système en place dont ils font partie (« on doit intégrer de plus en plus... »), à un établissement

en particulier et à un corps enseignant auquel ils s'identifient («*pas avec moi, avec tout le monde*»), c'est-à-dire un processus réflexif qui les valide comme des enseignants à part entière.

### ***Pour les enseignants aux parcours linéaires, la gestion de classe est un moyen de forger sa réputation***

Quand c'était nécessaire, les enseignantes du primaire issues de parcours linéaires se sont adressées prioritairement à des collègues et à d'autres intervenants qu'elles jugeaient plus compétents au cas par cas : les maîtresses d'appuis, les doyens, les directeurs, les enseignants spécialisés (voir annexe D). Le choix de ces actions instrumentales dépend de la gravité de la situation. Dans le cas d'Yvonne, c'est un réseau de spécialistes qui s'est mis en place avec la médiatrice, la pédopsychologue, la psychomotricienne, la doyenne et l'enseignante de soutien.

Pour les enseignants du secondaire aux parcours linéaires, cette recette, qui consiste à s'adresser à plus compétent, se vérifie également. Dans le cas d'Éric, mais également de Sylvie, la majeure partie des personnes mentionnées dans leur réseau personnel ont été consultées, ce qui accrédite l'idée d'une volonté de s'insérer au travers d'actions instrumentales.

Dans la gestion de l'ordre scolaire, il convient toutefois de souligner que l'intervention d'une personne tierce n'est pas toujours nécessaire, ainsi que le précise Éric : «*Je dis pas que tout était parfait avec les neuvièmes [...] [mais] avec eux, pas besoin d'aller voir le doyen, la direction pour dire, il faut intervenir.*» Pour les nouveaux enseignants, en effet, derrière le fait de réussir à gérer les difficultés rencontrées, particulièrement celles liées à l'ordre scolaire, se trouvent des enjeux de réputation (BARRÈRE, 2002).

«[...] ce que je savais, c'est qu'ils étaient très attachés à leur ancienne prof de français qui paraît-il avait une sorte de charisme que peu de personnes ont. [...] Je l'ai eue au téléphone, on s'est parlé je lui avais téléphoné et puis ah ouais effectivement si au téléphone elle est comme ça qu'est-ce que ça donne en vrai donc. [...] le fait qu'elle soit partie ça augmente encore un peu cet aspect-là et c'est vrai qu'au début c'était un peu dur, mais je pense aussi que si j'avais eu des années de métier derrière moi je me serais dit [...] : "ça va te prendre un petit peu de temps, mais ça, c'est normal, il faut qu'ils s'adaptent à toi aussi". Mais là c'est vrai que [...] je me suis dit : "ah voilà je ne serai jamais aussi bien que celle d'avant" et autre, c'est vrai que les premières semaines, c'était toujours... "avec Madame Gnia gnia gnia on fait ça" [...] et puis non, mais je ne suis pas madame telle et telle donc voilà. [...]» (Élise, première année dans le secondaire, parcours linéaire)

Dans le parcours d'Élise, la difficulté ne tient pas tellement aux capacités des élèves, mais plutôt à sa capacité à elle d'être à la hauteur des attentes des élèves dont elle reprenait la gestion de classe. Dans son récit, où il y a également la gestion de diverses classes de secondaire, l'enjeu de son insertion, c'est sa «réputation» qui reste à créer. Mais comme elle le dit bien, la gestion de classe, c'est d'abord un rapport négocié entre sa position d'enseignante particulière et le groupe classe. En conséquence, elle a mis en place des outils qui lui ont permis de gérer selon sa propre appréhension d'une classe : *«S'il y a un brouhaha, du moment que je vois quelqu'un parler, peu importe, s'il a commencé, pas commencé, etc., eh bien je prends l'agenda et je punis ou je mets une remarque, etc. je pense que certains vont être calmés et je leur dis : "Vous êtes prévenus." Voilà c'est ça.»* (Élise)

Ainsi, la gestion de classe c'est également l'affirmation de soi en tant qu'enseignant singulier. Cette affirmation de soi dépend d'abord de la capacité à mettre les élèves au travail. Les novices aux parcours linéaires semblent traverser deux étapes dans la gestion de classe. La première étape est celle qui consiste à réussir à faire travailler les élèves, il s'agit là de l'ordre scolaire le plus basique. Dans un second temps, il s'agit de s'affirmer en tant que gestionnaire particulier. C'est seulement dans ce second mouvement que les enseignants assoient leur réputation.

*«Ouais, pour le moment ça va cette année. Et puis à l'inverse [de la première année], je me prends moi pas trop la tête avec des fois des langages en classe. Je rigole, je suis presque prêt à déconner un peu. [...] Ils doivent être normalement capables de percevoir le moment où on peut déconner et le moment où on change d'attitude [...], mais c'est vrai que ça peut être c'est assez difficile à gérer, parce que c'est un peu prendre des risques [...]. Y a une espèce d'entre-deux [...] j'ai découvert ça aussi par rapport à d'autres collègues aussi qui je sais font pas mal comme ça, qui aiment bien déconner en classe et puis ça m'a frappé de voir que les élèves les appréciaient et c'est deux collègues en l'occurrence qui se font pas marcher dessus dans leur classe. Ils savent très bien gérer leur classe, mais ils déconnent beaucoup, des fois ils vont assez loin, et les élèves apprécient assez ça, et en même temps ils savent exactement ce qu'on attend d'eux et ils ne font pas non plus les cons. Je trouvais ça intéressant par rapport à l'alternative, soit je me fais marcher dessus, soit il faut que je fasse le facho.»* (Éric, deuxième année, enseignant secondaire, parcours linéaire)

Lors de leur prise de fonction, du moins durant la première année dans l'établissement, les enseignants ne sont pas forcément dans une logique de survie, mais prennent plutôt leurs marques. Ils s'accordent à ce qui est en

place et aux classes dont ils ont la charge. Ils prennent des conseils auprès des enseignants de leur établissement, se renseignent sur la réputation des plus estimés, ce qui est une manière de se positionner par rapport aux pratiques effectives des autres ; une manière d'identifier la « culture locale » pour autant que celle-ci existe. Ces premières expériences de l'enseignement donnent dans une certaine mesure une base à partir de laquelle ils entament leur deuxième année. Le bilan et les ajustements, qui se font au fur et à mesure, permettent de changer et d'adapter la pratique afin d'affirmer sa manière de faire.

### ***Avec plus d'un an d'expérience d'enseignement, la gestion de classe est moins difficile***

Les difficultés liées à la gestion de classe semblent se généraliser pour tous les novices sans distinction de parcours, comme l'illustre le tableau 8.3. Cependant, l'analyse des données de l'enquête INSERCH conduit à nuancer ce constat, notamment pour les enseignants du secondaire issus de parcours non linéaires. Comme le montre le tableau 8.5, les enseignants ayant plus d'un an d'expérience d'enseignement s'en sortent globalement mieux.

Que ce soit pour des difficultés liées à l'intégration d'élèves aux besoins particuliers ou à la gestion de classe, le fait d'avoir occupé des postes précaires avant l'obtention du diplôme facilite le maintien de l'ordre scolaire. Les plus grands écarts entre les deux groupes s'observent surtout concernant le maintien du respect des règles de vie et la prévention des comportements inappropriés, avec plus d'un enseignant sur deux qui déclare s'en sortir tout à fait ou parfaitement.

Par ailleurs, les relations avec les élèves, qui forment le socle du métier, penchent vers « tout à fait ou parfaitement » satisfaisantes pour près de neuf enseignants sur dix ayant au moins un an d'expérience, contre un peu moins de trois quarts pour ceux qui ont moins d'expérience. Il faut se garder toutefois de toute extrapolation par rapport à ces proportions. Celles-ci ne veulent pas dire que tout enseignant ayant de l'expérience rencontre moins de difficultés de gestion de classe. Ces dernières restent variables en fonction du contexte. Il est plus pertinent de prendre en compte ce que l'on sait jusqu'à présent sur le processus d'insertion. La gestion de classe est un rapport constamment négocié (PÉRIER, 2009). Les individus ayant plus d'un an d'expérience sont, comme nous l'avons vu, dans des établissements qu'ils connaissaient avant d'obtenir leur titre d'enseignement. Ils sont en quelque sorte en avance dans ce processus de négociation des rapports, qui implique par ailleurs d'autres acteurs (les responsables de classe notamment) au sein de l'établissement. Cette interprétation est cohérente avec les résultats obtenus lorsque l'on



**Tableau 8.5 – La gestion de classe selon l'expérience des enseignants du secondaire**

Items évalués	Expérience dans l'enseignement	Évaluation de la difficulté/de la satisfaction			Sig p	Vcramer
		1	2	3		
<i>Organiser l'enseignement avec des dispositifs de différenciation</i>	Moins d'un an N=194	16 %	59,3 %	24,7 %	**	0,11
	Plus d'un an N=565	9,6 %	56,3 %	34,2 %		
<i>Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités</i>	Moins d'un an N=202	14,1 %	61,9 %	23,8 %	**	0,12
	Plus d'un an N=588	7,3 %	62,1 %	30,6 %		
<i>Maintenir le respect des règles de vie</i>	Moins d'un an N=207	8,7 %	57,5 %	33,8 %	***	0,21
	Plus d'un an N=588	4,8 %	37,6 %	57,7 %		
<i>Prévenir les comportements non appropriés</i>	Moins d'un an N=205	11,7 %	63,4 %	24,9 %	***	0,23
	Plus d'un an N=587	5,3 %	44,3 %	50,4 %		
<i>Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement</i>	Moins d'un an N=146	21,9 %	54,1 %	24 %	**	0,13
	Plus d'un an N=438	13 %	52,7 %	34,2 %		
<i>Satisfaction des relations avec les élèves</i>	Moins d'un an N=206	3,4 %	23,8 %	72,8 %	***	0,15
	Plus d'un an N=599	0,8 %	14,2 %	85 %		

p: =\*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

1 := Peu ou pas du tout.

2 := Moyennement.

3 := Tout à fait ou parfaitement.

croise les mêmes items avec la variable indépendante «avoir déjà vécu une expérience d'insertion professionnelle» comme indicateur d'un parcours non linéaire. Seules deux différences observées dans le tableau 8.4 sont

statistiquement significatives<sup>8</sup>. En somme, les enseignants aux parcours non linéaires ayant une expérience dans l'établissement s'accommodent mieux de la gestion de classe.

Cela est confirmé en partie par l'analyse des entretiens bilans que nous avons effectués. Dans les actions instrumentales que les enseignants aux parcours non linéaires entreprennent<sup>9</sup>, le processus d'accommodation à la gestion de classe n'est pas si différent de ce qui est observé auprès des enseignants aux parcours linéaires. Ils s'adressent à des collègues responsables de classes ou au personnel de la direction de l'établissement selon la gravité de la situation. La différence observée est qu'ils ne rapportent pas de difficultés relatives à des classes dont ils ont la responsabilité (maîtrise de classe), mais à propos de classes gérées par d'autres enseignants. Cela affecte le processus de gestion de la difficulté qui est alors partagé avec les enseignants titulaires de ces classes, à qui le problème est rapporté ; en somme une procédure standard et ordinaire.

## **8.4 Les difficultés relationnelles : entre légitimité des acteurs et gestion de la réputation**

La troisième catégorie de difficulté que nous avons identifiée dans nos entretiens renvoie aux relations professionnelles avec les autres acteurs de l'école en dehors de la classe. Il s'agit plus généralement d'une injonction du métier actuel, selon laquelle l'enseignant est censé s'inscrire dans un projet collectif (DUPRIEZ, 2003 ; KHERROUBI, 2003) au niveau de l'établissement ou dans un travail d'équipe (BUHOT & COSNEFROY, 2011 ; PORTELANCE & MARTINEAU, 2007). Il s'agit de normes de travail véhiculées non seulement par la formation, mais également par les plans d'études qui rendent la collaboration « *quasi obligatoire* » (LOSEGO, 2015, p. 59) pour définir et réaliser une part importante du travail enseignant.

Cependant, les difficultés relationnelles relevées ne sont pas toutes liées à ces nouvelles normes de travail, dans la mesure où le fonctionnement des établissements suppose toujours des rapports sociaux (LESSARD, KAMANZI & LAROCHELLE, 2009). Ces difficultés sont inscrites dans le système d'autorité et reflètent la remise en cause du mandat de l'enseignant par des acteurs (les collègues, le directeur, le personnel non enseignant, les parents) perçus

<sup>8</sup> « Maintenir le respect » et « prévenir les comportements ».

<sup>9</sup> Demande de conseils auprès de collègues en cas de difficultés liées à des élèves/à la gestion (voir annexe D).

**Tableau 8.6 – Nombre d’individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés relationnelles**

	Difficulté dans les rapports avec les parents	Difficulté avec les collègues et le personnel de l’école	Total d’individus concernés par la dimension relationnelle
<b>Linéaires (sur 15)</b>	7	6	9
<b>Indirects (sur 6)</b>	2	3	4
<b>« Second métier » (sur 9)</b>	0	5	5
<b>Total (30)</b>	9	14	18

comme plus ou moins légitimes par l’intéressé. Selon Howard Saul Becker (1953), l’autorité, mais encore plus la légitimité de l’enseignant, au-delà de sa qualification par son diplôme, dépendent des relations qu’il entretient avec quatre acteurs clés du système scolaire : les élèves, les parents d’élèves, les collègues et la direction.

Comme l’illustre le tableau 8.6, nous distinguons deux types de difficultés d’ordre relationnel, que nous avons extraits des entretiens bilans : les rapports avec les parents et les rapports aux collègues et au personnel de l’école.

#### **8.4.1 Des parents plus impliqués dans la vie de l’établissement dans le primaire**

Pour les novices, les rapports avec les parents sont d’autant plus socialisants qu’ils ne peuvent être assumés qu’au travers de la gestion d’un programme ou d’une classe sur un temps long, chose qui n’est possible que pour une fraction des enseignants durant la socialisation par alternance, lorsqu’ils sont en stage en emploi. Les liens plus ou moins tendus avec les parents concernent un tiers (9/30) des enseignants suivis. Là encore, c’est moins l’inclusion des parents en tant que partenaire d’un projet d’établissement qui est en cause, mais des situations au cas par cas, qui sont liées directement à des attentes spécifiques de certains parents qui « délégitiment » l’enseignant dans sa capacité à remplir pleinement son rôle.

Selon notre analyse, les relations avec les parents posent problème aux plus jeunes enseignants, issus de parcours linéaires surtout, tandis que pour les enseignants aux parcours «second métier», l'âge et le parcours jouent en leur faveur lorsqu'il s'agit d'échanger avec les parents : *«Il y a eu d'autres moments plus difficiles avec eux dans ma première classe un élève en particulier au comportement difficile donc c'était plutôt dans les relations avec les parents aussi très compliqués [...] parce que j'ai pas beaucoup d'expérience et je suis jeune donc face à des parents qui ont presque le double de mon âge c'était pas toujours facile.»* (Cassandra, enseignante primaire, parcours linéaire)

En effet, lorsque l'on demande aux novices dans quelle mesure ils réussissent «à impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges», 47 % répondent par «tout à fait ou parfaitement», 42 % «moyennement», et 11 % «peu ou pas du tout». Dans le secondaire, un enseignant sur trois (contre un sur deux dans le primaire ;  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .20$ ) déclare réussir tout à fait ou parfaitement à impliquer les parents. Lorsque l'on examine la satisfaction des diplômés dans les relations avec les parents d'élèves, l'évaluation est plus positive avec 70 % qui sont tout à fait ou parfaitement satisfaits, et cela, indépendamment du degré d'enseignement. Comme nous l'avons souligné plus haut, ces résultats tendent à confirmer, dans le secondaire, la primauté du programme sur la vie de l'établissement.

### ***L'action de la hiérarchie et l'écoute de collègues pour se légitimer face aux parents***

Comme l'illustre l'extrait précédent, les relations avec les parents dysfonctionnent en grande partie parce que ces novices manquent de pratique, tout en ayant la responsabilité (la maîtrise de classe) d'être en première ligne lorsque les parents exercent des pressions. L'inexpérience et la jeunesse sont des points communs que les novices aux parcours linéaires (toutes dans le primaire) relèvent comme ayant été à l'origine de relations considérées comme tendues avec les parents.

*«[...] c'est là que j'ai craqué puis elle m'a dit bon ben craque c'est bien faut laisser sortir les émotions et puis ben elle m'a aussi dit qu'il y avait déjà eu plein de soucis avec cet élève [...] j'ai transmis à la direction en demandant voilà qu'est-ce que je devais faire dans cette situation-là, donc c'est là qu'on a eu un entretien avec les parents et la doyenne.»* (Cassandra, première année)

Dans la majorité des cas, les novices se sont appuyées sur la hiérarchie (le personnel de direction de l'établissement) qui était la mieux à même de

recadrer ce rapport professionnel. L'extrait de Cassandra montre également que ce type de difficulté peut nécessiter un soutien émotionnel qui se manifeste davantage au travers d'actions expressives. L'analyse des données de réseaux le confirme en partie, dans la mesure où parallèlement aux actions instrumentales qui passent par les doyens, certaines novices concernées vont chercher un soutien auprès de collègues également jeunes ou de camarades de formation. Cependant, tout comme les problèmes de gestion de classe, qui sont d'ailleurs souvent à l'origine de ces rapports tendus avec les parents, tout est une question de compréhension et de la capacité à contenir la situation jusqu'à un degré tel qu'il n'est plus possible pour le novice de gérer la relation.

*«J'ai dû avoir un entretien parce qu'elle croyait que j'avais pris sa fille en grippe. Ce qui était pas du tout le cas [...] parce que j'ai un système dans toutes les classes en sciences que pour gérer le comportement je leur mets des petites croix, au bout de trois coches on va peut-être dire, ils ont une punition. [...] Sa fille est arrivée à trois coches [...]. La mère avait écrit [...] que j'avais un comportement indigne pour une prof franchement je suis allée chercher dans le dictionnaire indigne parce que je me suis dit c'est quand même fort. À part ça, quand j'ai vu le mot, je me suis quand même remise en question. Je me suis dit: "Est-ce que j'ai un comportement déplacé avec elle?" Je sais pas, je me suis quand même posé mille questions. [...] Parce qu'elle savait pas du tout comment je fonctionnais, parce que j'avais pas pu me présenter dans toutes les classes. [...] Je lui ai dit, elle aurait dû venir me parler dans ces cas-là si elle pensait que j'avais un souci avec elle. Enfin bref, ça s'est arrangé, elle s'est excusée.»* (Cécile, première année dans le primaire, parcours linéaire)

L'extrait de Cécile est emblématique non seulement des mécanismes qui mènent certains parents à se mettre en opposition par rapport aux nouveaux enseignants, mais aussi, à un degré moindre, d'une difficulté éprouvée momentanément dans ce type de rapport. La situation s'est désamorcée par un entretien entre les deux parties. Plus largement, cet extrait illustre aussi un des points de vigilance mentionnés par d'autres concernant les rapports avec les parents: la nécessité d'être irréprochable et transparent dans sa pratique pédagogique.

#### **8.4.2 L'affirmation des compétences par des actions instrumentales**

Dans des cas particuliers comme celui de Mathilde, la situation est d'autant plus compliquée lorsque l'on a la charge d'une classe dont l'un des parents est enseignant dans le même établissement: *«Je me sentais*

*complètement contrôlée et fliquée par cette collègue qui voyait en plus tout ce que je donnais par sa fille, et puis euh qui justement se permettait de faire des réflexions et des critiques auprès de mon autre collègue avec qui je collabore beaucoup, pour avoir des renseignements sur ce que je fais quoi parce qu'elle supporte pas. Quand on s'est engueulées, mais d'une force parce qu'elle est venue en m'agressant puis j'en pouvais plus de tout le temps ses remarques, ses piques ben elle m'a carrément dit: "mais moi j'ai pas confiance en toi, j'ai pas confiance en ce que tu fais j'ai besoin de venir te voir enseigner". Et puis moi j'ai dit c'est pas possible enfin, c'est n'importe quoi donc ouais on s'entend pas du tout.»* (Mathilde, enseignante primaire, parcours linéaire)

Si les collègues expérimentés sont perçus comme une ressource dans l'établissement, ils peuvent aussi remettre en doute la légitimité des novices, comme dans l'exemple de Mathilde. Près d'un enseignant sur deux de notre enquête qualitative (14/30) déclare un épisode relatant une situation de tension avec un collègue. Ces moments de travail se rapportent à des échanges autour d'élèves que les enseignants ont en commun. Pour d'autres, il s'agit davantage d'arriver à se situer dans l'équipe pédagogique, notamment par rapport aux attentes et aux sollicitations des collègues. Selon certaines recherches (MUKAMURERA, 2011), cela renvoie à la socialisation organisationnelle, qui permet notamment aux arrivants de trouver leur place dans les dynamiques relationnelles en étant acceptés par les autres comme membre de l'équipe.

De l'enquête quantitative, trois items des questions 30 et 31 (voir annexe A) évaluent plus ou moins directement les rapports avec les collègues. Le premier cherche à identifier dans quelle mesure les enseignants novices réussissent à «*participer activement à des groupes de travail avec des collègues*». 70% déclarent y arriver tout à fait ou parfaitement, un quart réussit moyennement, et les 5% restants ne réussissent que peu ou pas du tout à s'impliquer dans les groupes de travail. Cependant, ce type de question est plurivoque : la capacité à s'investir dans les groupes de travail peut autant être liée à des relations difficiles avec les collègues qu'à un manque de coordination dans l'établissement. Afin d'être au plus près du type de difficulté identifié dans l'enquête qualitative, il semble plus pertinent de s'intéresser au degré de satisfaction des novices dans leurs rapports aux pairs.

Les novices se déclarent tout à fait ou parfaitement satisfaits de «leur relation avec les collègues» à 85%. Cette satisfaction généralisée démontre indirectement à quel point les collègues sont de précieux appuis dans la socialisation au travail. Cependant, leurs points de vue à propos de

collègues qui jouent le rôle de « personnes-ressources (mentor, superviseurs, psychologues, etc.) » semblent plus réservés, avec des proportions équivalentes concernant l'évaluation de leurs investissements dans les groupes de travail. C'est notamment là que nous constatons des différences entre les enseignants du primaire qui s'en sortent mieux que leurs collègues du secondaire (74 % contre 66 % y sont tout à fait ou parfaitement satisfaits,  $p < .01$ ,  $V_{\text{cramer}} = .08$ ). Les arguments avancés plus haut concernant des rapports structurés autour de la discipline sont valables également ici.

### **Les rapports aux collègues et la nécessité de resserrer ses liens de sociabilité**

Pour les enseignants aux parcours linéaires, la tension naît souvent de situations où ils cherchent l'approbation des pairs face à des situations problématiques, comme l'illustre l'extrait suivant : « *On a fait la course d'école et les quatre garçons ils ont décidé que les musées, ça les intéressait pas alors le but c'était de faire exploser tout le monde, au point que le guide du musée olympique m'a dit votre classe est détestable [...]. J'étais énervée, j'étais frustrée et après je me suis dit c'est de ma faute parce que je n'ai pas mis le cadre correctement [...]. J'ai parlé avec mes deux accompagnants, ils m'ont dit : "Non, non, tu as fait tout ce qu'il fallait tu as mis le cadre, etc."* Donc ça m'a un peu rassurée. Mais après, quand j'en ai parlé avec une autre collègue qui est très franche, pas très diplomatique, elle m'a dit : "excuse-moi de te dire ça, mais c'est parce que tu n'as pas mis le cadre correctement". Et je me suis remise en question, je suis rentrée chez moi j'étais un peu toute déboussolée. » (Nadine, enseignante primaire, parcours linéaire)

Parce que les actions avec les collègues sont structurantes pour la socialisation au travail, le risque d'une difficulté dans la gestion des actions instrumentales ou expressives avec ces derniers est permanent. À l'image de l'exemple ci-dessus de Nadine qui est déboussolée par un commentaire critique à son égard parce qu'il vient d'une collègue qu'elle estime, les enseignants aux parcours linéaires sont constamment exposés à des commentaires qui remettent en question leurs compétences. Comme le souligne Ria (2009), les collègues agissent à la fois comme des ressources et comme des vecteurs de conflits identitaires. Or, comme d'autres l'ont montré (LOSEGO *et al.*, 2011), les relations que les novices nouent avec des collègues plus expérimentés sont opératoires, pour autant que ces derniers reconnaissent les compétences des novices.

**Tableau 8.7 – Évaluations des actions instrumentales et expressives qui contribuent au développement des compétences professionnelles et des mesures utiles pour l’insertion (par ordre d’importance)**

	Items évalués	Évaluation de l’utilité de la mesure/de la pertinence pour le développement professionnel		
		1	2	3
<b>Éléments contribuant au développement de compétences professionnelles</b>	<i>L’expérience acquise lors de votre pratique</i> N=1 810	0,7 %	7,9 %	91,4 %
	<i>Les échanges avec des collègues</i> N=1 802	1,1 %	12 %	86,9 %
	<i>La prise en charge d’une classe difficile</i> N=1 407	20,6 %	42,8 %	36,6 %
	<i>La supervision par un mentor ou un parrain</i> N=1 298	31,8 %	40,2 %	28 %
<b>Mesures utiles pour l’insertion professionnelle</b>	<i>Moments de convivialités entre collègues</i> N=1 843	3 %	20,2 %	76,8 %
	<i>Contact avec un collègue avant l’entrée en fonction</i> N=1 843	3,8 %	19,5 %	76,7 %
	<i>Recours à du matériel d’enseignement mis à disposition par d’autres collègues</i> N=1 845	2,6 %	22,1 %	75,3 %
	<i>Appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)</i> N=1 833	10,9 %	38,1 %	51 %
	<i>Analyse réflexive d’une situation de classe entre collègues débutants</i> N=1 824	28,1 %	36,9 %	35 %

p:=\*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

1:= Peu ou pas du tout.

2:= Moyennement.

3:= Tout à fait ou parfaitement.



Tout d'abord, on peut souligner l'importance que l'ensemble des enseignants – donc, quel que soit leur parcours – donnent à l'expérience acquise, en tant que premier facteur contribuant au développement des compétences ; c'est un constat somme toute assez banal.

En revanche, il est intéressant de constater que les novices rejettent davantage toute situation et tout dispositif qui les renvoient à leur statut de novice et qui remettent en cause leurs compétences. Le mentor est ainsi moins plébiscité que les échanges avec les collègues. Se retrouver entre collègues débutants est également évalué comme étant peu utile, tandis que les moments de convivialité avec les collègues, quels qu'ils soient, sont considérés comme plus utiles. Comme souligné par Losego (2015), les actions instrumentales qui sont valorisées – le contact avant l'entrée en fonction et la mise à disposition du matériel – se rattachent à des mesures qui permettent aux novices de gagner du temps. Cela est d'autant plus important pour les novices aux parcours linéaires<sup>10</sup>. En outre, les actions instrumentales dont il est question ne s'accomplissent pas uniquement avec les enseignants plus expérimentés :

*«J'avais deux copines qui ont fait la HEP en même temps que moi [...] pendant les vacances d'été avant... par exemple P. a fait deux séquences de géo, moi j'ai fait deux séquences de sciences, L. deux séquences d'histoire et voilà on avait déjà un bon bout qui était prêt pour commencer.» (Julie, première année au primaire, parcours linéaire)*

Les statistiques du tableau 8.7 semblent contredire les analyses qualitatives précédentes, qui mettaient notamment en évidence que les novices aux parcours linéaires recherchaient de l'aide et des conseils dans des relations hétérophiles, multiplexes, notamment auprès des collègues qui peuvent être décrits comme des mentors. Ce qui paraît déterminant, c'est le type de liens qu'ils nouent avec ces enseignants expérimentés. Les novices aux parcours linéaires privilégient des rapports d'échange mutuel. La plupart déclarent demander facilement du matériel aux enseignants expérimentés de leurs réseaux personnels, tout en confirmant qu'ils partagent également leur propre matériel avec ces mêmes collègues. Ainsi, ils valorisent davantage des liens de soutien qui reconnaissent qu'une part des difficultés est inhérente au métier, et qui abondent dans leur sens, comme l'illustre la situation suivante, vécue par Yvonne.

<sup>10</sup> Les enseignants ayant moins d'un an d'expérience les évaluent respectivement à 78,5% et 77,8% comme étant deux mesures tout à fait ou parfaitement utiles, contre 73,5% (p <.05, Vcramer = .06) et 71% (p <.01, Vcramer = .08) pour ceux qui ont plus d'un an d'expérience.

*«Une formation continue proposée au sein de l'établissement d'approche pratique professionnelle [...] avec une dame qui est médiatrice et spécialiste dans la communication [...] il y a des enseignantes plus ou moins expérimentées qui donnent aussi leur avis qui montre qu'elles font la même chose donc en même temps on se sent rassuré.»* (Yvonne, première année dans le primaire, parcours linéaire)

La première année d'insertion sert de référence aux enseignants sans expérience. On peut le vérifier séparément au travers de l'évolution des actions expressives dans les réseaux personnels de ceux qui ont exprimé des difficultés avec certains de leurs collègues (voir annexe D). Tout se passe comme si les actions instrumentales et les actions expressives leur servaient de mesure d'intégration et d'acceptation dans leur établissement. Durant leur première année, on retrouve souvent des liens multiplexes avec des enseignants plus expérimentés et plus âgés qui sont également décrits comme des relations d'amitié<sup>11</sup>. Durant la deuxième année, où il y a notamment moins de difficultés recensées, les liens d'amitié avec les enseignants plus âgés tendent à disparaître, et les actions expressives se resserrent autour de liens plutôt homophiles (jeunes enseignants de l'établissement), ce qui tend à relativiser dans une certaine mesure l'affirmation théorique de Lin (1995) qui distingue les rôles des actions expressives et instrumentales, puisqu'ici ils concourent tous deux momentanément (durant la première année) à faciliter l'obtention de ressources supplémentaires.

Lors de la deuxième année, les novices aux parcours linéaires peuvent prendre davantage de distance par rapport aux commentaires et positions des collègues en place, car ils sont plus sûrs de leur pratique et de leur point de vue.

*«C'était à propos des profs semi-généralistes et des problèmes de reconnaissance de diplôme [...] parce que j'estime qu'on ne fait pas une discipline pour rien, et que nous donner n'importe quoi c'est pas le top non plus. Je l'ai dit et ça n'a pas plu à une qui m'a prise à part. Après, ça m'a un peu travaillée et après, je me suis dit que j'avais dit ce que j'avais à dire et que si ça devait se reproduire tu le dis normalement, pas besoin d'agresser les gens ni d'être désagréable, mais on peut avoir un avis différent.»* (Sylvie, deuxième année dans le secondaire, parcours linéaire)

Enfin, il émerge de l'analyse des réseaux personnels des enseignants aux parcours directs qu'ils entretiennent deux types de relations multiplexes.

<sup>11</sup> Dans le questionnaire réseau (annexe C), les liens d'amitié sont définis par la réponse à la question : «*Durant cette année, à qui avez-vous confié des choses non professionnelles (privées, personnelles) ?*»

D'une part, des relations hétérophiles (avec les enseignants expérimentés) où ils sont encore dans une logique formative, à l'image de la relation qu'ils entretenaient avec leur praticien formateur durant leur formation de base. Ce type de liens est nécessaire notamment pour valider leur propre compétence. Il tend à s'affaiblir durant la deuxième année. D'autre part, il y a les relations homophiles avec des enseignants de même génération. Ce qui est un moyen d'avoir des interlocuteurs qui comprennent leur situation de débutant et qui peuvent plus facilement leur venir en aide *via* des actions instrumentales le cas échéant. Durant la deuxième année, ces liens s'atténuent également, avec parfois la perte de contact avec certains camarades de classe, au profit de jeunes enseignants qui exercent dans le même établissement.

### ***L'expérience professionnelle à l'origine d'une inversion des actions instrumentales***

Pour les enseignants aux parcours «second métier» que nous avons suivis, la difficulté se situe au niveau de la place dans l'équipe pédagogique. Celle-ci n'est pas facile à négocier parce que leurs parcours placent souvent ces enseignants dans des situations de faux débutants dans la dynamique des rapports professionnels. Dans certains cas, comme pour Pierre ci-après, leur expertise est mise à contribution. Ils se retrouvent ainsi à jouer des rôles auxquels d'autres novices plus jeunes, qui disposent de moins d'atouts expérimentiels, ne peuvent prétendre :

*«C'était informel et quasiment quotidien, mais pour moi c'était quotidien parce qu'un jour y avait un collègue, un jour c'était un autre, un jour des fois il y en avait deux [...] et puis ben c'est vrai que je me suis laissé embarquer là-dedans, j'ai parfois de la peine à dire non et [...] puis en fait, je me suis par rendu compte à quel point ça augmentait [...], je m'étais mis pas mal sous pression et puis j'avais géré et puis donc là je me suis dit "ben c'est le début, c'est normal" j'ai géré toute l'année passée, je vais gérer [...] et puis ben tout à coup j'ai plus eu d'énergie. [...] Pendant 2-3 nuits, j'ai plus dormi du tout et puis ben un matin [...] en arrivant ici j'ai dit: "Il va falloir trouver une solution vite, parce que je suis pas capable d'enseigner, je ne suis plus capable, ça fait 3 jours que je ne dors pas."» (Pierre, enseignant primaire, parcours «second métier»)*

Selon Périer (2009), les enseignants puisent constamment dans leur propre trajectoire pour interpréter et réguler l'activité d'enseignement. Cette trajectoire explique en grande partie la différence qui existe entre les enseignants aux parcours linéaires et les autres quant à leur appréhension des

rapports et des relations aux collègues. Tout d'abord, leur âge plus élevé que la moyenne des enseignants débutants fait que leurs définitions de la fonction des actions expressives correspondent davantage à la théorie de Lin (1995) : des échanges de confidences qui n'ont d'autres fonctions que la création et le maintien de liens d'amitié. Cela explique pourquoi certains enseignants aux parcours «second métier» n'hésitent pas à affirmer lors de leur première année d'insertion après l'obtention du diplôme qu'ils se contentent de liens instrumentaux au sein de leur établissement et ne mentionnent aucun lien d'amitié. Ils privilégient alors une approche qui sépare liens professionnels et liens d'amitié en dehors du monde professionnel.

Ils sont également plus nombreux à citer/ajouter à leurs réseaux personnels des liens de relation qui ont été significatifs durant l'année, tout en les situant en dehors de l'enseignement. Ceux qui parviennent à nouer des liens d'amitié au sein de leur établissement contrastent eux aussi avec leurs pairs, parce que ces liens se créent à partir de relations hétérophiles du point de vue de l'établissement : avec des enseignants expérimentés, des doyens et dans certains cas, des directeurs. Cette approche différenciée de l'établissement a plusieurs conséquences quant aux échanges et aux actions instrumentales dans lesquels sont pris ces «faux» novices.

Premièrement, ils paraissent plus sûrs de leur point de vue. Tout se passe comme si les enjeux de réputation mentionnés précédemment reposaient également sur le fait qu'ils ont une trajectoire extraordinaire par rapport aux débutants issus de parcours linéaires. Ils semblent effectivement plus sûrs de leur position, notamment lorsqu'il s'agit de se distancer de la pratique d'autres collègues.

*«Bon moi je suis arrivée, les enseignants, pour la plupart ils avaient déjà ces élèves en 9<sup>e</sup>, donc moi j'ai pris en milieu de cycle, je me suis rendu compte qu'ils faisaient exactement tout pareil [...], donc j'ai commencé à fonctionner comme ça et j'ai arrêté parce que ça ne me convenait pas, c'est pas possible, on n'a pas les mêmes élèves [...] soit je continuais à fonctionner comme ça et à être mal à l'aise et stressée, soit je prenais le risque de dire ce qui me correspondait le mieux et puis bon ça a été un peu froid au début, après c'est passé.»* (Suzanne, deuxième année)

Suzanne, qui a exercé dans son établissement avant et pendant sa formation à la HEP, s'appuie sur cette expérience préalable ; ce qui fait qu'au moment où elle obtient son titre, elle n'a plus rien à se prouver. Ainsi, l'affirmation de certains enseignants aux parcours non linéaires passe par la distinction, au risque de se marginaliser : *«J'étais pas forcément dans les bons papiers du directeur parce que je n'étais pas d'accord avec sa sœur et qu'en plus*

*j'osais lui tenir tête [rire]*» (Andréas, première année). Leur position repose davantage sur la capacité à prendre de la distance et à porter un regard critique sur un milieu qu'ils semblent aborder avec moins d'enthousiasme; ayant notamment connu d'autres milieux professionnels qui demeurent également des références professionnelles: «*L'ambiance quand même des collègues, même si elles sont super, mais c'est quand même une ambiance que je trouve écrasante et pesante.*» (Justine, deuxième année dans le primaire, parcours «second métier»)

Deuxièmement, ils s'inscrivent davantage dans des actions instrumentales où leur participation à l'équipe pédagogique dépasse le rôle que l'on pourrait attendre d'un novice. C'est le cas notamment pour Sandra qui reprend la responsabilité des mathématiques dès sa deuxième année d'insertion. Dans le cas d'Henry, c'est également la même dynamique. Il est rapidement coopté par son chef de file pour reprendre la file de sciences dans son établissement. Tout cela ne se fait bien sûr pas au hasard, c'est plutôt une reconnaissance par les pairs de certaines compétences développées lors de leurs trajectoires professionnelles, avec une incitation à en faire bénéficier les autres. Cependant, cette inversion des rôles peut se révéler pernicieuse. C'est notamment le cas pour Pierre, précédemment cité et dont «l'éthique de travail», qui consistait à constamment répondre aux sollicitations des collègues, l'a mené vers un surinvestissement, puis le *burn-out*.

*«J'ai peut-être moins tendance à aller chercher que tendance à mettre à disposition, donc c'est des contraintes que j'ai générées moi-même, ça, c'est clair, d'une part parce que j'estime qu'un certain niveau de finition dans ce que je prépare est nécessaire pour être professionnel, et d'autre part parce que j'ai des valeurs personnelles de solidarité qui font que je donne très volontiers. Alors ben là c'est vrai qu'il y a eu trop d'un coup, mais ce qui est très agréable c'est qu'il y a eu toute une réflexion de la part des collègues, encore une fois je ne les accuse pas, je ne les critique pas, j'ai aussi eu ma part de responsabilité là-dedans, mais ça fait que maintenant ils réfléchissent peut-être à deux fois avant de venir me solliciter.»* (Pierre, deuxième année dans le primaire, parcours «second métier»)

Sa situation demeure un cas limite de ce que nous avons analysé auprès de la plupart des enseignants aux parcours non linéaires. Contrairement aux autres pour qui l'enseignement n'est pas l'unique activité structurant leur vie (voir le chapitre 5), le surinvestissement de Pierre s'explique par le fait que l'enseignement est une «activité de changement», dans sa reconversion professionnelle totale.

La résolution des rapports conflictuels se fait par ajustement de ceux-ci et cela, de plusieurs manières: par le dialogue avec les pairs (Pierre), mais

également par une diminution des responsabilités avec la diminution du taux d'occupation (Sandra). Pour d'autres, comme Justine, Suzanne ou Andréas, c'est en se mettant en porte-à-faux momentanément, par une prise de position originale et solitaire.

## Conclusion

Avec ce chapitre, nous nous étions donné comme objectif d'analyser l'insertion subjective au prisme de la socialisation à l'accommodation aux difficultés. Avec le premier point, nous avons développé les différentes notions en jeu dans le processus d'accommodation aux difficultés rencontrées dans l'environnement de travail et cela, d'un point de vue conceptuel. Nous avons ensuite traité les difficultés que les novices rencontrent, classées en trois dimensions du travail enseignant : organisationnelle, pédagogique/didactique et relationnelle. Pour chaque dimension, nous avons utilisé les statistiques de l'enquête romande afin de montrer que les divers problèmes rencontrés par les novices sont distribués de manières différenciées. Par degré d'enseignement, d'abord, selon l'expérience des enseignants, ensuite. C'est notamment ainsi que nous avons pu entrer dans le détail des spécificités de chaque type de parcours en exemplifiant les mécanismes sous-jacents à ces difficultés.

Nous avons également mis en lumière le processus de socialisation à proprement parler, en montrant comment les actions expressives et instrumentales participaient à la résolution de situations critiques tout en servant le processus plus général d'insertion professionnelle. Nous avons notamment vu que les enseignants aux parcours linéaires s'appuient sur leurs collègues durant leur première année pour établir une année de référence, dans la construction de leur propre réputation. Pour les enseignants aux parcours non linéaires, l'enjeu porte davantage sur la dimension identitaire, avec une volonté de validation de leur trajectoire professionnelle précédente. Dans les deux cas, ce sont bien les collègues qui agissent en tant que moteur d'insertion, en validant l'état des compétences telles qu'elles se donnent à voir.

Plus largement, si la socialisation repose sur les rapports aux collègues, ces derniers demeurent un indicateur imparfait du contexte d'enseignement. Comme nous l'avons vu, l'activité d'enseignement se négocie avec l'ensemble des acteurs qui font l'établissement, à commencer par les élèves et leurs parents. C'est ce qui explique notamment pourquoi, parmi les 30 enseignants suivis pendant trois ans, Mélanie (enseignante primaire, parcours linéaire) n'a reporté aucune difficulté. Elle exerce dans une commune qui dispose de moyens financiers généreux, avec des parents d'élèves qui suivent méticuleusement la

scolarité de leurs enfants, tout en étant bienveillants avec elle. Ce qui fait qu'à l'intérieur et à l'extérieur de sa classe, tout lui semblait aller de soi jusqu'à notre dernier entretien. Cela laisse penser que sa socialisation parcellaire, autrement dit sa formation initiale, correspond à ce type de contexte idéalisé, ce qui facilite son investissement et son engagement dans le métier.

Dans le chapitre suivant, le dernier, nous approfondirons cette notion de l'engagement, aussi bien dans le sens de Woods (1997) – le consentement à certains sacrifices – que dans celui de Howard Saul Becker (1960) – l'engagement comme un pari –, afin de mieux saisir les choix des uns et des autres de continuer ou de se désengager du métier.





## Chapitre 9

---

# Les différentes formes d'engagement et de désengagement dans le travail enseignant

### Introduction

Pour ce dernier chapitre, il nous a semblé indispensable d'aborder la problématique de l'investissement (ANDRÉ, 2013) dans le travail des enseignants débutants. Comme nous l'avons précisé lors de la revue de la littérature sur l'insertion professionnelle (chapitre 1), les analyses de l'insertion convergent aujourd'hui vers l'insertion subjective (LOSEGO *et al.*, 2011). En premier lieu, les études adoptent de plus en plus la perspective des acteurs afin de saisir comment ces derniers définissent l'insertion. C'est ce qui a notamment permis de mettre en évidence que le succès de l'insertion ne repose pas uniquement sur les conditions objectives, mais que le sentiment exprimé met en jeu d'autres éléments relatifs à la profession et, plus spécifiquement, ceux liés à la pratique, comme «*la maîtrise du travail*», «*l'intégration à l'équipe-école*» et la «*reconnaissance dans le milieu*» (MUKAMURERA, 2011). Notre approche de l'insertion subjective dans le chapitre précédent s'inscrit notamment dans cette mouvance.

Un autre type de recherche est, lui, plus axé sur les conséquences de l'insertion sur le développement professionnel (DE STERCKE, TEMPERMAN & DE LIÈVRE, 2014; DELVAUX, DESMAREZ, DUPRIEZ, LOTHAIRE & VEINSTEIN, 2013; MÜLLER *et al.*, 2009; REY, 2016; SÉNÉCHAL *et al.*, 2008). Partant d'un point de vue plus institutionnel, ces analyses insistent notamment sur

le développement professionnel des diplômés, avec un accent mis sur les formations continues ou encore, sur les dispositifs d'encadrement des novices au travail.

Pendant, cette perspective ne néglige pas le point de vue des novices : la différence est que leur propos est situé un cran plus loin. Il s'agit entre autres de cerner les causes de l'abandon précoce du métier ou encore du *burn-out*, pour mieux les prévenir au niveau institutionnel (DE STERCKE *et al.*, 2014 ; REY, 2016 ; SÉNÉCHAL *et al.*, 2008). C'est là, notamment, que les littératures sur l'insertion et sur la profession enseignante (CATTONAR, 2001 ; LESSARD, KAMANZI & LAROCHELLE, 2014) se rejoignent. La dernière met davantage l'accent sur la complexification du métier et sur les transformations des conditions d'exercice. Elle décrit l'ébranlement de ce qui fondait jadis l'identité professionnelle des enseignants (CATTONAR, 2006). Plutôt que de chercher la cause de l'investissement, de l'abandon ou du *burn-out* dans le contexte de travail, nous proposons de mettre en évidence ce qui lie les individus à ce contexte, autrement dit, ce qui les pousse à persévérer dans ce qu'ils font. C'est ce que nous voulons signifier par le concept d'engagement (*commitment*), une notion tirée de la sociologie interactionniste de Howard Saul Becker (1960).

Selon Kanter (1968), « *l'engagement [...] est une disposition qui naît à l'intersection des exigences de l'organisation et de l'expérience personnelle. D'un côté, les systèmes sociaux s'organisent en vue de satisfaire des "besoins" systémiques ; de l'autre, les gens s'adaptent aux situations de manière positive ou négative, sur le plan émotionnel aussi bien qu'intellectuel.* » (p. 499 ; cité par Woods [1997, p. 353]). En partant de cette définition, nous voudrions abstraire l'engagement des nouveaux diplômés, en posant la question de recherche suivante : quelles sont les différentes formes d'engagement et de désengagement dans le processus d'insertion professionnelle ?

Selon nous, lors de l'insertion, la notion d'engagement regroupe à la fois une dimension objective qui renvoie à la situation professionnelle des diplômés et une dimension subjective qui réfère au rapport que les individus entretiennent avec cet emploi et à l'activité de manière générale. Notre hypothèse est que l'engagement dans l'enseignement est un pari au sens de Howard Saul Becker (1960) qui est constamment mis à jour/réévalué, d'une part en fonction de la satisfaction par rapport à la pratique effective de l'enseignement et, d'autre part, en fonction de l'état de carrière de l'individu – en tant qu'éléments du parcours de l'individu qui lui permettent de donner un sens à l'ensemble des activités dans lesquelles il est pris. Autrement dit, les individus persévèrent dans l'enseignement en fonction de la centralité de cette activité parmi d'autres, au sein de divers systèmes d'activités (HUGHES, 1997) dans lesquels ils sont pris.

Nous commencerons par discuter de la pertinence théorique du concept d'engagement. Nous étudierons notamment les trois axes sur lesquels l'engagement se construit selon la théorie de Kanter (1968) : la continuité, la cohésion et le contrôle. Nous verrons ensuite comment ces axes peuvent être appariés à notre hypothèse selon laquelle l'engagement et le désengagement dans l'enseignement sont modulés par les parcours des individus. Dans la seconde partie du chapitre, nous appliquerons ce concept à nos données empiriques. Nous verrons tout d'abord que l'engagement varie selon la situation professionnelle objective (le fait d'occuper un emploi ou pas). Nous mettrons ensuite en avant les variables structurelles qui réfèrent aux parcours des individus afin de montrer l'importance de chaque axe dans la construction de l'engagement et du désengagement. Nous terminerons en abordant successivement les trois formes d'engagement/désengagement que nous avons identifiées : l'*engagement/désengagement partiel*, le *désengagement temporaire* et le *désengagement à durée indéterminée*.

## Données de recherche et leur traitement

Les données utilisées dans ce chapitre proviennent essentiellement de l'enquête INSERCH. Nous avons utilisé la même base de données que pour les chapitres précédents en comparant deux sous-échantillons : les diplômés qui ont répondu une année après l'obtention de leur titre et ceux qui ont répondu trois ans après le diplôme. Pour traiter la question de l'engagement, nous avons principalement utilisé les items réponses à la question 29 de l'enquête INSERCH. Les diplômés devaient évaluer une liste d'items en lien avec l'abandon de l'enseignement, en suivant comme ligne directrice « *les facteurs suivants [qui] pourraient, hypothétiquement, me pousser à abandonner l'enseignement* » (voir annexe A). Nous avons également recodé les réponses à la question : « *Quel projet professionnel avez-vous à plus long terme ?* », en 16 catégories/types de projets professionnels distincts.

Notre traitement a consisté à interpréter ces catégories en fonction de la situation professionnelle des individus (occupent-ils un emploi ou non?). Nous les avons ensuite rapportées aux variables indépendantes qui se sont révélées jusqu'ici déterminantes dans le processus d'insertion : le degré d'enseignement, le sexe, le nombre d'années d'expérience d'enseignement un an après le diplôme et l'expérience d'insertion. Les données issues de notre suivi qualitatif d'enseignants ayant terminé leur formation en 2013 nous ont servi à illustrer ces analyses quantitatives, mais également à élaborer des hypothèses à partir de quelques parcours emblématiques où l'engagement des individus s'écartait plus ou moins d'un idéal type de l'enseignant débutant,

à savoir un individu au parcours linéaire dont le projet professionnel initial consiste à suivre la formation pour enseigner.

## 9.1 Le projet professionnel dans l'enseignement en tant que *pari*

### 9.1.1 L'engagement dans l'enseignement : un rapport entre l'individu et l'enseignement en tant que système

Le concept d'engagement (*commitment*) tel que nous l'utilisons ici est hérité de Howard Saul Becker (1960), qui a théorisé cette notion afin d'expliquer le comportement durable. Pour notre analyse, nous préférons cependant sa conceptualisation par Kanter (1968) qui définit l'engagement comme « *un processus au travers duquel les intérêts individuels deviennent concordants avec le fait d'appliquer de manière régulière des façons d'agir socialement organisées, car ces dernières sont perçues comme l'accomplissement des intérêts de la personne et l'expression des caractéristiques de ses besoins* »<sup>1</sup> (p. 499). Kanter identifie trois problèmes sociaux majeurs concernant l'engagement des individus ; le *contrôle* social de l'engagement, la *cohésion* du groupe dans l'engagement, ainsi que la *continuité* de celui-ci en tant que système d'action.

Pour mieux les appréhender, l'auteure propose de distinguer conceptuellement la *continuité*, la *cohésion* et le *contrôle* comme trois axes de l'engagement dans un système social donné, qui couvre les aspects majeurs du lien entre l'individu en tant qu'acteur et un système social. Selon elle, les systèmes qui réunissent les trois types d'engagement que nous allons définir sont ceux qui réussissent le mieux à se maintenir.

Selon Kanter (1968), la *continuité* de l'engagement est à percevoir sur le plan des coûts et des profits pour l'individu qui choisit ou non de rester membre du système. L'action est essentiellement guidée par des bénéfices individuels. Lorsqu'un groupe ou un système parvient à susciter un tel engagement, il arrive alors à retenir ses membres. Avec un tel engagement appliqué à l'enseignement, on peut considérer que l'enseignant va persévérer dans le métier parce qu'il estime que l'effort à fournir en quittant l'activité serait plus coûteux pour lui que l'effort qu'il aura à fournir en continuant.

<sup>1</sup> Traduction libre de la citation originale du texte en anglais.

L'engagement de *cohésion* est plus émotionnel. Les liens émotionnels qui rattachent l'individu au groupe vont l'amener à s'impliquer dans celui-ci. À ce niveau, il n'y a pas d'évaluation des fondements moraux des actions du groupe. Lorsqu'un groupe ou un système est formé en insistant sur la *cohésion*, il peut faire face à son démantèlement par un système concurrent ou par des acteurs externes à celui-ci. Dans le milieu de l'enseignement, l'engagement de *cohésion* peut être rapproché de l'implication ou de l'attachement à un établissement particulier et à une équipe pédagogique particulière.

Enfin, l'engagement par/de *contrôle* consiste selon Kanter (1968) en la reconnaissance de l'autorité d'un groupe et en la soumission à ses normes en vigueur. L'individu évalue ce qui lui est demandé par le système comme étant socialement et moralement juste et comme reflétant ses propres valeurs. La conformité est perçue comme une nécessité et les sanctions du système, comme adéquates. Lorsqu'un groupe ou un système est régi par ce type d'engagement, il connaît peu de pratiques déviantes, et l'autorité et l'idéologie sous-jacentes sont peu remises en question. Ici nous sommes proches de l'adhésion doctrinale théorisée par Davis (1968). Dans le cadre de l'enseignement, ce type d'engagement correspond à la croyance dans le bien-fondé des missions de l'éducation et des moyens sociaux (un système d'éducation et de formation donnée) qui sont mis en œuvre pour remplir ces missions.

Si l'approche de Kanter (1968) permet de mieux saisir conceptuellement la multidimensionnalité de l'engagement, la compréhension de la dynamique de celui-ci dans le parcours de l'individu nécessite de mobiliser la notion d'accommodation proposée par Woods (1977, 1997). Selon lui, le processus d'accommodation « *renvoie à la solution ou à la maîtrise de problèmes posés par l'organisation, lorsqu'il s'agit de neutraliser effectivement la menace qui pèse sur la poursuite de l'engagement* » (WOODS, 1997, p. 353). L'auteur a proposé cette définition afin de mieux rendre compte de ce qui fait que les enseignants se maintiennent dans l'activité malgré les difficultés rencontrées dans leur pratique.

L'analyse des difficultés que nous avons proposée dans le chapitre précédent met en exergue ce concept. Selon Woods (1977), l'accommodation aux différentes situations est un processus cumulatif qui renforce petit à petit l'engagement tout en garantissant sa permanence, tandis que parallèlement, l'enseignant s'éloigne d'autres alternatives professionnelles. En somme, plus le temps passe, plus les individus se dirigent vers un engagement de *contrôle* et plus les acteurs épousent les normes du système. La notion de pari incident (*side-bet*) telle qu'elle est définie par Howard Saul Becker (1960) ne se différencie que peu du processus d'accommodation. L'engagement en tant que pari incident contient l'idée que lorsque l'individu est pris dans une activité

quelconque, ses pratiques se normalisent en mettant en place des manières de faire qui apparaissent en fin de compte comme des bénéfiques inattendus. Cependant, la notion de pari incident rend plus visible le processus par lequel un projet professionnel initial se transforme avec la pratique et le temps, tout en renforçant l'engagement<sup>2</sup>.

### **9.1.2 Durant les premières années d'insertion, l'engagement repose sur l'état de carrière des individus**

Nous soutenons l'idée que l'engagement doit être mis en relation avec l'état de carrière au moment de s'orienter vers la formation à l'enseignement, afin de saisir l'accommodation des uns et des autres aux conditions de travail qu'ils trouvent en sortant de cette formation. Les années passées à se former constituent un investissement ou, selon les termes de Kanter (1968), un premier coût qui est évalué à l'aune des premières expériences en tant qu'enseignant diplômé. L'engagement se fait donc d'abord sur l'axe de la *continuité*.

Toutefois, comme nous l'avons montré dans les chapitres consacrés à l'accès à l'emploi (6 et 7), un certain nombre d'individus aux parcours non linéaires s'orientent vers l'enseignement en ayant déjà une pratique profane au travers de remplacements ou d'emplois précaires. Nous avons notamment vu que ces derniers fréquentent certains établissements et cherchent à s'y stabiliser en suivant la formation. Nous pouvons considérer que leur engagement s'article certes initialement sur l'axe de la *continuité*, mais qu'ils sont également déjà sujets à un engagement de *cohésion* par rapport aux établissements en question. Le fait de décider de persévérer/de s'orienter dans l'enseignement à la suite de contrats précaires peut également être interprété comme un *pari incident*, dans la mesure où, pour la plupart, ces emplois préalables répondent avant tout à une nécessité économique.

Les individus aux parcours linéaires s'inscrivent davantage dans un engagement de *contrôle* du fait qu'ils se situent dans une adhésion doctrinale (DAVIS, 1968) en choisissant d'abord l'enseignement par une forme d'idéalisation de l'activité, en partageant les mêmes valeurs que le groupe professionnel auquel ils cherchent à appartenir par la formation. Ce

---

<sup>2</sup> Howard Saul Becker (1960) donne l'exemple d'enseignants qui commencent par enseigner dans des quartiers défavorisés en attendant qu'une place se libère dans de meilleurs établissements. Cependant, le fait d'y exercer un certain temps les amène à adopter (et à s'habituer à) des méthodes de gestion de classe qui seraient inacceptables dans des quartiers huppés. Et lorsque l'opportunité de changer de quartier se présente, ils ne la saisissent pas et préfèrent continuer dans les quartiers défavorisés.

comportement est d'autant plus marqué pour les enseignants du primaire aux parcours linéaires qui ne connaissent pas d'autres domaines professionnels et qui mentionnent davantage la « vocation » comme véhicule de leur choix. *A contrario*, les enseignants aux parcours linéaires qui exercent dans le secondaire choisissent tardivement leur orientation, ayant d'abord privilégié la voie des études sans projets professionnels précis (voir chapitre 3).

En outre, les enseignants aux parcours « second métier » et, dans une certaine mesure, les enseignants aux parcours indirects ont pour la majorité déjà persévéré dans d'autres activités avant de s'orienter vers l'enseignement. Leur engagement est donc en tension avec les divers systèmes dans lesquels ils s'investissent parallèlement à l'enseignement. Ils sont par ailleurs plus en mesure de remettre en question l'autorité et l'idéologie sous-jacente au système, ayant auparavant travaillé dans d'autres domaines qu'ils utilisent pour comparer les pratiques professionnelles. Nous pouvons donc supputer qu'ils adhèrent moins à un engagement de *contrôle*.

C'est dans ce sens que nous proposons d'analyser l'ensemble du parcours, ainsi que les projets des individus, afin d'identifier ce sur quoi l'engagement et le désengagement s'appuient.

### 9.1.3 Les projets professionnels à long terme comme reflet du pari des novices

Nous avons entrepris de recoder les réponses à la question « quel projet professionnel avez-vous à long terme ? » à laquelle les participants à l'enquête INSERCH ont répondu indépendamment de leur situation professionnelle (N total = 2 535). Ce codage a été effectué afin de mieux cerner les différentes formes et rapports à l'engagement dans le métier. Nous avons extrait 16 types de projets distincts que nous avons regroupés en cinq catégories : les projets orientés vers le développement professionnel (44,65 % des répondants) ; les projets orientés vers le changement des conditions objectives d'emploi (22,49 %) ; les projets orientés vers la prise de responsabilités dans/par rapport à la profession (17,28 %) ; les projets impliquant des actions en dehors de la profession (15,82 %) ; et finalement une dernière catégorie des sans projet (21,26 %). Trois quarts des individus déclarent un seul projet, une personne sur cinq en a deux, et les 5 % restants ont plus de deux projets<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Nous avons vérifié la consistance des projets en comparant, à l'aide du sous-échantillon d'individus qui a répondu aux deux sollicitations de l'enquête, les projets déclarés à un an et à trois ans après l'obtention du diplôme. Les changements de projets que nous avons relevés concernent les individus qui, un an après, estiment qu'ils ne peuvent se projeter alors qu'ils sont à la recherche d'un emploi stable. Si

## **Changer les conditions objectives de son emploi**

Bien que cette catégorie d'individus qui cherchent à modifier les conditions objectives de leur emploi ne vienne qu'en deuxième position dans l'ordre d'importance des projets, nous préférons commencer avec elle, car les préoccupations à long terme des intéressés reflètent ce qui pour nous représente le premier niveau d'engagement, la nécessité de garantir la *continuité* de l'emploi.

**Stabilité** (13,25 %): ces individus ont pour perspective à long terme de trouver un poste plus stable par rapport à leur situation d'emploi au moment de l'enquête. Certains expriment le vœu d'être titulaire d'une classe ou encore de trouver un poste dans le public. Il s'agit également d'individus qui sont à la recherche d'un poste qui correspond à leur formation spécifique.

**Baisser son taux d'occupation** (8,60 %): ces diplômés prévoient de baisser leur taux d'occupation souvent en fonction de leur vie familiale. Également, mais dans une moindre mesure pour diminuer leur charge de travail. Cependant, il n'y a pas vraiment l'idée d'arrêter le métier. Certains prévoient même de baisser, puis d'augmenter selon la situation familiale. Il y a aussi ceux qui veulent baisser leur taux pour se consacrer à une autre activité, rémunérée ou pas. De manière plus générale, il s'agit d'individus qui projettent de continuer dans le métier, mais à temps partiel.

Le projet **augmenter son taux de travail** n'est formulé, en revanche, que par une petite minorité de diplômés (1,58 %).

## **Les projets orientés vers le développement professionnel**

Dans cette catégorie qui est la plus représentée, on trouve des diplômés qui se projettent surtout dans le système d'enseignement. On peut supposer qu'ils sont convaincus du bien-fondé de leur métier et que leur engagement se structure en partie sur l'axe du *contrôle*. Leur volonté de s'améliorer comme projet à long terme est l'indicateur qu'ils ne cherchent pas à quitter la profession. Leur déclaration contient l'idée que l'activité d'enseignement est vaste, hétérogène, et qu'ils se donnent pour mission d'en explorer la complexité.

---

deux ans après, ils l'avaient trouvé, ils indiquaient alors un autre type de projet. En conséquence, nous avons marqué le fait d'avoir un emploi stable, d'une part, et nous avons ajouté l(es) autre(s) type(s) de projet, d'autre part. Pour ceux qui ne mettaient pas en avant l'idée d'un emploi fixe comme priorité, les projets à d+1 et d+3 étaient majoritairement identiques avec parfois des idées nouvelles en plus des projets initiaux. Là également nous avons comptabilisé en cumulant.



**Diversification de la pratique (21,58%)**: le premier type de projet, également celui qui est le plus souvent mentionné, regroupe les individus qui espèrent avoir des circonstances opportunes pour changer de cycle ou de degré d'enseignement. Dans le primaire, c'est pour occuper des postes avec un public plus âgé dans la majeure partie des cas. Dans d'autres cas, il s'agit de diversifier ses activités d'enseignement, par exemple, de travailler à 50% comme enseignant ordinaire et le reste du temps comme enseignant spécialisé. Dans le secondaire, il s'agit pour certains de pouvoir enseigner une autre branche. Pour d'autres c'est le changement d'établissement pour avoir une autre expérience.

**Amélioration de la pratique (11,16%)**: ce type de projet concerne les personnes qui disent vouloir continuer dans le métier tout en améliorant leur pratique par eux-mêmes, en testant divers dispositifs pédagogiques ou en suivant des formations continues standards.

**Suivre une nouvelle formation (9,54%)**: le projet de ces individus consiste à suivre une nouvelle formation, souvent dans le domaine de l'éducation et en relation avec la maîtrise d'une discipline. Le domaine n'est toutefois pas toujours explicité.

**Enseignement spécialisé (7,14%)**: toutes les personnes qui mentionnent une formation en enseignement spécialisé, mais également toutes celles qui visent un enseignement ciblé vers un public particulier (appuis, CIF, etc.).

**Faire de la recherche (2,21%)**: faire de la recherche dans le domaine de l'éducation ou en rapport à une pratique qui a été délaissée au profit de l'enseignement.

### ***Les projets orientés vers la prise de responsabilité dans la profession***

Deux types de projets ont été regroupés dans cette catégorie. Il y a d'un côté les personnes qui souhaitent **s'investir dans l'animation de l'établissement (11,01%)**. La prise de responsabilité va du plus modeste qui projette de s'impliquer en privilégiant davantage la collaboration avec ses collègues. D'autres aimeraient s'impliquer ou démarrer des projets d'établissement. Mais les plus ambitieux envisagent d'occuper des rôles d'intermédiaire comme médiateur, doyen, ou plus encore, visent la direction d'un établissement. D'autres personnes ambitionnent de **former d'autres enseignants (8,28%)**, soit en devenant un praticien formateur, soit en travaillant directement dans une haute école pédagogique ou en accueillant des stagiaires dans leur classe sous une forme quelconque.

Dans cette catégorie, nous retrouvons l'idée des trois axes de l'engagement. Prendre des responsabilités est à la fois une manière de s'inscrire dans la

*continuité*, de garantir la *cohésion* du groupe – notamment lorsque les individus expriment l'idée de s'engager dans leur établissement – et finalement, de reconnaître l'autorité et le *contrôle* du système en cherchant à perpétuer ses normes (pour ceux qui visent des postes dans la hiérarchie).

### **Des projets en dehors de l'enseignement public**

Cette catégorie contient des projets qui peuvent être perçus à différents degrés comme des formes de désengagement du métier à long terme. Dès les premières années qui suivent l'obtention du diplôme, ils se projettent dans d'autres contextes. Ils raisonnent en matière de coût – bénéfice, sans signe de *cohésion* avec les pairs ou d'un quelconque *contrôle* social.

**Partir à l'étranger** (5,64 %) : ces individus comptent partir de la Suisse pour voyager, pour enseigner ailleurs, dans l'optique de partager leurs compétences en étant au contact d'autres réalités sociales et économiques (souvent dans des pays défavorisés, avec l'idée de venir en aide). Mais également dans d'autres pays occidentaux dans une perspective d'échange à l'image d'ERASMUS, mais en exerçant le métier dans le pays souhaité.

**D'autres activités** (5,88 %) : certaines personnes espèrent avoir la possibilité de se lancer dans une activité artistique, ou voudraient concilier l'enseignement avec une autre activité en dehors de l'enseignement. Il y a également des individus qui projettent de prendre une année sabbatique sans préciser ce qu'ils comptent en faire.

**Réorientation professionnelle** (4,97 %) : comme projet, elle reste marginale. Certains l'envisagent comme une éventualité, dans le cas où ils s'épuiseraient de l'enseignement qu'ils estiment être une activité exigeante. Certains en parlent en considérant tout simplement qu'ils ne peuvent faire le même métier durant toute leur vie.

### **Sans projet en vue sinon l'enseignement**

Une part non négligeable d'enseignants déclarent d'emblée qu'ils n'ont **aucun projet** (15,07 %) sinon de continuer à enseigner. On y retrouve également les individus qui estiment que leur situation est idéale et ne voudraient rien changer : ils ressentent un épanouissement dans ce qu'ils vivent et veulent continuer ainsi. Dans une moindre mesure, ce sont aussi les personnes qui déclarent ne pas se projeter à long terme.

La catégorie **sans projet** comprend également des personnes qui répondent tout simplement qu'ils **ne savent pas** (4,81 %) ou ne se sont pas posé la question.

Enfin une minorité écrit que cela dépendra des **opportunités** (1,54 %) qui se présenteront. Nous avons également inclus toutes les réponses courtes de type « À voir... ».

Cette dernière catégorie est hybride dans la mesure où elle ne donne que peu d'indications sur la manière dont les individus vivent leur insertion. Du fait même qu'ils ne mentionnent aucun projet, nous aurions tendance à affirmer qu'ils construisent leur engagement uniquement sur l'axe de la *continuité*. Ce qui est évident pour les personnes qui disent être ouvertes aux diverses opportunités à venir. Cependant, le fait de n'avoir aucun projet peut également être synonyme d'un engagement de *contrôle* ou de *cohésion*, dans le cas où le fait d'enseigner est un accomplissement qui ne nécessite pas de chercher ailleurs.

## 9.2 Les formes d'engagement et de désengagement

Notre analyse des projets à long terme a permis de mettre en évidence l'importance des conditions objectives de l'emploi dans la dynamique de l'engagement, s'agissant d'une catégorie d'individus pour laquelle il n'y a pas d'autre projection tant que ces conditions ne sont pas garanties – autrement dit l'engagement de *continuité*. Cela confirme en partie ce que nous avons constaté dans les chapitres portant sur l'accès à l'emploi. La situation professionnelle des diplômés est très variable, et ce n'est pas parce que les individus n'enseignent pas qu'ils se désengagent du métier. Pour mieux saisir la dynamique de l'engagement, nous allons utiliser cette variabilité des situations comme prisme d'interprétation d'autres indicateurs de l'engagement.

### 9.2.1 Les diplômés qui occupent un emploi s'inscrivent davantage dans un engagement de *contrôle*

De la théorie sur l'engagement que nous venons d'examiner et de son application aux projets à long terme, nous pouvons déduire que les diplômés qui occupent un emploi au moment de l'enquête sont davantage engagés dans l'enseignement. Si les conditions objectives priment sur la *cohésion* et le *contrôle*, nous postulons que le manque de poste, même momentané, augmente le risque de décrochage. Par ailleurs, nous supposons que ceux qui

occupent un poste évoluent plus vers un engagement sur l'axe de *cohésion* – parce qu'ils sont au contact d'autres membres du système envers lesquels ils peuvent développer un attachement émotionnel – ou de *contrôle* – car selon Howard Saul Becker (1960) et Woods (1997), la pratique renforce l'engagement dans un système.

L'enquête INSERCH distingue trois types de population selon leur situation professionnelle. Les personnes ayant un emploi durant la semaine de référence<sup>4</sup> (91,8 %), les personnes ayant occupé un emploi durant l'année, mais sans-emploi au moment de l'enquête (3,8 %), et les personnes n'ayant occupé aucun emploi durant l'année (4,4 %). Nous proposons d'écarter cette dernière catégorie et de traiter les deux premières situations professionnelles comme clé de lecture des 17 facteurs soumis à l'évaluation des répondants à l'enquête INSERCH) et susceptibles de contribuer à l'abandon de l'enseignement (question 29, annexe A)<sup>5</sup>.

**Tableau 9.1 – Évaluation des facteurs pouvant contribuer à l'abandon de l'enseignement selon la situation professionnelle<sup>6</sup> (en pourcentage)**

Facteurs	Situation professionnelle	1	2	3	Sig p Vcramer
<b>Enseignement</b>					
Difficultés de gestion de classe	Avec emploi	47	39,2	13,7	*** .11
	Emploi ds l'année	38,6	27,1	34,3	
Manque de motivation à enseigner	Avec emploi	38,4	28,6	33	ns
	Emploi ds l'année	26	32,9	41,1	
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement	Avec emploi	50,5	34,5	15	*** .10
	Emploi ds l'année	40,3	26,4	33,3	

<sup>4</sup> Un repère pour répondre aux questionnaires qui correspond à la semaine où les diplômés sont sollicités.

<sup>5</sup> Nous écartons la dernière population, car elle n'a pas répondu à cette question.

<sup>6</sup> Le classement de ces 17 facteurs s'inspire de la catégorisation utilisée par Cattonar (2006) pour décrire le rapport au métier des enseignants.

Facteurs	Situation professionnelle	1	2	3	Sig p Vcramer
<b>Les relations au travail</b>					
Pression des parents d'élèves	Avec emploi	48	38,3	13,7	ns
	Emploi ds l'année	42	43,5	14,5	
Relations de travail difficiles avec les collègues	Avec emploi	48,1	37,4	14,5	ns
	Emploi ds l'année	46,5	38	15,5	
Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle	Avec emploi	54,6	32,1	13,3	*** .10
	Emploi ds l'année	30	45,7	24,3	
Conflits avec les supérieurs hiérarchiques (direction, inspecteur...)	Avec emploi	45,2	38,1	16,7	ns
	Emploi ds l'année	40	34,3	25,7	
<b>Conditions de travail</b>					
Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	Avec emploi	30,7	34,7	34,6	ns
	Emploi ds l'année	31,3	35,8	32,8	
Épuisement professionnel	Avec emploi	23,4	34,9	41,7	* .06
	Emploi ds l'année	15,9	27,5	56,5	
Conditions de travail difficile	Avec emploi	38,6	41,3	20,1	* .06
	Emploi ds l'année	31,9	34,7	33,3	
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine	Avec emploi	63,2	25,5	11,3	*** .12
	Emploi ds l'année	37,1	35,7	27,1	
<b>Conditions d'emploi</b>					
Conciliation travail – famille	Avec emploi	59,4	26,2	14,5	ns
	Emploi ds l'année	52,2	28,4	19,4	
Changement d'orientation professionnelle	Avec emploi	41,7	40,1	18,2	*** .13
	Emploi ds l'année	17,6	40,5	41,9	
Pas de poste disponible	Avec emploi	36,4	30	33,6	ns
	Emploi ds l'année	25,3	32	42,7	

DEVENIR ENSEIGNANT

Facteurs	Situation professionnelle	1	2	3	Sig p Vcramer
Précarité d'emploi	Avec emploi	53,1	31,2	15,7	ns
	Emploi ds l'année	47,8	26,9	25,4	
Salaire	Avec emploi	60,4	28,8	10,7	** .08
	Emploi ds l'année	46	30,2	23,8	
<b>Statut social</b>					
Manque de reconnaissance du public envers cette profession	Avec emploi	66	24,9	9,1	ns
	Emploi ds l'année	60	24,3	15,7	

p:=\*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

1 := Peu ou pas du tout.

2 := Moyennement.

3 := Tout à fait ou de façon décisive.

**Pour les novices, l'enseignement est une activité qui s'appuie d'abord sur l'engagement de continuité et peu sur la cohésion**

Les résultats du tableau 9.1 accréditent l'idée que les débuts dans l'enseignement sont vécus de manière plutôt solitaire et que les facteurs les plus importants pour tous les novices – indépendamment de leur situation professionnelle – sont liés à l'engagement de *continuité*.

L'absence de poste est considérée par les deux populations comme le deuxième facteur (après l'épuisement professionnel) susceptible de contribuer tout à fait ou de façon décisive à l'abandon de l'enseignement. Les diplômés semblent même prêts à occuper des « emplois précaires » ou à expérimenter la difficulté à « concilier travail famille », deux facteurs estimés par la plupart comme peu ou pas du tout susceptibles de contribuer à l'abandon du métier.

L'importance de la *continuité* contraste avec le peu d'importance accordée à l'engagement de *cohésion*. Indépendamment de la situation d'emploi, la détérioration des relations au travail, que ce soit avec les collègues, la hiérarchie ou les parents d'élèves, n'est pas perçue comme une menace décisive pesant sur l'engagement des novices. Elle préoccupe

en moyenne 1 enseignant sur 3, mais pour la grande majorité (près de la moitié des répondants), elle est ignorée, ce qui peut laisser penser que l'enseignement demeure une activité solitaire avant tout. Notons que l'évaluation des mêmes facteurs, trois ans après l'obtention du diplôme, produit des résultats similaires.

### ***Le fait d'occuper un poste en enseignement renforce l'engagement de contrôle***

Mais la comparaison intergroupe des résultats du tableau 9.1 conduit à nuancer l'importance de la *continuité* à moyen terme et confirme le postulat de Woods (1997) pour qui l'accommodation des individus aux diverses situations de travail est un processus cumulatif qui renforce l'engagement. On constate ainsi, pour tous les facteurs où la différence d'évaluation entre les deux groupes est statistiquement significative, que les individus momentanément sans poste considèrent systématiquement ces facteurs comme plus susceptibles de les conduire à abandonner l'enseignement. En somme, l'occupation d'un emploi renforce l'engagement de *contrôle*.

On peut cependant objecter que les facteurs concernés sont fortement liés à la précarité de l'emploi dans laquelle se trouvent ces individus. C'est en partie vrai pour ce qui concerne «le désillusionnement», «le manque de soutien dans l'insertion», «les conditions difficiles», «la recherche de meilleures conditions», «le changement d'orientation professionnelle» et «le salaire». Ces facteurs sont liés à l'engagement de *continuité*; le coût représenté par le fait d'être momentanément sans emploi expliquerait pourquoi ils sont évalués plus fortement comme participant au désengagement.

Cependant, les facteurs restants sont beaucoup plus surprenants, à commencer par les difficultés de gestion de classe. Un tiers des personnes qui ne travaillent pas estiment que ces difficultés pourraient tout à fait ou de façon décisive contribuer à l'abandon de l'enseignement contre 13% pour ceux qui sont en emploi. C'est une illustration du processus d'accommodation. Le fait de devoir gérer des classes normalise les difficultés rencontrées sur cette dimension du travail enseignant. Et cela se vérifie également pour un facteur extrême comme l'épuisement professionnel, même si la majorité au sein des deux catégories s'accorde à évaluer ce facteur comme étant celui qui contribuerait le plus à l'abandon du métier. Ceux qui sont sans emploi l'évaluent davantage dans ce sens. Un peu comme si, lorsque l'on est en emploi, le surinvestissement avait tendance à se normaliser.

## 9.2.2 Un engagement marqué par des facteurs structurels et le parcours des individus

Cette variabilité observée à partir de la situation professionnelle la plus triviale est la preuve que les processus d'engagement et d'accommodation durant les premières années d'exercice sont très dynamiques. Cependant, nous soutenons l'idée que certaines variables indépendantes appartenant à la structure du système (comme le degré enseigné et les rapports sociaux de sexe) et d'autres, provenant des parcours des individus (les expériences précédentes), expliquent dans une certaine mesure les différences d'engagement entre les diplômés.

### ***Les enseignants du primaire expriment moins le risque de désengagement***

Comme nous l'avons souligné tout au long de ce travail, le degré d'enseignement est une variable explicative de certaines variations observées tout au long du processus d'insertion. Nous avons notamment vu que l'insertion des enseignants débutants dans le secondaire est modulée par leur discipline d'enseignement et qu'ils occupent plutôt des emplois à temps partiel. Par ailleurs, nous avons remarqué que ce degré est composé d'une majorité d'individus aux parcours non linéaires. De cela, nous pouvons déduire un engagement pensé en termes de coût (l'enseignement comme un moyen ou une opportunité qui se présente sur le tard et non un objectif professionnel). L'engagement de ces personnes serait donc plus soutenu par l'axe de la *continuité*. Pour les enseignants novices du primaire, composé d'une majorité d'enseignants pour qui il s'agit d'une première insertion professionnelle, l'engagement irait davantage vers la *cohésion* (une volonté plus prononcée d'appartenir au groupe professionnel) et vers un engagement de *contrôle* (davantage convaincus par l'unique profession pour laquelle ils ont reçu une formation).

L'analyse de l'évaluation des facteurs (tableau 9.1) par ces deux groupes confirme ces hypothèses en montrant notamment que pour les diplômés du secondaire, la recherche de meilleures conditions de travail serait tout à fait ou de façon décisive un motif de quitter le métier (24,8 % contre 15,5 %,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .13$ ). Il en est de même pour leur crainte de ne pas trouver un emploi (42,4 % contre 28,3 %,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .15$ ).

*A contrario*, l'engagement des novices dans le primaire semble être à toute épreuve. Ils craignent moins que les enseignants du secondaire les conditions



de travail difficiles, avec 16,6% seulement qui estiment que ce serait tout à fait ou de façon décisive un facteur d'abandon (contre 25,5% dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.11$ ). Il en va de même pour le facteur de la précarité d'emploi (12,6% contre 20,6%,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.11$ ). Leur rapport à l'épuisement professionnel, plus mesuré que la moyenne globale, se révèle aussi un facteur significativement moins important que pour les enseignants du secondaire (39,7% contre 43,4%,  $p < .05$ ,  $V_{\text{cramer}}=.06$ ). L'analyse des réponses des intéressés trois ans après le diplôme confirme ces écarts qui indiquent, dans une certaine mesure, que les enseignants du primaire sont davantage portés par l'engagement de *contrôle*.

La situation de Mathilde (enseignante dans le primaire au parcours linéaire) illustre en partie cet engagement de conviction. Durant sa première année, alors qu'elle enseignait dans un autre canton que celui de sa formation, elle a éprouvé des difficultés avec une de ses collègues – la mère d'une de ses élèves – tout en devant faire face à d'autres difficultés, notamment de gestion d'une classe très hétérogène. Proche du *burn-out*, elle a dû s'arrêter quelques semaines afin de se remettre de la tension qu'elle éprouvait dans son établissement. Lorsque nous nous sommes vus au terme de la première année, elle songeait à quitter l'établissement (mais pas l'enseignement), pour revenir éventuellement dans le canton de Vaud. Pourtant, une année après, elle n'avait pas bougé, évoquant cet épisode comme d'un rite d'initiation qui lui avait fait gagner rapidement en expérience.

Par ailleurs, il est remarquable que parmi les enseignants du primaire aux parcours linéaires que nous avons suivis, certains cherchent ou acceptent volontiers d'enseigner ou de retourner dans les établissements dans lesquels ils ont grandi (à l'image de Julie, Sybille ou Yvonne). Cela montre dans une certaine mesure que ces enseignantes sont plus sensibles à l'engagement de *cohésion*. Il nous reste à explorer les différences intra degrés.

### ***Dans le primaire, les difficultés de relation et le manque de perspective des individus aux parcours linéaires agissent négativement sur l'engagement de continuité***

Alors que les enseignants du primaire se distinguent de ceux du secondaire par un engagement fortement marqué dans la profession, il est étonnant de constater qu'ils ressentent en même temps la pression des parents comme un facteur pouvant contribuer à l'abandon du métier. Alors que dans le secondaire, 60% estiment que ce n'est que peu ou pas du tout un facteur pertinent, dans le primaire les enseignants le ressentent « moyennement » à 43,4% (contre

29,5 %), ou tout à fait voire de manière décisive à 16,1 % (contre 10 % dans le secondaire,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.20$ ). Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre précédent, les difficultés de relation avec les parents sont surtout liées au fait que les enseignants sont jeunes et inexpérimentés. Les enseignants aux parcours non linéaires qui exercent dans le primaire (avec plus d'un an d'expérience d'enseignement) se différencient statistiquement de ceux qui ont moins d'un an d'expérience: plus d'un enseignant sur deux déclare que ce n'est que peu ou pas du tout un facteur qui entre en ligne de compte, contre seulement un tiers parmi les enseignants aux parcours linéaires ( $p < .05$ ,  $V_{\text{cramer}}=.18$ ). Ce facteur renvoie sans doute à la nécessité pour les jeunes enseignants du primaire de relever certains défis perçus par la suite comme un rite de passage, comme cela a été le cas pour Mathilde. Autrement dit, tant que ce n'est pas fait, il subsistera un doute quant à leur choix professionnel.

Cela transparait différemment dans le rapport au facteur « changement d'orientation professionnelle »: 40,9 % estiment que c'est un facteur qui pourrait contribuer « moyennement » à l'abandon de l'enseignement (contre 27,7 % parmi ceux ayant plus d'un an d'expérience d'enseignement,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.09$ ). Mais ce résultat est à rapprocher de la qualité de l'emploi qui, pour certains, n'offre pas de perspective dans l'année qui suit. Dès que l'on différencie les enseignants du primaire selon qu'ils ont ou non l'assurance d'avoir un emploi l'année suivante (deuxième année d'exercice), il apparaît que les seconds déclarent « moyennement » à 43,7 % et « tout à fait ou de manière décisive » à 38,2 % que la réorientation est un facteur qui contribuerait à leur désengagement (contre respectivement 20,1 % et 13,2 % pour ceux qui ont une perspective,  $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.12$ ).

### ***L'expérience d'enseignement dans le secondaire renforce l'engagement***

Si, comme nous l'avons vu, le secondaire constitue un degré marqué par un engagement sur l'axe de la *continuité*, l'analyse intra degré montre que les individus ayant connu un parcours non linéaire (avec plus d'un an d'expérience d'enseignement) sont plus engagés dans le métier. À l'image des enseignants avec ou sans emploi durant la semaine de référence, la pratique du métier émerge comme un facteur qui renforce l'engagement de *contrôle*.

Les individus ayant plus d'une année d'expérience d'enseignement écartent donc de manière claire les difficultés de gestion de classe en tant que facteur d'abandon du métier. Parmi eux, près d'un enseignant sur deux estime que c'est un facteur peu ou pas du tout important, et seuls 13,8 % comme étant

«tout à fait ou de façon décisive» un facteur d'abandon. Et cela, alors que 26,1 % des enseignants sans expérience l'évaluent comme un facteur décisif, avec un tiers qui estime le facteur non pertinent ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}}=.18$ ).

Par ailleurs, force est de constater que ce n'est pas uniquement le manque de pratique dans l'enseignement, mais aussi le manque d'expérience d'insertion qui caractérise les individus qui, durant leur première année d'insertion, pensent que les difficultés de gestion de classe peuvent potentiellement les faire abandonner. Un diplômé sur cinq du secondaire qui vit l'enseignement comme première insertion professionnelle considère les difficultés de maintien de l'ordre scolaire comme étant «tout à fait ou de façon décisive» susceptibles de lui faire abandonner l'enseignement (contre 14,7 % pour ceux qui ont déjà une expérience d'insertion,  $p < .01$ ,  $V_{\text{cramer}}=.12$ ). L'insécurité exprimée montre en outre que ces enseignants issus de parcours linéaires vers le secondaire recherchent davantage un engagement sur l'axe de la *cohésion*, avec 18,1 % (contre 14,1 % avec une expérience d'insertion,  $p < .05$ ,  $V_{\text{cramer}}=.11$ ) qui jugent que le manque de soutien lors de l'insertion professionnelle est «tout à fait ou de façon décisive» un facteur allant dans le sens de l'abandon.

### ***Les hommes sont davantage à la recherche de meilleures conditions de travail***

Par rapport aux femmes, l'engagement des hommes dans le primaire semble davantage menacé sur l'axe de la *continuité*. Comme le montre le tableau 9.2, les intéressés sont proportionnellement plus nombreux à déclarer que les conditions de travail ou d'emploi sont «moyennement» ou «tout à fait/de façon décisive» susceptibles de les faire changer de domaine professionnel. Le même effet est observé, mais de manière moins soutenue, dans le secondaire où les hommes seraient plus prompts à quitter l'enseignement pour une question de salaire.

Une première explication est à chercher dans le parcours suivi, car comme nous l'avons constaté dans les chapitres portant sur l'accès à l'emploi, les hommes sont proportionnellement plus formés et plus âgés que les femmes (donc davantage issus de parcours non linéaires) au moment de commencer la formation à l'enseignement. L'argument serait alors qu'un an après l'obtention du diplôme, ils ont objectivement plus d'alternatives professionnelles à l'enseignement. Et si, comme nous l'avons vu, l'expérience d'enseignement renforce l'engagement des individus, nous devrions donc voir ces différences diminuer trois ans après le diplôme.

**Tableau 9.2 – Facteurs pouvant contribuer à l’abandon de l’enseignement dont l’évaluation est statistiquement différenciée selon le sexe (en pourcentage)**

	Sexe	1	2	3	Sig p Vcramer
<b>Dans le primaire</b>					
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine	Femme/ N=877	70	23,6	6,4	***
	Homme/ N=98	46,9	34,7	18,4	.17
Changement d’orientation professionnelle	Femme/ N=911	47,4	38,5	14,1	***
	Homme/ N=103	25,2	45,6	29,1	.16
Salaire	Femme/ N=811	65	27,5	7,5	***
	Homme/ N=92	47,8	31,5	20,7	.15
<b>Dans le secondaire</b>					
Salaire	Femme/ N=372	61,6	27,2	11,3	*
	Homme/ N=341	53,1	30,2	16,7	.10
Épuisement professionnel	Femme/ N=413	23,2	30,5	46,2	*
	Homme/ N=362	30,1	31,8	38,1	.09
Pression des parents d’élèves	Femme/ N=402	57,5	31,8	10,7	*
	Homme/ N=364	66,2	25,3	8,5	.09
Difficultés de gestion de classe	Femme/ N=416	41,6	39,2	19,2	*
	Homme/ N=373	50,7	36,2	13,1	.10

p:=\*\*\* <0.001 <\*\* <0.01 <\* <.05.

1 := Peu ou pas du tout.

2 := Moyennement.

3 := Tout à fait ou de façon décisive.

Or, c’est plutôt l’effet inverse que nous observons, avec notamment un écart qui se creuse entre hommes et femmes, surtout dans le primaire. Après trois ans d’exercice, la part des hommes qui se déclarent prêts à quitter le métier pour les mêmes facteurs a significativement augmenté, alors que pour les femmes elle est restée modeste. S’agissant des hommes, 35,5 % (pour de meilleures conditions), 43,9 % (pour la réorientation) et 28,2 % (pour le salaire) estiment qu’il s’agit là de facteurs pouvant contribuer « tout à fait ou de façon décisive » à l’abandon du métier. Dans le secondaire et de manière

significative, le salaire demeure un facteur différencié avec 20 % des hommes contre 9 % des femmes qui pensent qu'il pourrait contribuer à l'abandon.

Il y a donc bien une influence de la carrière, mais elle se situe dans le processus de socialisation plus générale des individus. L'effet est à rechercher au niveau des rapports sociaux de sexe : dans le contexte suisse, les attentes et les rapports au travail ne sont pas les mêmes dans les carrières des hommes et dans celles des femmes, comme cela a pu être montré ailleurs (FALTER & WENDELSPIESS CHÁVEZ JUÁREZ, 2012; LEVY *et al.*, 2006; TSCHOPP *et al.*, 2015).

Le tableau 9.2 souligne également le fait que les femmes sont plus sensibles à l'épuisement professionnel, aux pressions de parents et aux difficultés de gestion de classe dans le secondaire. Ces différences d'appréciation des aspects plus liés à la pratique professionnelle répondent à deux logiques différentes. L'épuisement professionnel et la pression des parents sont des effets stables ; trois ans après le diplôme, les évaluations sont identiques et toujours différenciées entre hommes et femmes. Pour ces deux facteurs, l'effet est plutôt structurel et renvoie là aussi, dans une certaine mesure, aux rapports sociaux de sexe. L'épuisement serait à rattacher notamment au fait que les femmes cumulent davantage le travail domestique et le travail salarié. Les écarts concernant la gestion de classe ne s'observent plus trois ans après le diplôme. Il s'agit donc d'un effet du processus d'insertion qui s'estompe avec l'expérience d'enseignement qui renforce l'engagement.

### **9.2.3 Les trois formes de désengagement de l'enseignement**

Bien que fondée sur des données quantitatives, notre approche du désengagement est compréhensive. Il nous a fallu définir un point de référence, en fixant empiriquement des représentants d'une forme d'engagement que l'on pourrait décrire comme total. Nous avons objectivé cet engagement en considérant, d'une part, les individus qui travaillent à temps plein au moment de l'enquête et qui sont satisfaits de ce taux d'occupation et, d'autre part, ceux qui cherchent un travail à ce même taux. À partir de ce repère de l'emploi, nous proposons d'explorer empiriquement la notion de désengagement et les trois formes qu'elle revêt : partiel, temporaire et à durée indéterminée. En tout, ce sont 1 970 diplômés une année après le diplôme, et 1 310 trois ans après celui-ci à qui nous avons attribué un parcours d'engagement codé sous ces formes.

Le désengagement partiel concerne les personnes qui choisissent le travail à temps partiel ou qui souhaiteraient travailler à temps partiel. Ces diplômés sont mis en correspondance avec les personnes qui ont pour projet

à long terme d'ajuster leurs conditions objectives. Notre définition empirique du désengagement temporaire suit la même logique: ce désengagement correspond d'abord aux diplômés qui n'enseignent momentanément pas, sans que cela soit lié à une période de chômage. L'analyse de leur parcours est mise en résonance avec les projets à long terme qui se situent hors de l'enseignement. Enfin, le désengagement à durée indéterminée concerne les personnes qui choisissent de quitter l'enseignement pour une durée inconnue.

Avec ces formes de désengagement, nous voulons mieux mettre en évidence le poids de l'état de carrière dans le processus d'insertion, en montrant les liens entre le désengagement empirique, les trois axes qui structurent l'engagement et le parcours des individus. Le cas échéant, nous illustrerons et nous étayerons ces analyses par des éléments tirés des bilans de parcours de diplômés dont nous avons suivi qualitativement le processus d'insertion pendant deux ans.

### ***L'engagement/désengagement partiel: le choix des femmes et des enseignants aux parcours non linéaires***

Le désengagement partiel est surtout présent dans le secondaire où près de la moitié des effectifs (44,1 %) travaillent ou souhaitent travailler à temps partiel. Dans le primaire, cette population représente un tiers. Durant les trois ans qui suivent l'obtention du diplôme, ces proportions sont stables.

Dans le secondaire, alors que les hommes renforcent leur engagement dans le métier, les femmes ont plutôt tendance à le réduire. Un an après l'obtention du diplôme, 59,3 % d'entre elles travaillent à temps partiel (contre 40,1 % des hommes,  $p < .001$ ,  $Phi=.19$ ). Après trois ans d'exercice qualifié, près de deux tiers des femmes choisissent cette qualité d'emploi, alors qu'un tiers des hommes seulement penchent encore pour un temps partiel ( $p < .001$ ,  $Phi=.32$ ).

Ce phénomène d'engagement, puis de désengagement partiel des femmes ne s'explique pas par des difficultés liées à l'enseignement, car comme nous venons de le voir, les différences entre les deux sexes s'estompent trois ans après. Les situations des uns et des autres s'éclaircissent lorsque l'on considère leurs projets à long terme. Au cours des trois ans qui suivent le diplôme, pour une femme sur cinq, le projet consiste à un ajustement des conditions d'emploi, alors que ce n'est le cas que pour un homme sur dix ( $p < .001$ ,  $Phi=.12$ ). Les carrières des hommes dans le secondaire se distinguent par le fait que les intéressés sont proportionnellement plus représentés dans la catégorie des sans projet fixe, avec un tiers d'entre eux contre 23,6 % des femmes ( $p < .01$ ,  $Phi=.08$ ).

Cela confirme un peu plus les conclusions d'autres études (KANJI & HUPKA-BRUNNER, 2015) qui soulignent l'anticipation par les femmes de leur parcours professionnel, le désengagement partiel étant pensé en parallèle des tâches domestiques. L'ajustement du taux d'occupation selon la situation familiale correspond à l'état de carrière de la majorité des enseignantes issues de parcours non linéaires, que nous avons suivies qualitativement. Elles ont presque toutes commencé à enseigner en ayant des enfants. Cela renforce l'idée que dans le processus d'insertion des femmes, l'engagement serait davantage garanti sur l'axe de la *continuité*, indépendamment de l'état de carrière.

Alors que dans le secondaire les hommes apparaissent hésitants quant à leur projet à long terme, ceux qui enseignent dans le primaire se démarquent par rapport aux femmes du même degré. Ils sont proportionnellement plus nombreux à être portés par les possibilités de prise de responsabilités dans l'enseignement, avec un homme sur quatre pour qui c'est un objectif à long terme dans le métier, que ce soit en portant des projets d'établissement ou en occupant un poste de doyen ou de directeur, ou encore en devenant formateur d'enseignants (contre 17,1% des femmes,  $p < .05$ ,  $\Phi = .06$ ). Pour cette minorité d'enseignants, les perspectives professionnelles reposeraient donc davantage sur l'axe de la *cohésion* du système et de la prise de responsabilité dans le *contrôle* social de la profession.

De façon générale, le désengagement partiel est plus répandu parmi les enseignants aux parcours non linéaires. Parmi les diplômés pour qui l'enseignement n'est pas une première profession, 39,9% et 46,6% ayant connu une insertion, respectivement, dans un domaine hors éducation et dans l'éducation préfèrent l'engagement partiel, contre 33,1% pour les enseignants qui vivent leur première insertion ( $p < .001$ ,  $V_{\text{cramer}} = .06$ ). La tendance se maintient à moyen terme avec des proportions quasi similaires trois ans après l'obtention du diplôme.

Cependant, il faut être prudent dans l'interprétation de ce désengagement, qui est probablement circonstanciel. En effet, ces mêmes enseignants sont proportionnellement plus nombreux à avoir comme projet la prise de responsabilité dans la profession (un enseignant sur cinq parmi ceux qui ont déjà connu une insertion contre 15,6%,  $p < .05$ ,  $V_{\text{cramer}} = .06$ ). Les individus aux parcours non linéaires se projettent davantage sur des postes plus exigeants, notamment parce qu'ils ont des compétences acquises lors de leurs premières insertions ; à l'image d'Henry et de Sandra qui ont eu très rapidement l'occasion de devenir chefs de file d'une discipline, ou encore Aurore et Emmanuelle qui ont obtenu un emploi dans une institution tertiaire, tout en gardant un pied dans l'enseignement. Si leur conversion (DENAVE, 2006) à l'enseignement se situe initialement sur l'axe de *continuité* (avec une

orientation qui se fait pour répondre à d'autres obligations, voir le chapitre 5), l'étape de l'insertion subjective serait davantage portée par l'axe de la *cohésion* (en occupant des postes où ils ont la charge de coordonner d'autres individus dans le système) et du *contrôle* (par une prise en main plus rapide des rouages du système).

### ***Le désengagement temporaire des enseignants aux parcours linéaires en vue de se former***

D'un point de vue quantitatif, le désengagement temporaire est très peu visible dans les données de l'enquête INSERCH. Un an après l'obtention du diplôme, il concerne 44 individus, soit 2,2% de l'échantillon; deux ans après, les proportions sont identiques dans un échantillon dont la taille diminue (28). Cette proportion est sans doute sous-évaluée dans la mesure où ce type d'enquête a tendance à toucher davantage les enseignants qui correspondent à l'intitulé de l'enquête «insertion professionnelle des enseignants».

Les désengagements temporaires ne présentent pas un profil particulier (autant d'hommes que de femmes, venant des degrés primaire et secondaire), sinon que dans le secondaire, l'âge médian est de 28 ans contre 30 dans les autres catégories des formes d'engagement (total, partiel et indéfini). Dans le primaire, l'âge médian n'a rien de spécifique. Ainsi, nous pouvons considérer les désengagements temporaires comme issus en majorité de parcours linéaires.

Contrairement à ce que leur catégorie pourrait laisser penser, une part importante de ces diplômés construisent leur engagement davantage sur l'axe du *contrôle*: avant même d'user de leur diplôme d'enseignement, ils sont pour la plupart convaincus de leur orientation professionnelle, et s'empressent de compléter leur formation par un diplôme additionnel. Ainsi, un an après le diplôme, neuf d'entre eux suivaient une formation pour l'enseignement spécialisé, et sept autres un complément de diplôme soit pour le secondaire I, soit pour le secondaire II. Treize autres ont suivi un cursus universitaire, soit dans une discipline enseignable, soit dans un domaine voisin à l'enseignement, utilisant leurs premières formations comme un tremplin pour développer leur compétence.

On peut avancer l'hypothèse que ces jeunes diplômés font le pari d'une meilleure situation professionnelle en ayant plus de diplômes. Ainsi, bien que leur processus d'insertion se situe initialement sur l'axe du *contrôle*, la dynamique de leur engagement serait plutôt portée par l'axe de la *continuité* dans le métier. De manière générale, ils réalisent avant l'heure le projet professionnel de la majeure partie des enseignants: une amélioration



des compétences et des qualifications. Cette tendance aux diplômes complémentaires perdure, avec trois enseignants dans l'enseignement spécialisé et dix autres qui complètent une formation tertiaire, dans l'échantillon de l'enquête trois ans après le diplôme.

Le désengagement temporaire est également possible, car la fin de la formation demeure une période de transition, un moment que certains choisissent pour effectuer leur service civil ou militaire (une personne pour chaque période d'enquête). En dehors de cet exemple plutôt résiduel, certains saisissent cette transition pour partir en voyage durant quelques mois, avant de s'engager définitivement dans un quotidien professionnel. Cela est d'autant plus important pour certains jeunes diplômés qui n'ont connu aucun écart de parcours jusqu'à l'obtention de leur titre d'enseignement. 17, puis 10 voyageurs, respectivement un an et trois ans après le diplôme, expriment un rapport à l'engagement qui peut être relié à des projets à long terme hors enseignement, donc une forme de désengagement à durée indéterminée. Si le voyage peut être perçu comme une pause dans le parcours professionnel des individus, il est également le lieu de l'évaluation du coût-bénéfice de l'orientation professionnelle, surtout pour ceux qui partent deux ans après la formation.

Le désengagement temporaire concerne aussi la maternité avec trois femmes, puis cinq, respectivement un an et trois ans après le diplôme. Il est difficile d'assurer que pour ces femmes le désengagement soit totalement choisi. Nous pouvons en tout cas postuler qu'une année à la maison pour s'occuper de ses enfants en bas âge juste après l'obtention du diplôme, donc au milieu du processus d'insertion, est plus propice à un désengagement indéterminé.

### ***Le désengagement temporaire des enseignants aux parcours non linéaires comme frein aux surinvestissements dans le travail***

Dans les données INSERCH, l'abandon temporaire du métier pour raisons d'épuisement professionnel est la dernière forme de désengagement temporaire identifiée. Elle y reste marginale, avec une personne pour chaque période d'enquête. Parmi les participants à notre suivi qualitatif, il y a trois cas d'épuisement professionnel, qui ont été suivis d'un désengagement temporaire, puis d'une reprise du travail par un réengagement partiel. Ils concernent des enseignants aux parcours non linéaires.

Justine (enseignante dans le primaire, parcours «second métier») a été la première, en perdant pied dès les premières semaines qui ont suivi la rentrée

scolaire. Chargée alors d'une maîtrise de classe, elle explique notamment que la difficulté première était pour elle de changer son rapport à la profession. Comédienne de premier métier, elle a toujours effectué quelques remplacements ponctuels, évoluant dans une profession pour laquelle il est difficile de conserver le statut d'intermittente (ROLLE & MOESCHLER, 2014). Son engagement dans le métier était donc davantage situé sur l'axe de la *continuité*. La formation à l'enseignement s'est faite dans cette logique, mais aussi en ayant en tête des possibilités de projets alliant ses compétences de création artistique et l'enseignement. Cependant, dans son discours, elle rejetait l'engagement de *cohésion*, en étant souvent critique face aux milieux et cela même avant de terminer sa formation (lors du premier entretien). Après son diplôme, elle s'est trouvée en porte-à-faux avec son rapport au métier. Alors que jusque-là, elle n'effectuait que des remplacements, elle a dû gérer une maîtrise de classe. En somme, elle est passée d'un engagement axé sur la *continuité* à un engagement porté par le *contrôle* social, avec notamment la charge d'assurer la discipline et de dispenser une pédagogie pour laquelle elle avait peu d'estime. Après deux ans, elle pensait se limiter aux remplacements et, éventuellement, trouver une place dans une école de type Montessori dont elle partage entièrement la philosophie. Elle était retournée en quelque sorte à son statut de comédienne au statut précaire.

Les situations de Philippe (enseignant du secondaire, parcours indirect) et de Pierre (enseignant du primaire, parcours «second métier») présentent des similitudes, notamment le fait qu'ils avaient exercé tous les deux pendant plus d'un an la responsabilité d'une classe (même si Philippe occupait son poste en tant que stagiaire B pendant sa formation). Selon la description qu'ils ont faite, l'épuisement était surtout le résultat d'un surinvestissement dans le métier. Leur engagement était davantage sur l'axe du *contrôle* social pour Philippe, convaincu notamment de la mission de l'enseignement pour l'ensemble des jeunes, et sur l'axe de la *cohésion* pour Pierre qui acceptait toutes les sollicitations des collègues de son établissement. Woods (1997) fait référence au surinvestissement pour en décrire les enjeux lors d'une crise. Selon son analyse, «*la situation de l'enseignant [...], très engagé [...], on peut concevoir son problème comme une crise où peuvent être remis en question tous les fondements de son engagement. Les investissements et les sacrifices qu'il a faits, les paris incidents qu'il a pris, tout cela est en danger [...]. Ce qui est en danger, ce ne sont pas seulement sa santé physique, mentale et nerveuse et son bien-être, mais c'est aussi la poursuite de sa vie professionnelle, ses perspectives d'avenir, son identité professionnelle, sa façon de vivre, son statut, son estime de soi, tout cela qui est le produit d'un processus cumulatif d'investissement.*» (p. 356)

Cette analyse s'applique parfaitement à la situation de Pierre et Philippe qui ont chacun investi beaucoup dans l'enseignement; le premier après une «*reconversion passion*» (NÉGRONI, 2005b), le second après avoir fait le tour des autres professions qui l'intéressaient. Pour les deux, la formation à l'enseignement était une manière de confirmer un engagement après avoir effectué plusieurs remplacements et occupé des emplois à statut précaire. À la fin de notre suivi qualitatif, Pierre reprenait son emploi par un engagement partiel. Pour Philippe, cela a été plus dur, avec une période d'arrêt qui s'est étalée sur deux années scolaires. Il a repris d'abord par des remplacements, puis s'est dirigé vers l'enseignement dans le cycle de transition qui correspondait selon lui à son approche du métier.

### ***Le désengagement à durée indéterminée durant le processus d'insertion repose sur des ressources antérieures***

Le design de l'enquête INSERCH n'est pas propice à la détection des parcours d'insertion où intervient un désengagement à durée indéterminée. Cette situation concerne respectivement 34 et 28 personnes, un an (1,7% de l'échantillon), puis trois ans (2,2% de l'échantillon) après l'obtention du diplôme: des chiffres très modestes, loin des proportions recensées par la littérature dans certains cantons (20 à 40%)<sup>7</sup> (BOURQUE *et al.*, 2007; MÜLLER & STAUFFER, 2003).

Le désengagement à durée indéterminée représente 1,7% (23), puis 1,5% (14) des femmes, un an et trois ans après le diplôme respectivement. Parmi les hommes, ces proportions sont de 2,3% (11), puis 4% (13). Un après le diplôme, on retrouve une majorité de diplômés dans l'enseignement secondaire (27). Trois ans après, ce groupe reste stable en proportion du total exerçant à ce degré, mais diminue en nombre (17). Dans le primaire, c'est l'effet inverse: cette catégorie passe de 7 à 11 individus, soit de 0,6% à 1,4% de l'échantillon concerné. Relevons également qu'à ce degré, l'âge médian est de 26 ans après le diplôme, soit 2 ans de plus que la catégorie la plus représentée, les personnes qui préfèrent le temps plein.

Dans le cas d'un désengagement à durée indéterminée durant le processus d'insertion, la formation et l'activité d'enseignement apparaissent comme ayant toujours été vécues sur le mode de la transition, plus par possibilité circonstancielle que dans l'optique de persévérer uniquement dans cette voie. Les personnes recensées travaillent en grande majorité dans un autre

<sup>7</sup> Précisons que les auteurs parlent de taux de rotation, sans pour autant savoir le sens de celui-ci.

domaine que l'enseignement, avec une minorité qui prépare un doctorat (6 un an après, et 4 trois ans après le titre d'enseignement). Pour cette seconde catégorie, il n'est pas exclu que ces individus reviennent dans le domaine de l'enseignement après leur formation, même si objectivement ils se destinent davantage à la recherche. Pour l'ensemble de ces individus, nous émettons l'hypothèse que leur désengagement repose sur des atouts (qualification, compétences) professionnels acquis avant leur formation à l'enseignement. Nous avons pu l'observer, dans une moindre mesure, parmi les personnes que nous avons suivies, avec deux enseignantes (Ariane et Céline) qui ont quitté l'enseignement durant leur processus d'insertion.

Ariane (parcours indirect, diplômée pour le secondaire) s'est orientée vers l'enseignement à la suite d'un parcours universitaire et de l'impossibilité de s'inscrire en thèse de doctorat. Son engagement dans le métier s'était construit sur l'axe de la *continuité*, un peu par nécessité financière durant et après ses études universitaires. Elle avait suivi sa scolarité au Tessin et était très critique par rapport au système de formation vaudois, notamment sur les aspects liés au maintien de l'ordre scolaire. Elle ne s'est donc que peu engagée sur les axes de *contrôle* et de *cohésion*. Elle n'a jamais vraiment cessé de chercher des occasions de retourner vers la recherche scientifique, même durant la formation à l'enseignement. En fait, celle-ci a été vécue comme une longue période de transition vers ce premier objectif professionnel. Une possibilité de faire un doctorat s'étant offerte juste après l'obtention de son titre d'enseignement, elle l'a saisie. À la fin de notre suivi, elle n'avait pas l'intention de revenir dans l'enseignement secondaire.

La situation de Céline (parcours «second métier», diplômée pour le secondaire) est en quelque sorte similaire par l'existence d'un autre projet, mais se différencie par sa situation initiale de comédienne ou metteuse en scène, où elle devait alors jongler entre projet de théâtre et emploi non qualifié. Comme nous le soulignons au chapitre 5, son engagement dans l'enseignement a été avant tout une mesure de stabilisation de sa «polyactivité», alors qu'elle travaillait dans un domaine particulièrement difficile en Suisse (ROLLE & MOESCHLER, 2014). Son engagement dans la formation n'a jamais remis en cause le fait que le premier métier était prioritaire. Sa formation de comédienne s'est faite sur le tard, après une première formation universitaire en lettres. Céline s'était en quelque sorte fortement investie/engagée dans le théâtre pour l'abandonner au profit de l'enseignement. Durant notre enquête, elle ne décrivait donc pas l'enseignement uniquement comme un «*job alimentaire*», trouvant même parfois une forme de *cohésion* auprès de ses collègues plus expérimentés. Sa situation s'est précisée au fil des ouvertures dans son premier domaine – un mécanisme typique du milieu artistique selon Rolle et

Moeschler (2014) –, lorsque des projets de création se sont succédé durant son processus d'insertion dans l'enseignement. Au bout des deux ans de suivi, l'un de ces projets nécessitait qu'elle parte à l'étranger pour un certain temps. C'est ce qui a précipité son abandon de l'enseignement.

Dans ces deux cas rencontrés, la durée du désengagement n'est déterminée que par l'existence d'autres projets dans le premier métier. Pour les individus ayant des parcours de formation étoffés, le désengagement à durée indéterminée peut également être la conséquence d'une recherche d'emploi autant dans l'enseignement que dans d'autres domaines. Le choix de s'engager ailleurs serait alors le résultat de meilleures conditions d'emploi, notamment pour certains hommes qui, comme nous l'avons vu, estiment que cette dimension de l'activité est un motif d'abandon du métier.

## Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons voulu conclure notre analyse du processus d'insertion professionnelle, et remettre en débat la question de l'abandon de la profession. Nous avons procédé à l'envers, en proposant initialement de questionner ce à quoi renvoie le fait de s'engager dans l'enseignement pour les personnes qui sont en exercice, et cela pour mieux saisir le désengagement. Notre objectif était notamment de montrer que l'engagement et le désengagement sont modulés par le parcours des individus.

Nous avons d'abord déployé la notion d'engagement dans sa complexité, en revenant notamment sur ses définitions héritées de la sociologie interactionniste (H. S. BECKER, 1960; KANTER, 1968; WOODS, 1977). En partant de la dynamique qui lie l'individu et le système dans lequel celui-ci s'engage, Kanter a notamment montré que l'engagement se structure autour de trois axes qui peuvent être appréhendés séparément. L'engagement de *continuité* renvoie au calcul purement rationnel des coûts et profits que l'individu tire de son investissement dans un système. L'engagement de *cohésion* réfère aux différents liens émotionnels et aux relations qui associent l'individu aux membres du système. L'engagement de *contrôle* se rattache à la reproduction des normes du système qui sont perçues comme congruentes avec les valeurs et les objectifs de l'individu.

Dans un second temps, nous avons montré que les situations professionnelles des diplômés variaient selon ces trois axes de l'engagement. Nous avons commencé par mettre en avant la manière dont les nouveaux diplômés se projettent dans le métier, afin de souligner l'importance de l'axe de la *continuité* et le rôle mineur joué par l'axe de la *cohésion* durant les premières

années. Nous avons ensuite observé comment l'engagement varie en fonction de divers indicateurs des parcours types. L'engagement des enseignants du primaire, qui sont pour la plupart des femmes aux parcours linéaires, se constitue essentiellement sur l'axe de la *continuité*. Dans le secondaire, l'expérience d'enseignement renforce l'engagement sur l'axe du *contrôle*. En outre, les rapports sociaux de sexe sont tout aussi déterminants pour étayer à la fois l'engagement des hommes et des femmes dans l'ensemble du système et les intentions de persévérer dans le métier.

Partant de ces constats, nous avons exploré empiriquement les trois formes que le désengagement revêt. L'engagement partiel concerne toutes les personnes qui exercent dans l'enseignement et, dans une certaine mesure, celles qui projettent d'exercer dans l'enseignement à temps partiel, essentiellement les femmes et les individus aux parcours non linéaires. Le désengagement temporaire est celui des individus qui se trouvent momentanément sans emploi dans l'enseignement et, dans une certaine mesure, ceux qui projettent d'arrêter d'enseigner pour un temps plus ou moins long. Cette catégorie est composée essentiellement de diplômés aux parcours linéaires qui vivent leur fin de formation comme un moment de pause dans leur parcours. Nous y incluons également les individus qui récupèrent de leur épuisement professionnel, représentés dans une moindre mesure. Enfin, le désengagement à durée indéterminée concerne les personnes qui quittent le métier pour faire autre chose et qui ne projettent pas d'y revenir à moyen ou à long terme. Ces derniers s'appuient notamment sur des ressources acquises antérieurement à l'orientation vers l'enseignement.

De cette analyse, nous déduisons que la persévérance dans l'enseignement dépend d'un engagement mesuré durant le processus d'insertion. Celui-ci ne peut être vécu qu'en considérant les trois axes conjointement ou alors par étape, d'abord en cherchant un engagement de *continuité*, et en visant l'engagement de *contrôle* et de *cohésion* plutôt à long terme. En construisant leur insertion à partir d'un engagement de *cohésion*, les diplômés prennent le risque de s'attacher à un lieu/un établissement particulier plutôt qu'à l'activité. En structurant leurs débuts dans l'enseignement uniquement par l'axe de *contrôle*, ils s'exposent aux dangers de la recherche d'un idéal du métier correspondant à des normes figées, plutôt que de participer à la renégociation constante et variable de ces normes selon les contextes. Partir de l'axe de la *continuité* a pour avantage de composer avec ce qui fait l'individu – son état de carrière – au moment où il s'insère, laissant ainsi ouvertes les possibilités de socialisation par le travail.

## Synthèse et conclusion générale

---

### Synthèse

#### ... de la démarche entreprise

Lorsque nous avons débuté ce travail, nous nous sommes fixé comme objectif de comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignants dans le contexte suisse romand. Nous avons notamment constaté que cette problématique avait été largement conceptualisée et éprouvée empiriquement, et ce, à partir des années 1960 aux États-Unis. Notre méta-analyse de la littérature existante montre que l'insertion des enseignants a été abordée principalement de deux manières.

Un premier courant de recherche l'a appréhendée comme une sous-problématique du développement professionnel. Enraciné dans les recherches en psychologie développementaliste (FULLER, 1969; KATZ, 1972), ce courant insiste sur l'identité enseignante. Celle-ci se construit à partir de la formation professionnelle initiale. L'insertion est alors le processus situé après la formation, par lequel cette identité en construction est éprouvée, notamment lorsqu'elle se confronte aux pratiques d'autres enseignants dans des contextes spécifiques. Cette approche s'est développée parallèlement à l'émergence, puis à la généralisation d'une nouvelle formation des enseignants, conçue sur le modèle du praticien réflexif (SCHÖN, 1987). Cette internationalisation de la tertiarisation de la formation des enseignants s'est posée en référence pour penser et définir les bonnes pratiques professionnelles. Celles-ci se distinguent notamment de pratiques désuètes qui regardaient l'enseignant expérimenté comme le détenteur d'une boîte à outils contenant des trucs et astuces à transmettre à l'enseignant novice en insertion.

L'enseignant débutant qui est passé par la nouvelle formation dispose d'une qualification et de compétences qui se développent au fur et à mesure de la pratique du métier, avec comme outil principal la remise en question constante de sa propre pratique, en puisant à la fois dans un dialogue rationnel avec les autres professionnels et en se référant aux analyses et aux théories pédagogiques issues des sciences de l'éducation.

Le second courant s'est davantage développé pour répondre à une politique de gestion de la main-d'œuvre disponible sur le marché de l'emploi en enseignement. L'insertion, qui au départ était pensée comme un processus, s'est petit à petit réduite au programme d'accompagnement des nouveaux enseignants dans leurs établissements. Ce courant s'est surtout implanté dans les pays où la gestion du personnel enseignant est décentralisée, à l'image de la Suisse, par exemple aux États-Unis, au Canada, en Belgique. Dans ces contextes, les dispositifs d'accompagnement sont souvent à la charge des établissements qui ont alors la liberté de développer des programmes plus ou moins complexes (INGERSOLL & STRONG, 2011). L'essor de ces programmes et des analyses s'y rapportant est lié à des problèmes qui touchent la profession et qui font que les nouveaux enseignants ont tendance à désertir le métier durant les premières années d'exercice : la complexification du métier, l'étalement de la période de stabilisation des postes, l'épuisement professionnel ou encore la perte de la valeur sociale du métier et le manque de reconnaissance.

Nous avons vu que la problématique de l'insertion des enseignants en Suisse romande a émergé au milieu des années 2000, d'abord comme une question politique. Il s'agissait notamment pour les institutions de formation de mieux comprendre ce que devenaient les nouveaux enseignants, à la suite de la tertiarisation de la formation des enseignants au sein des Hautes écoles pédagogiques (DENZLER, 2014). Une enquête interinstitutionnelle regroupant des chercheurs de HEP romands et du Tessin a été mise sur pieds, avec des hypothèses théoriques qui puisaient à la fois dans ce contexte institutionnel particulier et dans la littérature scientifique existante. Dans une dynamique de développement professionnel, il était important notamment de clarifier l'effet de la formation initiale sur le sentiment d'insertion exprimé par les nouveaux diplômés ; le présupposé étant que la qualité de l'insertion était corrélée à la qualité de la formation. Par ailleurs, avec la création des HEP et une reconnaissance intercantonale des titres d'enseignement, l'hypothèse était qu'il y avait une plus grande mobilité des enseignants sur le territoire, un mouvement inverse à la situation qui prévalait durant le xx<sup>e</sup> siècle, lorsque chaque canton disposait d'une main-d'œuvre qualifiée et dédiée à son marché. Enfin, il s'agissait également d'évaluer les difficultés rencontrées par les novices, ainsi que les mesures d'accompagnement prises par les établissements, et enfin, leurs effets sur le processus d'insertion.



## ... des questions posées

Notre question de recherche générale – « comment devient-on enseignant ? » – a émergé aux croisements de la méta-analyse de cette littérature sur la problématique d’insertion et des premiers résultats de cette enquête romande (BOURQUE *et al.*, 2009). Théoriquement, il nous était indispensable de partir d’un questionnement plus sociologique, c’est-à-dire de penser le processus d’insertion comme un construit social dont il s’agissait de faire émerger les spécificités contextuelles et les mécanismes socialement négociés par les individus et cela, à partir d’une approche empirique.

Au travers des premières analyses de données romandes, Bourque *et al.* (2009) avaient en effet montré que le sentiment d’insertion était davantage corrélé aux conditions objectives d’emploi, et que l’hypothèse d’un lien avec la qualité de la formation n’était pas vérifiée. En outre, le premier rapport (AKKARI *et al.*, 2008) soulignait que les diplômés étaient peu mobiles sur le territoire, contrairement à l’hypothèse d’une extension du marché de l’emploi. À l’opposé, les nouveaux enseignants semblaient privilégier des établissements proches de leur lieu d’habitation. À la suite de cela, LOSEGO *et al.* (2011) ont montré, en s’appuyant sur des données plus fournies, que les diplômés ne cherchent pas forcément un soutien à l’enseignement ou un accompagnement spécifiquement dédié aux novices, mais davantage une certaine reconnaissance de leurs compétences.

Ces résultats remettaient en question l’appréhension institutionnelle, largement partagée jusque-là par des chercheurs issus de contextes où le processus d’insertion est décentralisé. Selon nous, la perspective des diplômés devait être explorée en mettant plus l’accent sur ce qui singularise les intéressés indépendamment de leur formation. Le point de départ de notre travail a donc été de définir l’insertion professionnelle comme un processus qui s’inscrit dans le parcours des individus. Nous avons adopté la proposition de Hughes (1997) dont l’argument est qu’indépendamment de la position ou de la situation professionnelle objective, chaque individu a une « carrière » (*life-career*). C’est à partir de ce parcours de formation et de vie, composé d’expériences et d’interactions sociales, que la personne se pense et donne du sens à ses situations socioprofessionnelles successives ; ce que nous résumons par le concept d’« état de carrière ». Nous avons en conséquence élargi la portée de la définition consensuelle d’une insertion souvent implicitement définie comme une simple transition entre la formation et l’emploi.

Notre thèse est que l’état de carrière module le processus d’insertion. Ce dernier est constitué de trois étapes principales – l’orientation vers le

métier; l'accès à l'emploi; l'insertion subjective – qui sont entremêlées d'un point de vue analytique. Autrement dit, l'expérience sociale vécue par les individus de l'orientation vers la formation à l'enseignement varie selon la carrière. Cette dernière explique, dans une certaine mesure, la variabilité observée lors de l'accès à l'emploi, puis de l'expérience sociale traversée par les individus au moment de l'insertion subjective. Ces étapes sont imbriquées au sens où temporellement, elles ne s'enchaînent pas de manière linéaire.

L'originalité de notre approche réside notamment en cette mise en relation de trois dimensions, qui sont souvent traitées de manière distincte dans la littérature. Les questions liées à l'orientation ou au choix de l'enseignement constituent un champ de recherche spécifique, distinct des analyses de l'accès au marché de l'emploi. Par ailleurs, la pénurie qui a caractérisé le métier dans plusieurs pays occidentaux au début du siècle a fait naître une certaine négligence de cette dimension de la transition entre la formation et l'emploi dans la plupart des pays, exception faite des études de Mukamurera (1998, 2005) – sans doute l'une des rares auteurs à avoir systématiquement analysé l'insertion en posant les conditions objectives d'emploi comme un préalable à la compréhension de l'insertion. Enfin, l'insertion subjective, comme nous l'avons montré, a longtemps été traitée à partir de préoccupations institutionnelles.

Ainsi, on l'a vu, ces trois moments caractérisant l'insertion renvoient à des questions de recherche spécifiques. Concernant la première étape, nous avons observé que les approches existantes sont surtout héritées de la psychologie sociale, avec l'instance sur le concept de motivation (KYRIACOU & COULTHARD, 2000). De plus, la formation à l'enseignement dans le système éducatif suisse est ouverte à des personnes ayant des trajectoires socioprofessionnelles très variées. Il s'agissait donc pour nous de déterminer comment (le processus par lequel) certains individus choisissent le métier. Pour l'accès à l'emploi, nous sommes parti du constat que le diplôme ne garantit pas le poste adéquat. Il était donc avant tout nécessaire de répondre à la question: comment les diplômés accèdent à l'emploi? Dans un second temps, nous avons cherché également à éprouver notre hypothèse principale d'un effet des carrières, autrement dit, l'analyse de la relation entre les profils de diplômés et les types d'emplois. À l'insertion subjective, nous cherchions à comprendre comment les diplômés se socialisent au travail, mais aussi comment varie leur engagement (*commitment*) dans la profession.

## ... des outils et des méthodes utilisés

Cet ouvrage s'efforce de renseigner l'objet problème par une approche à la fois compréhensive et explicative. Nous avons utilisé des méthodes mixtes afin de répondre au défi d'articuler les trois étapes qui sont des objets distincts dans la littérature. Les connaissances à disposition (l'état de l'art) pour chacune variaient passablement. Des recherches et des analyses statistiques (J.-L. BERGER & D'ASCOLI, 2011; DENZLER & WOLTER, 2009; OFS, 2015a) assez précises abordent dans le détail les profils sociodémographiques des diplômés ou étudiants en formation professionnelle pour l'enseignement. Nous avons donc privilégié une approche par le récit biographique, afin de dépasser les analyses par motivation et ainsi révéler les logiques de parcours des individus.

Hormis les analyses des données de l'enquête romande – auxquelles nous avons contribué (GIRINSHUTI, 2015; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016; GREMION *et al.*, 2007) – et les quelques statistiques nationales sur les personnes diplômées des Hautes écoles suisses, l'accès à l'emploi comme une dimension structurante de l'insertion professionnelle n'a pas fait l'objet d'une problématisation spécifique. Nous avons donc poursuivi par un travail d'analyse quantitative et explicative de la variabilité de l'emploi et des critères d'accès. Nous l'avons illustré et nuancé par des entretiens conduits auprès de diplômés de la HEP VD. Pour l'insertion subjective, nous avons également privilégié une approche mixte. De nos données d'entretiens, nous avons fait émerger le sens des difficultés et de la socialisation au travail. Partant, il nous a été possible de discuter l'ampleur de phénomènes perçus à l'échelle des individus en utilisant les données quantitatives à disposition. Pour discuter de la question du désengagement, nous avons procédé de manière inverse. À partir d'une analyse quantitative, nous avons illustré notre propos par des exemples extraits des entretiens.

## ... des résultats principaux

Dans un premier temps, ces traitements nous ont permis de révéler trois types de parcours d'orientation vers l'enseignement: les parcours linéaires, indirects et les trajectoires «second métier». La spécificité des individus aux parcours linéaires est qu'ils se dirigent vers l'enseignement en tant que premier projet professionnel. Pour les enseignantes du primaire, ce choix s'effectue au confluent de difficultés scolaires qui réduisent petit à petit les options d'orientation possible et d'une socialisation spécifique ou anticipatrice

(CHARLES, 2012 ; LORTIE, 1975) du métier. Le projet professionnel se construit en référence à et en relation avec des enseignants modèles rencontrés le long du parcours de scolarisation et de formation. Les enseignants du secondaire aux parcours directs se caractérisent, quant à eux, par une trajectoire de scolarisation davantage guidée par leurs goûts disciplinaires. Ces derniers changent au fur et à mesure des degrés et cela, jusqu'à l'université. Durant ces études universitaires, les remplacements effectués en tant qu'enseignant non qualifié facilitent la transition vers la formation à l'enseignement qui s'impose comme une évidence au bout d'un parcours de formation qui jusque-là se déroulait sans véritable projet professionnel.

*A contrario*, la spécificité des parcours indirects réside en l'existence d'un premier projet professionnel qui ne se réalise pas. Ce n'est que dans un second temps, après une réévaluation des possibilités de formation complémentaire, que les individus choisissent l'enseignement en tant que compromis. À la suite d'un échec (FELOUZIS, 2001) ou d'un abandon d'une première formation tertiaire (ou d'une autre formation professionnelle), certains individus réorientent leur parcours vers l'enseignement au degré primaire. Ce choix s'effectue notamment au sein d'un réseau de relations (BIDART, 2008) qui, par son influence, réduit les possibilités de formation à disposition. Pour les individus qui s'orientent vers le secondaire, l'enseignement est d'abord un «*job d'étudiant*» durant les études universitaires, puis un «*job alimentaire*» ensuite. Ces individus éprouvent alors des difficultés à s'insérer dans un premier domaine. La formation à l'enseignement intervient notamment pour répondre à la nécessité de stabiliser leur situation financière.

Nous avons appréhendé les trajectoires des individus exerçant l'enseignement comme un «second métier» autour de deux dimensions structurant leur orientation. Leurs parcours de mobilité professionnelle se caractérisent d'abord par le lien plus ou moins marqué entre leur premier domaine professionnel et l'enseignement. Certains sont davantage en rupture professionnelle et vivent une reconversion au sens de Denave (2006). D'autres effectuent une transition (BALLEUX & PEREZ-ROUX, 2014) tout en s'inscrivant dans une continuité avec leur premier métier, notamment au niveau des compétences. Au milieu, nous retrouvons des parcours d'adaptation professionnelle. La deuxième dimension que nous avons mise en avant interroge la centralité de l'enseignement en tant qu'activité parmi d'autres (rémunérées ou non). L'enseignement est un complément lorsque le métier est exercé en parallèle d'autres activités rémunérées. C'est une profession d'aménagement lorsqu'elle permet d'accéder à une certaine flexibilité pour répondre à d'autres exigences qui appartiennent davantage à la sphère privée. L'enseignement peut également être synonyme de changement, lorsque les transformations du quotidien que le métier induit reflètent l'épanouissement de l'individu.

Dans un deuxième temps, nous avons transposé cette typologie à nos données quantitatives afin de montrer que le processus d'accès à l'emploi varie en fonction de ces trois états de carrière à l'entrée en formation pédagogique. Nous avons notamment commencé par montrer que les diplômés construisent leur emploi en plusieurs temps. Ils privilégient l'accès à un établissement scolaire ou de formation particulier au sein duquel ils négocient, à moyen terme, la qualité de l'emploi qu'ils y occupent. Cette mécanique varie en fonction de l'état de carrière des diplômés. Les individus aux parcours linéaires s'inscrivent dans une logique formative. Ils sont davantage orientés vers le gain d'expérience et de qualification dans le domaine. Les plus jeunes vivent encore chez leurs parents, et leur transition dans l'âge adulte se confond avec leur premier emploi. Les individus ayant connu un parcours non linéaire sont orientés vers l'emploi du fait qu'ils sont à un stade de leur carrière où ils sont indépendants financièrement.

Ainsi, selon leurs parcours, les individus ont un rapport différent au marché de l'emploi en tant que réseau d'établissements qu'ils fréquentent durant leur formation pratique, en stage. Les premiers – aux parcours linéaires – recherchent davantage des personnes susceptibles de les accompagner dans leur formation, ils choisissent donc des stages accompagnés et acceptent plus facilement par la suite de commencer à travailler en effectuant des remplacements. Les seconds – aux parcours non linéaires – vont quant à eux privilégier les stages en emploi et les remplacements durant leur formation à l'enseignement. Parallèlement, nous avons montré que l'accès plus ou moins rapide à la stabilité et à la qualité de l'emploi s'explique par une variation du capital social des diplômés au sein du système scolaire et de leur capital humain (en dehors de la formation à l'enseignement). Les individus issus de parcours non linéaires ont davantage de liens (M. S. GRANOVETTER, 1973) dans les établissements employeurs, ce qui leur facilite l'entrée en emploi. Par ailleurs, leur dossier de candidature plus fourni en expériences professionnelles les place favorablement. Autrement dit, l'expérience préalable (en tant que capital humain subjectif) est souvent corrélée avec l'amélioration du réseau social (le capital social). Néanmoins, nous avons montré que depuis la perspective des diplômés, la définition de ce qu'est un emploi de qualité varie. Pour les plus jeunes diplômés aux parcours linéaires, la flexibilité et l'instabilité de l'emploi sont parfois les lieux de consolidation de leurs compétences avant de rechercher des emplois stables, impliquant plus de responsabilités professionnelles. Pour les diplômés plus âgés avec une vie de famille, la qualité de l'emploi se négocie en fonction des impératifs non professionnels, notamment en ce qui concerne le taux d'occupation.

Dans un troisième et dernier temps, nous avons traité la dimension subjective de l'insertion en abordant deux thématiques qui font largement débat dans la littérature : la socialisation au travail au travers des difficultés rencontrées dans l'exercice du métier et le désengagement de la profession. En ce qui concerne la transition d'un quotidien de formation à l'activité d'enseignement, nous avons mis en évidence des difficultés qui touchent trois aspects du travail enseignant : organisationnel, pédagogique/didactique et relationnel. Nous avons montré que l'accommodation (WOODS, 1997) à ces trois formes de difficultés s'inscrit dans des rapports sociaux négociés avec l'ensemble des acteurs qui forment l'établissement, et en dehors. Les enseignants aux parcours linéaires mobilisent davantage leurs camarades de formation et se comparent davantage, afin d'identifier et de discriminer les difficultés liées à leur statut de débutants et celles inhérentes au travail ordinaire de l'enseignant. Ils ont aussi une volonté plus prononcée au fil de ces premières années d'affirmer leurs compétences face aux enseignants plus expérimentés au sein de leur établissement. Les enseignants aux parcours non linéaires sont plus installés dans la profession et à raison, étant donné que la plupart ont déjà exercé dans leur établissement avant l'obtention de leurs diplômes.

Pour traiter la problématique du désengagement de la profession, nous avons mis en discussion et analysé la notion inverse : l'engagement. Nous avons privilégié la définition de Kanter (1968) qui, en partant de la proposition de Howard Saul Becker (1960), définit trois axes pour appréhender ce que contient ce concept. L'engagement de continuité relève du raisonnement rationnel en termes de coût et profit que les diplômés tirent de leur investissement dans l'activité, comparé à ce que cela impliquerait s'ils arrêtaient. L'engagement de cohésion réfère à l'attachement émotionnel que les individus développent par rapport aux autres membres qui composent leur cadre de travail. L'engagement de contrôle implique une congruence plus ou moins forte entre les valeurs et les normes prônées par le système où se situe l'activité et les valeurs ou objectifs personnels du diplômé. Les enseignants se projettent d'abord sur l'axe de la continuité, tandis que l'accès de la cohésion semble jouer peu de rôles. Nous avons également vu que cet axe de la continuité est plus présent pour les enseignants du primaire et que, parallèlement, l'engagement sur l'axe de contrôle tend à se renforcer avec l'expérience. Nous avons aussi souligné que les rapports sociaux de sexe constituaient un facteur puissant pour expliquer la volonté de persévérer des femmes et des hommes, qui varie en fonction des conditions d'emploi.

Partant de cette appréhension de l'investissement des enseignants, nous avons proposé une typologie du désengagement : l'engagement total, l'engagement ou désengagement partiel, le désengagement temporaire et le

désengagement à durée indéterminée. L'engagement total fait référence aux individus qui veulent travailler à temps plein, essentiellement les hommes et les enseignants aux parcours linéaires dans le primaire. Le désengagement partiel concerne surtout les individus qui doivent composer avec des activités en dehors de l'enseignement après leur diplôme, donc des enseignants aux parcours non linéaires, en particulier les femmes. Le désengagement temporaire dès les premières années d'enseignement touche les jeunes diplômés. Ils vivent la fin de leur formation comme un moment où ils peuvent prendre une pause dans leurs parcours linéaires, avant l'entrée sur le marché de l'emploi. Dans une certaine mesure, il s'agit également de personnes qui prennent un congé. Le désengagement à long terme touche les personnes qui ont des ressources annexes, qualifications et autres compétences qui leur permettent de prétendre à d'autres emplois dès les premières années qui suivent l'obtention de leur titre d'enseignement. Cela touche donc davantage les parcours non linéaires.





## Conclusion générale et perspectives de recherche

**L**e plan de cet ouvrage pourrait laisser penser aux lecteurs et lectrices intéressés par le sujet que le processus d'insertion se déroule en trois étapes successives : les enseignants choisissent une formation, ensuite ils trouvent un emploi et finalement ils pratiquent leur métier. Mais il n'en est rien. Dans ce processus, il y a effectivement des individus qui suivent ce schéma. Cependant, étant donné l'agencement des institutions – l'indépendance du marché de l'emploi en enseignement par rapport aux institutions de formations – dans lequel les individus s'insèrent, cet idéal type de l'insertion n'est vécu que par une proportion d'enseignants exerçant essentiellement dans le primaire.

Cet enchevêtrement des étapes est plus saillant parmi les enseignants aux parcours indirects et « second métier », avec un processus d'insertion parfois situé temporellement à l'inverse de la structure de notre écriture. C'est dans ce sens que nous avons soutenu, dans le premier chapitre, le postulat selon lequel la compréhension de la problématique de l'insertion nécessite un décentrement par rapport à la dimension objective et institutionnellement située, et où l'insertion est pensée à l'aide de jalons consécutifs. Cela correspond à des préoccupations plus prévisionnelles où il s'agit de compter en nombre d'étudiants ou de diplômés par volées, ou encore en nombre d'enseignants par établissements ou encore selon le taux de rotation par région. Depuis la perspective de l'individu qui s'insère, cette dimension n'a de sens que dans une rationalisation éventuelle de ses chances de trouver un emploi dans le domaine.

Autrement dit, dans les carrières recontextualisées, nous retrouvons surtout une configuration des institutions à partir de laquelle il (ré)agit, et c'est que

nous entendons par processus d'insertion. Trois facteurs/éléments centraux permettent de relier les deux dimensions de la carrière et offrent une lecture croisée du processus qui nous intéresse : l'établissement de travail, les relations sociales et les rapports sociaux de sexe.

### **... sur les facteurs centraux au processus d'insertion**

Tout d'abord, la place/l'importance de l'accès à l'établissement. Nous pouvons conclure notre analyse en affirmant que le processus d'insertion n'est tangible que par l'accès des individus à leur établissement. Pour ceux qui débutent par cette étape (les carrières «second métier» notamment), l'influence de cet établissement dans leur carrière est concrète. Le déclencheur de leur intérêt pour le métier, c'est cette promesse d'embauche moyennant la formation pour garder la place de travail. Pour les enseignants aux parcours linéaires, nous avons notamment vu que leur projet professionnel était étroitement lié à l'axe de la *continuité* de l'engagement (*commitment*). En d'autres termes, avant tout projet professionnel à long terme, les individus cherchent à garantir et à stabiliser leurs conditions d'emplois dans un établissement en particulier. Par ailleurs, nos analyses montrent que le simple fait d'exercer dans un établissement change le rapport au métier, avec une tendance plus prononcée des diplômés sans emploi – même momentanément – à penser leur désengagement ; ou dit autrement, l'investissement dans le métier est plus soutenu, dès le moment où les individus sont dans un lieu de référence. C'est dans ce sens que les établissements, par la dynamique qu'ils instaurent avant (par l'emploi non qualifié), pendant (par le stage de formation) et après la formation (en proposant des postes) ont davantage les clés de l'insertion en main, comparativement au rôle joué par la formation pédagogique.

Les relations sociales au sein du réseau d'acteurs du système de formation constituent le deuxième facteur qui structure ce processus dialogique entre les acteurs et les procédures institutionnelles. Ces liens interpersonnels se trouvent à toutes les étapes de la carrière. Au niveau de l'orientation, il s'agit surtout de personnes qui servent de pont<sup>1</sup>. Dans certains parcours (linéaires essentiellement), ces interactions sont plus symboliques, lorsque ce sont des enseignants modèles au travers desquels les individus construisent leur projet professionnel (leur vocation). Dans d'autres, les relations jouent un rôle périphérique, lorsque certaines personnes transmettent des informations

---

<sup>1</sup> Dans la théorie des réseaux sociaux, un pont dans une structure en réseau correspond à un lien qui connecte une partie du réseau à une autre. Si le lien n'existe pas, le réseau initial se transforme en deux réseaux distincts.

au moment opportun, par exemple lors de la redéfinition d'un nouveau projet professionnel pour les individus aux parcours indirects. Pour d'autres (particulièrement les carrières « second métier »), ces ponts sont opératoires au sens de la théorie de réseaux, car ils jouent un rôle prépondérant pour trouver un premier poste.

À l'étape de l'accès, nous les retrouvons justement dans ce rôle précis. Les liens, qu'ils soient forts ou faibles, jouent à tous les niveaux institutionnels. Les camarades de formation ou les formateurs suggèrent des noms ou soutiennent les candidats. Il y a également le « piston » dans les carrières d'individus qui ont des parents ou des amis enseignants ou directeurs ; ou encore les directions d'établissements qui proposent aux individus de rester après leur stage. Nous sommes là dans la théorie classique du lien entre réseaux sociaux et accès à l'emploi (FORSE, 1997 ; M. S. GRANOVETTER, 1973 ; LANGLOIS, 1977). Nous avons également vu que les relations sociales sont déterminantes à l'étape de l'insertion subjective, avec une socialisation au travail essentiellement médiatisée au travers de celles-ci.

Le dernier facteur central autour duquel le processus d'insertion s'articule est constitué par les rapports sociaux de sexe. Au long de cet ouvrage, nous avons en effet montré comment ces rapports sociaux structurent en particulier le va-et-vient entre individus et système et cela, à chaque étape du processus d'insertion. D'abord, l'enseignement est un métier féminin, particulièrement parmi les enseignants issus de parcours linéaires, au degré primaire. Cela s'explique par une association désormais classique dans les analyses du métier : l'orientation vers l'enseignement répond à l'anticipation de la conciliation travail et vie privée, une réflexion déjà présente à l'adolescence parmi les futures enseignantes. Par ailleurs, nous avons montré que les femmes aux parcours « second métier » ont recours à cette conciliation, lorsqu'elles ont des enfants au moment où elles s'insèrent. La mobilité professionnelle de certains hommes vers l'enseignement est également justifiée par une redistribution plus équilibrée des responsabilités au sein du ménage. Si ces hommes (à l'image d'Edgar et Henry – voir chapitre 5) cherchent l'emploi à temps plein, reproduisant ainsi le schéma standard et masculin du parcours de vie (école-travail-retraite), l'enseignement est envisagé parce qu'il permet, dans une moindre mesure, une conciliation, avec leur vie privée – avec des horaires plus compatibles avec le rythme scolaire de leurs enfants.

Cette manière de concevoir le travail en fonction d'obligations familiales rend en quelque sorte possible l'accès à l'emploi tel que nous l'avons mis au jour. Comme les femmes font le choix de travailler à temps partiel à partir d'un certain âge, des emplois à temps partiel se libèrent et permettent à certains de s'orienter vers le métier et à d'autres, de commencer à construire leur place

dans les établissements. Si les femmes continuaient à travailler à temps plein, le processus tel que nous l'avons présenté et analysé empiriquement mènerait à d'autres logiques. Nous nous trouverions peut-être plus dans un processus séquentiel, où l'insertion serait fonction des places disponibles, avec une liste d'attente sur des emplois précaires dans chaque établissement, comme cela a été le cas au Québec durant les années 1980 et 1990.

C'est aussi par ce type de rapports sociaux de sexe et par l'institutionnalisation des parcours de vie que nous avons été en mesure de penser la dimension subjective de la qualité de l'emploi. Pour certains, étant donné leur état de carrière (famille avec enfants), il est nécessaire d'avoir un emploi stable directement à la sortie de la formation. Pour d'autres qui n'ont pas encore de contraintes de ce type, l'accès à l'emploi peut se faire petit à petit. Leur qualité de l'emploi se construit à moyen terme, parallèlement à leur projet professionnel. Ils acceptent donc plus facilement des remplacements ou des CDD qui leur permettent de mettre la main à la pâte de la pratique. Cet agencement différencié des priorités dans l'ensemble des activités qui font sens pour les individus fait naître des processus étalés dans le temps et qui renvoient au lien entre le cycle de la vie biologique et le cycle de la vie sociale au sein des carrières (HUGHES, 1997).

Si l'insertion s'explique mieux à partir des rapports sociaux et de la répartition des établissements employeurs, est-ce à dire que la formation initiale n'a qu'un rôle secondaire (fournir une place de stage et un réseau de relations) dans le processus d'insertion et dans les carrières des individus ?

### **... sur la formation**

Chercher à évaluer la qualité de la formation par la problématique de l'insertion est une manière de réduire la complexité de deux objets, alors que chacun nécessite une attention particulière. Dans l'expérience sociale du métier, il vaut mieux penser la formation comme agissant constamment et de manière diffuse.

Dans notre approche, l'importance de la formation ressurgit dans la pratique des enseignants aux parcours linéaires, notamment pour s'accommoder du rythme de la première année d'exercice, d'abord par l'échange de ressources et l'élaboration de matériel pédagogique entre pairs durant la socialisation au travail. Cette compétence, constamment retravaillée durant la formation initiale, est mobilisée entre camarades de formation, qui enseignent aux mêmes degrés. Par ailleurs, lorsque les jeunes diplômés refusent des dispositifs de suivi spécifique à leur condition de novices et réclament une reconnaissance

de leurs compétences, il y a un implicite. Leur formation les a préparés, dans une certaine mesure, à faire face aux contextes d'enseignement ordinaire dès leur première rentrée scolaire. En outre, leur cursus pédagogique participe en quelque sorte à ce que l'on pourrait nommer la socialisation douce, qui désigne tous ces moments où les individus ne sont pas en train de s'accommoder à une quelconque difficulté dans leur insertion subjective, lors de leur pratique de l'enseignement.

De plus, nous avons aussi constaté que le développement des compétences, la diversification des pratiques ou encore les formations continues et complémentaires forment ensemble la catégorie de projets à long terme la plus plébiscitée parmi les répondants à l'enquête quantitative (voir chapitre 9). La volonté de ces enseignants de s'engager dans les formations continues – dispensées notamment par les HEP – est la preuve d'une réflexivité naturalisée comme faisant partie de la pratique. Tout se passe comme si les individus s'appropriaient un certain discours institutionnel sur l'importance de la formation tout au long de la vie. La différence est sans doute que les diplômés deviennent davantage des consommateurs de cette formation, en ciblant des besoins ou des envies correspondant à leur situation et leur projet.

Ce mouvement explique pourquoi le sentiment d'insertion n'est pas corrélé à la qualité de la formation. De la perspective des enseignants, la formation ouvre sur des possibilités professionnelles et demeure donc un outil indispensable pour atteindre divers objectifs, sans jamais être une fin en soi. Et lorsque les enseignants réfléchissent sur l'insertion, ils pensent à ces possibilités, à ces objectifs, et non à l'outil.

Dans l'usage qui est fait de la formation, il existe tout de même des différences entre les types de parcours identifiés. Pour les enseignants plus jeunes, exerçant dans le primaire surtout, la formation est leur plus-value. Autrement dit, c'est l'atout le plus pertinent pour faire face aux diverses situations d'enseignements qu'ils rencontrent lorsqu'ils sortent de la formation. Les enseignants plus expérimentés (aux parcours non linéaires) ou avec plus de qualification (exerçant au secondaire) la mobilisent également, mais cela est moins visible pour plusieurs raisons. Ceux qui ont de l'expérience se servent plutôt de leur pratique préalable comme base de référence pour s'accommoder plus facilement aux situations d'enseignement, même lorsqu'ils identifient une difficulté. Par ailleurs, comme ils se trouvent plus souvent dans le secondaire, ils sont plus orientés vers les logiques disciplinaires, avec une référence plus explicite à leur formation universitaire (plus longue que la formation à l'enseignement) qui fait leur singularité.

Ainsi, les institutions de formation initient bien quelque chose. Toutefois, la problématique traitée ici n'est sans doute pas la meilleure entrée pour

saisir son ampleur. Il s'agit donc d'un facteur qui reste à explorer, dans une démarche complémentaire à ce travail. Il serait intéressant par exemple de suivre qualitativement quelques enseignants en examinant l'évolution de leur rapport à la formation dès le moment où ils entrent à la HEP, jusque dans leur insertion subjective.

## **... sur la limite de notre traitement du processus d'insertion**

Si l'insertion est un processus en trois étapes, y a-t-il un début et une fin de l'insertion ? Autrement dit, y a-t-il un stade où l'on peut considérer les individus comme étant insérés ? Y a-t-il une insertion ou plusieurs insertions dans l'enseignement ? Selon notre perspective – le point de vue des enseignants –, la question n'a de sens que lorsqu'elle est mise en relation avec l'état de carrière des individus. Pour les enseignants aux parcours linéaires, il y a comme une forme d'appréhension de la première classe en autonomie ou encore une réjouissance par rapport à cette transition vers l'emploi qualifié qu'ils vivent pour la première fois et qui s'accompagne d'autres éléments symbolisant le passage à l'âge adulte (la mise en ménage, l'achat d'une voiture ou encore le départ du domicile parental). Pour ces jeunes diplômés, cette insertion est un moment charnière dans leur carrière. La dimension objective (la transition de la formation à l'emploi) se confond avec la dimension subjective (le sens qu'elle prend dans le parcours des individus) et, deux ans après, l'ensemble devient un repère pour signifier un certain sentiment d'insertion (avoir gagné en réputation auprès des élèves, prendre du recul par rapport aux remarques d'autres collègues, etc.). D'autres personnes rencontrées sur le terrain m'ont paru, dès la première année, déjà insérées tant par leur discours que par leur situation. Cependant, deux ans après leur formation, elles étaient en plein doute. Elles avaient perdu leur conviction initiale après avoir vécu un *burn-out*. Ces deux situations suggèrent que le processus d'insertion est délicat à délimiter.

Ainsi, certaines situations sont vécues par les novices comme une difficulté : le besoin de s'identifier à une équipe particulière, de se faire une réputation ou de maîtriser le contenu des programmes. Ce n'est que petit à petit qu'ils parviennent à s'en accommoder. Nonobstant, il n'est pas exclu que nous fassions les mêmes constats pour un enseignant qui change d'établissement ; c'est une hypothèse qui reste à explorer.

Ensuite, nous sommes d'avis qu'après les débuts dans le lieu d'emploi, il appartient à chaque diplômé d'estimer s'il s'est senti inséré durant les trois

étapes ou même, s'il a l'impression de devoir s'insérer à un moment donné. Certains enseignants aux parcours non linéaires, qui ont quitté le dispositif de recherche avant les deux ans initialement prévus, m'ont fait comprendre qu'ils avaient connu plus de difficultés pour répondre aux exigences de la formation (vécue comme une contrainte pour continuer dans ce métier qu'ils exerçaient déjà) et que la question de l'insertion subjective ou de la socialisation était davantage une conception théorique qui n'avait pas de correspondance avec leur réalité d'enseignement. Le métier avant, pendant et après la formation était le même et s'inscrivait dans une « continuité professionnelle ». Avec une telle diversité de perspectives, nous aurions alors tendance à affirmer l'existence de plusieurs processus d'insertion.

Une autre appréhension de l'insertion comme la réponse à un seul et même processus est également possible, pour autant que l'on se détache de la perspective des diplômés et que l'on adopte comme point de repère le passage à l'âge adulte. Celui-ci semble en effet dicter le rapport que les uns et les autres entretiennent avec l'emploi. Pour les diplômés qui ont déjà franchi ce cap – les enseignants aux parcours non linéaires –, le rapport à l'insertion dépend de la capacité à sécuriser l'emploi de manière quasi simultanée à l'étape de l'orientation vers le métier. L'emploi est prioritaire, car c'est essentiellement leur gagne-pain. Pour eux, l'enseignement est aussi une activité parmi d'autres activités qui ont autant de sens, voire plus, dans le quotidien des individus. Pour les enseignants aux parcours linéaires qui sont encore chez leurs parents, le rapport est différent. Ils privilégient leur formation, on l'a vu, et l'importance de l'emploi vient par la suite.

Cependant, comme nous l'avons constaté dans les derniers chapitres, une fois que la stabilité financière est acquise pour la majorité des enseignants, les personnes s'imaginent faire de la place à d'autres projets en parallèle de l'enseignement. Tout se passe comme si, au bout de quelque temps dans le métier, l'enseignement en tant qu'activité allait avoir la même place que pour les enseignants aux parcours non linéaires. Les individus envisagent de s'engager en conciliant le travail rémunéré avec la fondation d'une famille. D'autres se projettent en fonction d'une diversification de leur activité. En conclusion, ils vivent un même processus qui est différé dans le temps.

Des interrogations demeurent et des recherches complémentaires à notre approche du processus de l'insertion sont indispensables. Il y a tout d'abord des logiques qui sont probablement propres aux disciplines enseignées. La révision du questionnaire de l'enquête romande sur l'insertion, qui a débuté en 2014 et à laquelle nous avons pris part, permettra sans doute de répondre d'ici quelques années à des questionnements spécifiques à certaines disciplines. Il existe en effet une hiérarchie au sein de celles-ci, et nous supposons que

c'est un facteur qui entre en jeu dans le sentiment d'insertion exprimé aux différents degrés d'enseignement.

Ensuite, l'«effet établissement» que nous soulignons plus haut nécessiterait également une attention analytique bien plus spécifique, surtout dans ce contexte de décentralisation qui caractérise la Suisse. Des recherches complémentaires paraissent donc nécessaires pour saisir de manière plus fine, les logiques à l'œuvre dans le recrutement des enseignants, en partant de la perspective d'autres acteurs qui font l'établissement. Cela permettrait par ailleurs de prendre en compte les enseignants non qualifiés qui, comme nous l'avons vu, participent grandement à la régulation du marché de l'enseignement. Ce serait également une manière d'appréhender leurs carrières, étant donné qu'ils expliquent une bonne partie du *turnover* dans le métier (OFS, 2014c).

### ... sur le cadre théorique

Nous avons utilisé un éventail de théories, tirées de courants hétéroclites. Nos concepts sont empruntés pour la plupart à la sociologie, mais pas uniquement. Nous avons aussi prêté une attention particulière à certaines analyses qui s'inscrivent davantage dans le champ de la psychologie sociale. Cela était inévitable pour deux raisons: premièrement, la problématique de l'insertion professionnelle a surtout été traitée par des chercheurs en sciences de l'éducation dont l'ancrage théorique est souvent pluridisciplinaire. Deuxièmement, notre approche initiale, dont le but était de faire dialoguer des domaines de recherches qui jusque-là étaient appréhendés séparément – le choix du métier/les motivations à enseigner et l'insertion professionnelle –, nous a également amené à considérer des apports pluriels, émanant de ces deux thématiques.

Ce mélange des genres fait émerger certains liens théoriques que nous ne soupçonnions pas et qui méritent probablement d'être davantage explorés, dans ce qui s'apparente à une tentative de dialogue interdisciplinaire. Cela pourrait enrichir l'appréhension d'autres objets de recherche. Deux des exemples les plus saillants sont la théorie des motivations à choisir le métier de Kyriacou et Coulthard (2000), et la théorie de l'engagement de Kanter (1968).

Les motivations de type altruiste, que l'on retrouve selon la littérature dans la plupart des métiers pour autrui, font écho à un engagement dans l'activité qui se construit davantage sur l'axe de la *cohésion*. Les motivations extrinsèques qui font référence aux avantages matériels qui accompagnent un emploi (salaire, vacances, stabilité, etc.) s'apparentent à la théorie de Kanter de



ce que fait l'axe de la *continuité* dans l'engagement. Les individus persévèrent dans une activité parce qu'ils évaluent les coûts de l'abandon comme étant trop importants par rapport à leur situation s'ils restent (malgré des difficultés par exemple). Enfin, les motivations intrinsèques qui font référence au plaisir que les individus éprouvent en exerçant l'activité peuvent correspondre à l'engagement sur l'axe du *contrôle social*, lorsque la reproduction des normes est congruente avec les valeurs de l'individu.

Cependant, le fait que nous ayons conclu notre analyse par un chapitre qui s'appuie sur la théorie de l'engagement n'est pas le fait du hasard. Selon nous, cette théorie est plus pertinente dans notre appréhension de l'insertion comme un processus dialogique entre le système et l'agentivité des acteurs, là où la théorie des motivations semble manquer d'ancrage contextuel, en donnant plus d'importance aux choix non contextualisés de l'individu. Néanmoins, cela n'empêche pas de réfléchir aux liens entre ces deux théories qui donnent des clés de compréhension, respectivement, de l'étape de l'orientation pour l'une et de l'étape de l'insertion subjective pour l'autre. Des hypothèses de travail peuvent ainsi être énoncées sur l'intention de persévérer d'un individu, selon qu'il a été motivé par la dimension altruiste, intrinsèque ou extrinsèque d'une profession.

Une autre association peut être imaginée entre la théorie de la pluriactivité (MENGER, 2009) dans les métiers artistiques et le concept d'engagement, lorsque des individus investissent du temps et de l'énergie dans deux activités professionnelles. Les situations comme celle d'Ariane (enseignante, parcours indirect) qui s'est donné les moyens de réaliser son premier projet professionnel, la recherche, et cela tout au long de son processus d'insertion dans l'enseignement, semblent prometteuses pour l'analyse des trajectoires professionnelles des individus. Des hypothèses peuvent être formulées concernant les stratégies d'insertion adoptées par les individus dans un contexte de flexibilisation accrue des emplois et des professions. La stabilité s'obtiendrait au prix d'un engagement consenti dans diverses spécialisations professionnelles plus ou moins connexes.

Cela correspond à une généralisation théorique de la «polyactivité concentrique» ou «externe» proposée par Rolle et Moeschler (2014), lorsqu'ils analysent la nécessité d'avoir des activités rémunérées en parallèle de l'activité théâtrale. La différence ici est l'accumulation des qualifications, qui se fait dans une perspective d'engagement sur l'axe de la continuité (réflexion rationnelle sur le coût et profit à long terme). Dans la perspective théorique que nous avons adoptée, nous supputons que la connexité entre les différents domaines d'emploi est amenée à se développer, notamment avec une augmentation des parcours non linéaires et un rapport à l'activité d'enseignement davantage

pensé dans le cadre de cette pluriactivité. Plus généralement, nous plaçons pour une sociologie de la pluriactivité, car comme nous le soulignons dans le chapitre 5, dans une approche interactionniste du métier, les activités porteuses de sens pour l'individu ne sont pas nécessairement liées à la rémunération.

### **... sur notre contribution à l'objet-problème « insertion »**

Finalement, où se situe cette contribution vis-à-vis des recherches sur les enseignants et sur leur insertion professionnelle? Par rapport à la littérature internationale, notre apport peut paraître trop spécifique au contexte helvétique. Cependant, certaines articulations, théoriques et empiriques, proposées pour appréhender des problématiques récurrentes autour des métiers, comme le choix d'une activité rémunérée, la socialisation au travail ou encore l'épuisement professionnel ou l'abandon, méritent d'être éprouvées dans d'autres contextes pour repenser la condition enseignante ainsi que d'autres contextes professionnels. La problématisation de l'abandon (chapitre 9) comme un désengagement à plusieurs degrés et un phénomène réversible en est un exemple.

Sur la condition enseignante en Suisse romande, notre analyse porte un regard renouvelé, notamment par rapport à certaines recherches de référence (HUBERMAN, 1989a) qui autrefois pensaient l'enseignement selon le modèle de l'emploi à vie. Les cycles de vie de l'enseignant étaient avant tout, imaginés à long terme. Il y était fait peu usage du parcours antérieur à la formation. Il ne s'agit pas de nier la pertinence de ces études sur les cycles de vie, mais d'actualiser et de nuancer le lien entre les cycles de vie biologique et les cycles de vie sociale. Aujourd'hui, des personnes comme Edgar viennent au métier à 56 ans alors qu'ils sont à moins de 10 ans de leur retraite, et leur expérience professionnelle est perçue comme un atout, là où dans d'autres professions, un tel âge pourrait potentiellement maintenir un individu au chômage.

Pour la profession, l'appréhension du métier par les parcours permet ainsi d'interroger certaines idées héritées de l'école normale, comme l'emploi à vie, contre lesquelles il faudrait prévenir l'abandon, l'épuisement. Avec notre perspective, l'activité professionnelle n'a pas de consistance, si elle n'est pas remise dans les conditions de sa construction sociale, qui prend racine dans le parcours des individus. En ce sens, la typologie des états de carrière favorise une réflexion qui prend davantage en compte ce qui semble de plus en plus définir la plupart des activités professionnelles: une flexibilisation croissante. Les inquiétudes par rapport à une forme de désertion du métier ou encore la

pénurie conjoncturelle viennent probablement d'un manque d'anticipation politique de cette flexibilisation, qui touche également l'usage qui est fait par les individus de toutes les formations tertiaires. Bien que les cursus des HEP aient été pensés initialement pour doter les individus de qualification dans une profession bien identifiée, ils seront sans doute utilisés de plus en plus comme un tremplin vers d'autres projets professionnels, avec l'avantage d'être plus accessible à une frange de jeunes, hétérogènes dans leur formation dans le secondaire II. Dans ce contexte, le sens donné par les acteurs est de plus en plus déterminant analytiquement.

Pour les institutions de formation, dans lesquelles nous sommes impliqué professionnellement, il semble aussi important de repenser leurs cursus en fonction de certains éléments soulignés ici. L'agencement de la formation devrait, dans une certaine mesure, être repensé, eu égard aux conditions d'études de certains enseignants (notamment ceux issus de parcours non linéaires). Pour ces derniers, les enjeux de formation se conjuguent souvent à d'autres impératifs (la nécessité d'exercer un emploi, ou de gérer un ménage en parallèle des études).



## Bibliographie

- AGUILERA M. B., «The Impact of Social Capital on Labor Force Participation : Evidence from the 2000 Social Capital Benchmark Survey», *Social science quarterly*, 83 (3), 2002, p. 853-874.
- AKKARI A., AMENDOLA C., BROYON M.-A., CHANGKAKOTI N., CUSINAY M., DONATI M., GREMAUD J., GREMION F., LOSEGO P., VANINI DE CARLO K., «Hier étudiants, aujourd'hui enseignants» recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin, GRSIE, 2008.
- AKKARI A. & BROYON M.-A., «L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 2008, p. 13-27.
- AKKARI A. & SOLAR-PELLETIER L., «Introduction: l'insertion professionnelle des enseignants», *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE, L'insertion professionnelle des enseignants*, 6, 2007, p. 5-9.
- AKKARI A. & TARDIF M., «L'insertion professionnelle dans l'enseignement: quelques repères sur une réalité complexe», *Enjeux pédagogiques, Bulletin de la HEP BEJUNE*, 2005, p. 14-18.
- ALAVA S., «Médiation(s) et métier d'étudiant», *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44 (1), 1999, p. 8-15.
- ALLIATA R., BENNINGHOFF F., MABILLARD J. & PECORINI M., *Le processus d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève*, Genève: Service de la recherche en éducation, février 2009.
- ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris: Presses universitaires de France, 1994.

- AMENDOLA C., «Faire la classe», in AMENDOLA C., ANDRÉ B. & LOSEGO P. (Éd.), *L'insertion subjective des enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010 – 2012*, Lausanne : Haute école pédagogique Vaud, 2015, p. 29-55.
- AMENDOLA C., ANDRÉ B. & LOSEGO P., *L'insertion subjective des enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010 – 2012*, Lausanne : Haute école pédagogique Vaud, 2015.
- ANDRÉ B., *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*, Berne : Peter Lang, 2013.
- ANKER R., CHERNYSHEV I., EGGER P., MEHRAN F. & RITTER J. A., «La mesure du travail décent: un système d'indicateurs statistiques de l'OIT», *Revue internationale du Travail*, 142 (2), 2003, p. 159-193.
- ANTHONY G. & ORD K., «Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 2008, p. 359-376.
- BACHMANN HUNZIKER K., LEUENBERGER ZANETTA S., MOUAD R. & RASTOLDO F., *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II?: état des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*, Lausanne: URSP Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 2014.
- BAILLAUQUÈS S., «Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999a, p. 21-41.
- BAILLAUQUÈS S. «Insertion Ou Formation Des Enseignants Débutants?», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999b, p. 209-219.
- BAKER-DOYLE K., «Beyond the Labor Market Paradigm: A Social Network Perspective on Teacher Recruitment and Retention», *Education Policy Analysis Archives*, 18 (26), 2010.
- BAKER W. E., «The Social Structure of a National Securities Market», *The American Journal of Sociology*, 89 (4), 1984, p. 775-881.
- BALLEUX A., «L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier

- enseigné», *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en Éducation*, 11, 2011, p. 55-66.
- BALLEUX A. & PEREZ-ROUX T. (Éd.), «Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation», *Recherches en Éducation*, 11, 2011.
- BALLEUX A. & PEREZ-ROUX T., «Transitions professionnelles», *Recherche & formation*, 74 (3), 2014, p. 101-114.
- BARET C., «La formation permanente des travailleurs handicapés: vers une nouvelle place du travail dans la mission médico-sociale?», *Formation emploi*, 123 (3), 2013, p. 67-88.
- BARRÈRE A., «Sociologie du travail enseignant», *L'Année sociologique*, 50 (2), 2000, p. 469-492.
- BARRÈRE A., «Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?», *Sociologie du travail*, 44 (4), 2002, p. 481-497.
- BARRÈRE A., «Les enseignants de français à l'épreuve. Pour une topographie des difficultés du métier», *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, 47, 2007, p. 9-21.
- BEAUD S. & WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris: La Découverte, 2003.
- BECKER G. S., *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York: National Bureau of Economic Research, 1975.
- BECKER H. S. [Howard Saul], «The Career of the Chicago Public Schoolteacher», *American Journal of Sociology*, 57 (5), 1952, p. 470-477.
- BECKER H. S. [Howard Saul], «The Teacher in the Authority System of the Public School», *Journal of Educational Sociology*, 27 (3), 1953, p. 128-141.
- BECKER H. S. [Howard Saul], «Notes on the Concept of Commitment», *American Journal of Sociology*, 66 (1), 1960, p. 32-40.
- BECKER H. S. [Howard Saul], *Outsiders Études de sociologie de la déviance* (BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M., Trad.), Paris: Éditions Métailié, 1985.
- BECKERS J., JARDON D., JASPAR S. & MATHIEU C., «Le projet "Insert'Prof": un dispositif d'accompagnement pour les jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 205-227.

- BECQUET V. & BIDART C., «Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales», *Agora débats/jeunesses*, 65 (3), 2013, p. 51-60.
- BEHRENS M., *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2007.
- BÉLANGER N. & FARMER D., «L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance», *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39 (001), 2004.
- BERGER J.-L. & D'ASCOLI Y., «Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière», *Revue française de pédagogie. Recherches en Éducation*, 175, 2011, p. 113-146.
- BERGER P. L. & LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité* (édition 2006), Paris: A. Colin, 1986.
- BERTHELOT J.-M., *Le piège scolaire*, Paris: PUF, 1983.
- BESSIN M., BIDART C. & GROSSETTI M., *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris: La Découverte, 2010.
- BICKMORE D. L. & BICKMORE S. T., «A multifaceted approach to teacher induction», *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 2010, p. 1006-1014.
- BIDART C., «Les jeunes et leurs petits mondes: relations, cercles sociaux, nébuleuses», *Cahiers de la MRSH, Université de Caen*, 5, 1996, p. 57-76.
- BIDART C., «Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (1), 2006, p. 29-57.
- BIDART C., «Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation: évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte», *Revue française de sociologie*, 49 (3), 2008, p. 559-583.
- BIDART C., «Réseaux personnels et processus de socialisation», *Idées économiques et sociales*, 169 (3), 2012, p. 8-15.
- BIDART C. & CHARBONNEAU J., «How to Generate Personal Networks: Issues and Tools for a Sociological Perspective», *Field Methods*, 23 (3), 2011, p. 266-286.
- BIDART C., DEGENNE A. & GROSSETTI M., *La vie en réseau: dynamique des relations sociales*, Paris: Presses universitaires de France, 2011.
- BIDART C. & LAVENU D., «Evolutions of personal networks and life events», *Social Networks*, 27 (4), 2005, p. 359-376.



- BIDART C. & PELLISSIER A., « Copains d'école, copains de travail », *Réseaux*, 115 (5), 2002, p. 17-49.
- BOL T. & VAN DE WERFHORST H. G., « Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity », *Comparative Education Review*, 52 (2), 2013, p. 285-308.
- BOLZMAN C., « Familles espagnoles et italiennes en Suisse et transition vers la vie adulte », *Enfances, Familles, Générations*, 6, 2007a.
- BOLZMAN C., « Travailleurs Étrangers sur le Marché du Travail Suisse: Quels Modes D'incorporation? », *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 8 (4), 2007b, p. 357-373.
- BONNET F., FIGUEIREDO J. B. & STANDING G., « Une famille d'indicateurs du travail décent », *Revue internationale du Travail*, 142 (2), 2003, p. 231-260.
- BORDIGONI M., DEMAZIÈRE D. & MANSUY M., « L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises », *Network on Transition in Youth*, Seelisberg: UR, 16-19 septembre 1994.
- BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7 (7-3), 1966, p. 325-347.
- BOURDIEU P., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31 (1), 1980, p. 2-3.
- BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62 (1), 1986, p. 69-72.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris: Éd. de Minuit, 1964.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éd. de Minuit, 1970.
- BOURDON J., GIRET J.-F. & GOUDARD M., « Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion? », *Formation emploi*, 1, 2012, p. 89-110.
- BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, 94, 1991, p. 73-91.
- BOURQUE J., AKKARI A., BROYON M.-A., HEER S., GREMION F. & GREMAUD J., « L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits », *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE, L'insertion professionnelle des enseignants*, 6, 2007, p. 11-33.

- BOURQUE J., GREMION F., AKKARI A., BROYON M.-A., BOÉCHAT-HEER S. & GREMAUD J., «L'insertion professionnelle en enseignement: validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner», *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (2), 2009, p. 355-376.
- BOUTIN G., «Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 43-56.
- BRINBAUM Y. & GUÉGNARD C., «Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation», *Formation emploi*, 118 (2), 2012, p. 61-82.
- BRISBOIS R., *How Canada Stacks up: The Quality of Work – An International Perspective* (research paper W/23 Work Network), Canadian Policy Research Networks Inc. (CPRN), 2003.
- BUCHER R. & STRAUSS A., «Professions in Process», *American journal of sociology*, 1961, p. 325-334.
- BUHOT E. & COSNEFROY L., «De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement Professionnel?», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44 (1), 2011, p. 17-39.
- BURT R. S., «Le capital social, les trous structureaux et l'entrepreneur», *Revue française de sociologie*, 36 (4), 1995, p. 599-628.
- BURT R. S., «The Gender of Social Capital», *Rationality and Society*, 10 (1), 1998, p. 5-46.
- CACOUAULT-BITAUD M., *Professeurs... mais femmes, carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris: La Découverte, 2007.
- CACOUAULT-BITAUD M., «Les personnels du second degré au regard du genre», *Idées économiques et sociales*, 153 (3), 2008, p. 28-35.
- CALMAND J. & EPIPHANE D., «L'insertion professionnelle après des études supérieures: des diplômés plus égaux que d'autres...», *Formation emploi*, 117 (1), 2012, p. 11-28.
- CATTONAR B., «Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse», *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10, 2001.
- CATTONAR B., «Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: tensions entre le vrai travail et le sale boulot», *Éducation et francophonie*, 34 (1), 2006, p. 193-212.

- CDIP, *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir*, Berne: CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2008.
- CÉRÉ R., «L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Le point de vue... Des gestionnaires», *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 26-30.
- CHAMBERS D., «The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers», *The Clearing House*, 75 (4), 2002, p. 212-217.
- CHANGKAKOTI N. & DONATI M., *1. Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé*, GRSIE, 2008.
- CHAPOULIE J.-M., «Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels», *Revue française de sociologie*, 14 (1), 1973, p. 86-114.
- CHAPOULIE J.-M., «La conception de la sociologie empirique d'Everett Hughes», *Sociétés contemporaines*, 27 (1), 1997, p. 97-109.
- CHAPOULIE J.-M., *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961 / Jean-Michel Chapoulie*, Paris: Seuil, 2001.
- CHARBONNEAU J., «Réversibilités et parcours scolaires au Québec», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 2006, p. 111-131.
- CHARLES F., «L'enseignement: une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations?», *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 94, 2006, p. 59-72.
- CHARLES F., «Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France», in GUIBERT P. & PÉRIER P. (Éd.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, Rennes: Presses univ. de Rennes, 2012, p. 17-40.
- CHARMILLOT M. & DAYER C., «Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques», *Recherches qualitatives*, 3, 2007, p. 126-139.
- CLÉMENT J.-P., «Les professeurs en E.P.S. et leurs pairs des autres disciplines scolaires: caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace», in RAMÉ S. (Éd.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris & Budapest & Torino: L'Harmattan, 2002, p. 151-172.
- COHEP, «Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire», *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 2008, p. 141-149.
- COLEMAN J. S., «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120, 1988.

- CORTESI S. & IMDORF C., «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2013, p. 91-108.
- COULON A., *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Economica, 2005.
- COUPPIÉ T. & MANSUY M., «L'insertion professionnelle des débutants en Europe: des situations contrastées», *Économie et statistique*, 378 (1), 2004, p. 147-165.
- CRIBLEZ L., PÉRISSET BAGNOUD D. & HOFSTETTER R., *La formation des enseignant(e)s primaires: histoire et réformes actuelles = Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen*, Bern: Peter Lang, 2000.
- CROITY-BELZ S., GAUDRON J.-P., BAUDIN P. & SIMONET M.-H., «Rôle des relations interpersonnelles lors d'une phase de transition professionnelle», *Carriérologie*, 10 (3-4), 2006, p. 565-585.
- CROW G. M., LEVINE L. & NAGER N., «No More Business as Usual: Career Changers Who Become Teachers», *American Journal of Education*, 98 (3), 1990, p. 197-223.
- CSRE (Éd.), *L'éducation en Suisse: Rapport 2010*, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), 2010.
- CSRE (Éd.), *L'éducation en Suisse: Rapport 2014*, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), 2014.
- DAVIS F., «Professional Socialization as Subjective Experience: The Process of Doctrinal Conversion Among Student Nurses», in BECKER H. S., GEER B., RIESMAN D. & WEISS R. (Éd.), *Institutions and the Person: Essays in Honor of Everett Hughes*, Chicago: Free Press, 1968, p. 235-251.
- DAVOINE L., «Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe: l'importance du contexte», OCLC: 470850573, Centre d'études de l'emploi, 2006.
- DAVOINE L. & ERHEL C., «La qualité de l'emploi en Europe: une approche comparative et dynamique», OCLC: 836565722, Centre d'études de l'Emploi, 2007.
- DE CARLO VANINI K., *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*, Genève: Université de Genève, 2014.
- DE SINGLY F., «8. L'enfant comme obstacle à l'égalité professionnelle», in MARUANI M. (Éd.), *Travail et genre dans le monde*, Paris: La Découverte, 2013, p. 80-88.

- DE STERCKE J., DE LIÈVRE B., TEMPERMAN G., CAMBIER J.-B., RENSON J.-M., BECKERS J., LEEMANS M. & MARECHAL C., «Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone», *Revue Éducation & Formation*, e-294, 2010, p. 137-148.
- DE STERCKE J., TEMPERMAN G. & DE LIÈVRE B., «Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement», *Formation et profession*, 22 (2), 2014, p. 1-12.
- DEAUVIEAU J., «Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier», *Revue française de pédagogie*, 2005, p. 31-41.
- DEAUVIEAU J., *Enseigner dans le secondaire: les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris: La Dispute, 2009.
- DEGENNE A. & FORSÉ M., *Les réseaux sociaux: une analyse structurale en sociologie* (2<sup>e</sup> éd.), Paris: A. Colin, 2004.
- DELAHU P., «L'insertion professionnelle des enseignants débutants en communauté française de Belgique», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 2008, p. 77-98.
- DELCROIX C., *Professeur-e-s des écoles: carrières et promotions. les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré*, Paris 10, 2009.
- DELVAUX B., DESMAREZ P., DUPRIEZ V., LOTHAIRE S. & VEINSTEIN M., «Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail», *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 92, 2013.
- DEMAILLY L., *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq: Presses Univ. Septentrion, 2008.
- DEMAZIÈRE D. & PÉLAGE A., «Mutations de la construction de l'insertion professionnelle: Le cas du dispositif des "emplois jeunes"», *Éducation et sociétés*, 7 (1), 2011, p. 81.
- DENAVE S., «Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 2006, p. 85-110.
- DENZLER S., *Integration of Teacher Education into the Swiss Higher Education System*, Lausanne: University of Lausanne, 2014.
- DENZLER S. & WOLTER S. C., «Sorting into teacher education: how the institutional setting matters», *Cambridge Journal of Education*, 39 (4), 2009, p. 423-441.

- DESCHENAUX F. & ROUSSEL C., «De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel», *Éducation et francophonie*, 38 (1), 2010, p. 92-108.
- DESMARAIS B., LAMOUREUX L., BROUSSEAU DESCHAMPS M., LOSLIER C. & NAULT G., «L'histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle», *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 50-52.
- DIEU A.-M. & DELHAYE C., «Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi», *Éducation permanente*, 181, 2009, p. 133-147.
- DOZOLME S. & RIA L., «Nouveau métier: enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels», *Recherches en Éducation*, 21, 2015, p. 178-192.
- DUBAR C., «Chapitre premier. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion», in CHARLOT Bernard, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999, p. 27.
- DUBAR C., *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (5<sup>e</sup> éd./2015), Paris : A. Colin, 2000.
- DUBAR C., «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et sociétés*, 1, 2001, p. 23-36.
- DUBAR C., TRIPIER P. & BOUSSARD V., *Sociologie des professions* (4<sup>e</sup> éd./2015), Paris : A. Colin, 1998.
- DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil, 1994.
- DUBS R., *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Bern : HEP, 2006.
- DUCHESNE C., «Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi», *McGill Journal of Education*, 43 (3), 2008, p. 309-326.
- DUCHESNE C., «Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie», *Recherches en Éducation*, 11, 2011, p. 27-38.
- DUGUET A., *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*, Dijon, 2014.
- DUPRIEZ V., «De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements», *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 23, 2003.
- DUPRIEZ V. & DUMAY X., «Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui?», *Revue française de pédagogie*, 176, 2011, p. 83-100.

- DURKHEIM E., *Le Suicide : Étude de Sociologie*, Paris : Alcan, 1987.
- DURU-BELLAT M., «Social Inequality in French Secondary Schools», *British Journal of Education*, 17 (3), 1996, p. 341-350.
- DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*, Paris : Unesco, institut international de planification de l'éducation, 2003.
- DUTERCQ, Y., «Thé ou café? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire», *Revue française de pédagogie*, 95 (1), 1991, p. 81-97.
- EME B., «Aux frontières de l'économie : politiques et pratiques d'insertion», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 103, 1997, p. 313-333.
- FALCON J., «Les limites du culte de la formation professionnelle : comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales», *Formation Emploi*, 133, 2016, p. 35-53.
- FALTER J.-M. & WENDELSPIESS CHÁVEZ JUÁREZ F., *Can Gender Traits Explain Job Aspiration Segregation?* (SSRN Scholarly Paper 1938282), Rochester NY : Social Science Research Network, 2012.
- FASSA F., *Être «prof de gymnase», c'est quoi?*, Lausanne, juin 2012.
- FELOUZIS G., *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*, Paris : Presses universitaires de France, 1997.
- FELOUZIS G., *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Paris : Presses universitaires de France, 2001.
- FELOUZIS G., «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale», *SociologieS*, 2009.
- FIBBI R., «Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse», *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 94, 2006, p. 45-58.
- FILLIEULE O., «Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, Abstract», *Revue française de science politique*, 51 (1), 2001, p. 199-215.
- FLAHAULT E. (Éd.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Rennes : Presses Universitaire de Rennes, 2006.
- FORSÉ M., «Capital social et emploi», *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 1997, p. 143-181.
- FORSÉ M., «Définir et analyser les réseaux sociaux», *Informations sociales*, 147, 2008, p. 10-19.



- FOURNIER G. (Éd.), *Les Dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états: événements-clés et enjeux particuliers du cheminement professionnel*, Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 2013.
- FOURNIER G., MONETTE M., PELLETIER R. & TARDIF P., «Les diplômés et l'insertion professionnelle: résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé?», in FOURNIER G. & MONETTE M. (Éd.), *L'insertion professionnelle: un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2000, p. 1-35.
- FOURNIER J. & MARZOUK A., «Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 31-48.
- FRENAY M., JORRO A. & POUMAY M., «Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement», *Recherche & Formation*, 67, 2011, p. 105-116.
- FRESKO B. & NASSER-ABU ALHIJA F., «When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers», *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 2009, p. 278-284.
- FULLER F. F., «Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization», *American educational research journal*, 1969, p. 207-226.
- GEORGE L. K., «Sociological Perspectives on Life Transitions», *Annual review of sociology*, 1993, p. 353-373.
- GERVAIS C., «Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique enseignante», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 113-133.
- GERVAIS C., «L'insertion professionnelle des enseignants Au Québec: politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs», *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 2007, p. 75-88.
- GIDDENS A., *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis* (édition 1994), Berkeley: University of California Press, 1979.
- GIRET J.-F. & ISSEHNANE S., «L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur», *Formation emploi*, 117 (1), 2012, p. 29-47.



- GIRINSHUTI C., «Les carrières des enseignants de suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme», *Inter Pares, alpha*, 2015, p. 27-36.
- GIRINSHUTI C., «Le choix du métier: typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 2017a, p. 79-88.
- GIRINSHUTI C., «Quelle(s) transition(s) pour les nouvelles-eaux diplômé-e-s en pédagogie dans le canton de Vaud? Analyse qualitative de l'enseignement comme second métier», *Initio*, 6, 2017b, p. 95-112.
- GIRINSHUTI C. & LOSEGO P., «Trois ans pour s'insérer. modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 2016, p. 17-37.
- GOFFMAN E., *Asiles, essai sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris: Éd. de Minuit, 1968.
- GRANOVETTER M., «The Strength of Weak Ties», *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1973, p. 1360-1380.
- GRANOVETTER M., *Le marché autrement*, Paris: Desclée de Brower, 2000.
- GREENAWAY D., «Markets and Quasi Markets in Social Services: Editorial Note», *The Economic Journal*, 101 (408), 1991, p. 1254-1255.
- GREMAUD J., «Introduction à la profession: concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg», *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE, L'insertion professionnelle des enseignants*, 6, 2007, p. 103-107.
- GREMION F., AKKARI A., BOURQUE J. & HEER S., «Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS», *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE, L'insertion professionnelle des enseignants*, 6, 2007, p. 35-72.
- GROSSETTI M., «L'imprévisibilité dans les parcours sociaux», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 2006, p. 5-28.
- GROSSETTI M., «7. Imprévisibilités et irréversibilités: les composantes des bifurcations», in BESSIN M., BIDART C. & GROSSETTI M. (Éd.), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris: La Découverte, 2010, p. 147-159.
- GROSSETTI M. & BES M.-P., «Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastremets et découplages», *Revue d'économie industrielle*, 103 (1), 2003, p. 43-58.
- GUIGNON S., «La sociologie des professions, un cadre théorique fécond pour éclairer la profession enseignante», *CJNSE/RCJCE*, 1 (2), 2009, p. 1-8.

- GUILLOT A. & LANOË S., «D'infirmière vers professeur des écoles: reconversion professionnelle et identité personnelle», *Recherches en éducation*, 11, 2011, p. 83-93.
- GUILLOT-SOULEZ C. & LANDRIEUX-KARTOCHIAN S., «Stages et effets de réseaux», *Revue de gestion des ressources humaines*, 68 (2), 2008, p. 30-48.
- HAREVEN T. K. & MASAOKA K., «Turning Points and Transitions: Perceptions of the Life Course», *Journal of Family History*, 13 (3), 1988, p. 271-289.
- HEATH A. F., ROTHON C. & KILPI E., «The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment», *Annual Review of Sociology*, 34, 2008, p. 211-235.
- HÉTU J. C. «Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices: vers un mode d'accompagne d'un processus de transformation», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 61-83.
- HÉTU J. C. & LAVOIE M., «Les débuts dans l'enseignement: les questions à aborder», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 7-20.
- HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999.
- HIDRI O., «“Qui se ressemble s'assemble...”: Le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial», *Formation Emploi*, 105, 2009, p. 67-82.
- HOWE E. R., «Exemplary Teacher Induction: An international review», *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 2006, p. 287-297.
- HRIZI Y., ISSAIEVA MOUBARAK-NAHRA E. & DUCREY F., *Analyse de la charge de travail des enseignants de l'enseignement général du secondaire II*, Genève: Congrès de l'AREF, septembre 2010.
- HUBERMAN A. M., *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1989a.
- HUBERMAN A. M., «Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision», *Revue française de pédagogie*, 86, 1989b, p. 5-16.

- HUGHES E. C., «The Knitting of Racial Groups in Industry», *American Sociological Review*, 11 (5), 1946, p. 512-519.
- HUGHES E. C., *Men and Their Work* (second printing), n. 1.: Forgotten Books, 1964.
- HUGHES E. C., *Le regard sociologique: essais choisis* (CHAPOULIE J.-M., Trad.), Paris: Éd. de l'EHESS, 1996.
- HUGHES E. C., «Careers», *Qualitative Sociology*, 20 (3), 1997, p. 389-397.
- HULING-AUSTIN L., *A Synthesis of Research on Teacher Induction Programs and Practices*, ERIC (U.S. Dept. of Education), 1988.
- IBARRA H., «Personal Networks of Women and Minorities in Management: A Conceptual Framework», *Academy of management review*, 18 (1), 1993, p. 56-87.
- IMDORF C., SACCHI S., WOHLGEMUTH K., CORTESI S. & SCHOCH A., «How Cantonal Education Systems in Switzerland Promote Gender-Typical School-to-Work Transitions», *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/Swiss journal of sociology/Revue suisse de sociologie*, 40 (2), 2014, p. 175-196.
- INGERSOLL R. M., «Beginning Teacher Induction What the Data Tell Us», *The Phi Delta Kappan*, 93 (8), 2012, p. 47-51.
- INGERSOLL R. M. & SMITH T. M., «Do Teacher Induction and Mentoring Matter?», *NASSP Bulletin*, 88 (638), 2004, p. 28-40.
- INGERSOLL R. M. & STRONG M., «The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers a Critical Review of the Research», *Review of educational research*, 81 (2), 2011, p. 201-233.
- JARTY J., «Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire», *Temporalités*, 9, 2009.
- JARTY J., «Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent-elles pas?», *Enfances, Familles, Générations*, 18, 2013, p. 17-34.
- JEFFREY D. & SUN F., «Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 163-183.
- KAMANZI P. C., GUÉGNARD C., IMDORF C., KOOMEN M. & MURDOCH J., «Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada», *Télescope*, 20, 2014, p. 170-188.

- KAMANZI P. C., GUÉGNARD C., IMDORF C., KOOMEN M. & MURDOCH J., «Parcours scolaires, accès aux études supérieures et mobilité sociale: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada», in SCHARENBERG K., HUPKA-BRUNNER S., MEYER T. & BERGMAN M. (Éd.), *Transitions des adolescents et des jeunes en Suisse*, T. 2, Zurich: Seismo, 2016, p. 130-153.
- KAMANZI P. C., ZHANG X. Y., DEBLOIS L. & DENIGER M.-A., «L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socio-économiques défavorisés», *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 2007, p. 127.
- KANJI S. & HUPKA-BRUNNER S., «Young Women's Strong Preference for Children and Subsequent Occupational Gender Segregation: What Is the Link?», *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34 (2), 2015, p. 124-140.
- KANTER R. M., «Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities», *American Sociological Review*, 33, 1968, p. 499-517.
- KARPIK L., «L'économie de la qualité», *Revue française de sociologie*, 30 (2), 1989, p. 187-210.
- KATZ L. G., «Developmental Stages of Preschool Teachers», *Elementary School Journal*, 73, 1972, p. 50-54.
- KHERROUBI M., «Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire», *Skhôle*, hors-série n° 1, 2003, p. 25-34.
- KIEFFER A. & TANGUY L., «Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000», *Éducation et sociétés*, 7 (1), 2001, p. 95.
- KRÜGER H., «Geschlecht, Territorien, Institutionen. Beitrag zu einer Soziologie der Lebenslauf-Relationalität», in BORN C. & KRÜGER H. (Éd.), *Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime*, München: Juventa, 2001, p. 257-299.
- KUEHNI M., ROSENDE M. & SCHOENI C., «Maintien en emploi et inégalités de sexe», *Lien social et Politiques*, 69, 2013, p. 197.
- KYRIACOU C. & COULTHARD M., «Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice», *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 2000, p. 117-126.
- LAHIRE B., *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris: Gallimard & Le Seuil, 1995.
- LAHIRE B., *Les Manières d'étudier. Enquête 1994*, Paris: La Documentation Française, 1997.

- LAMONTAGNE M., ARSENAULT C. & MARZOUK A., «Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 187-203.
- LANG V., *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris: Presses universitaires de France, 1999.
- LANGLOIS S., «Les réseaux personnels et la diffusion des informations sur les emplois», *Recherches sociographiques*, 18 (2), 1977, p. 213-245.
- LAWSON H. A., «Beyond the New Conception of Teacher Induction», *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 1992, p. 163-172.
- LAZEGA, E., «Chapitre 10 – Échanges socio-économiques et analyses de réseaux», in ALTER (Éd.), *Sociologie du monde du travail*, 2<sup>e</sup> éd., Paris: PUF, 2012, p. 177-194.
- LAZEGA E., MOUNIER L., SNIJDERS T. & TUBARO A., «Réseaux et controverses: de l'effet des normes sur la dynamique des structures», *Revue française de sociologie*, 49 (3), 2008, p. 467-498.
- LAZEGA E. & PATTISON P. E., «Multiplexity, Generalized Exchange and Cooperation in Organizations: A Case Study», *Social Networks*, 21 (1), 1999, p. 67-90.
- LAZUECH G., «Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs», *Formation Emploi*, 69, 2000, p. 5-19.
- LE CONSEIL-EXÉCUTIF DU CANTON DE BERNE, *Conditions d'engagement du corps enseignant en comparaison intercantonale* (No 48.00.200.351.3/2016), Canton de Berne, 2016.
- LEHMANN L., CRIBLEZ L., GULDIMANN T., WERNER F., PERISSET BAGNOUD D. & CSRE, *Les formations à l'enseignement en Suisse: rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2007.
- LESSARD C., «Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based», *Revue française de pédagogie*, 154, 2006, p. 19-31.
- LESSARD C., KAMANZI P. C. & LAROCHELLE M., «De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens», *Éducation et sociétés*, 23 (1), 2009, p. 59-77.

- LESSARD C., KAMANZI P. C. & LAROCHELLE M., «Le rapport au métier des enseignants canadiens: le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école», *Éducation et sociétés*, 32, 2014, p. 155-171.
- LESSARD C. & TARDIF M., «Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?», *Éducation et francophonie*, 29 (1), 2001, p. 200-227.
- LEVY R., GAUTHIER J.-A. & WIDMER E., «Entre contraintes institutionnelle et domestique: les parcours de vie masculins et féminins en Suisse», *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 31 (4), 2006, p. 461-489.
- LIEBIG B., LEVY R., SAUER B. & SOUSA-POZA A., «Gender Equality Policies in Switzerland: Institutional Factors of Success and Failure. Introduction to the Special Issue», *Swiss Journal of Sociology*, 40 (2), 2014, p. 160-174.
- LIN N., «Les ressources sociales: une théorie du capital social», *Revue française de sociologie*, 36 (4), 1995, p. 685-704.
- LIN N., «Inequality of Social Capital», *Contemporary Sociology*, 29 (6), 2000, p. 785-795.
- LORIOU M. (Éd.), *Qu'est-ce que l'insertion? Entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*, Paris: L'Harmattan, 1999.
- LORTIE D., *Schoolteacher: A Sociological Study* (2<sup>e</sup> éd., 2002), Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- LOSEGO P., *La politique de professionnalisation des enseignants*, n. 1.: Éditions universitaires européennes EUE, octobre 2011.
- LOSEGO P., «Les enseignantes novices et la collaboration», in AMENDOLA C., ANDRÉ B. & LOSEGO (Éd.), *L'insertion subjective des enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010-2012*, Lausanne: Haute école pédagogique Vaud, 2015, p. 57-74.
- LOSEGO P., AMENDOLA C. & CUSINAY M., «L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (3), 2011, p. 479-494.
- LUSSI BORER V. & KAMM E., «Éditorial. Former les enseignants du secondaire obligatoire: la Suisse au carrefour de modèles contrastés», *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (3), 2012, p. 405-413.
- LYON A.-C., Décision N° 120. Canton de Vaud. Récupérée à partir de [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/cd/fichiers\\_pdf/Decision\\_120.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_120.pdf), 12 juin 2009.

- MARC C., *Les déterminants qualitatifs des comportements d'activité des femmes. Au-delà des incitations financières*, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I, 2006.
- MAROY C., «Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe», *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 49, 2005, p. 1-30.
- MAROY C., «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue française de pédagogie*, 155 (2), 2006, p. 111-142.
- MAROY C. & CATTONAR B., «Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique», *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 18, 2002.
- MARTEL R. & OUELLETTE R., «L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle», *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 41-44.
- MARTINEAU S., «À propos de l'insertion professionnelle en enseignement», *Formation et profession*, 12 (2), 2006, p. 48-54.
- MARTINEAU S., GERVAIS C., PORTELANCE L. & MUKAMURERA J., «L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 11-30.
- MARTINEAU S. & PRESSEAU A., «Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle», *Brock Education Journal*, 12 (2), 2003.
- MARTINEAU S., VALLERAND A.-C. & BERGEVIN C., «Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008, p. 49-72.
- MASDONATI J., LAMAMRA N., GAY-DES-COMBES B. & DE PUY J., «Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte», *Formation emploi*, 100 (4), 2007, p. 15-29.
- MAULINI O., «Faire le programme ou faire son métier? Planifier le travail: une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants», *Résonances*, 1, 2004, p. 6-8. Récupérée le 3 avril 2014, à partir de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0403.pdf>



- MAULINI O. & PROGIN L. (Éd.), *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*, Paris : ESF éditeur, 2016.
- MAZADE O. & HINAULT A.-C., « Avant-propos », *Sociologies pratiques*, 28, 2014, p. 3-8.
- MCPHERSON M., SMITH-LOVIN L. & COOK J. M., « BIRDS OF A FEATHER : Homophily in Social Networks », *Annual review of sociology*, 27 (4), 2001, p. 15-44.
- MEAD G. H., *L'esprit, le soi et la société* (édition 2006), Paris : PUF, 1934.
- MENGER P.-M., « Les professions artistiques et leurs inégalités », in GADEA C. & DEMAZIÈRE D. (Éd.), *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, p. 355-366.
- MERTON R. K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (MENDRAS H., Trad.), Paris : A. Colin, 1997.
- MEYER T., « Inégalités dans le(s) système(s) d'éducation suisse(s) : facteurs systémiques et devenir individuel », in FELOUZIS G. & GOASTELLE C. G. (Éd.), *Les inégalités scolaires en suisse : école, société et politiques éducatives*, Berne & Berlin [etc.] : P. Lang, 2015, p. 161-178.
- MILGRAM S., « The Small World Problem », *Psychology Today*, 1 (1), 1967, p. 61-67.
- MONCEL N., « Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? », *Formation emploi*, 117 (1), 2012, p. 69-87.
- MONCEL N. & ROSE J., « Spécificités et déterminants de l'emploi des jeunes de 18 à 25 ans et de 26 à 29 ans : vers la fin de la transition professionnelle ? », *Économie et statistique*, 283 (1), 1995, p. 53-66.
- MONNEY M. Z., *Les échecs de l'insertion. Rouages et engrenages d'un mouvement permanent*, Zurich & Genève : Seismo, 2015.
- MONTANDON C. & OSIEK F., « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue française de pédagogie*, 1997, p. 43-51.
- MOOLENAAR N. M., *Ties with Potential: Nature, Antecedents, and Consequences of Social Networks in School Teams*, NARCIS (National Academic Research and Collaborations Information System), 2010.
- MOOLENAAR N. M., « A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications », *American Journal of Education*, 119 (1), 2012, p. 7-39.
- MOREAU M.-P., « Becoming a secondary school teacher in England and France: contextualising career "choice" », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (3), 2015, p. 401-421.



- MOSCONI N., BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 2000.
- MOSCONI N. & STEVANOVIC B., *Genre et Avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris : L'Harmattan, 2007.
- MUJAWAMARIYA D., «Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien : un pattern singulier?», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2008, p. 145-162.
- MUKAMURERA J., *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Université Laval, 1998.
- MUKAMURERA J., «Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires», *Éducation et francophonie*, 27 (1), 1999, p. 64-79.
- MUKAMURERA J., «La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier», in BIRON D., CIVIDINI M. & DESBIENS J.-F. (Éd.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke (Québec) : Éd. du CRP Université de Sherbrooke, 2005, p. 313-336.
- MUKAMURERA J., «Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle», in WENTZEL B., AKKARI, COEN P.-F. & CHANGKAKOTI N. (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne : HEP BEJUNE, 2011, p. 17-38.
- MUKAMURERA J., BOURQUE J. & GINGRAS C., «Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants», in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2008, p. 49-72.
- MUKAMURERA J. & GINGRAS C., «Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire», *Formation et profession*, 10 (2), 2004, p. 14-17.
- MUKAMURERA J. & TARDIF M., «Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec», *Recherche & Formation*, 4 (1), 2004, p. 55-68.
- MÜLLER K., ALLIATA R. & BENNINGHOFF F., «Attracting and Retaining Teachers A Question of Motivation», *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 2009, p. 574-599.

- MÜLLER K. & STAUFFER M., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE*, Berne: Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), 2003.
- MURDOCH J., GUÉGNARD C., GRIGA D., KOOMEN M. & IMDORF C., «How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany», *Swiss Journal of Sociology*, 42 (2), 2016, p. 245-265.
- MURDOCH J., GUÉGNARD C., KOOMEN M., IMDORF C. & HUPKA-BRUNNER S., «Pathways to Higher Education in France and Switzerland: Do Vocational Tracks Facilitate Access to Higher Education for Immigrant», in G. GOASTELLEC & F. PICARD (Éd.), *Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective*, T. 42, Rotterdam The Netherlands: Sense Publishers, 2014, p. 149-169.
- MUSSELIN C., «Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité», *Revue française de sociologie*, 37 (2), 1996, p. 189-207.
- NAULT G., «L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs», *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 23-25.
- NAULT T., *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Université de Montréal, 1993.
- NAULT T., «Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 139-159.
- NAULT T., «Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement?», *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 21-22.
- NÉGRONI C., *La reconversion professionnelle volontaire: d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique*, Paris: Presses Universitaires de France, 2005a.
- NÉGRONI C., «La reconversion professionnelle volontaire: une expérience de conversion de soi», *Revue Carriérologie*, 10 (2), 2005b.
- NÉGRONI C., «10. Ingrédients des bifurcations professionnelles: latence et événements déclencheurs», in BESSIN M., BIDART C. & GROSSETTI M. (Éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris: La Découverte, 2010, p. 176-183.

## BIBLIOGRAPHIE

- NICOLE-DRANCOURT C., « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, 35 (1), 1994, p. 37-68.
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L., *L'insertion des jeunes en France*, Paris : Presses universitaires de France, 1995.
- NOVERRAZ D., *La formation des maîtres dans le canton de Vaud. Du xvr<sup>e</sup> siècle au xxi<sup>e</sup> siècle*, Yens-sur-Morges : Cabédita, 2008.
- OCDE, *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former, retenir des enseignants de qualité*, Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006.
- ODELL S. J., « Induction Support of New Teachers: A Functional Approach », *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, p. 26-29.
- OFS, *Perspectives de la formation. Scénarios 2013-2022 pour le système de formation*, n° 1324-1300, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2013.
- OFS, *De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2013 auprès des personnes nouvellement diplômées des hautes écoles*, n° 501-1300, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2014a.
- OFS, *Les attentes professionnelles des diplômées et diplômés des hautes écoles*, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2014b.
- OFS, *Mobilité des enseignants de l'école obligatoire*, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), mars 2014c.
- OFS, *Personnel des institutions de formation*, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2014d.
- OFS, *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*, n° 255-1300, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2015a.
- OFS, *La situation professionnelle des titulaires d'un diplôme universitaire en Sciences humaines, sociales et économiques*, n° 1415-1500, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2015b.
- OFS, *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2013*, n° 501-1301, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2015c.
- OFS, *Personnel des institutions de formation*, n° 1431-1600, Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), 2016.
- OLLIVIER C., « Carrière du capital social et segmentation du marché : évolution des effets des relations sur les trajectoires professionnelles des architectes d'intérieur », *Sociologie du travail*, 53 (1), 2011, p. 52-74.

- OOKA E. & WELLMAN B., «Does Social Capital Pay Off More Within or Between Ethnic Groups? Analyzing Job Searches in Five Toronto Ethnic Groups», in FONG E. (Éd.), *Inside the Mosaic*, Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 199-226.
- OUTIN J.-L., «Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'œuvre: la construction sociale de l'employabilité», *Sociologie du travail*, 1990, p. 469-489.
- PAGNOSSIN E. & ARMI F., *Recherches suisses sur les transitions entre la formation et le monde du travail depuis les années 1980*, Neuchâtel: IRDP, 2008.
- PASQUINI R., «Pourquoi former à planifier des leçons, alors que les enseignants n'y ont que peu recours?», *L'éducateur*, 13, 2008.
- PECORARO M., «La suréducation parmi les migrants hautement qualifiés en suisse: phénomène d'encombrement?», *14<sup>e</sup> Colloque de l'AIDELF*, 2006.
- PÉRIER P., «Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire», *Revue française de pédagogie*, 147 (1), 2004, p. 79-90.
- PÉRIER P., «De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives», *Éducation et sociétés*, 23 (1), 2009, p. 27-40.
- PÉRIER P., *Professeurs Débutants. Les Épreuves de l'enseignement*, Paris: PUF, 2014.
- PERRENOUD P., «La double face du syndicalisme enseignant», *L'éducateur*, 3, 1991, p. 31-33.
- PERRENOUD P., «La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique», *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), Compétence et formation des enseignants*, 1993, p. 3-36.
- PERRENOUD P., «Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois», *Recherche & Formation*, 16 (1), 1994, p. 39-60.
- PERRENOUD P., «Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement», *Perspectives*, 26 (3), 1996, p. 543-562.
- PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF, 2001.
- PERRENOUD P., «Les Hautes Écoles pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux», in TARDIF M. & LESSARD V

- (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, OCLC: 907647658, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2004, p. 115-138.
- PERRET V., GIRAUD O., HELBING M. & BATTAGLINI M., *Les cantons suisses face au chômage. Fédéralisme et politique de l'emploi*, Paris: L'Harmattan, 2007.
- PEYRACHE M.-H., «Recherche de cohérences dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants: études de cas», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 161-186.
- PHILIPPOT T., *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*, Université de Reims-Champagne Ardenne, 2008.
- PHILIPPOT T., «L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française: préoccupations, tensions et compromis professionnels», *Formation et profession*, 22 (2), 2014, p. 13-30.
- PIROT L. & DE KETELE J.-M., «L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées», *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 2000, p. 367-394.
- PODER T. G., «What Is Really Social Capital? A Critical Review», *The American Sociologist*, 42 (4), 2011, p. 341-367.
- PORTELA M. & SIGNORETTO C., «Qualité de l'emploi et aspirations professionnelles: quels liens avec la mobilité volontaire des jeunes salariés en CDI?, Job quality and professional wishes: what links with voluntary job mobility of young people in permanent contracts?», *Revue économique*, 68 (2), 2017, p. 249-279.
- PORTELANCE L. & MARTINEAU S., «La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants», *Actes du congrès international AREF 2007*, 2007.
- PRIYADHARSHINI E. & ROBINSON-PANT A., «The Attractions of Teaching: An investigation into why people change careers to teach», *Journal of Education for Teaching*, 29 (2), 2003, p. 95-112.
- PUTNAM R. D., «The Prosperous Community: Social Capital and Public Life», *The American Prospect*, 13, 1993, p. 35-42.
- RAMÉ S., *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*, Paris: L'Harmattan, 1999.

- RAMÉ S. (Éd.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris & Budapest & Torino: L'Harmattan, 2002.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A., *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris: Bayard, 2004.
- REY J., «Au-delà de l'école (Publique)? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 2016, p. 59-83.
- REY J. & GREMAUD J., «Collaborer pour s'insérer?», *Éducation et Formation*, e299, 2013, p. 67-77.
- RIA L., «De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation», in DURAND M. & FILIETTAZ L. (Éd.), Paris: Presses Universitaires de France, 2009, p. 217-243.
- RIAÑO Y. & BAGHDADI N., «Understanding the Labour Market Participation of Skilled Immigrant Women in Switzerland: The Interplay of Class, Ethnicity, and Gender», *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 8 (2), 2007, p. 163-183.
- RICHARDSON P. W. & WATT H. M. [H. M. G.], «“I've decided to become a teacher”: Influences on career change», *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 2005, p. 475-489.
- RICHEZ-BATTESTI N., PETRELLA F. & MELNIK E., «Quelle qualité de l'emploi au sein de l'économie sociale et solidaire?: Premiers résultats sur données françaises», *Revue internationale de l'économie sociale: Recma*, 319, 2011, p. 57.
- ROBINSON G W., «New Teacher Induction: A Study of Selected New Teacher Induction Models and Common Practices», ERIC (U.S. Dept. of Education), 1998.
- ROLLE V. & MOESCHLER O., *De l'école à la scène*, Lausanne: Antipodes, 2014.
- ROMAINVILLE M. (Éd.), *L'échec dans l'université de masse*, Paris: L'Harmattan, 2000.
- ROMAINVILLE M. (Éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles: De Boeck, 2012.
- ROUSSEL P., *La motivation au travail. Concept et théories*, Note n° 326, Toulouse: LIRHE, 2000.
- SCHARENBERG K., RUDIN M., MÜLLER B., MEYER T. & HUPKA-BRUNNER S., «Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix

- premières années», *Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*, Bâle: TREE, 2014.
- SCHEMPP P. G., SPARKES A. C. & TEMPLIN T. J., «The Micropolitics of Teacher Induction», *American Educational Research Journal*, 30 (3), 1993, p. 447-472.
- SCHERTENLEIB G.-A., AMEZ-DROZ S. & ANZÉVUI R., «Des écoles normales aux Hautes écoles pédagogiques», *Actes de la Recherche*, 9, 2012, p. 117-135.
- SCHNELL P. & FIBBI R., «Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the 'New' Second-Generation in Switzerland», *Journal of International Migration and Integration*, 17 (4), 2016, p. 1085-1107.
- SCHÖN D. A., *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHULTZ T. W., «Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, 51 (1), 1961, p. 1-17.
- SCHWARTZ B., *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. 1981: naissance de l'insertion*, Rennes: Éditions Apogée, 2007.
- SÉNÉCHAL C., «L'insertion professionnelle des enseignants débutants au québec», *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16 (3), 2010, p. 235-254.
- SÉNÉCHAL C., BOUDRIAS J.-S., BRUNET L. & SAVOIE A., «L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière», *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14 (4), 2008, p. 311-320.
- SHAPLIN J. T., «Practice in Teaching», in SMITH E. R. (Éd.), *Teacher Education: A Reappraisal*, New York: Harper & Row, 1962, p. 80-117.
- SMITH S. S., «Mobilizing Social Resources: Race, Ethnic, and Gender Differences in Social Capital and Persisting Wage Inequalities», *The Sociological Quarterly*, 41 (4), 2000, p. 509-537.
- SMITH S. S., «“Don't put my name on it”: Social Capital Activation and Job-Finding Assistance among the Black Urban Poor», *American Journal of Sociology*, 111 (1), 2005, p. 1-57.
- STRAHM R. H., *Le mirage des longues études: pourquoi tout le monde ne doit pas aller à l'université et en quoi l'apprentissage est bénéfique* (THÉVOZ J.-B., Trad.), Genève: Slatkine, 2016.
- STRAUSS A. L., *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris: L'Harmattan, 1992.



- TANGUY L. (Éd.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, Paris: La Documentation Française, 1986.
- TARDIF M. & BORGES C., «L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales», in HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (Éd.), *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles: De Boeck, 2009, p. 109-136.
- TARDIF M. & LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TARDIF M. & LESSARD C. (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles: De Boeck, 2004.
- TARDIF M., LESSARD C. & GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*, Paris: Presses universitaires de France, 1998.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L., *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*, Paris: Presses universitaires de France, 2010.
- THOMAS A., «Teacher attrition, social capital, and career advancement: An unwelcome message», *Research and Practice in Social Sciences*, 3 (1), 2007, p. 19-47.
- TRÉBUCQ S., «La mesure du capital humain: nouvelles perspectives ouvertes par la chaire "capital humain" de l'université de Bordeaux», *Vie & sciences de l'entreprise*, 200, 2016, p. 26-48.
- TROTTIER C., «La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes», *Éducation et sociétés*, 7 (1), 2001, p. 5.
- TSCHOPP C., KELLER A. C. & STALDER B. E., «Work or family or both? Value trajectories and their prediction over ten years», *Journal of Adolescence*, 42, 2015, p. 20-30.
- UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J., «Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques», *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 2005, p. 133-155.
- UZZI B., «Social Structure and Competition in Interfirm Networks: The Paradox of Embeddedness», *Administrative science quarterly*, 42 (1), 1997, p. 35-67.
- VAN ZANTEN A., «Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement: collégialité, division du travail et encadrement», in MENGER P.-M. (Éd.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles*



- théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris : Éd. Maison des sciences de l'homme, 2003.
- VINCENS J., «L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle», *Formation Emploi*, 60 (1), 1997, p. 21-36.
- WANG J., ODELL S. J. & SCHWILLE S. A., «Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature», *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 2008, p. 132-152.
- WANLIN P., «L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels», *Recherches qualitatives*, 3, 2007, p. 243-272.
- WATT H. M. [H. M. G.] & RICHARDSON P. W., «Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale», *The Journal of experimental education*, 75 (3), 2007, p. 167-202.
- WATT H. M. [H. M. G.], RICHARDSON P. W., KLUSMANN U., KUNTER M., BEYER B., TRAUTWEIN U. & BAUMERT J., «Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale», *Teaching and teacher education*, 28 (6), 2012, p. 791-805.
- WEVA K. W., «Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire», in HÉTU J. C., LAVOIE M. & BAILLAUQUÈS S. (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris: De Boeck Université, 1999, p. 187-208.
- WONG H. K., BRITTON T. & GANSER T., «What the World Can Teach Us about New Teacher Induction», *Phi Delta Kappan*, 86 (5), 2005, p. 379-384.
- WOODS P., «How Teachers Decide Pupils' Subject Choices», *Cambridge Journal of Education*, 7 (1), 1977, p. 21-32.
- WOODS P., «Les stratégies de "survie" des enseignants», in FORQUIN J.-C. (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes*, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1997.
- ZARIFIAN P., «Travail, modulation et puissance d'action», *L'Homme et la société*, 152-153 (2), 2004, p. 201-227.



## Annexe A – Questionnaire INSERCH 2014-2017

### Remarques préalables

- La semaine de référence (à la question 04) se situe au début du mois de mai. Les dates exactes sont définies chaque année par l'équipe d'enquêteurs interinstitutionnels.
- La question 04 ci-dessous définit trois chemins dans le questionnaire : si la réponse est « oui » (1), la personne ne répond pas aux questions 15 à 28 ; si la réponse est « non, pas durant la semaine de référence » (2), la personne ne répond pas aux questions 5 à 14 et 21 à 28 ; si la réponse est « non, pas durant l'année » (3), la personne ne répond pas aux questions 5 à 20.

**Question 00 :** Quelle est l'année d'obtention de votre diplôme HEP ?

Échelle de réponse :

2005	2008	2011
2006	2009	2012
2007	2010	2013

**Question 01 :** Quel diplôme d'enseignement avez-vous obtenu ?

Échelle de réponse :

1 Préscolaire	4 Secondaire 1
2 Primaire	5 Secondaire 2
3 Préscolaire et primaire	6 Secondaire 1 & 2

**01\_bis**: Si vous avez obtenu un diplôme d'enseignement secondaire 1 et/ou 2, veuillez préciser la ou les disciplines pour lesquelles vous avez reçu une formation didactique et qui figurent sur votre diplôme.

**Question 02**: Quel est votre titre le plus élevé en dehors de votre diplôme d'enseignant-e ?

Échelle de réponse :

- |                |               |
|----------------|---------------|
| 1 maturité     | 5 master      |
| 2 demi licence | 6 dea-dess    |
| 3 bachelor     | 7 doctorat    |
| 4 licence      | 8 autre titre |

**02\_bis**: Autre titre

**Question 03 (questionnaire +1)**: Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, quelle a été, en quelques mots, votre trajectoire professionnelle ?

**Question 03\_bis (questionnaire +3)**: Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, quelle a été, en quelques mots, votre trajectoire professionnelle ?

Année 1...

Année 2...

Année 3...

**Question 04**: Votre situation professionnelle actuelle. Prenez comme référence la semaine... Exercez-vous une activité dans l'enseignement ?

Échelle de réponse :

- 1 oui
- 2 non, pas durant la semaine de référence (rediriger vers la question 15)
- 3 non, pas durant l'année (rediriger vers la question 21)

**Question 05a**: Statut professionnel dans l'enseignement. Quel est votre taux d'emploi ?

**05a\_bis1**: Taux d'emploi

Échelle de réponse :

- 0 Ce taux d'emploi correspond à ce que je souhaite.
- 1 Ce taux d'emploi ne correspond pas à ce que je souhaite.

**05a\_bis2**: Dans l'idéal, j'aimerais travailler à \_\_\_\_\_%.

**Question 05b**: Statut professionnel dans l'enseignement. Dans quel canton travaillez-vous ?

Échelle de réponse :

1 BE	6 VS
2 FR	7 VD
3 GE	8 JU
4 NE	10 Plusieurs cantons
5 TI	11 Autres cantons ou pays

**05b\_bis1**: Autre canton ou pays. Précisez.

**05b\_bis2**: Si vous travaillez dans plusieurs cantons, indiquez lesquels.

**Question 05c**: Statut professionnel dans l'enseignement. Dans combien d'établissements scolaires êtes-vous engagé ?

Échelle de réponse :

- 1 établissement
- 2 établissements ou plus

Si vous travaillez dans plusieurs établissements, choisissez une seule école de référence pour la suite du questionnaire.

**Question 05d**: Statut professionnel dans l'enseignement. Quelle est la durée de votre engagement et/ou de votre contrat ?

Échelle de réponse :

- 0 Durée non connue
- 1 Durée déterminée
- 2 Durée indéterminée

**05d\_bis1**: Sa durée déterminée est de :

Échelle de réponse :

- 0 ... année-s
- 1 ... mois
- 2 ... semaine-s
- 3 ... jour-s

**05d\_bis2:** Je ne connais pas le terme du remplacement que je fais actuellement.  
Il a débuté:

le jour\_\_\_

le mois\_\_\_

l'année\_\_\_ (Échelle de réponse: 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012  
2013 2014)

**Question 06a:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Avez-vous envoyé votre dossier de candidature à des employeurs potentiels (Départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) pour l'obtention d'un emploi dans l'enseignement ?

candidature

Échelle de réponse:

0 non (rediriger vers la question 07)

1 oui

**Question 06b:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Dans quelle-s région-s vos demandes d'emploi ont-elles été adressées (plusieurs réponses possibles):

Échelle de réponse:

1 Communes de la région

2 Canton de domicile

3 Autres cantons

4 À l'étranger

**Question 06c:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Nombre approximatif de candidatures envoyées.

**Question 06d:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Combien d'offres d'engagement avez-vous reçues ?

**Question 07:** Quel a été, selon vous, l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi que vous occupez actuellement ?

**Question 08:** Avez-vous dû changer de domicile pour occuper votre emploi actuel dans l'enseignement ?

Échelle de réponse :

- 1 non
- 2 non, mais enseigne dans un autre canton
- 3 oui, mais pas de canton
- 4 oui, de canton
- 5 oui, à l'étranger

**08\_bis1** : Canton d'origine ?

**08\_bis2** : Canton de travail ?

**08\_bis3** : Pays de travail ?

**Question 08\_bis (questionnaire +3)** : Depuis combien de temps travaillez-vous dans votre établissement actuel de référence ?

Échelle de réponse :

- 1 Moins de 6 mois
- 2 De 6 mois à moins d'un an
- 3 D'un à moins de 2 ans
- 4 De deux à moins de 3 ans
- 5 De trois ans et plus

**Question 09a** : Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, avez-vous enseigné dans un autre établissement que cet établissement de référence ?

Échelle de réponse :

- 0 non
- 1 oui

**09a\_bis** : Si oui combien ?

**Question 09b** : Durant votre formation initiale à la HEP, avez-vous effectué un ou plusieurs stages dans VOTRE établissement de référence ?

Échelle de réponse :

- 0 non
- 1 oui

**Question 09c** : Durant votre formation initiale à la HEP, avez-vous effectué un ou plusieurs remplacements ou emplois dans VOTRE établissement de référence ?  
référence

Échelle de réponse :

0 non

1 oui

**Question 10 :** À quel-s degré-s enseignez-vous ? (Plusieurs réponses possibles.)

Échelle de réponse :

1 école enfantine

2 école primaire

3 secondaire 1

4 secondaire 2

5 autre degré

**10\_bis1 :** Autres, précisez.

**10\_bis2 :** Secondaire 1. Veuillez préciser les matières que vous enseignez actuellement.

**10\_bis3 :** Secondaire 2. Veuillez préciser les matières que vous enseignez actuellement.

**Question 11 :** Enseignez-vous actuellement des matières pour lesquelles vous n'avez pas reçu de formation didactique ?

Échelle de réponse :

0 non

1 oui

**11\_bis :** Si oui, quelles matières ?

**Question 12 :** supprimée du processus d'enquête.

**Question 13 :** Est-ce que votre emploi actuel en tant qu'enseignant-e constitue votre première expérience d'insertion professionnelle ?

Échelle de réponse :

1 oui

2 non, emploi en éducation

3 non, emploi dans un autre domaine



**Question 14:** Combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?

Échelle de réponse :

1 Moins d'un an

2 Plus d'un an

**14\_bis:** Si plus d'un an, combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?

**Vous allez être dirigé-e à la question 29**

**Question 15:** Statut professionnel dans l'enseignement. Vous n'étiez donc pas en activité d'enseignement durant la semaine de référence, mais vous en avez eu durant cette année scolaire. Quelle était la durée de votre dernier emploi ?

Échelle de réponse :

0 ... année-s

1 ... mois

2 ... semaine-s

3 ... jour-s

**Question 16a:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Avez-vous envoyé votre dossier de candidature à des employeurs potentiels (départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) pour l'obtention d'un emploi dans l'enseignement ?

Échelle de réponse :

0 non (rediriger vers la question 18)

1 oui

**Question 16b:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Dans quelle-s région-s vos demandes d'emploi ont-elles été adressées (plusieurs réponses possibles):

Échelle de réponse :

1 Communes de la région

2 Canton de domicile

3 Autres cantons

4 À l'étranger

**Question 16c:** Vos recherches d'emploi dans l'enseignement. Nombre approximatif de candidatures envoyées.

**Question 17:** supprimée du processus d'enquête.

**Question 18:** À quel-s degré-s avez-vous enseigné ? (Plusieurs réponses possibles.)

Nom de la variable / Étiquette: R1a / Degré d'enseignement: préscolaire

Échelle de réponse:

1 école enfantine

2 école primaire

3 secondaire 1

4 secondaire 2

5 autre degré

**18\_bis1:** Autres, précisez.

**18\_bis2:** Secondaire 1. Veuillez préciser les matières que vous enseignez actuellement.

**18\_bis3:** Secondaire 2. Veuillez préciser les matières que vous enseignez actuellement.

**Question 19:** Avez-vous enseigné des matières pour lesquelles vous n'avez pas reçu de formation didactique ?

Échelle de réponse:

0 non

1 oui

**19\_bis:** Si oui, quelles matières ?

**Question 20:** Combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?

Échelle de réponse:

1 Moins d'un an

2 Plus d'un an

**20\_bis:** Si plus d'un an, combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?

**Vous allez être dirigé-e à la question 29**

**Question 21:** Vous n'avez pas eu d'activité d'enseignement durant cette année scolaire. Recherchez-vous ou avez-vous cherché un emploi dans l'enseignement ?

Échelle de réponse:

0 non (rediriger vers la question 23)

1 oui (rediriger vers la question 22)

**Question 21 (Questionnaire +3):** Vous n’avez pas eu d’activité d’enseignement durant cette année scolaire. Avez-vous enseigné depuis l’obtention de votre diplôme ?

Échelle de réponse :

0 non

1 oui

**Question 22a:** Vos recherches d’emploi dans l’enseignement. Dans quelle-s région-s vos demandes d’emploi ont-elles été adressées (plusieurs réponses possibles) ?

Échelle de réponse :

1 Communes de la région

2 Canton de domicile

3 Autres cantons

4 À l’étranger

**Question 22b:** Vos recherches d’emploi dans l’enseignement. Nombre approximatif de candidatures envoyées.

**Question 22c:** Quel est, selon vous, l’élément décisif qui vous a empêché d’obtenir un emploi dans l’enseignement ?

**Question 23:** Avez-vous abandonné l’enseignement ?

Échelle de réponse :

1 oui, définitivement

2 oui, provisoirement

3 non

**Question 24:** Quelle est actuellement votre situation ?

Échelle de réponse :

1 travail dans un autre domaine que l’enseignement (rediriger vers la question 25)

2 poursuite d’études (rediriger vers la question 26)

3 réalisation d’un autre projet (rediriger vers la question 27)

4 autres

**24\_bis:** Autres, précisez (rediriger vers la question 28).

**Question 25 :** Dans quel domaine travaillez-vous ?

**25\_bis1 :** Depuis combien de temps occupez-vous cet emploi ?

**25\_bis2 :** Quel est votre taux d'emploi ?

**Vous allez être dirigé-e à la question 28**

**Question 26 :** Vous poursuivez des études ? Quel type de formation êtes-vous en train de suivre ?

**26\_bis1 :** Dans quelle institution ?

**26\_bis2 :** Durée prévue de cette formation ?

**26\_bis3 :** Diplôme visé ?

**Vous allez être dirigé-e à la question 28**

**Question 27 :** Vous réalisez un autre projet :

Échelle de réponse :

1 séjour à l'étranger

2 service militaire

3 maternité

4 année sabbatique

5 autre projet

**27\_bis :** Vous réalisez un autre projet. Autres, précisez.

**Question 28 :** Si vous n'enseignez pas ou si vous n'enseignez plus, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils contribué à votre décision de quitter ou de ne pas entrer dans l'enseignement ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez «N/A».

Échelle de réponse :

1 Pas du tout    2    3    4    5    6 De façon décisive |    9 N/A

Item 1 : Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine

Item 2 : Opportunité et changement d'orientation professionnelle

Item 3 : Épuisement professionnel

Item 4 : Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)

Item 5 : Conciliation travail – famille

Item 6 : Pas de poste disponible

Item 7: Précarité d'emploi

Item 8: Conditions de travail difficiles

Item 9: Manque de motivation à enseigner

Item 10: Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle

Item 11: Manque de reconnaissance du public envers cette profession

Item 12: Conflits avec les supérieurs hiérarchiques (direction, inspecteur, ...)

Item 13: Relations de travail difficiles avec les collègues

Item 14: Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement

Item 15: Pression des parents d'élèves

Item 16: Difficultés de gestion de classe

Item 17: Salaire

Item 18: Autres

Item 18\_bis: Autres, précisez

**Vous allez être dirigé-e à la question 40**

**Question 29:** Les facteurs suivants pourraient, hypothétiquement, me pousser à abandonner l'enseignement...

Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez «N/A».

Échelle de réponse :

1 Pas du tout      2      3      4      5      6 De façon décisive |      9 N/A

Item 1: Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine

Item 2: Opportunité et changement d'orientation professionnelle

Item 3: Épuisement professionnel

Item 4: Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)

Item 5: Conciliation travail – famille

Item 6: Pas de poste disponible

Item 7: Précarité d'emploi

Item 8: Conditions de travail difficiles

Item 9: Manque de motivation à enseigner

Item 10: Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle

## DEVENIR ENSEIGNANT

- Item 11 : Manque de reconnaissance du public envers cette profession
- Item 12 : Conflits avec les supérieurs hiérarchiques (direction, inspecteur, ...)
- Item 13 : Relations de travail difficiles avec les collègues
- Item 14 : Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement
- Item 15 : Pression des parents d'élèves
- Item 16 : Difficultés de gestion de classe
- Item 17 : Salaire
- Item 18 : Autres
- Item18\_bis : Autres, précisez

**Question 30 :** En me référant à l'année scolaire en cours, je réussis à...

Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse :

1 Je ne réussis pas du tout    2    3    4    5    6 Je réussis parfaitement |    9 N/A

- Item 1 : Maîtriser les contenus à enseigner
- Item 2 : Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage
- Item 3 : Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation
- Item 4 : Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé
- Item 5 : Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage
- Item 6 : Faire progresser les élèves en retard dans le programme
- Item 7 : Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage
- Item 8 : Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe
- Item 9 : Définir des règles de vie pour la classe
- Item 10 : Maintenir le respect des règles de vie en classe
- Item 11 : Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves
- Item 12 : Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement
- Item 13 : Réaliser de façon autonome les tâches administratives
- Item 14 : Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement

Item 15: Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges

Item 16: Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique

Item 17: Trouver mes repères dans l'établissement

Item 18: Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones

Item 19: Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants

Item 20: Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques (handicap ou troubles divers)

**Question 31:** Quel est votre degré de satisfaction à l'égard des aspects suivants de votre travail ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse :

1 Très insatisfait-e    2    3    4    5    6 Très satisfait-e |    9 N/A

Item 1 : Sécurité d'emploi

Item 2 : Salaire

Item 3 : Vacances

Item 4 : Horaires flexibles

Item 5 : Reconnaissance sociale à l'égard de la profession

Item 6 : Infrastructure et équipement des classes et de l'école

Item 7 : Nombre d'élèves dans la classe

Item 8 : Disponibilité du matériel pédagogique pour la classe

Item 9 : Disponibilité de l'équipement informatique

Item 10 : Soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)

Item 11 : Durée des journées de travail

Item 12 : Charge de travail annuelle

Item 13 : Autonomie professionnelle

Item 14 : Implication dans les prises de décision au sein de l'établissement

Item 15 : Programme à enseigner

Item 16 : Climat de travail dans l'établissement

Item 17: Qualité de l'enseignement dans l'établissement

Item 18: Direction de l'école

Item 19: Relations avec les collègues

Item 20: Relations avec les élèves

Item 21: Relations avec les parents d'élèves

Item 22: Relations avec les personnes-ressources (mentors, superviseurs, psychologues...)

Item 23: Modalité d'attribution des classes aux enseignants

Item 24: Répartition des élèves les plus difficiles entre les classes

Item 25: Autres

Item 25\_bis: Autres, précisez

**Question 32:** À quel moment vous êtes-vous vraiment senti-e un-e enseignant-e ?

Échelle de réponse:

1 Avant la formation HEP	5 Après quelques mois de travail
2 Pendant la formation HEP	6 Après plus d'un an de travail
3 À l'obtention du diplôme HEP	7 Je ne me sens pas encore enseignant
4 Dès les premiers jours après l'obtention du diplôme	8 Autre moment

**32\_bis:** Autres, précisez

**Question 33:** La formation à la HEP m'a préparé-e à...

Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse:

1 Pas du tout préparé-e    2    3    4    5    6 Parfaitement préparé-e |    9 N/A

Item 1: Maîtriser les contenus à enseigner

Item 2: Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage

Item 3: Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation

Item 4: Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé



- Item 5 : Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage
- Item 6 : Faire progresser les élèves en retard dans le programme
- Item 7 : Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage
- Item 8 : Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe
- Item 9 : Définir des règles de vie pour la classe
- Item 10 : Maintenir le respect des règles de vie en classe
- Item 11 : Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves
- Item 12 : Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement
- Item 13 : Réaliser de façon autonome les tâches administratives
- Item 14 : Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement
- Item 15 : Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges
- Item 16 : Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique
- Item 17 : Trouver mes repères dans l'établissement
- Item 18 : Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones
- Item 19 : Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants
- Item 20 : Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques (handicap ou troubles divers)

**Question 34 :** Avez-vous des besoins en matière de formation continue ?

Échelle de réponse :

1 Pas de besoins      2      3      4      5      6 Beaucoup de besoin |      9 N/A

**Question 35 :** Comment évaluez-vous actuellement vos besoins de formation continue en ce qui a trait aux éléments suivants ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez «N/A».

Échelle de réponse :

1 Pas de besoin      2      3      4      5      6 Très grand besoin |      9 N/A

Item 1 : Didactique d'une discipline pour laquelle je n'ai pas reçu de formation en HEP

## DEVENIR ENSEIGNANT

- Item 2: Approfondissement didactique de mes branches d'enseignement
- Item 3: Acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner
- Item 4: Gestion d'un programme sur une année
- Item 5: Approfondissement en SED (psychologie, sociologie, ...)
- Item 6: Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation
- Item 7: Progression des élèves en retard dans le programme
- Item 8: Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage
- Item 9: Évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage
- Item 10: Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé
- Item 11: Gestion d'une classe multi-degrés
- Item 12: Définition de règles de vie pour la classe
- Item 13: Maintien du respect des règles de vie en classe
- Item 14: Organisation d'un conseil de classe
- Item 15: Prévention des comportements non appropriés chez les élèves
- Item 16: Intégration des élèves présentant des troubles du comportement
- Item 17: Compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...)
- Item 18: Réalisation des tâches administratives
- Item 19: Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement
- Item 20: Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges
- Item 21: Aspects légaux de la profession
- Item 22: Séminaires de partages d'expériences professionnelles
- Item 23: Développement personnel (gestion du stress, gestion des émotions, gestion de la communication...)
- Item 24: Prise en charge des élèves migrants dans la classe

Item 25 : Prise en charge des élèves allophones dans la classe

Item 26 : Autre besoin

Item 26\_bis : Autre besoin, précisez

**Question 36 :** Avez-vous participé à des activités pour favoriser votre insertion professionnelle ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse :

1 Pas du tout      2      3      4      5      6 Beaucoup |      9 N/A

Item 1 : Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)

Item 2 : Accompagnement formel par une personne attitrée

Item 3 : Demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)

Item 4 : Groupe de travail entre collègues

Item 5 : Perfectionnement ou formation continue

Item 6 : Partage d'expériences avec des collègues

Item 7 : Visites de classes de collègues

Item 8 : Informations diffusées par l'école ou la DIP

Item 9 : Soutien psychologique

Item 10 : Implication dans des groupes de travail au sein de l'école

Item 11 : Cours d'introduction au métier

Item 12 : Colloque de branches interne à l'établissement scolaire

Item 13 : Projet école au sein de mon établissement

Item 14 : Autres

Item 14bis : Autres, précisez

**Question 37 :** Quelles mesures jugeriez-vous utiles pour l'insertion professionnelle ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse :

1 Pas utile      2      3      4      5      6 Indispensable |      9 N/A

Item 1 : Accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire

## DEVENIR ENSEIGNANT

- Item 2: Non attribution des classes difficiles aux enseignants récemment diplômés
- Item 3: Contact avec un collègue avant l'entrée en fonction
- Item 4: Appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)
- Item 5: Recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues
- Item 6: Personne-ressource attirée au niveau de l'école
- Item 7: Un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant
- Item 8: Banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)
- Item 9: Observation occasionnelle de votre classe par un collègue
- Item 10: Évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur
- Item 11: Moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, ...)
- Item 12: Facilité d'accès à la formation continue
- Item 13: Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté
- Item 14: Analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants
- Item 15: Échanges dans un forum sur Internet
- Item 16: Autres
- Item 16bis: Autres, précisez

**Question 38:** Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez «N/A».

Échelle de réponse:

1 Pas du tout      2      3      4      5      6 Beaucoup |      9 N/A

Item 1: Les activités de formation continue

Item 2: La fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)

Item 3: Les échanges avec des collègues

Item 4: La supervision par un mentor ou un parrain

- Item 5 : La lecture d'ouvrages pédagogiques
- Item 6 : L'enseignement en dyades (team-teaching, co-enseignement) avec un enseignant expérimenté
- Item 7 : L'observation de votre pratique par des enseignant-e-s expérimenté-e-s
- Item 8 : Développement compétences : l'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue, etc.
- Item 9 : La réflexion personnelle sur votre pratique
- Item 10 : L'expérience acquise lors de votre pratique
- Item 11 : Un accompagnement formel par une personne attitrée
- Item 12 : La prise en charge d'une classe difficile
- Item 13 : L'analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutant-e-s
- Item 14 : Autres
- Item 14bis : Autres, précisez

**Question 39:** Quels éléments de votre formation initiale à la HEP ont contribué au développement de vos compétences professionnelles ? Si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ».

Échelle de réponse :

1 Pas du tout            2            3            4            5            6 Beaucoup |            9 N/A

- Item 1 : Les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)
- Item 2 : Les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution
- Item 3 : L'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité
- Item 4 : Le volet pratique (stages) durant la formation initiale
- Item 5 : Le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)
- Item 6 : La fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)
- Item 7 : La lecture d'ouvrages pédagogiques
- Item 8 : Compétences FI : la réflexion personnelle sur votre formation
- Item 9 : Autres
- Item 9\_bis : Autres, précisez

**Question 40:** Considérez-vous que votre insertion professionnelle a été réussie ?

Échelle de réponse :

1 Pas du tout            2            3            4            5            6 Parfaitement réussie

**Question 41:** Un certain temps vous sépare désormais de votre formation initiale à la HEP. Avec le recul, quel bilan faites-vous de votre formation à la HEP ?

Échelle de réponse :

1 Très négatif            2            3            4            5            6 Très positif

**41\_bis1:** Énumérez les trois éléments les plus négatifs de la formation à la HEP.

**41\_bis2:** Énumérez les trois éléments les plus positifs de la formation à la HEP.

**Question 42:** Quel-s projet-s professionnel-s avez-vous pour l'année prochaine ?

**Question 43:** Quel-s projet-s professionnel-s avez-vous à plus long terme ?

**Question 44:** Sexe

Échelle de réponse :

0 féminin

1 masculin

**Question 45:** Année de naissance

**Question 46:** Nationalité

Échelle de réponse :

0 Autre nationalité

1 Suisse

**46\_bis:** Nationalité

Autre, précisez

**Question 47:** Accepteriez-vous de participer à un entretien de recherche et de nous faire part de votre expérience de nouveau-nouvelle diplômé-e d'une HEP ?

Échelle de réponse :

0 non

1 oui

**47\_bis1 :** 1<sup>e</sup> adresse email

**47\_bis2 :** 2<sup>e</sup> adresse email

**Question 48:** Vos commentaires ?





## **Annexe B - Questionnaire - réseau personnel**

### **Courriel adressé aux participants pour élaborer le générateur de noms**

«Formule de politesse»,

Je vous recontacte afin de mettre au point notre deuxième rendez-vous pour un entretien dans le cadre de la recherche sur l'insertion professionnelle.

Le but de ce deuxième entretien est de voir où vous en êtes une année après l'obtention de votre diplôme. Ce sera également l'occasion de parler des relations que vous entretenez sur votre lieu de travail.

Afin de limiter les informations de cette partie de l'entretien (qui peut être dense) et de préserver une certaine rigueur dans la récolte des données, je voudrais vous demander de garder une trace des diverses personnes que vous rencontrerez dans le cadre de votre enseignement, entre aujourd'hui et le jour de l'entretien.

Il s'agit de noter systématiquement le(s) nom(s), prénom(s), fonction(s) de chaque personne, ainsi que l'objet de chaque rencontre. L'objectif de cette tâche est de générer les noms qui serviront de base à l'entretien sur votre réseau personnel (mais qui seront évidemment anonymisés par la suite).

Une des possibilités, c'est d'utiliser votre agenda. Comme celui-ci contient normalement une bonne partie des événements à venir, nous pourrions nous référer à son contenu le jour même de l'entretien, afin d'identifier les personnes rencontrées dans le laps de temps qui nous intéresse.

Si cette solution vous convient, il suffirait de vous assurer que votre agenda est à jour, et le cas échéant y noter systématiquement les divers rendez-vous

professionnels. Idéalement, il faudrait également garder une trace des rencontres informelles (celles qui ne sont pas prévues ou qui s'organisent spontanément) dans l'agenda ou sur un carnet de notes que je suis disposé à vous fournir ou encore par fichier texte informatisé. L'ensemble des informations manquantes pourront être complétées au moment de l'entretien (si par exemple, dans l'agenda vous n'avez que l'objet de la rencontre, mais êtes capable de vous souvenir du/des nom(s) de la/des personne(s) présente(s)).

Si vous ne désirez pas utiliser votre agenda ou si vous n'en utilisez aucun, il reste la possibilité de noter l'ensemble des rendez-vous dans un carnet à part.

Merci de me confirmer que vous avez bien reçu ce mail et que le dispositif de recherche vous convient toujours. Veuillez également me proposer une date d'entretien qui vous conviendrait à partir de la mi-avril. Je peux me déplacer n'importe où et n'importe quel jour sauf le mardi après-midi.

Merci d'avance pour votre réponse. Cordialement,

## **Les questions posées lors de l'entretien**

1. Durant cette année, à qui avez-vous demandé du matériel pédagogique (fiches ou autres ressources d'aide à l'enseignement...)?
2. Durant cette année, à qui avez-vous donné du matériel pédagogique ?
3. Durant cette année, à qui avez-vous demandé des conseils sur les aspects suivants
  - lorsque vous aviez des questions concernant un élève
  - lorsque vous aviez des difficultés concernant un élève
  - lorsque vous aviez des questions de gestion de classe
  - lorsque vous aviez des difficultés concernant la gestion de classe
  - lorsque vous aviez des questions sur l'enseignement de vos disciplines
  - lorsque vous aviez des questions sur les apprentissages de manière générale
  - lorsque vous aviez des questions sur le programme de manière générale
  - lorsque vous aviez des questions concernant les parents d'élève-s
  - lorsque vous aviez des difficultés avec les parents d'élève-s
4. Durant cette année, à qui avez-vous offert des conseils professionnels ?
5. Avec qui dînez-vous à midi ?
6. À côté de qui vous asseyez-vous à la salle des maîtres ?

7. Durant cette année, à qui avez-vous confié des choses non professionnelles (privées, personnelles) ?
8. Durant cette année, avec qui avez-vous collaboré dans la préparation des cours ?
9. Durant cette année, avec qui avez-vous correspondu par email ?
10. Durant cette année, avez-vous participé à des projets (fêtes, expositions, théâtre, décloisonnement) ? Avec qui ?



## **Annexe C - Processus d'accès à l'emploi**

**L**es cases en gris foncé concernent les enseignants ayant quitté le dispositif d'enquête après le premier entretien, et en gris clair, les enseignants l'ayant quitté après le deuxième entretien en 2014. Ceci explique les imprécisions sur leur taux d'occupation. Nous avons donc reporté les détails les concernant en nous basant sur les entretiens à disposition.

*Tableau C.1 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours directs*

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Ariel	A	7 – 11H    8 – 11H / français et histoire	Non	Maîtrise de classe En formation pour obtenir un titre d'enseignement au Sec. II	88 %    100 %
Cassandre	A	5 – 6H    1-2H, 3H et 6H	Non	Remplacement d'un congé maternité, puis CIF, duo et trio dans deux classes Duo en 2015, puis sa classe	100 %
Cécile	A	7-8 H	En stage A	Maîtrise de classe	100 %
Coralie	A	3-4H et 6H	Recommandation d'une amie	Deux CDD remplacements congé maternité en 2013-14 (puis deux bouts de postes)	87 %
Élise	A	9 – 10H    + 11H / français et anglais	Non	Maîtrise de classe	100 %
Éric	A	9 – 11H / sciences	Non	Maîtrise de classe	72 %    76 %
Jeanine	A	5-6 H	En stage A	Maîtrise de classe	100 %
Julie	A	4-5 H	Y a fait son école primaire + dernier stage	Maîtrise de classe	rempl. puis 100 %    90 %
Mathilde	A	3H	Non	Maîtrise de classe	100 %
Mélanie	A	5 – 6H	Non	Maîtrise de classe	100 %

ANNEXE C - PROCESSUS D'ACCÈS À L'EMPLOI

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Nadine	A	7-8H	Non	Maîtrise de classe	100 %
Natasha	A	7-8H + 9 VSO	Dernier stage, la classe de son PraFo qui part à la retraite	Maîtrise de classe	100 %
Sibylle	A	7 – 8H	En tant qu'élève, remplacement et stage A	Maîtrise de classe	100 %
Sylvie	A	9 – 11H / histoire et géo	En tant qu'élève, puis remplacement durant l'université	Maîtrise de classe, puis transfert vers un autre établissement car diminution des effectifs.	96 %    88 %
Yvonne	A	1 – 2H    3H	A grandi à proximité	Maîtrise de classe	100 %
Basile	B	Secondaire II et 9 – 11H    Secondaire II / sport et histoire	Non	Remplacement pendant la première année, car formation pour le S II, puis emploi au S II en 2015	rempl.    76 %
Chantal	B	3-4 H multiâge	En stage B	Maîtrise de classe	100 %
Cheryne	B	5 H	En stage B	Maîtrise de classe (congé maternité)	100 %
Emmanuel	B	7 – 9H    7, 8, 10H / français, histoire et géo	En tant qu'élève, CDD et stage B	Maîtrise de classe	100 %
Josiane	B	Secondaire I / anglais, français	Non	École privée en France	100 %

*Tableau C.2 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours indirects*

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Amélie	A	Primaire	N/A	N/A	N/A
Germaine	A	5H	Non	Maîtrise de classe	100 %
Mathias	A	5H    7H	Non	Maîtrise de classe puis transfert dans nouvel établissement, car sa classe a fermé	100 %
Rita	A	3 – 4H    3 – 6H	Non, suggestion de PraFo	Après son bachelor, elle a continué par une formation en master, elle a donc fait des remplacements durant les deux ans.	57 %    33 %
Valériane	A	Secondaire I / histoire et sciences des religions, éducation à la citoyenneté	N/A	N/A	N/A
Andréas	B	8H et 5H    7H et 9 VSO	En stage A (début formation) et B (fin de formation)	Maîtrise de classe (7 – 8H)	96 %    98 %
Ariane	B	Tertiaire / sciences (biologie)	Non	Remplacement de congé maternité et opportunité de faire de la recherche à l'université, donc arrêt de l'enseignement	rempl.    40 % + 30 % + 10 %
Marlène	B	5-6H	Stage B	Maîtrise de classe	100 %



## ANNEXE C - PROCESSUS D'ACCÈS À L'EMPLOI

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Philippe	B	9 – 11H / français	En CDD et stage B	A fait un <i>burn-out</i> , lors de la première année d'insertion. Il a ensuite fait une longue pause, avant de reprendre par des remplacements. À la suite d'une remise en question, il compte reprendre, mais au primaire.	84 % – arrêt    rempl.
Suzanne	B	10H / français	En CDD et stage B	A été opéré lors de la dernière année de formation. Elle a repris à un pourcentage moindre en 2014, augmenté en 2015 sans maîtrise de classe.	65 %    70 %

*Tableau C.3 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours «second métier»*

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Céline	A	8 – 10H    9 – 11H / français et grec	Stage A	Travail dans deux établissements en 2015 et projet d'arrêter pour se consacrer au théâtre	70 %    80 %
Ernestine	A	Secondaire I (français)	N/A	N/A	N/A
Justine	A	3 – 4H    1 – 2H	Stage A	Difficulté à s'adapter à sa maîtrise de classe, burn-out durant le premier semestre et changement d'établissement  Abandon momentané de l'enseignement	100 % à 42 %    50 %
Pierre	A	7-8H	Non	Maîtrise de classe	56 % puis 100 %    79 %
Sandra	A	7-8H	Stage A	Diminution du taux, et a renoncé à la maîtrise de classe	70 %    50 %
Aurore	B	7 – 11H    + tertiaire /arts visuels	En CDD et stage B	A été engagé en 2014 pour enseigner dans une institution tertiaire et continue au sec. I	50 %    95 %
Carine	B	9 – 11H / musique	Stage B	Non	35 %
Edgar	B	9 – 11H / sciences	Stage B	N/A	100 %

ANNEXE C - PROCESSUS D'ACCÈS À L'EMPLOI

Prénom fictif	Stage 2013	Degré enseigné 2014    2015 / discipline	Connaissance de l'établissement	Caractéristique et évolution de l'emploi	Taux d'emploi 2014    2015
Emmanuelle	B	7 – 11H    + tertiaire / musique	Établissement où son enfant est scolarisé	A été engagé en 2014 pour enseigner dans une institution tertiaire et continue au sec. I	70 %    86 %
François	B	Secondaire I (musique)	En CDD et stage B	N/A	50 %
Henry	B	9 et 11H    + 10H / sciences et maths	Stage B	Augmentation du taux d'emploi	56 % – 100 %    80 %
Jacqueline	B	Secondaire I / sciences et maths	Stage B	N/A	N/A
Jessica	B	Secondaire I / économie et droit	Stage B	N/A	N/A
Manon	B	Secondaire II / musique	Non	Non	35 %
Marie	B	9 – 11H / sciences et maths	En CDD et stage B	N/A	60 %



## **Annexe D - Réseau personnel et gestion des difficultés**

**C**ette annexe est une analyse descriptive et qualitative révélant la manière dont les enseignants suivis ont mobilisé leur réseau personnel (voir annexe B) dans leur établissement pour faire face aux difficultés rencontrées durant les deux premières années d'enseignement. Chaque tableau représente une difficulté selon la typologie discutée dans le chapitre 8. Pour chaque difficulté, il n'apparaît donc que les enseignants qui ont déclaré l'avoir éprouvée. Pour faire cette description, nous avons apparié ces difficultés rencontrées avec les questions correspondantes lors de l'entretien réseau (voir annexe B).

## Composante pédagogique

*Tableau D.1 – Gestion de la difficulté à planifier sur l'année*

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours directs</b>		
Cécile	De 21 à 24	S'appuie sur des collègues proches spatialement (l'une d'elles intervient dans sa classe, l'autre occupe la classe à côté), ainsi qu'une amie, et le doyen. Elle entretient des relations multiplexes avec les trois premiers. Durant la 2 <sup>e</sup> année, elle s'est adressée également à d'autres enseignants plus expérimentés. Beaucoup d'échange lié au fait qu'elle enseignait au cycle de transition.
Sibylle	De 15 à 13	Elle n'a pas ressenti ce type de difficulté durant la 2 <sup>e</sup> année. En 1 <sup>re</sup> année, elle s'est adressée à deux cheffes de file (français et allemand), ainsi que trois collègues ayant les mêmes branches. Son réseau est tributaire des échanges spécifiques au cycle de transition.
Nadine	De 13 à 6	Elle enseigne au cycle de transition. Les difficultés de planification concernent la 1 <sup>re</sup> année. Elle s'est alors adressée à un collègue plus expérimenté, qui enseigne également au cycle de transition.
Élise	De 13 à 15	Durant la 2 <sup>e</sup> , elle a reçu des conseils sur le programme en s'adressant au chef de file de français, ainsi que deux autres enseignantes : l'une est une amie et l'autre est une collègue, plus expérimentée et qui est PraFo. Elle entretient avec ces deux personnes des relations multiplexes.

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours « second métier »</b>		
Justine	De 27 à 6	<p>Situation particulière, car elle a fait un <i>burn-out</i> durant la 1<sup>re</sup> année d'enseignement. Après une période d'arrêt, elle a changé d'établissement et de taux d'occupation pour mieux gérer la quantité de travail. Finalement, elle a arrêté au bout de quelques mois durant sa 2<sup>e</sup> année. Malgré un grand réseau interne à l'établissement, elle ne s'est adressée qu'à une enseignante travaillant dans un autre établissement.</p> <p>Ceci s'explique par le fait que ses difficultés ont débuté dès la rentrée. Elle n'a pas su « prendre sa maîtrise de classe » (organiser spatialement sa propre classe, gérer le travail au jour le jour, puis à la semaine, etc.) et s'est rapidement retrouvée débordée. Elle s'est ensuite mise en arrêt maladie.</p>

**Tableau D.2 – Gestion de la difficulté à construire son enseignement à partir du travail des autres**

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours directs</b>		
Cassandra	De 16 à 19	Elle a demandé du matériel à quatre enseignantes plus expérimentées, dont sa duettiste et deux autres avec qui elle collabore. Elle s’est appuyée également sur sept camarades de formation. Mais elle est dans un rapport de réciprocité, dans la mesure où elle déclare avoir fourni du matériel à la plupart de ces personnes (excepté une enseignante et amie qui est bien plus âgée et qu’elle connaissait par ailleurs).
Nadine	De 13 à 6	La difficulté est ressentie durant la 1 <sup>re</sup> année. Pour son enseignement, elle a eu recours au matériel de ses collègues du cycle de transition ; ce qui est normal étant donné l’injonction à la standardisation de ce cycle en vue du passage au secondaire.
Éric	15	Durant la 1 <sup>re</sup> année, il a des relations multiplexes avec les collègues qui ont les mêmes disciplines (sept dans son réseau), avec qui il entretient un rapport d’échange de matériel. La dynamique n’a pas vraiment changé d’une année à une autre, si ce n’est que ces relations apparaissent plus ciblées, et moins multiplexes.
Élise	De 13 à 15	Elle entretenait un rapport d’échange avec ses collègues : elle a déclaré avoir demandé du matériel tout en spécifiant qu’elle en donnait aussi. Durant la 1 <sup>re</sup> année, elle s’adressait à un seul collègue, enseignant de français et responsable d’une classe. Durant la 2 <sup>e</sup> année, elle s’adressait à plusieurs collègues ; son ancien et son nouveau chef de file de français, la doyenne et deux autres collègues de français.



Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours indirects</b>		
Philippe	De 17 à 4	Cette difficulté concerne surtout la 1 <sup>re</sup> année, car durant la 2 <sup>e</sup> année, il était en arrêt maladie. Pour les ressources matérielles, il s'est adressé à six collègues avec qui il entretenait des relations multiplexes, ainsi qu'à sa compagne, également enseignante du secondaire. Il n'y a qu'une enseignante qui a beaucoup d'expérience parmi ses collègues, sinon il s'agit essentiellement de relations homophiles (environ le même âge avec peu d'années d'expérience, cependant sans distinction de sexe).
Ariane	De 11 à 25	Situation particulière, car elle a quitté l'enseignement au secondaire, à la suite d'une opportunité de réaliser son 1 <sup>er</sup> projet professionnel : faire de la recherche en biologie. Son réseau professionnel correspond donc davantage à son travail dans une institution de formation tertiaire. La difficulté à construire son enseignement correspond aux quelques mois où elle faisait une suppléance au secondaire avant de commencer à travailler dans la recherche.
<b>Parcours «second métier»</b>		
Pierre	De 19 à 8	Il enseigne au cycle de transition. L'échange de matériel s'inscrit dans la coordination qui caractérise ce niveau. Ces échanges se sont faits à la demande, sans qu'il y ait des préférences pour certaines personnes. Le nombre de personnes concernées a changé entre la 1 <sup>re</sup> (11) et la 2 <sup>e</sup> année (cinq), car il a diminué son taux d'occupation.

**Tableau D.3 – Gestion de la difficulté à maintenir un certain ordre scolaire**

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours directs</b>		
Jeanine	De 18 à 19	C'est davantage certains élèves difficiles que la dynamique de classe qui lui posait problème. Elle a demandé conseil à une enseignante référente plus expérimentée avec qui elle entretenait une relation multiplexe, et a mobilisé également des personnes spécifiques (maîtresses d'appuis, doyennes et directeur).
Julie	De 10 à 15	Elle n'éprouvait pas de difficulté avec la dynamique de classe, mais avec certains élèves. Elle s'est adressée à trois collègues plus expérimentées et avec des connaissances spécifiques (spécialisée, appuis et doyenne). En 2 <sup>e</sup> année, elle s'adressait toujours à la même enseignante d'appuis et à une autre enseignante spécialisée proche de la retraite.
Yvonne	De 17 à 13	Elle a eu davantage de souci avec certains élèves. Elle a mobilisé son réseau de manière large sur les deux ans (12 puis 9 personnes) pour les questions liées aux élèves difficiles. Elle s'adressait tant à des spécialistes (médiatrice, pédopsychologue, psychomotricienne, doyenne, enseignante de soutien) qu'aux collègues plus ou moins expérimentés qu'elle côtoyait dans le cadre formel dit « approche des pratiques professionnelle » de son établissement.

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Mathilde	De 30 à 17	Pour des difficultés de gestion du groupe classe, elle s'adressait à sa relation multiplexe, une enseignante ayant trois ans d'expérience, ainsi qu'à la conseillère pédagogique. Durant la 2 <sup>e</sup> année, c'était plus calme et elle s'adressait plutôt à une collègue et amie pour discuter de cas d'élèves difficiles. Elle s'est aussi adressée à deux spécialistes des élèves : une conseillère pédagogique qui venait dans l'établissement et une enseignante d'appuis. La 2 <sup>e</sup> année, uniquement à l'enseignante d'appuis.
Emmanuel	17	C'étaient les mêmes personnes mobilisées tant pour les difficultés avec certains élèves que pour les difficultés de gestion du groupe classe. Il a fait appel à tous ses collègues enseignants de français de son réseau (dont la plupart sont des amis), à l'enseignante spécialisée, à l'infirmière scolaire ainsi qu'au personnel de direction.
Sibylle	De 15 à 13	Elle était plus prompte à demander des conseils durant la 2 <sup>e</sup> année. Au cours de la 1 <sup>re</sup> année d'exercice, elle n'avait qu'une relation expressément multiplexe (citée pour tout type de conseils), une collègue qui a le double de son âge et à qui elle s'adresse pour les difficultés liées aux élèves. Durant la 2 <sup>e</sup> année, elle a continué à faire appel à elle, mais s'adressait également aux personnes de l'établissement avec qui elle entretenait des liens d'amitié.

DEVENIR ENSEIGNANT

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Nadine	De 13 à 6	<p>Durant la 1<sup>re</sup> année, elle a expérimenté des difficultés tant liées à la gestion du groupe qu'à des cas particuliers. Dans les deux cas, elle s'est adressée à sa directrice, mais également à une collègue de cycle pour la gestion du groupe. Elle entretenait une relation multiplexe avec elle. La 2<sup>e</sup> année a moins posé de souci. Elle a mentionné tout de même une jeune remplaçante avec qui elle parlait de cas difficiles.</p>
Éric	15	<p>La 1<sup>re</sup> année a été particulièrement marquée par la gestion des groupes classes. Il a mobilisé la quasi-totalité des personnes mentionnées dans son réseau (11). Pour les soucis au cas par cas, il a privilégié les collègues (6) rencontrés dans des moments informels ou les enseignants responsables de classes concernées.</p>
Ariel	De 13 à 14	<p>Durant la 1<sup>re</sup> année, elle a surtout dû gérer des cas d'élèves difficiles. Elle a fait appel à divers enseignants et personnes plus expérimentés pour des conseils : notamment le directeur, la doyenne, le médiateur de son établissement, ainsi que deux collègues et amies (expérimentées, dont une était proche de la retraite). Durant la 2<sup>e</sup> année, les situations difficiles étaient plus rares, mais elle a mentionné les mêmes personnes à l'exception du directeur.</p>

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Basile	De 5 à 7	<p>La 1<sup>re</sup> année, il était encore en formation pour le secondaire 2, il avait alors une relation multiplexe avec son PraFo avec qui il s'entendait particulièrement bien. Les difficultés relatives concernent des heures de remplacement au secondaire 1, dont les intervenants et collègues ne sont pas inclus dans son réseau personnel. En 2<sup>e</sup> année, il était dans un autre établissement au S2. La particularité est que son réseau était alors très restreint et tournait autour de deux collègues également enseignantes d'EPS. L'une proche de la retraite était devenue sa mentore et elle entretenait avec lui une relation multiplexe. L'autre était enseignant stagiaire occupant un stage B, une relation multiplexe, également son seul lien d'amitié.</p>
Sylvie	De 23 à 26	<p>Dans le 1<sup>er</sup> établissement, elle a mobilisé les mêmes personnes, que ce soit pour des difficultés de gestion du groupe ou pour des situations d'élèves en particulier. Dans le 2<sup>e</sup> établissement (la 2<sup>e</sup> année), la gestion du groupe de classe ne requiert plus les conseils d'autrui. Sur les deux années, elle s'est autant adressée au personnel de direction (directeur, doyen et doyenne), qu'à des collègues (expérimentés ou moins expérimentés) avec qui elle collaborait, qu'aux spécialistes (psychologue scolaire ou infirmière scolaire).</p>

DEVENIR ENSEIGNANT

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours indirects</b>		
Andréas	De 20 à 11	<p>C'est surtout durant la 1<sup>re</sup> année qu'il a eu des soucis avec une classe où il travaillait en duo (pour compléter son taux d'occupation) avec une enseignante en préretraite. De ce fait, les difficultés de gestion se sont réglées directement avec son concours, car les deux enseignants faisaient face à cette classe difficile. Autrement, pour son enseignement au cycle de transition, il s'est appuyé sur une collègue ayant 4 ans d'expérience et avec qui il entretenait une relation multiplexe. Durant la 2<sup>e</sup> année, il n'avait plus de souci récurrent de gestion de classe.</p>
Rita	De 9 à 17	<p>Encore en formation pour un second diplôme durant les deux ans de l'enquête, elle a travaillé dans deux établissements différents à temps partiel, à chaque fois sur des postes en duo. Dans les deux établissements, elle s'est toujours appuyée sur les mêmes individus que ce soit pour la gestion du groupe ou des cas d'élèves. Dans le 1<sup>er</sup> établissement, elle s'est adressée à sa duettiste, à la doyenne et à la directrice, ainsi qu'à deux camarades amies de formation. Dans le 2<sup>e</sup> établissement, elle s'est également adressée à sa duettiste, mais elle a cherché des conseils plus spécifiques auprès d'éducateurs, d'une enseignante spécialisée et d'un formateur de la HEP. Elle a trouvé conseil auprès de deux autres collègues et amies ayant les mêmes cycles (3-4H).</p>

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Philippe	De 17 à 4	<p>Durant sa 1<sup>re</sup> année en tant que diplômé, il a largement mobilisé l'ensemble de son réseau. Il était dans un établissement qu'il connaissait bien (stage B). Pour des difficultés de gestion du groupe classe, il s'est adressé à toutes les personnes de son réseau appartenant à son établissement (12), y compris le doyen et le directeur. Pour les cas d'élèves, c'est un peu la même dynamique avec 8 collègues.</p>
<b>Parcours « second métier »</b>		
Justine	De 27 à 6	<p>Dans le 1<sup>er</sup> établissement, elle s'est surtout adressée à des spécialistes (les doyennes, l'assistante sociale de l'école, la psychologue de l'école, une enseignante spécialisée, une logopédiste, un collègue chargé de l'aide pour les stratégies d'apprentissage), mais également à une stagiaire B, sa duettiste avec qui elle entretenait une relation d'amitié, pour les difficultés concernant certains élèves. Pour la gestion du groupe de classe, elle s'est adressée directement à l'enseignante et psychologue qui, par ailleurs, officiait également comme personne-ressource pour les novices dans l'établissement. Dans le 2<sup>e</sup> établissement, que ce soit pour certains cas ou pour le groupe classe, elle s'est adressée à sa duettiste, ainsi qu'aux deux enseignantes spécialisées avec qui elle collaborait.</p>

DEVENIR ENSEIGNANT

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Emmanuelle	De 7 à 8	<p>Durant la 1<sup>re</sup> année, elle a demandé quelques conseils à l'enseignante ayant la maîtrise de classe pour des questions liées à la gestion du groupe. Autrement, pour les questions concernant des cas spécifiques, c'était plutôt dans l'informel et auprès d'une enseignante plus expérimentée et amie. Durant la 2<sup>e</sup> année, elle s'est adressée à deux enseignantes ayant la maîtrise de classe du groupe ou de l'élève concerné.</p>
Carine	De 4 à 3	<p>L'année suivant son diplôme, elle s'adressait aux responsables des classes concernées pour les questions de gestion du groupe, mais également au directeur. Pour les cas d'élèves, c'était uniquement aux responsables des classes. En 2<sup>e</sup> année, elle s'est surtout adressée à l'adjoint à la direction tant pour les cas que pour les groupes classes, tandis que le directeur demeurait une ressource.</p>
Céline	15	<p>Elle a mobilisé les mêmes personnes, que ce soit pour avoir des conseils à propos d'un élève ou pour le groupe classe. Ses ressources au sein de l'établissement étaient ses amis, des enseignants plutôt expérimentés et bien plus âgés qu'elle (la cinquantaine). Autrement, elle s'adressait aussi à ses amis et liens à l'extérieur de l'établissement, notamment ceux qui sont liés à ses activités théâtrales.</p>



## ANNEXE D - RÉSEAU PERSONNEL ET GESTION DES DIFFICULTÉS

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Aurore	De 10 à 11	<p>Durant la 1<sup>re</sup> année, elle n'a nommé aucune des personnes de son réseau en particulier, tout en précisant qu'elle n'avait pas une personne spécifique pour les difficultés de gestion de classe ; tout dépendait du souci en question et par conséquent de l'enseignant responsable de la classe concernée. Durant la 2<sup>e</sup> année, elle estimait qu'elle n'avait aucune difficulté de gestion des groupes classes. Elle a fait appel au médiateur pour un souci avec certains élèves à l'intérieur d'une classe.</p>

## Composante relationnelle

*Tableau D.4 – Gestion des relations difficiles avec les parents*

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
<b>Parcours directs</b>		
Cassandra	De 16 à 19	Elle s'est appuyée sur les personnes avec qui elle partageait la classe, et d'autres enseignantes plus expérimentées. Elle a sollicité également ses camarades de formation pour « débriefer ».
Jeanine	De 18 à 19	La 1 <sup>re</sup> année, elle s'est appuyée sur la doyenne et une enseignante spécialisée, et deux camarades de formation. La 2 <sup>e</sup> année, d'autres enseignants plus expérimentés viennent compléter ce sous-réseau source de conseils. Au total, ce sont neuf personnes dans son réseau, dont le directeur.
Julie	De 10 à 15	Elle s'est adressée à la doyenne, la maîtresse d'appui et à son unique collègue de bâtiment. Durant la 2 <sup>e</sup> année, c'est sa nouvelle collègue de tous les jours (30 ans) qui lui a fourni des conseils sur tout.
Yvonne	De 17 à 13	Elle s'est adressée à la doyenne et à trois collègues au cours de la 1 <sup>re</sup> année, dont une qui est également jeune et récemment diplômée. Et en 2 <sup>e</sup> année, deux autres collègues auxquelles elle s'adressait déjà pour des difficultés avec les élèves viennent compléter ce sous-groupe de relations multiplexes.
Mathilde	De 30 à 17	Elle s'est adressée au responsable de l'établissement et au chargé de soutien à l'enseignement. Elle n'a mentionné personne pour la 2 <sup>e</sup> année.
Cécile	De 21 à 24	L'épisode difficile concernait un parent avec qui elle a réglé le problème via un entretien. Il s'agissait avant tout d'une incompréhension de son système de gestion de comportement des élèves.

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Processus relationnel dans la résolution de la difficulté
Nadine	De 13 à 6	Uniquement durant la 1 <sup>re</sup> année. Elle s'est adressée aux deux relations multiplexes de son réseau, qui enseignent également au cycle de transition, l'une a quatre ans d'expérience et l'autre plus de 10 ans.
<b>Parcours indirects</b>		
Mathias	De 15 à 16	Il a pour particularité d'avoir changé d'établissement et de cycle, passant d'élèves de 5-6H en 1 <sup>re</sup> année au cycle de transition dans le nouvel établissement. Les relations difficiles avec les parents se situaient surtout dans sa 2 <sup>e</sup> année au cycle de transition. Il a cherché le conseil auprès d'une enseignante spécialisée, ainsi qu'auprès d'une doyenne ; deux de ses relations multiplexes dans son nouvel établissement.
Rita	De 9 à 17	Les relations difficiles avec les parents ont été surtout vécues durant la 2 <sup>e</sup> année, dans le 2 <sup>e</sup> établissement. Elle a mobilisé les mêmes individus que pour la gestion du groupe classe (voir tableau D.3), ou de cas d'élèves difficile. Au-delà de ce réseau professionnel propre à l'établissement, elle a aussi fait appel au conseil de son conjoint et d'une camarade amie de formation.

**Tableau D.5 – Difficulté dans les rapports avec les collègues et le personnel non enseignant**

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Rapport à l'ensemble du réseau personnel
<b>Parcours directs</b>		
Jeanine	De 18 à 19	Son réseau interne à l'établissement était davantage mobilisé la 2 <sup>e</sup> année, notamment pour les questions liées aux élèves et les rapports aux parents. Durant cette 2 <sup>e</sup> année, elle entretenait une relation multiplexe avec l'enseignante de la classe jumelle, qui est plus âgée et plus expérimentée. Elle côtoyait plus de collègues à midi et dans la salle des maîtres, par contre le nombre de liens dits « d'amitié » parmi les collègues ont été revus à la baisse (de quatre à une amitié).
Julie	De 10 à 15	Situation particulière : durant la 1 <sup>re</sup> année, elle était dans un bâtiment avec uniquement deux classes, donc un seul collègue. Ce qui explique l'évolution de son réseau qui s'est élargi avec le changement de bâtiment durant la 2 <sup>e</sup> année. Elle a davantage mobilisé son réseau durant la 1 <sup>re</sup> année pour réguler son activité d'enseignement. Le nombre de liens d'amitié a diminué, passant de 6 à 4. Sa collègue de palier, durant sa seconde année en fait partie. C'est également une relation multiplexe.
Mathilde	De 30 à 17	Contraste entre une 1 <sup>re</sup> année où elle est confrontée à une relation difficile avec une collègue/mère d'une élève, et une 2 <sup>e</sup> , où les relations sont plus apaisées. Durant la 1 <sup>re</sup> année, ses deux amitiés correspondent aux deux liens multiplexes : deux enseignantes expérimentées qui l'ont épaulée pendant les moments difficiles. Durant la 2 <sup>e</sup> année, son réseau a diminué de moitié. Les liens d'amitié correspondent à des copines jeunes qu'elle voyait hors du contexte scolaire.

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Rapport à l'ensemble du réseau personnel
Nadine	De 13 à 6	Les deux années contrastent avec un réseau qui diminue de moitié. Durant la 2 <sup>e</sup> année, elle entretenait moins de rapports sociaux, que ce soit pour la sociabilité ou pour des raisons instrumentales. Elle a mentionné un seul lien d'amitié qui concerne une remplaçante plus jeune. Le contexte de son établissement est important dans la mesure où elle observe des logiques de sous-groupes et qu'elle n'avait pas envie de choisir un camp. Il y a aussi cinq amies et camarades de formation qu'elle ne voyait plus durant la 2 <sup>e</sup> année.
Ariel	De 13 à 14	Son réseau s'est très peu modifié en une année. La grande différence est qu'elle a moins mobilisé celui-ci pour la sociabilité. Ce type de relations (s'asseoir à côté d'autres personnes dans la salle des maîtres) s'est resserré autour de ces deux amies, les mêmes d'une année à l'autre.
Sylvie	De 23 à 26	Elle a changé d'établissement à la suite de l'impossibilité de reconduire son poste dans le 1 <sup>er</sup> établissement. Cependant, le nombre de collègues contenus dans son réseau n'a pas changé. Elle est de nature à s'impliquer dans « la vie de l'établissement », ce qui explique en partie le nombre de personnes composant son réseau de relations. Elle connaissait le 1 <sup>er</sup> établissement pour y avoir suivi sa propre scolarité, c'est également dans cet établissement qu'elle enseigne sa belle-mère avec qui elle a une relation multiplexe et qui est mentionnée comme une amie. Dans les deux établissements, elle a entretenu des liens d'amitié (5), des personnes qu'elle voyait en dehors du cadre professionnel. Malgré le changement d'établissement, on retrouve dans son nouveau réseau quelques personnes de l'ancien établissement avec qui elle reste en contact. Son ancienne PraFo et amie, une collègue également amie qu'elle voit encore régulièrement et échange des points de vue sur l'école. Sa mère et sa marraine également enseignantes demeurent sur les deux ans des personnes-ressources pour des conseils professionnels.

DEVENIR ENSEIGNANT

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Rapport à l'ensemble du réseau personnel
<b>Parcours indirects</b>		
Andréas	De 20 à 11	<p>Il enseigne aux cycles de transition. Il y a donc beaucoup de coordination et de synchronisation en vue du passage au secondaire I. Les rapports avec les collègues sont donc inévitables. La quantité de personnes dans son réseau est davantage liée à cette nécessité qu'à des contacts informels.</p> <p>Pour ses échanges autour de la profession, il a privilégié des relations multiplexes et plutôt homophiles : deux enseignantes ayant respectivement un an et quatre ans d'expérience. Hormis ces deux personnes, son réseau professionnel est peu mobilisé. Cela est plus flagrant en 2<sup>e</sup> année où il est à l'aise avec sa pratique et où les liens de sociabilité se résument à deux personnes avec qui il mange de temps en temps à midi (à l'opposé de la 1<sup>re</sup> année, il mentionnait 5 individus dans la salle des maîtres et deux liens pour les confidences).</p>
Rita	De 9 à 17	<p>Les rapports difficiles avec les collègues sont davantage liés à son statut de duettiste et au fait de partager la responsabilité d'une classe avec une autre enseignante. Autrement, malgré le fait d'être à temps partiel et de manière temporaire dans les deux établissements, elle a toujours su créer des liens de sociabilité et d'amitié. Avec ses amies et collègues, elle entretenait des relations multiplexes.</p>
Suzanne	10	<p>La particularité de sa situation est qu'elle travaille dans l'établissement depuis plusieurs années, d'abord comme enseignante non diplômée, puis stagiaire B, puis diplômée. Très discrète sur sa pratique et ses relations à l'intérieur de l'établissement, elle y entretient surtout des relations qu'elle décrit comme étant « professionnelle ». Durant la 2<sup>e</sup> année après le diplôme, elle a pris ses distances avec les collègues, en choisissant notamment de construire son enseignement indépendamment de la coordination qui était proposée par les collègues. Elle garde toutefois des liens de sociabilité.</p>

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Rapport à l'ensemble du réseau personnel
<b>Parcours « second métier »</b>		
Justine	De 27 à 6	C'est dans le 1 <sup>er</sup> établissement qu'elle exprimait des tensions avec certains de ses collègues. Malgré l'importance de son réseau, elle était plutôt très critique à l'égard des enseignants de manière générale, et cela avant même l'obtention de son diplôme. Elle trouvait que certaines de ses collègues se plaignaient trop et trop souvent. Du coup, elle participait aux moments de sociabilités (s'asseoir à côté d'autre ou encore manger avec quelqu'un à midi) un peu par défaut de configuration spatiale. Dans ses amitiés, il y a trois enseignantes de même génération (par rapport à l'âge), mais également une de ses anciennes PraFos qui exerçait dans le même établissement.
Sandra	De 20 à 14	Malgré un grand réseau et le fait qu'elle enseigne au cycle de transition (beaucoup de coordination formelle), ses moments de sociabilité ont été limités par le fait qu'elle travaillait à temps partiel et qu'elle avait beaucoup de trous dans ses horaires. Durant la 2 <sup>e</sup> année, elle entretenait sept liens d'amitié avec des collègues plutôt chevronnés entre 40 et 60 ans (donc proches de son âge), dont le doyen.
Pierre	De 19 à 8	Durant la 1 <sup>re</sup> année, il s'est énormément investi dans les rapports d'échange et de collaboration avec les collègues. Il n'a refusé aucune de leur demande au point d'en faire un <i>burn-out</i> , dans le premier semestre de la 2 <sup>e</sup> année. Ce qui explique pourquoi son réseau est plus restreint durant celle-ci. Ses rapports avec les collègues ont changé : si ses liens de sociabilité touchent la plupart des personnes mentionnées dans son réseau, une seule personne (débutante également) est déclarée comme « amie » sur les deux années.

DEVENIR ENSEIGNANT

Prénom fictif	Évolution du nombre de liens dans le réseau personnel	Rapport à l'ensemble du réseau personnel
Henry	De 10 à 11	<p>Dans son réseau, composé essentiellement d'enseignants de sciences et mathématiques (donc en lien avec la discipline enseignée), il est celui qui a le moins d'expérience dans l'enseignement. Cependant, il est parmi ceux qui ont les qualifications les plus élevées, avec un doctorat. C'est ce paradoxe qui explique les quelques difficultés qu'il a éprouvées dans certaines relations avec des collègues. Durant la 2<sup>e</sup> année, il collabore avec le chef de file des sciences en vue de le remplacer. Pour ses liens de sociabilités, on retrouve quelques enseignants de langues. Le plus jeune de ses amis a 48 ans, les plus âgés ont 57 ans.</p>
Manon	De 15 à 20	<p>Si son réseau est composé de nombreuses personnes, c'est parce qu'elle mobilise beaucoup de ses amis et autres connaissances (chœur, cours de musique en dehors de l'établissement) pour mieux gérer une situation assez particulière au début de son enseignement. Enseignante au secondaire II, la relation avec la personne responsable de la file ne s'est pas bien passée au début. Par la suite, elle a pris des cours pour se perfectionner là où elle avait des lacunes. En 1<sup>re</sup> année, elle avait peu de liens de sociabilité. Durant la 2<sup>e</sup> année, les relations professionnelles se passent mieux avec ses collègues et la relation avec la responsable est au beau fixe. Elle entretient un lien d'amitié, hors de sa discipline.</p>



## Liste des tableaux

Tableau 2.1 – L’orientation vers l’enseignement : de la théorie aux indicateurs dans les parcours des individus .....	52
Tableau 3.1 – Choix d’orientation aux degrés secondaires I et II durant la scolarité des enseignantes du primaire .....	75
Tableau 3.2 – L’origine sociale des enseignants du primaire par les professions des parents.....	80
Tableau 3.3 – Changement de disciplines entre le secondaire I et l’université dans la scolarité des enseignants du secondaire .....	95
Tableau 3.4 – Métier et formation des parents des enseignants diplômés pour le secondaire.....	100
Tableau 4.1 – Trajectoires d’abandon d’un premier projet professionnel avant de s’orienter vers l’enseignement primaire.....	110
Tableau 4.2 – Formation universitaire et parcours indirect vers l’enseignement secondaire .....	128
Tableau 5.1 – Profils des personnes ayant choisi l’enseignement comme second métier.....	146
Tableau 5.2 – Les adaptations professionnelles.....	157
Tableau 6.1 – Les diplômés selon le lieu de formation et le diplôme .....	176

Tableau 6.2 – La répartition des 90 établissements de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud en huit régions .....	179
Tableau 6.3 – Travailler dans un canton/une région différent/e de la HEP de formation .....	181
Tableau 6.4 – Déménagement à la suite d’un nouvel emploi .....	181
Tableau 6.5 – Expérience d’insertion professionnelle selon le degré d’enseignement.....	182
Tableau 6.6 – Envoi du dossier de candidature selon le degré de formation.....	183
Tableau 6.7 – Diplômés travaillant dans un établissement précédemment fréquenté.....	185
Tableau 6.8 – Type de stage en dernière année de formation selon le type de parcours .....	186
Tableau 6.9 – Proportion d’enseignants dans plusieurs établissements selon le degré d’enseignement – sous échantillon longitudinal .....	189
Tableau 6.10 – Lieu de formation et changement d’établissement pour les diplômés du primaire – sous échantillon +3 .....	191
Tableau 6.11 – Les raisons du changement d’établissement.....	192
Tableau 6.12 – Variation du taux d’occupation pour les diplômés du primaire.....	196
Tableau 6.13 – Variation du taux d’occupation pour les diplômés du secondaire .....	197
Tableau 6.14 – Satisfaction par rapport au taux d’occupation pour les diplômés du primaire selon la région de travail .....	197
Tableau 6.15 – Variation du taux d’occupation des diplômés du secondaire par sexe .....	200
Tableau 6.16 – Évolution du taux d’occupation des diplômés du secondaire «second métier» suivis qualitativement.....	202
Tableau 6.17 – Variation du taux d’occupation selon l’expérience professionnelle au niveau secondaire .....	204

Tableau 6.18 – Proportion des diplômés qui ont enseigné dans un degré différent de leur diplôme, selon le lieu de travail.....	207
Tableau 6.19 – Enseignement sans didactique par région, les variations significatives .....	208
Tableau 6.20 – Expérience d’insertion professionnelle selon la nationalité .....	212
Tableau 7.1 – Liens entre logiques d’accès et qualité du poste .....	236
Tableau 7.2 – La qualité des emplois selon les déterminants sociaux et d’autres variables structurelles (en pourcentage).....	239
Tableau 7.3 – Modèles de régressions logistiques prédisant l’accès à un poste stable, à un emploi continu, à un emploi unique et la perspective dans l’enseignement.....	241
Tableau 8.1 – Nombre d’individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés d’ordre organisationnel.....	261
Tableau 8.2 – Réaliser de façon autonome les tâches administratives selon l’expérience professionnelle .....	263
Tableau 8.3 – Nombre d’individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés d’ordre didactique/pédagogique.....	265
Tableau 8.4 – Le rapport à la gestion de classe selon le degré d’enseignement.....	271
Tableau 8.5 – La gestion de classe selon l’expérience des enseignants du secondaire .....	277
Tableau 8.6 – Nombre d’individus par type de parcours ayant rencontré des difficultés relationnelles .....	279
Tableau 8.7 – Évaluations des actions instrumentales et expressives qui contribuent au développement des compétences professionnelles et des mesures utiles pour l’insertion (par ordre d’importance).....	284
Tableau 9.1 – Évaluation des facteurs pouvant contribuer à l’abandon de l’enseignement selon la situation professionnelle (en pourcentage).....	304
Tableau 9.2 – Facteurs pouvant contribuer à l’abandon de l’enseignement dont l’évaluation est statistiquement différenciée selon le sexe (en pourcentage).....	312

Tableau C.1 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours directs.....	402
Tableau C.2 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours indirects .....	404
Tableau C.3 – Accès à l’emploi des enseignants aux parcours « second métier » .....	406
Tableau D.1 – Gestion de la difficulté à planifier sur l’année .....	410
Tableau D.2 – Gestion de la difficulté à construire son enseignement à partir du travail des autres .....	412
Tableau D.3 – Gestion de la difficulté à maintenir un certain ordre scolaire.....	414
Tableau D.4 – Gestion des relations difficiles avec les parents.....	422
Tableau D.5 – Difficulté dans les rapports avec les collègues et le personnel non enseignant.....	424

## Table des matières

LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
CHAPITRE 1. L'INSERTION DES ENSEIGNANTS : D'UNE POLYSÉMIE CONCEPTUELLE À UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE.....	15
Introduction .....	15
1.1 L'insertion, une notion polysémique .....	16
1.2 L'insertion professionnelle des enseignants : entre développement professionnel et politique de gestion de la main-d'œuvre des établissements .....	19
1.2.1 <i>L'insertion comme développement professionnel :                 une perspective fonctionnaliste et institutionnelle</i> .....	19
1.2.2 <i>L'insertion comme induction :                 la recherche d'une efficacité                 dans la gestion du personnel enseignant</i> .....	22
1.2.3 <i>Insérer les enseignants occidentaux : quelques limites                 contextuelles dans la conceptualisation de l'insertion</i> .....	26
1.3 L'insertion professionnelle dans une perspective interactionniste .....	31
1.3.1 <i>L'insertion des enseignants comme un vécu objectif                 et subjectif situé dans des interactions sociales</i> .....	31
1.3.2 <i>L'insertion des enseignants suisses romands :                 l'importance des conditions objectives                 et de la reconnaissance des pairs dans les établissements</i> .....	33

## DEVENIR ENSEIGNANT

1.3.3 <i>La notion de carrière pour penser l'insertion : le parcours comme point de départ d'un processus socialement construit</i> .....	36
Conclusion.....	38
<b>CHAPITRE 2. COMMENT APPRÉHENDER L'INSERTION DES ENSEIGNANTS EN TANT QUE PROCESSUS SITUÉ DANS UNE CARRIÈRE ?</b> .....	41
2.1 L'état de carrière, une notion centrale pour la compréhension du processus d'insertion.....	41
2.2 Le choix de l'enseignement comme le résultat d'un parcours de formation et de socialisation.....	45
2.2.1 <i>Comment le contexte et le système de formation participent-ils à la construction de l'orientation vers l'enseignement ?</i> .....	46
2.2.2 <i>Des entretiens qualitatifs pour appréhender la dimension subjective de ces trajectoires de formation</i> .....	50
2.3 En quoi les parcours permettent-ils de comprendre le processus d'accès à l'emploi dans l'enseignement ?.....	54
2.3.1 <i>Quel marché de l'emploi pour les enseignants sortant de formation ?</i> .....	54
2.3.2 <i>Quels indicateurs pour saisir les effets de parcours dans le processus d'accès à l'emploi ?</i> .....	58
2.4 Comment les parcours modulent-ils l'insertion subjective ?.....	61
2.4.1 <i>En quoi consiste l'activité d'enseignement une fois que les enseignants sont diplômés ?</i> .....	62
2.4.2 <i>Des données mixtes pour analyser la socialisation au travail</i> .....	64
Conclusion.....	67

## PREMIÈRE PARTIE

<b>CHAPITRE 3. LES TRAJECTOIRES LINÉAIRES/DIRECTES VERS L'ENSEIGNEMENT</b> .....	71
Introduction .....	71
3.1 L'enseignement primaire : un choix relativement difficile.....	74
3.1.1 <i>Des difficultés scolaires qui réduisent progressivement les possibilités de formation</i> .....	74
3.1.2 <i>L'autosélection vers l'enseignement : les effets du milieu social</i> .....	79

3.1.3 <i>Une autosélection par des enseignants servant de modèles et par des cadres scolaires de référence constamment actualisés</i> .....	85
3.2 L'enseignement secondaire, un projet concrétisé durant les études universitaires .....	91
3.2.1 <i>Effet structurel du choix de l'enseignement</i> .....	91
3.2.2 <i>Des origines sociales favorables aux études et à l'orientation vers l'enseignement</i> .....	99
Conclusion.....	104
CHAPITRE 4. LES TRAJECTOIRES INDIRECTES VERS L'ENSEIGNEMENT .....	107
Introduction .....	107
4.1 Les parcours d'échec/de renoncement à l'université vers l'enseignement primaire.....	109
4.1.1 <i>Incertitudes et difficultés de transition vers l'université</i> .....	111
4.1.2 <i>La conversion à un premier projet professionnel</i> .....	116
4.1.3 <i>Latence et redéfinition du projet professionnel</i> .....	121
4.2 Les parcours de réussite relative à l'université, vers l'enseignement secondaire .....	127
4.2.1 <i>Le milieu social comme un levier vers les études universitaires</i> ...	129
4.2.2 <i>L'enseignement au secondaire : entre projets de vie et nécessité d'une activité rémunérée</i> .....	135
Conclusion.....	141
CHAPITRE 5. L'ENSEIGNEMENT COMME SECOND MÉTIER .....	143
Introduction .....	143
5.1 Profils des diplômés formés à l'enseignement en tant que second métier.....	145
5.2 L'enseignement : entre rupture et continuité des activités précédentes .....	148
5.2.1 <i>Les ruptures professionnelles</i> .....	149
5.2.2 <i>Les adaptations professionnelles</i> .....	154
5.2.3 <i>Les continuités professionnelles</i> .....	158
5.3 La place de l'enseignement «second métier» dans le quotidien.....	161
5.3.1 <i>L'enseignement comme activité de complément</i> .....	162

5.3.2 Une activité d'aménagement du quotidien .....	164
5.3.3 Une activité de changement .....	167
Conclusion.....	169

## DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 6. L'ACCÈS À L'EMPLOI, UNE INSERTION EN AMONT DU DIPLÔME.....	173
Introduction .....	173
Données de recherche et leur traitement.....	175
6.1 L'accès à l'établissement .....	176
6.1.1 Efficacité et enjeux des démarches formelles : une préférence pour les emplois de proximité.....	177
6.1.2 Régulation du marché de l'emploi en amont du diplôme.....	183
6.1.3 Le changement d'établissement et l'importance du premier emploi .....	188
6.2 Ajustement du projet professionnel : variation du taux d'occupation et du poste sur trois ans .....	194
6.2.1 Accès à un pourcentage : un marché de l'emploi distinct selon les régions et les degrés d'enseignement .....	195
6.2.2 Variation du taux d'occupation selon l'état de carrière .....	199
6.2.3 L'accès à un poste : ajustement de la formation au marché de l'emploi.....	205
Conclusion.....	213
CHAPITRE 7. QUELLES LOGIQUES D'ACCÈS, POUR QUELLES QUALITÉS DE L'EMPLOI ?.....	217
Introduction .....	217
Données de recherche et leur traitement.....	219
7.1 Qu'est-ce qui est déterminant pour les diplômés dans leur accès à l'emploi ?.....	219
7.1.1 L'accès est déterminé par un capital social inscrit dans la dynamique des réseaux personnels .....	220
7.1.2 L'accès est déterminé par le capital humain.....	225
7.1.3 L'accès est déterminé par le contexte de recrutement .....	227
7.2 Les emplois de qualité pour les diplômés disposant de plus de capitaux .....	230
7.2.1 Quels types d'emploi les diplômés obtiennent-ils ? .....	230



## TABLE DES MATIÈRES

7.2.2 <i>Des liens faibles ainsi qu'un capital humain élevé sont positivement corrélés à des emplois de qualité</i> .....	235
7.2.3 <i>La qualité des emplois varie selon le canton, le sexe et l'expérience professionnelle</i> .....	237
7.3 La définition de ce qu'est un emploi de qualité varie selon l'état de carrière.....	240
7.3.1 <i>Ambivalence des critères d'accès à l'emploi de qualité</i> .....	240
7.3.2 <i>Un marché d'emploi romand disparate</i> .....	244
7.3.3 <i>Une lecture différenciée du premier emploi selon l'état de carrière</i> .....	246
Conclusion.....	251

## TROISIÈME PARTIE

### CHAPITRE 8. LA SOCIALISATION AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

DÉBUTANTS AU TRAVERS DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	255
Introduction .....	255
Données de recherche et leur traitement.....	258
8.1 L'accommodation aux difficultés : approche conceptuelle.....	258
8.2 Les difficultés organisationnelles comme reflet de « lacunes » des différents états de carrière .....	260
8.2.1 <i>Les enseignants aux parcours linéaires éprouvent des difficultés de transition entre le contexte de leur formation et leur nouvel emploi</i> .....	261
8.2.2 <i>Le manque de flexibilité dans son emploi du temps</i> .....	263
8.3 L'accommodation aux difficultés pédagogiques au cœur de la socialisation au travail.....	265
8.3.1 <i>Les enseignants aux parcours linéaires éprouvent des difficultés à planifier leur enseignement sur l'année</i> .....	266
8.3.2 <i>Des difficultés liées à une maîtrise partielle de son enseignement, notamment sur des postes de qualité moindre</i> .....	267
8.3.3 <i>Incertitude autour de l'ordre scolaire</i> .....	269
8.4 Les difficultés relationnelles : entre légitimité des acteurs et gestion de la réputation .....	278
8.4.1 <i>Des parents plus impliqués dans la vie de l'établissement dans le primaire</i> .....	279

## DEVENIR ENSEIGNANT

8.4.2 <i>L'affirmation des compétences         par des actions instrumentales</i> .....	281
Conclusion.....	290
<b>CHAPITRE 9. LES DIFFÉRENTES FORMES D'ENGAGEMENT ET DE DÉSENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL ENSEIGNANT</b> .....	293
Introduction .....	293
Données de recherche et leur traitement.....	295
9.1 Le projet professionnel dans l'enseignement en tant que <i>pari</i> .....	296
9.1.1 <i>L'engagement dans l'enseignement :             un rapport entre l'individu et l'enseignement             en tant que système</i> .....	296
9.1.2 <i>Durant les premières années d'insertion, l'engagement             repose sur l'état de carrière des individus</i> .....	298
9.1.3 <i>Les projets professionnels à long terme             comme reflet du pari des novices</i> .....	299
9.2 Les formes d'engagement et de désengagement.....	303
9.2.1 <i>Les diplômés qui occupent un emploi s'inscrivent davantage             dans un engagement de contrôle</i> .....	303
9.2.2 <i>Un engagement marqué par des facteurs structurels             et le parcours des individus</i> .....	308
9.2.3 <i>Les trois formes de désengagement             de l'enseignement</i> .....	313
Conclusion.....	321
<b>SYNTHÈSE ET CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	
<b>SYNTHÈSE</b> .....	323
... de la démarche entreprise.....	323
... des questions posées.....	325
... des outils et des méthodes utilisés .....	327
... des résultats principaux .....	327
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE</b> .....	333
... sur les facteurs centraux au processus d'insertion.....	334
... sur la formation .....	336
... sur la limite de notre traitement du processus d'insertion.....	338

## TABLE DES MATIÈRES

... sur le cadre théorique .....	340
... sur notre contribution à l'objet-problème « insertion » .....	342
BIBLIOGRAPHIE .....	345
ANNEXE A – QUESTIONNAIRE INSERCH 2014-2017.....	375
ANNEXE B - QUESTIONNAIRE - RÉSEAU PERSONNEL .....	397
ANNEXE C - PROCESSUS D'ACCÈS À L'EMPLOI .....	401
ANNEXE D - RÉSEAU PERSONNEL ET GESTION DES DIFFICULTÉS.....	409
LISTE DES TABLEAUX.....	429

Achevé d'imprimer

en octobre 2020

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Marie Manzoni

*« À la fin de mon diplôme de master en 2008, quand je suis revenue en Suisse [...], j'ai remplacé une enseignante qui prenait son congé maternité [...]. Je me suis rendu compte qu'à travers mes expériences personnelles et professionnelles, c'était une profession qui m'intéressait, mais c'est vrai que pendant mes études universitaires je ne me destinais pas du tout à ça. »*

Comment devient-on enseignant ? Qui choisit ce métier ? S'y intègre-t-on comme dans toute autre activité professionnelle ? L'idée de cet ouvrage est de conceptualiser l'insertion professionnelle selon la théorie interactionniste d'Everett C. Hughes, laquelle soutient que les individus interprètent et donnent du sens à des situations socio-professionnelles successives à partir de leur « carrière de vie ». Celle-ci se distingue de la position occupée momentanément dans leur métier. Elle correspond aux expériences et interactions sociales qui structurent leur parcours de vie.

L'auteur démontre que l'insertion en enseignement relève des mêmes mécanismes. Autrement dit, le sens donné à l'expérience sociale avant de s'orienter vers le métier, explique dans une certaine mesure la variabilité observée tant dans les conditions d'accès à l'emploi que dans la socialisation au travail une fois que les individus exercent avec leur diplôme pédagogique. Ainsi, ce livre met en lumière un processus en trois étapes analytiquement achevées : l'orientation vers la formation, l'accès à l'emploi et l'insertion subjective.



**Crispin Girinshuti** est sociologue, chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur l'enseignement en tant qu'activité des travailleurs dans le domaine de l'éducation. Il analyse notamment les mécanismes de socialisation au travail des enseignants stagiaires ou diplômés, mécanismes mis en lien avec leurs formations en alternance.

ISBN 978-2-88930-365-6

