



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Crispin GIRINSHUTI
crispin.girinshuti@etu.unige.ch

Canevas de thèse

L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?

Accepté le 8 mai 2014

Les membres de la commission de thèse :

- Prof. Georges FELOUZIS (co-dir. de thèse), FPSE-UNIGE
- Prof. Philippes LOSEGO (co-dir. de thèse), HEP-Vaud
- Prof. Anne BARRÈRE, Université Paris V
- Prof. Olivier MAULINI, FPSE-UNIGE

J'approuve le projet par rapport aux aspects éthiques.

Le directeur de thèse
Georges Felouzis

Objectif de la thèse

En automne 2012, j'ai commencé à travailler comme assistant d'enseignement et de recherche à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud. Pour mon entourage, il n'était pas évident de comprendre ce qu'un sociologue faisait dans une école pédagogique, ce d'autant plus lorsque j'ajoutais qu'une partie de mon travail consistait en la gestion d'une enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants¹. On me rétorquait volontiers « mais les enseignants, ils ne sont pas au chômage! ». Je m'empressais alors d'expliquer que l'insertion professionnelle ne concerne pas seulement la recherche d'emploi, précisant que l'enquête en question s'intéresse à la trajectoire professionnelle des étudiants HEP, une fois leur diplôme en poche. C'est sans doute ce flou/sens commun autour de la notion d'insertion qui a éveillé mon intérêt pour la présente recherche doctorale.

L'objet de cette thèse est l'insertion professionnelle des enseignants, comprise comme un processus en trois étapes.

La première étape est celle du choix du métier et de l'accès à la formation. Le choix du métier s'effectue dans "l'espace des possibles" qui s'offre à chaque individu en fonction notamment de sa trajectoire académique. Il s'agit donc d'étudier les options concurrentes à l'enseignement. Par ailleurs, une fois le choix effectué, l'accès à la formation n'est pas automatique, les parcours pour s'inscrire en formation et les embûches qu'ils recèlent seront examinés.

La deuxième étape, celle de "l'insertion objective", consiste à décrire les modes d'accès à l'emploi, en fonction des niveaux d'enseignement, des branches et des profils des candidats et la qualité des emplois obtenus (taux d'emploi, dispersion du poste, adéquation à la formation reçue, conditions de travail, etc.) en fonction des stratégies réciproques des candidats et des établissements employeurs.

Enfin, la troisième étape est celle de "l'insertion subjective" c'est-à-dire du développement (ou non) du sentiment d'être inséré dans son métier et dans son établissement scolaire.

Appréhender l'insertion des enseignants au travers de ces trois moments clés permet notamment de mieux comprendre les enjeux sous-jacents à certains problèmes généraux que rencontre la profession. En exemple, le recrutement des enseignants qui, déjà en 2003 faisait l'objet d'un rapport (Müller Kucera & Stauffer, 2003), a récemment été décrit comme une "crise" par plusieurs articles dans la presse helvétique (Ariane (2010); ATS (2010); ATS/Hend (2012); ATS/Newsnet (2012); etc), et cela malgré une conjoncture économique difficile, en principe favorable à un afflux de candidatures (Rumley, 2012)².

1. Il s'agit de l'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP de Suisse romande et du Tessin (www.inserch.ch)

2. L'article de Rumley (2012) s'appuyant sur le rapport sur l'éducation en Suisse (Wolter, 2010) rappelle que davantage de travailleuses et travailleurs optent pour une carrière enseignante en période de précarité économique. Effectivement, on constate dans le canton de Vaud – contexte de recherche du

On peut également mentionner le problème de l'abandon du métier.

D'un point de vue sociologique, la nécessité d'une recherche sur les enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse est nécessaire pour dépasser les descriptions et hypothèses empiriques que les statistiques officielles³ proposent sur des problèmes souvent liés comme le recrutement et l'abandon du métier.

Etat de la question

Cette thèse devrait être l'occasion de réunir des problématiques souvent distinguées. En effet, le concept d'insertion, lorsqu'il est traité comme catégorie générale, concerne surtout des populations fragilisées, (jeunes sortis du système scolaire, sans diplômes ou peu diplômés⁴, discriminées (femmes⁵, enfants d'immigrés⁶), ou faiblement définies⁷ (les étudiants, les handicapés, etc).

Les recherches sur "l'insertion" des enseignants se focalisent surtout sur l'amont (le choix du métier) ou sur l'aval (les 'premiers pas", le "choc de la réalité", la charge de travail, la construction identitaire au travail) et ignorent généralement les modes d'accès à l'emploi (concours, offre spontanée de service, etc.) des enseignants. En sociologie, il existe une tradition de recherche, depuis les travaux fondateurs de Granovetter sur l'accès à l'emploi des cadres. Bien que celle-ci porte surtout sur les seconds emplois (sur les modalités d'évolution de carrière), ces concepts sont tout aussi pertinents pour combler le manque de recherches sur l'accès à l'emploi des enseignants.

Concernant le choix du métier d'enseignant, on peut classer la littérature en deux catégories. La première porte sur les "causes" du choix, non nécessairement présente à la conscience des acteurs, c'est-à-dire sur les variables statistiques qui permettent de distinguer les nouveaux enseignants des autres sortants du système éducatif de niveau équivalent. Par exemple, Deauvieu (2005) explique le choix du métier par les « effets de trois grands déterminants biographiques classiques sur la destinée enseignante : l'origine sociale, le genre, et la trajectoire scolaire et universitaire » (Deauvieu, 2005, p. 32). Charles (2012) propose une démarche plus fine en ajoutant l'effet de la "socialisation

présent projet, que « l'effectif global [de la Haute école pédagogique] est passé de 961 à 1930 étudiants, soit une progression de 101% en cinq ans » (HEPL, 2013).

3. Selon l'office fédéral des statistiques (OFS), les besoins en enseignants évoluent pour diverses raisons et varient d'un canton à l'autre. Ils peuvent être liés aux taux d'activités des enseignants, aux normes en vigueur sur les tailles des classes, au nombre d'heures de cours suivis par les élèves, à des contraintes géographiques ou d'infrastructure, aux contraintes budgétaires ou encore être une conséquence des arbitrages budgétaires ou des réformes, et également aux flux de sortie – qui ne distingue pas les départs à la retraite, des départs temporaires, ou encore des changements de canton ou de degré. (OFS, 2013c, p. 26-27)

4. Giraud (2007); Klein & Le Clainche (2007); Levené (2012); Masdonati et al. (2007); Perez (2009)

5. Bihagen & Ohls (2007); Couppié et al. (2012); Gavray (2006).

6. Brinbaum & Guégnard (2012); Kanas & Tubergen (2009); Maume & Sebastian (2007).

7. Baret (2013); Calmand & Epiphane (2012); Giret & Issehnane (2012); Leuze (2007); Moncel (2012)

primaire spécifique” (le fait d’avoir été éduqué dans une famille professionnellement liée à l’enseignement ou plus généralement au service public) et celui de la “socialisation anticipatrice” (liée au fait que tous ont été mis en contact prolongé au cours de leur vie avec des adultes représentant leur futur métier). Cette socialisation anticipatrice s’objective dans des choix tels que celui d’effectuer des activités parascolaires (soutien scolaire, aide éducateur, adjoint d’enseignement) ou périscolaire (animation artistique, sportive ou de centres aérés, etc.).

La seconde catégorie traite davantage des “motivations” invoquées par les acteurs. Berger & D’Ascoli (2011) effectuent la synthèse d’une trentaine de recherches empiriques sur les motivations dans le choix du métier d’enseignant, publiées depuis le milieu des années 1980, dans des contextes francophones et anglophones. Ils reprennent la classification de Kyriacou & Coulthard (2000) en trois catégories : les *motivations altruistes*, qui correspondent à la recherche d’une activité qui bénéficie à la collectivité ; les *motivations intrinsèques* font référence à l’intérêt, à la satisfaction et au plaisir personnels alors que les *motivations extrinsèques* font référence aux attentes de récompenses.

A ma connaissance, peu d’études portent sur l’accès à l’emploi des enseignants, si ce n’est de la part de l’OCDE (2006) qui, face à la crise de recrutement dans certains pays adhérents, s’est emparé de cet objet pour « attirer, former et retenir des enseignants de qualité »⁸. Selon les auteurs du rapport de 2006, il y aurait « deux modèles essentiels de l’emploi (...) : l’emploi “axé sur la carrière” et celui “axé sur le poste” » (OCDE, 2006, p. 161). Le modèle de carrière se caractérise par un recrutement plutôt centralisé, une entrée en fonction précoce et une promotion basée sur l’individu plutôt que sur le poste. Il limite les possibilités d’entrée à la mi carrière. C’est le modèle qui prévaut en France et en Espagne, en Corée ou encore au Japon, bien qu’aucun pays ne corresponde complètement à un modèle. Le modèle du poste suppose un mode de recrutement davantage décentralisé. L’âge y occupe une moindre importance et de ce fait, l’usage de l’enseignement comme seconde carrière est plus courant, de même que la mobilité professionnelle hors de la fonction publique. La Suisse correspond plutôt à ce second modèle au même titre que le Canada, le Royaume-Uni et la Suède.

Pour discuter plus avant de cet étape de recherche, il faut parcourir une littérature plus générale sur les théories du marché de l’emploi. Longtemps, les modèles théoriques dominants provenaient de travaux d’économistes. Afin d’expliquer les logiques à l’œuvre sur le marché de l’emploi, ces travaux ont eu recours à la théorie du “capital humain” qui appréhende les postes de travail comme des biens. Pour les employeurs, les capitaux humains des candidats à l’embauche représentent leurs investissements en formation et s’interprètent comme un signe permettant d’escompter une certaine productivité au travail. La stratégie des employés consiste alors à rechercher les meilleurs salaires sur le marché, comme un retour sur investissement de leur formation. Le modèle du capital humain suppose donc une bonne circulation de l’information sur l’état du marché. L’employeur doit connaître l’état de la main d’œuvre disponible et l’employé, les emplois disponibles. Mais, le capital humain s’avère insuffisant pour rendre compte des ressources

8. C’est le sous-titre de la publication OCDE (2006).

réellement utilisées dans la recherche d'emploi et dans le recrutement (Degenne & Forsé, 2004, p. 124). Des éléments de réponse à cette insuffisance sont proposés par la sociologie, notamment par l'étude menée⁹ par Granovetter (1973) aux Etats-Unis, qui a montré la très grande importance des relations personnelles, familiales ou professionnelles, qui agissent respectivement comme des liens forts ou faibles entre l'employeur et l'employé. Ces liens informels¹⁰ véhiculent l'information nécessaire aux deux partis. Selon Degenne & Forsé (2004, p. 133-34), pour comprendre l'accès à l'emploi d'un salarié, il faut analyser à la fois la négociation qui a eue lieu, mais également les relations sociales communes aux deux parties. Parfois, ces relations simplifient, voire rendent superflue la négociation. Analyser l'accès à l'emploi des enseignants de Suisse romande en relativisant la dimension du "capital humain" au bénéfice du "capital social"¹¹ permettrait de décrire les stratégies des acteurs sur le "marché" du travail enseignant. Etant donné que l'on sait par ailleurs que le capital social augmente avec l'âge (Langlois, 1977), ce type d'investigation est tout à fait pertinent en Suisse où le "modèle du poste" en vigueur permet qu'un certain nombre de diplômés choisissent l'enseignement comme second emploi.

La dernière étape de ce projet, celui du processus d'insertion subjective des enseignants, une fois "entrés dans la place" peut s'appuyer sur une littérature spécifique assez fournie. Celle-ci porte à la fois sur les difficultés de l'entrée des novices dans le métier (charge de travail, questions de discipline, etc.) sur la socialisation professionnelle, ou encore sur le développement identitaire (Ramé, 1999, 2002; Héту et al., 1999).

Dans le contexte Suisse, la plus connue des recherches sur les enseignants demeure celle de Huberman (1989), mais celle-ci s'intéressait à la carrière des enseignants qui exerçaient avec cinq ans ou plus d'ancienneté. Les recherches de Wächli (2002) dans l'espace BEJUNE et Allal (2001) dans le canton de Genève insistent sur les difficultés vécues par les novices : « le maintien de la discipline, la lourdeur de la charge de travail et la gestion des interactions avec les parents et les collègues constituent des invariants dans le vécu des nouveaux enseignants »¹². Bourque et al. (2007) optent pour une définition plus englobante du concept d'insertion professionnelle, perçu tant comme un « processus socialement construit », un « moment charnière entre formation et développement professionnel » et comme une « transition d'un statut » à un autre. Les auteurs proposent alors une revue de la littérature sur « trois aspects de l'insertion professionnelle des enseignants novices : les conditions d'exercice, les stratégies d'insertion ainsi que la for-

9. On se situe là dans un contexte de "seconde carrière" puisque l'enquête portait sur des salariés désirant changer d'emploi.

10. En opposition aux moyens formels qui selon Granovetter « recouvrent surtout les annonces, les cabinets spécialisés, les agences, les associations et les services officiels de placement. » (Degenne & Forsé, 2004, p. 125).

11. Selon Degenne & Forsé (2004, p. 135), le capital social est constitué par le réseau personnel d'un individu et « correspond aux chances d'accès à ce que véhicule » ce réseau. A capital humain égal (tous les enseignants ont un diplôme), « il faut en outre disposer des relations qui procurent des informations sur des emplois disponibles et éventuellement des recommandations. Selon Bourdieu (1980), ceux qui trouveront les meilleurs emplois seront ceux qui auront la possibilité d'utiliser au mieux leur capital social ».

12. Cités par Bourque et al. (2007, p. 16).

mation et le développement professionnel ». Par la suite, Wentzel & Akkari (2012, p. 130) cherchent « à comprendre certaines dimensions de [ce] processus de développement professionnel et à tisser des liens entre professionnalisation et socialisation [professionnelle] des personnes ». Les auteurs renvoient à la définition suivante de la professionnalisation : « à chaque profession correspond une base approfondie de connaissances faisant du professionnel un expert, un spécialiste et supposant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle (Bourdoncle, 1991) » (Wentzel & Akkari, 2012, p. 141). Pour ces auteurs, une composante de la socialisation professionnelle est « l'adhésion à une culture ou à une mémoire professionnelle collective sur ce que signifie “apprendre le métier” » (Wentzel & Akkari, 2012, p. 129). Pour Losego et al. (2011), les chercheurs en sciences sociales ont tort d'opposer la socialisation, qui « impliquerait le conformisme vis-à-vis des pratiques traditionnelles du groupe des collègues et conduirait le novice à oublier rapidement les principes novateurs de sa formation », et la professionnalisation, qui « serait au contraire le développement d'une « autonomie réflexive » permettant au novice de s'adapter sans se raccrocher aux “recettes” des anciens. » (Losego et al., 2011, p. 481). Afin de rompre avec une telle conception dualiste de l'insertion, les auteurs proposent une approche où les deux dimensions renvoient à deux dimensions de la compétence.

Par ailleurs, certaines recherches¹³ – dans les pays anglo-saxons notamment, portent sur les dispositifs “d'induction” ou d'aide à l'insertion des novices au sein des établissements. Cependant, on peut remettre en doute leur efficacité dans le contexte Suisse (Losego et al., 2011).

Dans le cadre de mon analyse, je vois deux limites aux approches et définitions de concepts précités. D'une part, ils ne permettent pas de rendre compte de l'ensemble de l'insertion en tant que processus trouvant ses racines dans le choix du métier, passant par l'accès à l'emploi puis finalement l'insertion subjective. D'autre part, ils n'offrent pas un cadre théorique explicite.

Cadre théorique

J'adhère à la proposition de Dubar (2001), qui considère l'insertion comme « 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 » (Dubar, 2001, p. 12).

Les définitions proposées de la professionnalisation et de la socialisation professionnelle se contredisent souvent d'une étude à l'autre. Ceci est notamment lié au collision entre des politiques publiques qui tentent de trouver des solutions aux problèmes posés par le recrutement et le maintien des enseignants en fonction OCDE (2006) – notamment

13. Bubb et al. (2005); Gilles et al. (2009); Ingersoll (2012); Olebe (2005); Smith & Ingersoll (2004)

par des dispositifs d'induction/d'insertion ad hoc, et les recherches sociologiques qui en découlent. En sociologie, ces concepts renvoient également aux premières approches des professions, par les fonctionnalistes et les interactionnistes. Pour les fonctionnalistes, l'acteur « oriente principalement son action en fonction des normes » (Delas & Milly, 2005, p. 276) ; pour les interactionnistes, « l'interaction (et, a fortiori, l'individu) constitue l'atome logique de l'activité sociale et doit rester l'objet principal de l'analyse sociologique. » (Delas & Milly, 2005, p. 378).

En choisissant de travailler sur les stratégies d'insertion des enseignants, je m'inscris plutôt dans la deuxième tradition. La force de l'interactionnisme est qu'il permet de mettre en lumière les nuances qui existent au sein d'une même communauté « professionnelle » homogène, à l'image des travaux de Strauss (1992) qui montre que la communauté médicale n'est qu'une « image publique », là où se trouvent en réalité des identités et des intérêts multiples (Delas & Milly, 2005, p. 391). Analyser l'insertion professionnelle des enseignants du point de vue des intéressés relève de la même logique. Il s'agit de montrer les différentes stratégies qui peuvent exister pour une même communauté de diplômés en pédagogie qui, d'un point de vue macro, peut être perçue comme homogène dans son fonctionnement.

En bref, on ne postulera pas que les étudiants choisissent la formation d'enseignant nécessairement pour devenir enseignants (cela reste à constater), que les choix de recrutement s'effectuent seulement en fonction des besoins de compétences et des capitaux sociaux mis sur le marché (la théorie du capital social contredit au moins partiellement cette thèse) et on ne considèrera pas non plus le processus d'insertion subjective comme un processus d'intégration d'un individu dans une institution, mais comme un processus plus complexe intégrant les interactions multiples existant dans les établissements.

Ces trois étapes, ici isolées analytiquement, se situent dans des conditions communes. Ainsi, les conditions socio-économiques qui fournissent ou non des emplois concurrents peuvent jouer sur le choix de l'enseignement dès l'origine, mais aussi sur la recherche effective d'un emploi à l'issue de la formation et y compris sur l'insertion subjective. L'analyse que je propose ici privilégie une approche de l'insertion professionnelle comme un processus continu dans une « carrière » contenant plusieurs étapes au sens de Hughes (1996). L'enseignement est alors considéré, non pas comme un métier, mais comme l'activité centrale dans un système plus ou moins ouvert selon l'étape à laquelle l'individu se trouve dans sa « carrière ».

Cependant, l'interactionnisme proposé ici est plutôt structural (Degenne & Forsé, 2004). Il s'agira notamment de faire une analyse structurale des interactions par l'analyse de réseaux. C'est sans doute là que l'approche proposée ici se distingue de l'interactionnisme symbolique classique. J'aborderai les « carrières » des enseignants en insistant notamment sur les étapes cruciales où leur capital social joue un rôle. Ce capital social (Bourdieu, 1980) se constitue notamment lors de leurs formations initiales, lorsqu'ils se distinguent auprès de leurs enseignants en pédagogie, de leurs mentors et collègues en stage, ou auprès des directeurs d'établissements où ils passent et font preuve d'une certaine qualité de travail. Mais il s'agit également du capital social dont ils disposent auprès

de leurs proches qui les connaissent et peuvent les recommander dans leurs réseaux.

J'utilise donc l'analyse de réseaux personnels d'une part pour identifier « les liens informels et de sociabilité, ou [pour] simplement [analyser les] positions sociales » des enseignants à divers moments de leur parcours. Et parallèlement, j'utilise les cercles d'appartenance pour mieux saisir « l'implication [des enseignants] dans [les] relations d'insertion. » (Degenne & Forsé, 2004, p. 219). A ce sujet, je m'inspire des recherches récentes qui, bien que ne se focalisant pas directement sur l'insertion des novices, proposent d'utiliser l'analyse de réseaux pour comprendre comment ils facilitent ou contraignent l'échange de ressources et quels sont les impacts des relations interpersonnelles entre enseignants (Moolenaar, 2012).

Questions et hypothèses de recherche

Comment devient-on enseignant ? A partir de cette question, je propose d'analyser l'insertion professionnelle en tant que processus continu qui comporte trois étapes clés : (1) le choix de l'enseignement, (2) l'accès à l'emploi et (3) l'insertion subjective. Je fais l'hypothèse générale que l'on ne peut comprendre l'insertion professionnelle des enseignants sans tenir compte de l'ensemble de la « carrière » de l'enseignant novice.

(1) Le choix de l'enseignement

L'objectif de recherche est notamment de définir l'espace des choix possibles (Deauvieu, 2005) et de comprendre les motivations (Berger & D'Ascoli, 2011) qui orientent les diplômés en pédagogie. Dans quels contextes socioéconomiques le choix de l'enseignement se fait-il ? Quelle proximité sociale les candidats ont-ils avec l'enseignement ? Quelle part la profession des parents explique-t-elle ? Y a-t-il des variations selon les régions linguistiques ou les cantons ? Y a-t-il une relation entre le choix du métier et le niveau scolaire ou avec la trajectoire scolaire ?

A l'étape du choix, je fais l'hypothèse que le processus d'insertion varie selon les contextes de formation et de socialisation.

1.1 Qui sont les candidats à l'enseignement ?

Dans le cas suisse, une sélection sociale assez forte se produit dès l'enseignement secondaire obligatoire. Par la suite, le choix de devenir maîtres ou maîtresses d'école primaire intervient à la fin de la formation gymnasiale. Pour les enseignants du secondaire, il est nécessaire d'avoir au moins une formation de niveau bachelor avant de commencer la formation professionnelle. Pour les candidats à l'enseignement, il est donc primordial de passer avec succès chacun de ces « tournants » scolaires. Mais ces déterminants scolaires

ne permettent pas entièrement de rendre compte de la particularité des trajectoires de ceux qui choisissent l'enseignement dans leur « carrière ».

1.2 Pourquoi choisit-on ce métier ?

En effet, le choix du métier implique une identification positive au groupe professionnel. Cette identification opère durant toute la scolarité, au cours de laquelle les divers maîtres, enseignants et professeurs servent de modèle et constituent petit à petit un groupe de référence. Par ailleurs, selon Hughes (Dubar, 2013, p. 147), « cette identification anticipée, impliquant l'acquisition par avance, de la part des individus concernés, des normes, valeurs et modèles de comportement des membres de leur “groupe de référence”, est considérablement favorisée par l'existence de filières promotionnelles instituées permettant de planifier l'accès à ce groupe ». Pour les futurs enseignants, ce processus de socialisation s'effectue notamment par la participation à diverses activités¹⁴ d'encadrement d'enfants en dehors du cadre scolaire et de l'école (Charles, 2012), mais également par des remplacements¹⁵ qui peuvent servir d'emploi alimentaire pendant les études supérieures.

Mais le choix du métier peut également intervenir comme un deuxième emploi lorsqu'un individu ne peut ou ne veut plus poursuivre l'activité centrale de son premier emploi. Comme en Suisse, l'emploi en enseignement est ouvert – modèle du “poste” (OCDE, 2006), ceux qui arrivent à cette étape cruciale d'ajustement de leur « carrière », s'orientent vers l'enseignement en tant que « système connexe » au système auquel ils appartenaient auparavant. Les enseignants deviennent alors un groupe de référence pour celui qui désire changer d'emploi notamment par la « valeur et le prestige des diverses activités » (Hughes, 1996) que l'enseignement offre en comparaison de ceux de l'ancien emploi. Autrement dit, c'est les avantages extrinsèques (Kyriacou & Coulthard, 2000) de l'enseignement qui orientent le choix.

(2) L'accès à l'emploi dans l'enseignement

Que l'on choisisse la profession par défaut ou par vocation, le processus d'insertion se poursuit sur le marché du travail. Après avoir analysé le choix de la profession enseignante, cette étape a pour but de mettre en lumière l'insertion objective en se focalisant sur deux aspects du marché de l'emploi enseignant : Comment obtiennent-ils leur premier poste ? Dans quelles circonstances ou dans quel contexte les novices décident-ils d'abandonner le métier ?

14. Accompagnateur dans un camp de vacances, aide aux devoirs à domicile, encadrement des devoirs surveillés, animateurs dans une association, etc.

15. En Suisse, une personne peut faire un remplacement au niveau primaire pour autant qu'il dispose d'une maturité fédérale, et au niveau secondaire avec un diplôme universitaire.

Je fais l'hypothèse que sur le marché de l'emploi, le processus d'insertion varie selon les contextes d'organisation scolaire et d'établissement.

2.1 Les éléments décisifs dans l'obtention de l'emploi

Selon les chiffres 2011 de l'OFS (2013b) concernant les diplômés du tertiaire en Suisse, le chômage n'existe quasiment pas pour les diplômés des HEP (0.6%). Par ailleurs, un peu plus de 30% de ces diplômés ont poursuivi l'activité qu'ils exerçaient pendant leurs études, c'est-à-dire que leurs stages s'est transformé en poste.

Ce dernier chiffre est corroboré par un recodage fait à partir de réponses à une question ouverte posée dans le cadre de l'enquête INSERCH¹⁶ sur l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi (Losego & Girinshuti, working paper). Actuellement, ces « éléments décisifs » sont classés en trois catégories qui rendent compte des logiques qui agissent dans l'obtention d'un poste. Il semblerait qu'il y ait d'une part les « effets de marché au sens classique » (36%) où les candidats postulent à des postes publiés et décrochent la place après un entretien, d'autre part des « logiques relationnelles » (56%) où les postulants ont soit un lien avec l'établissement (stage ou emploi temporaire préalable), soit une relation avec quelqu'un dans l'établissement, et finalement des « effets résiduels » (7%) qui sont souvent liés à l'urgence – (ex : le directeur prend le premier venu car un enseignant pressenti a fait défaut) – et à la proximité géographique du domicile.

Sur un marché de l'emploi sans chômage, avec un fort taux de diplômés qui n'ont pas à chercher un emploi, nous pouvons en déduire qu'à diplôme égal, le capital social des enseignants – constitué notamment durant la formation – est le facteur déterminant pour obtenir un premier poste. Ceci démontre notamment la pertinence d'une approche par l'analyse de réseaux pour comprendre à quel point le marché du travail des enseignants est plus ou moins socialisé (par les relations ou les institutions). La catégorisation ci-dessus devrait être étendue à l'ensemble des données (données quantitatives sur trois ans, données qualitatives) à disposition, mais également affinée selon les régions, les degrés d'enseignement, les domaines d'enseignement, l'âge (Langlois, 1977) et les carrières (Hughes, 1996).

2.2 L'abandon du métier

Selon l'enquête longitudinale 2011 de l'OFS (2013a) menée auprès des diplômés, 96% des sortants 2006 des HEP suisses étaient en emploi en 2011. Pour les diplômés 2010 OFS (2013b), ce chiffre est de 91% bien que 15% des enquêtés affirment avoir éprouvé des difficultés lors de la recherche d'emploi. Les raisons cumulables principalement évoquées sont (55%) « une expérience professionnelle insuffisante », (53%) « les débouchés dans ma branche d'études », (33%) « mon âge », (23%) « la filière d'étude que j'ai choisie » et

16. Diplômés 2006 à 2011 de Suisse romande et du Tessin, une année après l'obtention de leur diplôme.

(15%) la « conjoncture économique actuelle ». Les autres raisons¹⁷ représentent moins de 10% des réponses.

Mais avec un marché de l'emploi enseignant flexible (CDIP, 2008) et un chômage quasi inexistant pour les diplômés de l'enseignement à cette étape de l'insertion professionnelle, il est peu probable qu'un diplômé abandonne le métier parce qu'il n'a pas trouvé un emploi ou parce que les conditions de travail étaient défavorables. L'abandon du métier est en réalité un abandon de la tâche principale (Hughes, 1996) au profit d'un plan de carrière plus ambitieux. Pour les diplômés HEP, l'étape de la formation pédagogique est également une ouverture au « sein du système global dans lequel s'insère la carrière », notamment pour ceux qui abandonnent l'enseignement en tant qu'activité centrale de leur carrière. En exemple, sur la cohorte 2006 de diplômés HEP en Suisse, un peu moins de 10% des hommes et un peu moins de 5% de femmes sont employés avec fonction dirigeante, 2 à 5% sont indépendants ou font un doctorat.

(3) Débuter dans l'enseignement

Cette troisième étape du processus d'insertion s'efforcera de mettre en lumière les conditions d'insertion du point de vue des enseignants novices. Qu'est-ce qui permet aux novices d'évaluer positivement leur insertion professionnelle? Quelles sont les pratiques qui sont considérées comme « insérantes »? Quelles sont les caractéristiques des réseaux de relations que les enseignants constituent sur leur lieu de travail? Comment ces réseaux de relation structurent les rapports interpersonnels au travail?

Je fais l'hypothèse que l'on ne peut comprendre l'insertion professionnelle des enseignants sans prendre en compte l'insertion subjective. Celle-ci est le résultat de l'intégration des novices dans le collectif de travail de l'établissement, notamment par la reconnaissance de leur compétence dans la collaboration. A cette étape de l'insertion, le processus d'insertion varie également selon la formation. On assiste alors soit à une socialisation professionnelle disciplinaire (pour les enseignants du secondaire), soit à une socialisation liée au contexte (pour les enseignants du primaire).

3.1 La subjectivation par le travail et le sentiment de compétence

L'article de Losego et al. (2011) met en évidence une corrélation positive entre l'insertion subjective des novices du primaire et le sentiment de compétence pour le travail collectif. Ces résultats vont dans le même sens que la récente étude qualitative de Rey & Gremaud (2013), dont les résultats soulignent l'importance de la collaboration¹⁸ comme levier de

17. Dans l'ordre décroissant des pourcentages : sexe ; volonté de concilier le travail avec le temps libre/famille ; connaissances complémentaires manquantes ; nationalité ; diplôme inadéquat et évaluation finale.

18. Notamment les réseaux de relations professionnelles.

l'insertion. C'est donc sous l'angle de la collaboration que l'insertion subjective va être essentiellement envisagée et questionnée.

A la suite des résultats de Losego et al. (2011), il est en effet probable que les pratiques professionnelles jugées comme insérantes sont celles qui effacent le plus les inégalités de statuts entre les différentes personnes impliquées et qui mettent en avant les compétences des novices pour le travail collectif.

3.2 Y-a-t-il des déterminants individuels de l'insertion subjective ?

Toutefois, il existe des distinctions, notamment entre les enseignants du primaire et du secondaire. Les premiers sont plus enclins à la collaboration que les seconds qui mettent davantage l'accent sur la maîtrise de leur discipline qui permet de les distinguer des autres. Les collaborations significatives seront donc celles qui insistent sur leur discipline ou sur leur autonomie dans le travail quotidien.

C'est également pour ces mêmes raisons que les enseignants du secondaire se sentent plus rapidement insérés. Au même titre que les enseignants ayant déjà occupé un autre emploi et disposent d'une certaine expérience professionnelle, ils seront comparativement plus à l'aise pour constituer des réseaux de relations professionnelles efficaces. Autrement dit, d'un novice à l'autre, les réseaux de relations personnelles sont moins structurés/plus aléatoires, mais plus déterminants (pour le débutant) au niveau primaire qu'au niveau secondaire, ou dans le cas où l'enseignement est un deuxième emploi.

3.3 Le rôle des relations formelles et informelles : réseaux d'anciens collègues de formation, organigrammes des établissements, dispositifs d'induction, etc.

Ceci aura également un impact sur les personnes ressources pour faciliter leur insertion. A l'instar des enseignants spécialistes d'une branche, les reconvertis dont l'enseignement constitue un second emploi ont des réseaux personnels composés de peu d'individus. Leurs compétences étant encore plus transversales du fait de leur première emploi, ils ont tendance à s'écarter des relations qui les remettent dans une position d'apprenti, et privilégient de fait des réseaux professionnels qui valorisent leurs acquis – comme des projets d'établissement originaux qui mettent à profit leur compétence extra-pédagogiques. Selon la conception de Hughes (1996), ils sont à une autre étape de leur carrière et attendent de fait plus de l'ensemble des activités qui accompagnent l'enseignement en tant qu'activité centrale, comparativement aux enseignants pour qui il s'agit d'un premier emploi. À cette étape de l'insertion, ces derniers vont plus facilement avoir recours à des réseaux d'anciens collègues de formation – structurellement équivalents (Grossetti & Godart, 2007), pour faire face aux difficultés qui caractérisent les débuts dans le métier. En fait, les novices se représentent les établissements sous forme de cercles sociaux dont les contours coïncident avec les divers statuts et rôles plus ou moins institutionnels (débutants ; expérimentés ; enseignants d'une telle ou telle branche ; occupants de postes à

responsabilité dont l'enseignement n'est pas la seule activité centrale comme chef de fil, doyen, chargé de projet, etc).

Méthodologies de recherche

Cinq types de données seront utilisés dans cette recherche : deux enquêtes quantitatives (1) TREE et (2) INSERCH ; (3) 45 entretiens qualitatifs obtenus auprès de 45 diplômés 2013 ; (4) un corpus de texte constitué à partir de productions textuelles de ces diplômés ; (5) ainsi que des données sur leurs réseaux personnels.

- (1) TREE est une enquête longitudinale qui étudie au niveau national la transition entre la formation et l'emploi en suivant un échantillon représentatif¹⁹ de la cohorte ayant terminé la scolarité obligatoire en 2000. Entre 2001 et 2010, l'enquête auprès de ces jeunes²⁰ a connu trois phases (huit volets). La première phase portait de la transition de l'école obligatoire au secondaire II, la seconde phase sur le passage du secondaire II à la vie active ou à une formation tertiaire, et la troisième sur "l'analyse approfondie" de l'ensemble des données (??). La richesse de ces données permet notamment d'investiguer les trajectoires d'une même cohorte depuis sa passation du test PISA 2000 à leur statut de formation ou professionnelle en 2010. Actuellement, je dénombre environ 150 individus de cette cohorte qui ont comme 1er diplôme du tertiaire, un diplôme d'enseignement au niveau préscolaire et primaire ou au niveau secondaire I. L'intérêt d'une telle recherche longitudinale réside, d'une part dans la précision qu'elle apporte sur les événements psychosociaux (socialisation, événements marquants de la vie, etc) et les étapes (trajectoire scolaire, etc) qui ont influés sur les carrières de ceux qui ont choisi l'enseignement comparativement aux autres, et d'autre part, dans les contextes historiques, régionaux, institutionnels (notamment les débuts des écoles pédagogiques) dans lesquels les enseignants ont évolué. Cette base de données nous permettra d'analyser l'étape du choix du métier.
- (2) INSERCH est une enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. Elle est reconduite annuellement depuis 2007 et ses données représentaient plus de trois mille entrées en 2013. Son but est de comprendre l'insertion professionnelle des enseignants au cours de l'année qui suit l'obtention de leur diplôme pédagogique, puis trois ans après ce diplôme²¹. Depuis l'automne 2012, mon travail d'assistant de recherche consiste en la gestion de cette enquête pour le compte de la HEP-Vaud. Je participe régulièrement à l'élaboration de plusieurs notes internes de recherches descriptives sur le contenu de l'enquête. Les données INSERCH serviront notamment à analyser le processus d'insertion

19. Sur le plan national et au niveau des régions linguistiques.

20. A la base, il s'agit de plus 6000 participants à l'enquête PISA 2000.

21. <http://www.inserch.ch>

au moment de la recherche d'emploi, mais également sur l'insertion subjective durant les trois ans qui suivent l'obtention du diplôme.

- (3) Entre le mois de mai et juillet 2013, j'ai effectué 45 entretiens auprès d'étudiants en fin de formation à la HEP Vaud – 22 diplômés pour le primaire et 23 autres pour le secondaire I. L'échantillon a été constitué suite une requête auprès de l'ensemble des étudiants en fin de formation. Les participants sont les diplômés 2013 ayant répondu positivement à la requête de cette enquête pour un suivi qualitatif sur trois ans, portant sur leur insertion professionnelle. Les entretiens semi-directifs abordent les thématiques suivantes :
- l'enseignement comme choix professionnel ;
 - la structure familiale, la catégorie socio-professionnelle des parents, le nombre de frères et soeur et leur choix d'études/de carrière, la place occupée dans la fratrie ;
 - le parcours scolaire, en insistant sur les moments de choix/de transition ;
 - le parcours professionnel temporaire ou 1^{er} emploi ;
 - la place des loisirs, des projets personnels ;
 - l'influence de la famille, des amis dans les choix/les transitions ;
 - le déroulement de leur formation à la HEP ;
 - les perspectives après la formation de la HEP –à court terme, les démarches entreprises pour trouver un poste, descriptif du poste trouvé ; à moyen et long terme, les projets personnels et professionnels
- (4) Suite à notre premier entretien, j'ai proposé à ces enseignants de produire un texte à partir de l'indication : « qu'est-ce que pour vous l'insertion professionnelle ? ». Ces textes devraient permettre aux acteurs de définir eux même l'insertion. A ce jour, six enseignants ont refusé de produire le texte, 24 l'ont écrit et 15 sont en attente.
- (5) Le suivi qualitatif de ces diplômés comprend également deux récoltes de données sur leurs réseaux professionnels et leur évolution : une première fois en avril-mai 2014, et une seconde fois en avril-mai 2015.

Plan de réalisation

	ANNÉE 1 (Déjà accompli) début : semestre de printemps 2013	ANNÉE 2 (2014)	ANNÉE 3 (2015)	ANNÉE 4 (2016)
Lectures/Elaboration du plan de recherche	Lectures exploratoires.	Complément de lectures pour l'élaboration du canevas de thèse.		
Conception et passation des outils de recueil des données	Passation de l'enquête INSERCH auprès des diplômés 2012. Entretiens semi-directifs auprès de 45 diplômés 2013 et production de textes.	Passation de l'enquête INSERCH auprès des diplômés 2013. Récolte de données réseaux auprès de l'échantillon qualitatif 1 an après l'obtention de leur diplôme.	Récolte de données réseaux 2 ans après l'obtention de leur diplôme.	
Analyse de données quantitatives	Analyse exploratoire des données INSERCH et TREE.	Préparation d'une base de données 2007 à 2013/ Intégration des données 2014. Préparation de la base de données TREE.	Elaboration de modèles statistiques.	
Analyse de données qualitatives		Analyse exploratoire des 45 entretiens et des productions de textes en vue de la récolte de données réseaux.	Analyse de données réseaux 2014 et préparation des données 2015.	Comparaison longitudinale des données réseaux 2014-2015.
Rédaction de la thèse		Début de la rédaction sur l'étape 2 de l'insertion professionnelle.	Rédaction sur les étapes 1 et 2.	Rédaction sur l'insertion subjective et finalisation de la thèse.

Année 5, automne 2017 : Soutenance de la thèse

Références

- Ariane, G. (2010, mars). *Une pénurie d'enseignants menace la suisse*. Consulté sur http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Une_penurie_d_enseignants_menace_la_Suisse.html?cid=8575666
- ATS. (2010, juillet). *Pénurie d'enseignantss : six cantons créent des formations raccourcies*. Consulté sur <http://archives.24heures.ch/actu/suisse/penurie-enseignants-cantons-creent-formations-raccourcies-2010-07-02>
- ATS/Hend. (2012, août). *Pénurie d'enseignants jugulée pour l'instant dans les cantons romands*. Consulté sur <http://www.rts.ch/info/suisse/4208690-penurie-d-enseignants-jugulee-pour-l-instant-dans-les-cantons-romands.html>
- ATS/Newsnet. (2012, août). *Les écoles romandes ont résorbé la pénurie d'enseignants*. Consulté sur <http://www.lematin.ch/14026828/print.html/14026828/print.html>
- Baret, C. (2013). La formation permanente des travailleurs handicapés : vers une nouvelle place du travail dans la mission médico-sociale? *Formation emploi*, n° 123(3), 67–88.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011, juin). 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), 113–146.
- Bihagen, E., & Ohls, M. (2007, novembre). Are women over-represented in dead-end jobs? a swedish study using empirically derived measures of dead-end jobs. *Social Indicators Research*, 84(2), 159–177.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2–3.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. A., Herr, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*(6), 11–33.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, n° 118(2), 61–82.
- Bubb, S., Earley, P., & Totterdell, M. (2005). Accountability and responsibility : 'rogue' school leaders and the induction of new teachers in england. *Oxford Review of Education*, 31(2), 255–272.
- Calmand, J., & Epiphane, D. (2012). L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres... *Formation emploi*, n° 117(1), 11–28.

- CDIP. (2008). *Profession enseignante : Analyse des changements et conclusions pour l'avenir* (Rapport technique). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'oeuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. In P. Guibert (Ed.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves* (pp. 17–40). Rennes : Presses univ. de Rennes.
- Couppié, T., Dupray, A., & Moullet, S. (2012). Ségrégation professionnelle et salaires en début de carrière. *Formation emploi*, n° 118(2), 37–59.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 31–41.
- Degenne, A., & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie* (2e éd. revue éd.). Paris : A. Colin.
- Delas, J.-P., & Milly, B. (2005). *Histoire des pensées sociologiques*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*(1), 23–36.
- Dubar, C. (2013). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd. revue éd.). Paris : A. Colin.
- Gavray, C. (2006). Au fur et à mesure qu'elles se construisent, les trajectoires professionnelles divergent entre les sexes : l'exemple belge. *Formation emploi*, n° 93(1), 4–4.
- Gilles, C., Davis, B., & McGlamery, S. (2009). Induction programs that work. *The Phi Delta Kappan*, 91(2), 42–47.
- Giraud, O. (2007). La formation comme politique d'activation des chômeurs en Suisse : divergences d'interprétation. *Formation emploi*, n° 100(4), 93–108.
- Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, n° 117(1), 29–47.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grossetti, M., & Godart, F. (2007, octobre). Harrison White : des réseaux sociaux à une théorie structurale de l'action. *SociologieS*.
- HEPL. (2013, février). *Indicateurs et statistiques*. Consulté sur <http://www.hepl.ch/cms/accueil/mission-et-organisation/indicateurs-et-statistiques.html>

- Hétu, J. C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (Eds.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris : De Boeck Université.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (N° 70). Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction : WHAT THE DATA TELL US. *The Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51.
- Kanas, A., & Tubergen, F. v. (2009). The impact of origin and host country schooling on the economic performance of immigrants. *Social Forces*, 88(2), 893–915.
- Klein, T., & Le Clainche, C. (2007). Les contrats aidés : quelles marges de manœuvre pour les bénéficiaires ? *Formation emploi*, n° 98(2), 77–92.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126.
- Langlois, S. (1977). Les réseaux personnels et la diffusion des informations sur les emplois. *Recherches sociographiques*, 18(2), 213–245.
- Leuze, K. (2007). What makes for a good start ? consequences of occupation-specific higher education for career mobility : Germany and great britain compared. *International Journal of Sociology*, 37(2), 29–53.
- Levené, T. (2012). Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ? *Formation emploi*, n° 116(4), 51–67.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 479–494.
- Losego, P., & Girinshuti, C. (working paper). Comment je me suis inséré ?
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-Des-Combes, B., & Puy, J. d. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en suisse : un tableau en demi-teinte. *Formation emploi*, n° 100(4), 15–29.
- Maume, D. J., & Sebastian, R. (2007). Racial composition of workgroups and job satisfaction among whites. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 609, 85–103.
- Moncel, N. (2012). Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? *Formation emploi*, n° 117(1), 69–87.

- Moolenaar, N. M. (2012, novembre). A social network perspective on teacher collaboration in schools : Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39.
- Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. étude thématique nationale de l'OCDE*. (Rapport technique). Berne : Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education (CORECHED).
- OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OFS. (2013a, juin). *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. premiers résultats de l'enquête longitudinale 2011*. (Rapport technique N° 501-1101). Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS).
- OFS. (2013b, juin). *De la haute école à la vie active. premiers résultats de l'enquête 2011 auprès des personnes nouvellement diplômées des hautes écoles*. (Rapport technique N° 541-1100). Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS).
- OFS. (2013c, décembre). *Perspectives de la formation. scénarios 2013-2022 pour le système de formation*. (Rapport technique N° 1324-1300). Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS).
- Olebe, M. (2005). Helping new teachers enter and stay in the profession. *The Clearing House*, 78(4), 158–163.
- Perez, C. (2009). Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue? *Formation emploi*, n° 105(1), 5–19.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Ramé, S. (2002). *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris ; Budapest ; Torino : L'Harmattan.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013, juin). Collaborer pour s'insérer? *Education et Formation*(e299), 67–77.
- Rumley, T. (2012, août). La crise sauve l'école. *L'Hebdo*. Consulté sur http://www.hebdo.ch/la_crise_sauve_163366_.html
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Wentzel, B., & Akkari, A. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en suisse : la professionnalisation en débat. In *La socialisation professionnelle des*

enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves (pp. 127–142). Rennes : Presses univ. de Rennes.

Wolter, S. C. (2010). *Rapport sur l'éducation 2010*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.