

Article - *La professionnalité enseignante dans le temps : trajectoires, débuts et fins de carrière.*

Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme

Crispin Girinshuti

Laboratoire GReSTE - HEP Vaud - Université de Genève

Résumé

En partant du point de vue des diplômés, ce texte propose d'expliquer l'accès à l'emploi en enseignement à l'aide du concept de carrière tel qu'il a été développé par les interactionnistes de l'école de Chicago. La variable expliquée – la qualité de l'emploi – est définie empiriquement à l'aide de parcours professionnels tels qu'ils sont racontés par les enseignants après l'obtention de leur diplôme. Les critères d'embauche tels qu'ils sont perçus par ces enseignants servent ensuite de variables indépendantes pour expliquer l'accès aux emplois de qualité. L'article propose finalement une typologie des carrières à l'œuvre.

Mots clés : carrières, enseignants, insertion professionnelle, métier, qualité de l'emploi, choix professionnels

Abstract : Teachers' careers, a year after obtaining their diploma in French-speaking Switzerland

Starting from the teachers' point of view, this paper suggests that one can elaborate statistical models explaining the quality of their occupation after defining these latter empirically. Thus, careers are understood according to interactionist perspective. By questioning teachers' narratives on their career opportunities in the three years after obtaining their diploma, the quality of their occupation (dependent variable) and the different criteria on how they obtained those occupations (independent variables) are defined and tested in order to emphasize the different typologies of careers.

Key words : careers, teachers, employability, occupation, quality of occupation, career choices

Pour citer cet article :

Girinshuti C. (2015). Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme. *Inter Pares* α , 27-36. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : crispin.girinshuti@hepl.ch

Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme

Crispin Girinshuti

Introduction

En sciences de l'éducation, les recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants se sont souvent cantonnées à ce qu'on pourrait assimiler à « l'intégration dans le métier » (Losego et Girinshuti, soumis). Il est étonnant pourtant de voir que la thématique de l'insertion devient autre chose dès que l'on sort du champ de l'éducation. Ailleurs, on parle plutôt de transition formation emploi ou encore d'accès à l'emploi (Dubar, 2001), et malgré une littérature foisonnante sur cette transition, les enseignants semblent échapper à la problématique de l'accès à l'emploi. Cela est dû à l'objet de recherche et à sa conceptualisation dans le champ qui nous préoccupe.

En effet, d'une part dans le modèle français – qui constitue l'objet essentiel de la littérature francophone européenne – il n'y a pas à proprement parler de marché de l'emploi en enseignement, car les diplômés sont affectés par l'administration. D'autre part, dans les pays où ce marché existe, ce qui préoccupe les chercheurs, c'est plutôt la dévalorisation ou la perte d'attractivité du métier, les difficultés inhérentes au métier et l'abandon qui en résulte ; d'où l'intérêt pour les stratégies d'intégration des nouveaux enseignants.

Ma thèse (Girinshuti, 2014) présente le choix du métier, la transition formation emploi et l'insertion subjective comme trois étapes d'un même processus. Ce qui revient à dire que l'analyse sociologique de l'une des trois étapes devrait montrer les liens existants avec les autres.

En prenant comme point d'entrée ce qui est rapporté par les diplômés comme étant les éléments décisifs pour accéder à l'emploi en enseignement en Suisse romande, je montrerai que la qualité des emplois obtenus – définie empiriquement – dépend de « carrières » différenciées au sens de Hughes (1996) et que c'est au travers de ce concept qu'on peut saisir les enjeux de l'insertion professionnelle en tant que processus démarrant avant la formation et se

poursuivant après la transition à l'emploi en enseignement.

L'article est organisé comme suit. Une première partie s'attardera sur le concept de carrière tel qu'il a été théorisé par les interactionnistes, ainsi que sa pertinence pour appréhender le processus d'insertion et la définition de la qualité des emplois en Suisse romande. Je montrerai également que l'accès à ces emplois de qualité en enseignement dépend essentiellement des démarches entreprises dans la première année qui suit l'obtention du diplôme. La deuxième partie examinera les relations entre la qualité de ces emplois et les éléments décisifs pour les enseignants afin d'y accéder. Dans la dernière partie, trois modèles de régression logistique aideront à mieux saisir les liens qui existent entre carrière et qualité de l'emploi et la portée de ces liens.

Les données utilisées sont issues de l'enquête annuelle menée auprès des diplômés des hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande et du Tessin¹ sur leur insertion professionnelle. Ils répondent volontairement à un questionnaire en ligne, une année et trois ans après l'obtention du diplôme. L'échantillon utilisé pour cet article – 598 individus, interrogés entre 2007 et 2014 – ne reprend que les diplômés de Suisse romande (les HEP des cantons de Fribourg, Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE), Vaud et Valais) qui ont répondu aux deux sollicitations. Ce choix permet de comparer leur situation professionnelle à moyen terme et de mieux rendre compte de leur dynamique d'insertion.

1. La situation professionnelle des diplômés en enseignement par le concept de carrière

Pour Dubar (2001), d'un point de vue sociologique, l'insertion professionnelle est un construit social à trois dimensions. C'est le « produit d'une histoire » au sens où dans une conjoncture donnée, les catégories qui structurent les normes institutionnelles et les comportements sont renégociées par « des acteurs sociaux en situation ». C'est également un « construit sociétal » dans la mesure où les cas diffèrent d'un pays à l'autre, et ce notamment parce que la construction des institutions et des dispositifs qui s'articulent pour donner naissance à la situation d'insertion professionnelle varient selon les croyances et les traditions culturelles. Enfin, c'est le produit de stratégies d'acteurs, la seule manière de rendre compte des « jeux

¹ Depuis 2012, je fais partie de l'équipe chargée de cette enquête. Après une première phase de sept ans (2007-2014), nous travaillons

sur un nouveau questionnaire en phase avec les changements socio-institutionnels intervenus depuis. Le site de l'ancien questionnaire : <http://www.inserch.ch>

complexes d'acteurs sociaux (...) qui possèdent leur efficacité propre » (Dubar, 2001). Dans le cas qui nous préoccupe, je ne traiterai que de cette dernière dimension. Je choisis pour cet article de ne considérer que le point de vue des enseignants sans oublier l'importance des autres acteurs de l'insertion professionnelle, notamment l'ensemble des institutions du système d'éducation suisse qui participent à la construction sociale de l'accès à l'emploi. En effet, je considère les « formes identitaires dans le champ professionnel » décrites par Dubar (2001) pour rendre compte de l'hétérogénéité des stratégies de recherche d'emploi comme une manière de rendre compte des « carrières subjectives » (Hughes, 1996) des enseignants.

Selon le courant interactionniste (Dubar, 2013), les professions ne peuvent être définies préalablement à l'analyse empirique. Ainsi, c'est au travers des interactions entre acteurs que l'on définit les spécificités d'un métier. De même, il serait illusoire de vouloir mettre en avant des modèles d'insertion des enseignants sans mettre en avant la spécificité de leurs parcours et de leur métier. En ce sens, le concept de carrière proposé par Hughes (1996) est fécond dans la mesure où il apporte une nuance à la compréhension des « professions ». Loin d'être homogènes et prédéfinies, elles sont ramenées à un ensemble d'activités ou de tâches qui forment un métier (Hughes, 1996). Suite aux travaux fondateurs de E. C. Hughes, la thèse de Becker (1952) a démontré que la carrière change d'une part verticalement avec les promotions prédéfinies, d'autre part horizontalement, par les comportements adoptés afin d'améliorer ce qui peut être vécu comme pénible au quotidien, que ce soit dans la gestion de cet ensemble d'activités ou encore le contexte d'enseignement. Par ailleurs, le concept de « transition formation emploi » est également nuancé par Hughes (1996) dans la mesure où la carrière d'un individu s'étend au parcours suivi au cours de sa vie. Par exemple, la transition à l'enseignement ne revêt pas les mêmes enjeux selon que c'est le premier métier que l'on exerce ou que c'est une reconversion professionnelle. L'accès à l'emploi ne peut donc être saisi sans faire appel à des indicateurs qui rendent compte des rapports différenciés à cet ensemble d'activités.

Dans le cas de l'enseignement en Suisse romande, je pars du postulat que les enseignants fraîchement diplômés ne peuvent prétendre qu'à des mouvements de carrière horizontaux et subjectifs. Je propose

d'analyser ces mouvements en définissant empiriquement la qualité des emplois auxquels ces enseignants postulent lorsqu'ils finissent la formation, et en analysant les chances d'accès à ces derniers.

1.1 Le marché de l'emploi en enseignement en Suisse romande

Par l'existence même d'un marché de l'emploi en enseignement² en Suisse, tous les diplômés d'une cohorte donnée ne peuvent accéder à des postes qui correspondent exactement à la formation qu'ils ont suivi ni à un taux d'activité qui leur convienne. Par ailleurs, le recrutement varie d'un canton à l'autre. Le point commun en Suisse romande est que le département cantonal est toujours l'autorité d'engagement. Il rémunère également les enseignants et définit leurs attributions. Les modalités concrètes de recrutement, elles, varient autant entre cantons qu'à l'intérieur d'un même canton et selon le degré, primaire ou secondaire. La tendance actuelle est d'accorder la compétence aux directions d'établissement. On remarquera également que suivant les cantons – c'est le cas dans le canton de Vaud, le plus grand de Suisse romande – les enseignants ne peuvent prétendre à un contrat à durée indéterminée (CDI) lors de leur première année d'engagement. Ils obtiennent un poste dit « 108 », d'après l'article de loi régissant le recrutement des enseignants qui définit les postes à l'essai sur des contrats à durée déterminée (CDD) allant de, un à trois ans. Après cette période qui dure dans la majeure partie des cas une année, ils accèdent alors à un CDI. La notion de contrat dans la première année n'est donc pas un bon indicateur de la qualité des emplois occupés (31% de CDI dans la première année contre 78% deux ans après). Par ailleurs, malgré une demande grandissante pour certaines branches et certains niveaux, le nombre de diplômés par cohorte, par niveau et par branche dépasse le nombre de places correspondantes sur le marché de l'emploi. Ce sont donc les offres des établissements qui régulent les mouvements de la main d'œuvre. On comprend alors la nécessité de définir les types de postes auxquels les diplômés peuvent prétendre, ainsi que les logiques d'accès à ceux-ci.

1.2 Quelles évolutions d'emploi en enseignement pour les diplômés ?

² Ici, nous retiendrons une définition minimale du marché sans définir les subtilités liées notamment à chaque canton de Suisse romande : chaque diplômé est libre d'aller enseigner là où il trouve

un emploi. Par ailleurs, les employeurs (les directions générales de l'enseignement obligatoire et post obligatoire – DGEO et DGEP) n'ont aucune obligation d'employer tel ou tel diplômé.

L'évolution des premiers indicateurs de la situation professionnelle des enseignants dépeint un marché de l'emploi favorable aux diplômés. Une année et trois ans après l'obtention du diplôme, ils sont respectivement 95,3% et 96,6% à avoir eu un emploi dans l'enseignement durant l'année de l'enquête. Mais, la variabilité des emplois proposés, notamment en termes de stabilité et de taux d'activité, amène forcément une certaine insatisfaction. Dans la première année suivant le diplôme, 28,6% des diplômés sont insatisfaits par rapport à ce taux. Trois ans après, ils ne sont plus que 11%. Ces chiffres diffèrent de quelques points selon le diplôme (voir la table 1).

	Primaire		Secondaire	
	+ 1 an	+ 3 ans	+ 1 an	+ 3 ans
Emploi dans l'enseignement	97,2%	98,1%	92,1%	94,3%
Satisfaction par rapport au taux	68,1%	89,2%	76,8%	88,5%

Table 1 : Situation professionnelle selon le diplôme obtenu, une année et trois ans après la formation.

Lorsqu'on examine les variations des taux d'activité, il est clair que les diplômés sont plutôt à la recherche d'un temps plein. En effet, entre la première et la troisième année d'insertion, ils sont 48% à avoir réussi à augmenter leur taux. Ce qui explique notamment la baisse de l'insatisfaction.

Mais une telle description de la situation professionnelle des diplômés demeure générale. Pour définir les types d'emplois dans une perspective interactionniste, le recours aux parcours professionnels tels qu'ils sont rapportés par les diplômés est plus adéquat. À partir de questions ouvertes sur ce parcours professionnel, l'élément décisif pour décrocher l'emploi de référence, ainsi que les projets à court terme, nous avons pu dégager quatre variables dichotomiques qui rendent compte de la qualité des emplois.

1.3 Définition empirique de la qualité de l'emploi

La première variable concerne la stabilité de l'emploi notamment dans sa description la plus basique. Est-ce que l'emploi occupé est un poste qui a été ouvert (ou libre par départ d'un enseignant) ou s'agit-il d'un remplacement ? Une année après l'obtention du diplôme, 67% des diplômés occupent un emploi stable de ce type. Trois ans après, ils sont 91%. Ces chiffres sont intéressants, car ils relativisent la situation de plein emploi que l'on observait avec les indicateurs de base. Par ailleurs, ils confirment

également que la situation professionnelle s'améliore pour l'ensemble des diplômés. Mais il n'est pas suffisant de savoir si un poste n'est pas un simple remplacement pour décrire la variabilité des postes occupés par les enseignants qui sortent de la formation, notamment dans une perspective diachronique. Les autres indicateurs de la qualité de l'emploi permettent d'approcher encore un peu plus les variations horizontales dans la carrière subjective des néoformés sur la durée. La *continuité* de l'emploi rend compte de l'occupation d'un seul emploi dans l'année de l'enquête. L'*unité* du poste occupé saisit la stabilité de l'emploi dans le quotidien des enseignants. L'emploi est dit « fragmenté » si au primaire on occupe plusieurs postes ou si au secondaire on intervient dans plusieurs établissements. Enfin, la *perspective* dans l'enseignement traduit l'assurance quant à l'occupation d'un poste pour l'année scolaire à venir.

Pour des raisons méthodologiques, il n'est pas possible de réaliser le codage précédent sur les réponses données trois ans après le diplôme. En effet, lorsque les diplômés répondent aux questions ouvertes, ils racontent plus en détail leur parcours professionnel dans l'année qui suit l'obtention de leur diplôme, en indiquant notamment les démarches entreprises et en précisant le mode d'obtention de leur emploi. Trois ans après, la plupart se contentent de résumer leur situation à l'aide de mots clés du type « idem » ou « enseignement à [n]% », pour décrire des parcours qui se sont dans la majorité des cas stabilisés. Seuls ceux qui ont entrepris une autre formation (pour l'enseignement spécialisé par exemple), pris une année sabbatique pour partir en voyage, et celles qui ont entre-temps fait des enfants, s'expriment de manière détaillée. Ceci explique notamment pourquoi trois ans après le diplôme, le taux de CDI n'est que de 78%, tandis que les emplois stables atteignent 91%. Les 9% restant sont soit sur des remplacements pour diverses raisons, soit il s'agit de femmes qui arrêtent pour cause de maternité, sans emploi garanti après leur arrêt de travail.

Ainsi, trois ans après l'obtention du diplôme, les carrières prennent des directions où la qualité de l'emploi n'est plus le seul enjeu. Pour la suite de l'article, les mouvements horizontaux expliqués ne concernent donc que ce qui est raconté par les enseignants dans l'année qui a suivi l'obtention du diplôme d'enseignement.

Les quatre mesures de la qualité de l'emploi – *stabilité, continuité, unité et perspective* – codées en variables dichotomiques, serviront de variables dépendantes aux quatre modèles de régression logistique complémentaires à la compréhension de l'accès à l'emploi dans ces variations horizontales.

Mais avant d'expliquer les chances d'accès, une étape supplémentaire est nécessaire, la définition des logiques d'accès à ces emplois – les variables indépendantes qui serviront à expliquer les emplois obtenus.

2. Les logiques pour accéder à l'emploi selon les néoformés

Selon Hughes (1996), « une partie de l'étude des carrières consiste (...) également [en l'étude] des processus de sélection des gens (par les intéressés eux-mêmes ou par d'autres) pour ces postes, ainsi que leurs démarches propres qui déterminent leur avenir vers le haut ou les poussant vers le bas de l'échelle en matière de prestige, de revenu ou de pouvoir ». Dans le cas des enseignants, il s'agit notamment de déterminer comment ils accèdent aux emplois décrits précédemment. En effet, l'une des spécificités des postes d'enseignement en Suisse, c'est qu'ils soient peu centralisés et régulés. On peut devenir enseignant à tout âge et indépendamment de l'expérience socio-professionnelle précédente. Ce modèle d'emploi décrit par l'OCDE comme « axé sur le poste » (Girinshuti, 2014) en fait notamment un métier qui convient tout particulièrement à la reconversion professionnelle. Ainsi, il n'est pas rare que les futurs diplômés commencent à enseigner par des remplacements ou par des CDD pendant un certain temps, et comme le règlement ne permet pas de reconduire ces formes de contrat précaire indéfiniment, la formation dans les HEP – ouverte à tous les détenteurs de diplômes³ de base – devient incontournable pour pouvoir continuer à enseigner. Ainsi tout le monde n'est pas égal en termes de carrière à la sortie de la HEP. Avant de postuler, certains n'ont que le diplôme, d'autres ont vu plusieurs « métiers », d'autres encore ont une expérience d'enseignement antérieure. Comme on peut s'en douter, cela a de sérieuses conséquences sur l'accès à l'emploi après l'obtention du diplôme, et c'est notamment ce qui va distinguer les postulants auprès des futurs employeurs.

À partir des réponses à la question, « quel a été selon vous l'élément décisif pour l'obtention de votre emploi ? », 11 éléments⁴ récurrents et non exclusifs ont été extraits. Ils donnent à voir les critères, perçus par les enseignants comme décisifs pour accéder à des

emplois de qualité variable. La table de contingence suivante montre la relation entre ces critères de recrutement et les quatre indicateurs de qualité définis précédemment. Comme les trois variables vont dans le même sens, la table n'illustre que l'indicateur de la stabilité de l'emploi par les pourcentages et la mesure d'association (*phi*). Pour les trois autres, elle indique uniquement si la relation est significative (*sig. p*).

		Emploi stable			Unité	Conti-nuité	Perspec-tive
		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>sig. p et Phi.</i>			
1	Compétence spécifique	<i>oui</i>	87,2%	12,8%	*** 0,17	*	***
		<i>non</i>	65,8%	34,2%			
2	Déficit	<i>oui</i>	61,4%	38,6%	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	70%	30%			
3	Dossier de postulation	<i>oui</i>	89,7%	10,3%	*** 0,17	<i>ns</i>	**
		<i>non</i>	66,3%	33,7%			
4	Emploi préalable dans l'établissement	<i>oui</i>	72,6%	27,4%	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	68,7%	31,3%			
5	Entretien	<i>oui</i>	78,7%	21,3%	* 0,10	<i>ns</i>	*
		<i>non</i>	67,3%	32,7%			
6	Expérience professionnelle	<i>oui</i>	85,3%	14,7%	*** 0,16	**	**
		<i>non</i>	62,9%	37,1%			
7	Flexibilité	<i>oui</i>	46%	54%	*** 0,16	**	***
		<i>non</i>	71,7%	28,3%			
8	Hasard de la procédure	<i>oui</i>	34,3%	65,7%	*** 0,20	<i>ns</i>	***
		<i>non</i>	71,8%	28,2%			
9	Proximité	<i>oui</i>	55,4%	44,6%	* 0,10	*	<i>ns</i>
		<i>non</i>	70,9%	29,1%			
10	Relations	<i>oui</i>	54,1%	45,9%	** 0,13	*	*
		<i>non</i>	71,8%	28,2%			
11	Stage dans l'établissement	<i>oui</i>	75,1%	24,9%	* 0,10	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	65,9%	34,1%			

Code sig. $P = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 2 : Croisement des éléments décisifs avec les quatre indicateurs de la qualité du poste

Dans l'analyse qui suit et pour des raisons pratiques, il est fait référence à chaque élément à l'aide du numéro correspondant entre parenthèses, situé dans la première colonne de la table 2. Les sous-parties qui suivent serviront à la fois à définir ces éléments décisifs tout en

³ Pour prétendre à une formation d'enseignant du primaire, un diplôme de niveau secondaire 2 suffit. La formation pour enseigner au secondaire nécessite au moins des études de niveau BAC+2 (en contexte français) universitaire dans la future branche à enseigner.

⁴ Le questionnaire contient également deux indicateurs objectifs qui ont été systématiquement utilisés pour compléter les données

subjectives des répondants : *l'emploi préalable* dans l'établissement de référence et *le stage dans l'établissement de référence*. Les répondants qui avaient coché ces cases ont automatiquement été attribués aux deux catégories correspondantes dans la table 2.

essayant de comprendre la nature de leur lien avec la qualité de l'emploi.

2.1 Tous les éléments jugés décisifs n'agissent pas sur la qualité des emplois

Le croisement des éléments jugés décisifs par les diplômés avec la qualité des emplois nous permet de faire un premier tri et de ne garder que les éléments pertinents pour un modèle explicatif de l'accès à l'emploi de qualité. En effet, sur les 11 éléments récurrents dans les réponses, *le déficit* (2) et *l'emploi préalable dans l'établissement* (4) ne présentent aucun lien significatif ($p > 0,5$) avec les quatre indicateurs de la qualité de l'emploi. Pour les enseignants du primaire, *le déficit* (2) concerne surtout les régions reculées où personne n'a envie d'aller. Au secondaire, il s'agit également des personnes dont les branches sont recherchées (mathématique, certaines langues étrangères, etc.), niveau d'analyse qui n'est pas interrogé dans cet article. Toutefois, on notera que cette catégorie permet de différencier les diplômés en terme de carrière, dans leur choix (ou possibilité) de formation qui mène les uns vers l'enseignement primaire et les autres vers le secondaire. *L'emploi préalable dans l'établissement* (4) concerne les personnes qui ont accédé à l'emploi avant de commencer la formation ou pendant leur formation par un remplacement ou un CDD. L'état de carrière de ces personnes est clairement différent des autres néoformés, car pour la plupart la formation sert à régulariser leur situation. Comment expliquer l'absence de lien avec les indicateurs de qualité ? Tout simplement parce qu'un emploi préalable ne garantit pas un poste libre après deux ans de formation. Mais les liens précédemment créés vont faire que la personne sera prête à revenir sur le même établissement indépendamment de la qualité « objective » de l'emploi offert.

2.2 Des carrières subjectives valorisées

Les individus qui mettent en avant *les compétences spécifiques* (1) se distinguent des autres par un plus, souvent c'est une langue, ou une expertise dans une branche enseignable recherchée qu'il maîtrise en dehors de ce qui était exigé dans l'offre d'emploi. Il s'agit parfois également d'une socialisation anticipatrice par des activités d'encadrement qui se rapprochent de la forme scolaire (Charles, 2012). Statistiquement significative sur l'ensemble des variables dépendantes, ce critère regroupe également ceux qui mentionnent le cumul de diplômes en dehors de l'enseignement. Proportionnellement, elle concerne des enseignants du secondaire plutôt que du primaire. La spécificité des compétences mises en avant

distingue donc dans une certaine mesure les parcours de vie, tant au niveau des acquis que de l'âge ; donc un état différent des carrières entre ceux qui peuvent les mettre en avant et ceux qui ne le peuvent pas.

Le dossier de postulation (3) (dossier de candidature) statistiquement associé à trois variables dépendantes concerne les individus qui mentionnent de manière vague le contenu de leur dossier comme étant décisif ou encore des lettres de recommandation de personnes qui garantissent le sérieux de leur candidature. Convaincre par le dossier nécessite un parcours de vie subjectivement rempli d'autre chose que des diplômes. Tout comme pour les compétences, les diplômés pour le secondaire sont plus concernés. C'est donc également un indicateur d'un état de carrière associé à la qualité de l'emploi.

L'expérience professionnelle (6) avant la formation permet de se distinguer des autres postulants notamment par une socialisation professionnelle en dehors de la formation HEP. Les attentes sur le marché de l'emploi des acteurs concernés sont clairement à un autre stade en termes de carrière subjective. Cette plus-value professionnelle leur permet de prétendre au mieux. Ce n'est donc pas étonnant qu'elle soit associée aux quatre indicateurs de la qualité des emplois.

2.3 Des carrières qui se passent de la stabilité de l'emploi

Un certain nombre d'enseignants sont prêts à accepter de travailler dans n'importe quelles conditions, que ce soit sur les disciplines à enseigner, le niveau, le taux d'activité ou l'horaire. *Cette flexibilité* (7) caractérise les gens qui sont à une étape de carrière où la qualité de l'emploi n'est pas un critère déterminant soit parce qu'ils débutent (et n'ont pas le choix), soit parce qu'ils ne désirent pas encore stabiliser un emploi dans l'enseignement (poursuite des études envisagée ou autres projets de vie). Cette flexibilité mène forcément plus facilement vers des emplois de moindre qualité.

Le fait de figurer sur une liste de remplaçants et d'être appelé ou encore de ne pas connaître les raisons qui distinguent son CV des autres, relève pour les premiers du hasard et pour les seconds de la chance. Face à ce *hasard de la procédure* (8), il n'y a pas vraiment un élément que l'on peut rattacher directement à l'état de carrière des chanceux, sinon faire l'hypothèse qu'ils n'ont rien de plus à faire valoir de leur parcours sinon leur diplôme. Pour ceux qui font les remplacements, on peut soit le percevoir comme une volonté de ne pas stabiliser sa situation, en raison d'autres projets, soit comme une manière d'augmenter

ses chances de trouver un premier poste dans un marché où l'on n'arrive pas à se distinguer. Toujours est-il que décrocher un remplacement est par définition négativement associé avec un emploi de qualité.

La proximité (9) semble être pertinente notamment pour toutes les personnes qui enseignent ensuite près de leur région d'origine. Ce critère concerne également les personnes qui habitent tout simplement près de l'établissement qui les a engagées. La proximité est difficile à interpréter en termes de carrière. Dans une moindre mesure, elle nous renseigne sur le contexte de travail, car elle s'applique plus aux villages et moins aux zones de forte agglomération. Cela est confirmé en partie par le fait que moins de 2% des enseignants du secondaire – établissement plutôt situé en agglomération – sont concernés. Ici la carrière se lit donc à l'opposé de ce qui a été dit à propos du recrutement par compétences, par dossier ou encore par l'expérience professionnelle. Du bouche-à-oreille à la recommandation par un formateur d'une HEP, en passant par le fait de connaître le directeur de l'établissement, *les relations* (10) rendent compte de l'informel du marché de l'emploi (Forsé, 1997). Mais on peut difficilement en tirer profit notamment parce qu'à partir des réponses, il est difficile d'une part de déterminer s'il s'agit de liens forts ou faibles, d'autre part de déterminer précisément le rôle de la personne qui est intervenue. Pourtant, cet indicateur est statistiquement associé à l'ensemble des variables dépendantes. Sa valeur explicative dans les modèles de régression reste à examiner.

2.4 Des éléments décisifs dans le recrutement indépendamment des carrières

L'entretien (5) bien qu'associé à la stabilité et la continuité n'est pas en soi un indicateur de carrière, car les individus qui le mentionnent mettent en avant le fait d'avoir convaincu par leur motivation et leur détermination à travailler dans l'établissement. Il reste à vérifier la pertinence de ce critère dans les modèles explicatifs des variables dépendantes concernées.

Le stage dans l'établissement (11) est le critère le plus récurrent, car ce dispositif – qui fait partie intégrante de la formation – est censé faire le pont entre les futurs employeurs et les employés. En effet, il permet à l'employé de s'acculturer aux mœurs de l'établissement, de créer un capital social en se faisant connaître et en se mettant en valeur auprès des collègues et de l'employeur. Ce dernier prend également moins de risque en engageant quelqu'un qui a fait ses preuves. Ainsi, en enseignement encore plus que dans d'autres métiers, le stage sert à créer les liens au sens de la théorie de réseau (Guillot-Soulez, 2008).

Par contre, cela ne nous dit rien sur la carrière subjective des personnes qui se font engager par ce biais, car tout le monde est susceptible de se faire recruter par le stage. Son efficacité à long terme est vérifiée par l'association avec une perspective à moyen terme.

2.5 Le contexte d'insertion

Ces éléments décisifs doivent être nuancés, d'une part parce que l'on s'insère toujours dans un contexte spatio-temporel, d'autre part parce que les recruteurs ont des éléments de comparaison des dossiers de candidature qui échappent à chaque postulant. Sans prétendre à l'exhaustivité, on retiendra donc cinq variables de contrôle dans les modèles explicatifs proposés (voir table 3).

Dans un métier composé en majorité d'enseignantes, le fait d'être d'un sexe plutôt qu'un autre peut conditionner le choix du recrutement. A priori, le sexe est associé dans une certaine mesure à l'accès à un *emploi stable*, ainsi qu'à *l'unité*. Le diplôme obtenu limite dans une certaine mesure les mouvements sur un marché commun.

Les diplômés pour le primaire se distinguent bien des diplômés pour l'enseignement secondaire même si les premiers ont parfois des stratégies pour accéder à des emplois dans le secondaire et que les seconds peuvent se retrouver dans le primaire faute de mieux. Le type de diplôme est la variable la plus fortement associée à l'emploi stable, et demeure significatif sur les trois autres variables dépendantes.

Dans le codage de l'élément décisif *expérience professionnelle*, aucune distinction n'est faite entre l'expérience en enseignement et l'expérience hors enseignement notamment parce que l'information n'est pas si explicite. Pour en avoir une certaine nuance, la variable dichotomique (plus d'un an ou moins d'un an) sur l'expérience dans l'enseignement sert de variable de contrôle à raison, car son lien est statistiquement significatif avec tous les types d'emploi.

Le contexte spatial est représenté par le lieu de formation parce que c'est à partir de là que l'on accède aux stages, aux emplois informels et à un marché de proximité. Tout comme les deux variables précédentes, son lien avec l'accès à l'emploi est significatif.

Le contexte temporel est donné par l'année d'obtention du diplôme qui conditionne le moment de la participation à l'enquête, donc un indicateur de l'état du marché de l'emploi dans une perspective

diachronique. Sa pertinence vaut surtout pour la *stabilité de l'emploi* décroché et la *perspective*.

		Emploi stable		Unit	Con	Pers
		oui	non			
Sexe	F	63%	37%	**	**	ns
	M	77%	23%	0,14	ns	ns
Diplôme	Prim.	55,6	44,4	***	***	***
	Sec	85,6	14,4	0,30	***	***
Expérience en enseignement	< 1 an	58,7	41,3	***	***	***
	> 1 an	84,8 %	15,2 %	0,26	***	***
Haute École Pédagogique	BEJUNE	58%	42%	***	***	**
	Fribourg	66%	34%			
	Valais	46%	54%			
	Vaud	78%	22%			
Année d'obtention du diplôme	2006	58%	42%	0,16	ns	ns
	2007	56%	44%			
	2008	61%	39%			
	2009	66%	34%			
	2010	77%	23%			
	2011	72%	28%			

Code sig. $p = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 3 : Croisement des variables de contrôle avec les quatre indicateurs de la qualité des emplois.

3. Modélisation de l'accès à l'emploi selon les différents critères d'accès

Dans les quatre modèles de régression proposés, les éléments décisifs sont considérés à la fois comme des ressources à disposition dans les mouvements de carrières horizontaux sur le marché du travail, et comme des indicateurs de carrières différenciés, dans la mesure où ils reflètent les possibilités perçues par les diplômés comme pouvant être mises en avant pour décrocher un emploi. Dans ce sens, les modèles proposés permettent d'une part d'éclairer les particularités du marché de l'emploi enseignant en Suisse romande, et d'autre part de mettre en avant les critères qui sont les plus efficaces dans les mouvements de carrière horizontaux des néoformés.

⁵ Cette procédure permet d'exclure les variables non significatives et d'inclure les variables améliorant significativement la vraisemblance du modèle. Le premier modèle comporte toutes

3.1 Construction des modèles de régression

Pour chaque modèle, les variables significativement associées à la variable dépendante correspondante ont été prises en compte pour construire un premier modèle de base. À l'aide de la procédure *stepwise*⁵, les variables non significatives ont été exclues afin d'obtenir des modèles avec la meilleure vraisemblance. La table 5 présente les rapports des cotes (« odds ratios » en anglais) de chaque modèle obtenu à partir de cette procédure.

	Modèle 1 : emploi stable	Modèle 2 : continuité	Modèle 3 : unité	Modèle 4 : perspective
	Rapports des Cotes	R.C.	R.C.	R.C.
Compétences (non)	2,66 **	2,41 *		4,1 **
Dossier (non)	3,03 *			2,92 *
Entretien (non)		1,93		
Flexibilité (non)	0,53	0,37 **	0,53 *	0,34 **
Hasard de la procédure	0,24 ***	0,28 ***		0,40 *
Relations (non)	0,51 *	0,56	0,63	0,47 *
Diplôme (primaire)	4,28 ***	2,03 *	2,42 ***	
Expérience (moins d'un an)				2,43 **
HEP de formation (Vaud)	1	1	1	1
Berne-Jura-Neuchâtel	0,44 **	0,36 ***	0,62 *	0,52 *
Fribourg	1,34	1,50	0,83	1,26
Valais	0,45 *	0,25 ***	0,37 ***	0,55
Année du diplôme (2006)				1
2007				0,50
2008				2,37
2009				0,71
2010				1,42
2011				0,88

Code sig. $p = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 4 : Modèles de régression logistique prédisant l'accès à un poste, à un emploi continu, à un emploi unique et la perspective dans l'enseignement.

3.2 Les chances d'accès à un emploi stable

Le meilleur modèle pour expliquer l'accès à un emploi stable ne retient que cinq des huit critères décisifs pour le recrutement. Par ailleurs, deux variables de contrôle – *le type de diplôme* et *la HEP de*

les variables choisies et à chaque étape de la procédure, on élimine l'effet le moins significatif parmi les non significatifs pour obtenir un nouveau modèle et ainsi de suite. Un effet est introduit s'il est le plus significatif parmi ceux non encore dans le modèle.

formation sont significatives. Toutes choses égales par ailleurs, avoir des *compétences spécifiques* augmente significativement les chances (RC=2,66) de décrocher un emploi stable. En outre, un solide *dossier* augmente également les chances (RC=3,03) d'accéder à un emploi de qualité. Par contre, comme précédemment souligné dans le tri à plat, le *hasard de la procédure* (RC=0,24), tout comme *recourir à des relations* (RC=0,51) diminue significativement les chances d'accès à ce type d'emploi.

Le type de diplôme semble atténuer les effets des critères perçus lors du tri à plat, mais absents du modèle. En effet, par rapport aux diplômés du primaire, les diplômés du secondaire (RC=4,28) ont plus de chance d'accéder, toutes choses égales par ailleurs, à un emploi stable. On remarque également que le contexte vaudois, de par sa taille, est plus à même d'offrir des emplois stables. Par rapport à un enseignant formé à la HEP Vaud, les diplômés de la HEP BEJUNE (RC=0,44) ou de la HEP Valais (RC=0,45), ont moins de chance d'accéder à un emploi stable.

3.3 L'accès à un emploi continu ou unique

Le meilleur modèle pour comprendre l'accès à un emploi continu diffère sur trois critères avec le premier modèle : le *dossier* n'est pas retenu comme un critère ; par contre, le recrutement par *entretien*, même s'il n'est pas significatif améliore statistiquement la qualité du modèle. Autrement, toutes choses égales par ailleurs, la *flexibilité* (RC=0,37) diminue les chances d'accès à un emploi continu. Ceci est notamment dû au fait que les deux variables dépendantes diffèrent sur le statut des longs remplacements qui sont, dans le cas de la *continuité*, codés comme des emplois de qualité. Ailleurs, ce deuxième modèle va dans le même sens que le premier, notamment parce qu'un poste libre va être occupé pour un certain temps au moins un an, le temps du CDD probatoire.

Seul le critère de la *flexibilité* est significatif dans le troisième modèle expliquant la qualité de l'emploi par son *unité*. C'est le modèle qui retient le moins de variables explicatives, avec deux critères et deux variables de contrôle significatives. Ceci s'explique notamment par une nette différence entre la *fragmentation du poste* telle qu'elle est plutôt vécue au primaire – le fait d'intervenir sur plusieurs postes ; et au secondaire – le fait d'enseigner dans plusieurs établissements. Ainsi, les seconds par rapport aux premiers (RC=2,42) ont, toutes choses égales par ailleurs, plus de chance d'occuper un emploi stable. Comme dans les modèles précédents, le canton de Vaud est plus à même d'offrir des emplois de qualité de par le nombre d'écoles concernées.

3.4 Les critères permettant de comprendre la perspective

Dans le dernier modèle expliquant la perspective, le type de diplôme n'est plus une variable pertinente. Autrement, on retrouve les cinq critères d'accès retenus dans le premier modèle. Une opposition se dessine entre les critères qui valorisent l'expérience et le parcours de vie (*compétences spécifiques* et *dossier*) et les critères que l'on qualifiera de contextes momentanés – *flexibilité*, *hasard de la procédure* et *relations*. Ceci est confirmé par le fait que toutes choses égales par ailleurs, les enseignants ayant moins d'un an d'expérience ont moins de chance d'avoir une perspective dans l'enseignement une année après l'obtention de leur diplôme.

Conclusion

Deux étapes de carrières distinctes émergent des quatre modèles expliquant les chances d'accès aux emplois de qualité. D'une part, les enseignants qui mettent en avant un certain parcours de vie, qui cumulent parfois une expérience professionnelle avec d'autres diplômes ou d'autres compétences. Après leur formation, ils recherchent en priorité des emplois stables avec une perspective. Leur carrière immédiate est plutôt orientée vers le métier pour lequel ils viennent de se former. Il s'agit plutôt de diplômés pour l'enseignement secondaire.

D'autre part, les diplômés pour qui une situation stable dans l'enseignement n'est pas une priorité. Ils acceptent volontiers des postes précaires et postulent à divers remplacements. Soit ils sont à la recherche d'une première expérience de travail, soit ils ont d'autres projets. Certains poursuivent des études en parallèle, d'autres partent en voyage entre deux remplacements. Pour ces enseignants, la stabilité de l'emploi n'est pas forcément une priorité. Leur carrière n'a pas d'orientation précise.

Cette typologie laisse entrevoir la complexité du processus d'insertion professionnelle, dont la compréhension ne peut se limiter à l'analyse de la transition entre la formation et l'emploi. Pour aller plus loin, il serait intéressant de s'interroger sur le choix du métier d'enseignant, ainsi que l'évolution du projet professionnel (avant, pendant et après la formation pédagogique) à l'aune des carrières qui se dessinent ici. Tout semble indiquer que l'appréhension du métier et de l'activité d'enseignement diffère selon que l'enseignement est la première expérience professionnelle vécue ou le fruit d'une reconversion professionnelle (Girinshuti, working paper a et b).

Bibliographie

- Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.
- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. Dans *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves* (pp. 17-40). Rennes, France : PUR.
- 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*. Paris, France : A. Colin.
- Forsé, M. (1997). Capital social et emploi. *L'Année Sociologique (1940/1948)*, 143-181.
- Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* (Canevas de thèse. Accepté le 8 mai 2014). Université de Genève.
- Girinshuti, C. (working paper a). *Le choix du métier d'enseignant et ses implications sur l'insertion professionnelle : approche qualitative*.
- Girinshuti, C. (working paper b). *Quelle(s) transition(s) pour les nouveaux diplômés en pédagogie dans le canton de Vaud ? Analyse qualitative de la reconversion professionnelle vers l'enseignement*.
- Guillot-Soulez, C. et Landrieux-Kartochian, S. (2008). Stages et effets de réseaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68(2), 30-48.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Losego, P. et Girinshuti, C. (soumis). Comment je me suis inséré... Mode d'accès à l'emploi et qualité de l'insertion des enseignants en Suisse romande.