



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Girinshuti, C. & Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 17-37. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.210>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Crispin Girinshuti, Philippe Losego, 2016



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

<i>De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles</i> Marie Anne Broyon et Jeanne Rey	7
--	---

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

<i>Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois.</i> Crispin Girinshuti et Philippe Losego	17
---	----

<i>L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ?</i> Marie Anne Broyon	39
--	----

<i>Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés</i> Jeanne Rey	59
--	----

<i>Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse</i> Jimmy Bourque	85
---	----

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

<i>Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier</i> Thérèse Perez-Roux	95
--	----



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
--	-----

<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
--	-----

<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
---	-----

<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
---	-----

AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
---	-----

<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
--	-----

<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
--	-----

<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
---	-----

VARIA

<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
---	-----

<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287
--	-----



Trois ans pour s'insérer Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois

Crispin GIRINSHUTI¹ et Philippe LOSEGO² (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Cet article traite de la recherche d'emploi d'enseignants du degré primaire dans le canton de Vaud. Cet aspect a été assez peu traité en général dans le cas de l'enseignement. Dans une première partie, nous décrivons ce qu'est un bon emploi pour les novices et montrons que cette qualité est liée à la possibilité d'un développement professionnel. Dans une seconde partie, nous relierons la qualité des emplois obtenus aux modes d'accès. Dans une troisième partie, nous constatons l'amélioration de la qualité des emplois sur une phase de trois ans mais aussi une certaine résistance de la «précarité pédagogique», c'est à dire d'emplois stables mais fragmentés.

Mots clés : Insertion professionnelle, enseignement primaire, canton de Vaud, recherche d'emploi, modes d'accès à l'emploi, qualité de l'emploi

Introduction : la recherche d'emploi, une notion étrangement absente des études sur l'insertion des enseignants

Pourquoi s'intéresser à l'insertion professionnelle des enseignants ?

La préoccupation pour l'insertion professionnelle des enseignants est apparue dans les pays industrialisés vers la fin du XX^e siècle, sous l'effet de trois conditions : d'une part, une péjoration des conditions de travail et une précarisation des statuts dans certains pays (surtout en Amérique du Nord) qui provoque un taux important d'abandon du métier (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Par ailleurs, les politiques à l'échelle mondiale d'universitarisation des instituts de formation des enseignants (Leavitt, 1992), ont rompu le lien organique avec l'employeur et ont constitué (relativement selon les pays) des «quasi-marchés» (Lessard, 2006) du travail enseignant : l'institut fournit une main d'œuvre qualifiée que les différents employeurs (autorités, établissements) sont libres de recruter ou non, ce qui constitue une forme de sanction de la formation par le marché. Ainsi, dans le cas suisse, les Hautes Ecoles Pédagogiques sont désormais censées entrer en concurrence sur un «quasi-marché» inter-cantonal, même si en pratique,

1. Contact : crispin.girinshuti@hepl.ch

2. Contact : philippe.losego@hepl.ch



la concurrence reste limitée par le fait que les nouveaux enseignants tendent à trouver un emploi dans leur canton de formation, qui est le plus souvent aussi leur canton de domicile et d'insertion sociale. Enfin, cette tertiarisation des instituts de formation, met à leur disposition une main d'œuvre scientifique capable et désireuse de mener des enquêtes sur l'insertion des enseignants (Charles & Clément, 1997).

L'insertion professionnelle des enseignants : une négligence de la recherche d'emploi

L'expression «insertion professionnelle» en général est très polysémique (Mukamurera, 1999). Cela tient au fait qu'il s'agit plutôt d'une notion de sens commun que d'un concept scientifique (Dubar, 1998 ; Eme, 1997 ; Kieffer & Tanguy, 2001 ; Liénard, 2001 ; Lorient, 1999) et à la diversité des disciplines (économie, sciences politiques, sociologie, sciences de l'éducation) qui se sont penchées sur le sujet, avec leurs propres concepts et leurs pré-occupations.

Les études d'insertion professionnelle consacrées aux enseignants ne traitent pas tous les thèmes qui sont traités dans la littérature sur l'insertion en général. Elles se concentrent sur le choix du métier (Charles & Clément, 1997 ; Ramé, 1999, 2002), sur le développement professionnel (Guibert, Lazuech, & Rimbert, 2008 ; Martineau & Presseau, 2003 ; Périer, 2014 ; Rey & Gremaud, 2013) sur les conditions d'exercices des novices et les risques de décrochage (Boe, Cook, & Sunderland, 2008 ; Delvaux & al., 2013 ; Guibert & Lazuech, 2010 ; Imazeki, 2005 ; Karsenti & Collin, 2008 ; Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2013 ; Macdonald, 1999) ainsi que sur les dispositifs d'induction qui visent à éviter ces risques (De Lièvre, Braun, Lahaye, & De Stercke, 2013 ; Martineau & Vallerand, 2008 ; Rayou & Ria, 2009).³ Par ailleurs, dans ces études sur l'insertion des enseignants, le point de vue subjectiviste est devenu dominant.

Pourtant, si nous avons défendu l'idée que l'insertion subjective était un fait relativement autonome (Losego & al., 2011) nous pensons qu'il vaut la peine d'analyser aussi l'insertion «objective», c'est-à-dire à la fois la manière dont les novices accèdent à l'emploi et la qualité de cet emploi, à la manière des études de Granovetter (1995) sur la recherche d'emploi. Ce genre d'étude fait défaut, à notre connaissance, en ce qui concerne les enseignants, à quelque exception près (Girinshuti, 2014 ; Mukamurera, 1999).

Or, en Suisse les diplômés des hautes écoles pédagogiques doivent rechercher leur emploi sur ce que Lessard (2006) appelle un «quasi-marché» du travail enseignant. Il semble donc pertinent de voir comment ils s'y prennent et de quelle manière ils sont récompensés dans cette quête. La situation de ce quasi-marché dépend d'un certain nombre de facteurs en théorie bien connus⁴ :

3. Pour une mise en question de la pertinence de ces dispositifs, cf. Losego, Amendola & Cusi-
nay (2011).



1. La démographie scolaire (Akkari & Broyon, 2008), même si les autorités cantonales jouent sur les taux d'encadrement pour que les besoins d'enseignants ne varient pas de manière linéaire avec cette démographie (CSRE, 2014).
2. Les départs d'enseignants pour retraite ou par abandon, ou «taux de rotation». Ce taux, qui a été calculé à hauteur de 7% pour l'enseignement primaire Suisse, entre 2004 et 2009 (CSRE, 2014)⁵ provoque, en regard des 3.3% de renouvellement fourni par les hautes écoles pédagogiques, un déficit chronique d'enseignants diplômés. Dans le canton de Vaud, la situation est de même ordre, mais devrait se détendre selon des prévisions pour 2016-2020 annonçant un taux de départs en retraite à peu près équivalent à la relève.
3. Les changements structurels (Akkari & Broyon, 2008) comme le concordat HarmoS qui, par exemple dans le canton de Vaud, crée un besoin d'enseignants du degré primaire en allongeant celui-ci.
4. Le nombre d'emploi à temps partiel (CSRE, 2014) paramètre souvent oublié, dont nous allons traiter ici.

Matériau et méthode

L'enquête s'est effectuée en deux volets, l'un quantitatif, l'autre qualitatif. La partie quantitative s'appuie sur les données de l'enquête INSERCH sur l'insertion des enseignants en Suisse romande hors Genève, portant sur les volées de 2007 à 2014. Pour l'analyse de la qualité des emplois trouvés en première année et des modes d'accès à l'emploi nous avons utilisé toutes les données vaudoises des individus ayant répondu à l'enquête lors de leur première année d'insertion (N=376). Pour l'analyse de l'insertion sur trois ans, nous avons utilisé les données des individus des volées 2008 à 2011 ayant répondu lors de la première année et lors de la troisième année d'insertion (N=105).

Cherchant à connaître la qualité de l'insertion et les modes de recherche d'emploi, nous avons construit des variables comme la «fragmentation de l'emploi», sa «continuité au cours de l'année» et ses «perspectives pour l'année suivante», en codant des réponses à des questions ouvertes sur la trajectoire d'insertion des personnes interrogées.

Pour la partie qualitative, les 21 enseignantes novices dont nous rapportons les témoignages ici ont été interrogées trois fois, en 2010, 2011 et 2012 sur

4. En théorie seulement, car les cantons font preuve d'une certaine résistance à investiguer et annoncer les besoins quantitatifs en enseignants, préférant agir au coup par coup, notamment, lorsque besoin s'en fait sentir, en réduisant le taux d'encadrement (i. e. en augmentant le nombre d'élèves par classe), en demandant aux HEP d'ouvrir des formations accélérées et en recourant à une main-d'œuvre étrangère précaire (notamment française dans les cantons romands). En pratique donc, les paramètres qui font varier les besoins en enseignants ne sont pas très clairement affichés.

5. En excluant le pré-scolaire.



leur insertion professionnelle, dans des entretiens que nous avons voulu assez directifs pour les coder aisément avec le logiciel HyperResearch®. Nous avons comparé ces entretiens par année (2010, 2011 & 2012) pour avoir une perspective d'évolution de la situation des enseignants novices (Amendola, André, & Losego, 2015). Cette partie qualitative a été complétée par des entretiens avec des directeurs d'établissement et des doyennes plus particulièrement chargées de l'insertion des novices dans les établissements.

Etant donné que les enseignants du primaire sont des femmes pour 96% (OFS, 2014b), et qu'elles représentent 93% de notre échantillon, nous avons pris le parti de féminiser nos phrases, sans égards pour les très rares hommes présents dans nos échantillons.

En définitive, cet article porte sur l'insertion des novices de l'enseignement primaire vaudois sur une période de trois ans. Dans une première partie, nous décrivons la qualité des emplois obtenus. Dans une deuxième partie nous mettons en relation les modes d'accès à l'emploi avec cette qualité. Dans une troisième partie nous examinons l'insertion sur trois ans et l'amélioration des emplois ainsi que les précarités persistantes.

Bons et mauvais emplois : le problème de la fragmentation

Les critères de qualité du « bon emploi » : pouvoir maîtriser sa classe

A l'issue de leur formation, les enseignantes novices recherchent en majorité un emploi continu sur l'année, avec des perspectives de poursuite pour l'année suivante et à fort pourcentage d'occupation (entre 80 et 100%). Cette norme du « bon emploi » semble assez évidemment correspondre à un besoin de sécurité, notamment économique. Mais ce qui ressort des entretiens effectués avec les débutantes au cours de leur processus d'insertion, c'est surtout la possibilité de s'investir dans le travail, condition à la fois structurante et problématique des métiers de l'enseignement (André, 2013). En effet, disposer d'un emploi à l'année permet de construire sa propre planification au lieu de suivre celle d'une autre maîtresse. Travailler avec la perspective de rester sur le même emploi l'année suivante permet de s'investir dans le suivi d'une volée d'élèves sur un cycle.

Psychologiquement le fait de savoir que c'est ma classe, que je les aurai jusqu'à la fin de la sixième, c'est plus motivant. Il y a un but sur le long terme, de les voir grandir, de les voir évoluer.

Micheline⁶, 2^e année d'insertion

A l'inverse, même un CDI⁷ obtenu à l'issue de la première année probatoire⁸ ne rassure pas vraiment les débutantes si elles n'ont pas de certitude concernant l'emploi concret sur lequel elles se trouveront. En définitive

6. Les prénoms utilisés dans cet article sont des pseudonymes.

7. CDI : contrat à durée indéterminée, synonyme de sécurité de l'emploi.

8. Pour peu que l'enseignante ait été formellement engagée et pas seulement remplaçante.



cela révèle un marché du travail sur lequel l'emploi n'est pas très difficile à trouver en raison des déficits,⁹ mais le « bon emploi » l'est beaucoup plus.

Parce que je ne peux pas être sûre. Oui, j'ai un CDI, mais j'ai un CDI pas dans l'établissement, j'ai un CDI à l'Etat.¹⁰ Je n'ai pas une classe. Je n'ai pas une maîtrise.

Emma, 1^{re} année d'insertion

De la même manière, le souhait d'occuper un emploi à temps plein renvoie peu à la question du montant du salaire (sauf dans des cas limite, tels celui d'une mère célibataire) et beaucoup plus à la question de la maîtrise de la classe.

Au niveau du pourcentage, je voudrais bien un peu plus que 50%, parce que maintenant je suis donc à 50... Entre 80 et un 100%, ce serait parfait en tout cas pour commencer. (...). Oui pour moi c'est important d'avoir beaucoup de pourcentage dans la même classe, pour avoir un bon suivi des enfants et puis j'aimerais bien faire un degré tout entier, ou peut-être même deux, si c'est possible.

Anna, 1^{re} année d'insertion

La maîtrise d'une classe est un enjeu de développement professionnel. Ce sont les conditions objectives de possibilité de s'investir dans le travail. Si l'on considère maintenant les emplois effectivement obtenus lors de la première année d'insertion, que peut-on en dire ?

Tableau 1 : la qualité des emplois obtenus*

Critère de qualité	Vaud	Autres cantons Romands
Continuité du poste occupé durant l'année	80.3%	62.8%
Taux d'occupation 80-100%	76.9%	62.2%
Perspectives pour l'année suivante	81.7%	67.5%

*Ce tableau se lit ainsi : 80.3% des novices en première année d'insertion dans le canton de Vaud ont obtenu un emploi continu sur l'année. Ce n'était le cas que de 62.8% dans les autres cantons romands confondus (hormis Genève).

On peut constater (tableau 1) que la qualité des emplois obtenus est plutôt bonne, surtout en comparaison avec les autres cantons romands (hors-Genève). Cependant, une certaine proportion d'emplois, allant d'un cinquième à un quart selon les critères, est de moins bonne qualité. Ainsi, 20% des novices n'ont pas eu de continuité au cours de leur première année d'insertion et le même nombre approximativement n'avaient pas de perspectives pour l'année suivante au moment de l'enquête. En ce qui concerne le taux d'occupation, la qualité est plus délicate à mesurer, étant

9. 4% des diplômés de la HEP n'ont pas d'emploi dans l'enseignement l'année suivant leur certification, très souvent par choix. Les diplômés en difficultés d'insertion sont plutôt ceux qui effectuent des remplacements courts et successifs (enquête INSERCH 2007-2014).

10. Ce que dit cette enseignante n'est pas tout-à-fait exact puisque le nom d'un établissement scolaire figure sur son contrat.



donné que toutes les novices ne désiraient pas un emploi à 100%, ce qui suppose d'intégrer une dimension subjective, ainsi que nous allons le voir.

Le problème spécifique de l'emploi partiel dans l'enseignement : les duos

Le recours fréquent au temps partiel¹¹ est une caractéristique assez spécifique de la Suisse, tous secteurs d'activité confondus.¹² Surtout, la différence de recours à l'emploi partiel entre hommes et femmes y est très grande en raison d'une forte division des tâches au sein du couple, que l'on désigne sous le nom de «maternalisme» (Giraud & Lucas, 2009), qui attribue aux femmes l'essentiel du rôle éducatif (OFS, 2003) notamment pour des raisons politiques (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015).

Cependant, si le recours au taux d'occupation dit «très partiel» (inférieur à 50%) dans l'enseignement primaire, est fort dans les cantons alémaniques, il est nettement plus faible dans les cantons romands.¹³ Dans le canton de Vaud, il est de 17% (CSRE, 2014, p. 230), ce qui n'est pas très spécifique puisque, tous emplois confondus le taux d'emploi très partiel chez les femmes de la région lémanique s'élève à 19.4% (OFS, 2015), alors que l'enseignement primaire est féminisé à 96% (OFS, 2014b). La spécificité est ailleurs : le caractère «cellulaire» de l'organisation pédagogique (Tardif & Lessard, 1999) qui fait correspondre chaque poste de travail à une classe aboutit à ce que la création d'un emploi à temps partiel génère automatiquement un autre emploi à temps partiel, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres secteurs d'activité où le travail n'est pas découpé de la même manière.

Or, le temps partiel n'est pas utilisé de manière uniforme tout au long de la carrière : dans la population active suisse, 53% des femmes d'une classe d'âge travaillent à temps complet dans les premières années et ne passent au temps partiel qu'après la première grossesse (Levy, Gauthier, & Widmer, 2006).¹⁴ De la même manière, les enseignantes du degré primaire ne souhaitent pas, généralement recourir à l'emploi «très partiel» en début de carrière (CSRE, 2014, p. 230). Ainsi, le choix des trentenaires (CSRE, 2014), de réduire leur temps de travail pour élever leurs enfants en bas âge, impose un certain taux d'emplois partiels aux enseignantes en phase d'insertion

11. Pour l'Office Fédéral de la Statistique le «temps partiel» désigne les emplois dont le taux d'occupation est inférieur à 90% et le «temps très partiel» désigne les emplois de moins de 50%.

12. Le travail à temps partiel concerne en Suisse presque 60% des femmes actives et 16% des hommes actifs, contre respectivement 33% des femmes actives et 10% des hommes dans l'Union européenne (OFS, 2014a). Ces chiffres concernent l'année 2014.

13. L'emploi à moins de 50% en primaire est interdit à Genève où les classes sont tenues par deux personnes différentes au maximum, chacune ayant obligatoirement 50% d'activité.

14. Soit, pour 23% d'entre elles, un passage direct du temps complet au temps partiel, et pour 30% d'entre elles une interruption de la vie professionnelle puis un retour à l'occupation à temps partiel. Les autres suivent une carrière à temps plein (34%) ou au contraire cessent toute activité professionnelle (13%).



qui désirent pourtant débiter à temps complet ou avec un fort taux d'occupation.¹⁵ Ainsi (tableau 2), au cours de la première année d'insertion professionnelle, 72% d'entre les novices souhaitaient un emploi à 100%, mais seulement 53% l'ont obtenu. En revanche, seulement 1.3% souhaitaient un temps «très partiel» (inférieur à 50%) et 2.4% ont dû s'en contenter.

Tableau 2 : taux d'occupation des enseignants du primaire vaudois au cours de la première année d'insertion en comparaison avec les autres cantons romands (hors Genève) (2007-2014)

Taux d'occupation	Canton de Vaud		Autres cantons romands ¹⁶	
	Le souhaitaient	L'ont obtenu	Le souhaitaient	L'ont obtenu
100%	72.1	53.2	62.8	38.9
80-99%	15.7	23.7	21.8	23.3
50-79%	10.9	20.7	12.7	31.0
0-49%	1.3	2.4	2.7	6.8
Total	100%	100%	100%	100%

* Source : enquête INSERCH, volées 2007-2014.

Cet état de fait influe directement sur le développement professionnel car, le travail «en duos» avec des enseignantes le plus souvent anciennes et «installées» dans «leur» classe suppose des rapports asymétriques (Losego, 2015a; Losego et al., 2011) qui empêchent souvent les novices de s'imposer dans l'espace physique et social de la classe (Amendola, 2015).

Des emplois en miettes

Mais en définitive, seulement 2.4% des novices sont engagées à temps très partiel dans le canton de Vaud (tableau 2). L'enjeu se situe ailleurs : pour obtenir quand même un fort taux d'occupation, et sous l'effet des sollicitations par les chefs d'établissement, certaines novices cumulent plusieurs temps «très partiels». Ainsi, certains taux d'occupation élevés (de 80 à 100%) masquent en réalité des emplois fragmentés. Le tableau 3 montre que 31% des novices ont obtenu des emplois faits de plusieurs de ces «queues de postes» pour un taux moyen d'occupation de 80%.

Tableau 3 : Taux moyen d'occupation des enseignants novices vaudois en fonction de la fragmentation des emplois*

	Part des novices	Taux d'occupation moyen
Emploi unique	68,6	91%
Emploi fragmenté	31,4	80%
Total	100,0	

* Le tableau se lit ainsi : 31.4% des novices vaudois obtiennent un emploi fragmenté (plusieurs classes ou plus occupations distinctes) et sont embauchés en moyenne à 80%.

15. A cela, il faut ajouter le temps partiel lié à la gestion du personnel, comme par exemple les décharges horaires pour occuper des fonctions telles que doyennes ou médiatrices, etc.

16. Sauf le canton de Genève.



Le problème de l'emploi partiel se transforme en fragmentation du travail. Les novices concernées se plaignent de leur difficulté à s'investir dans ces emplois fragmentés.

Disons qu'au niveau du travail j'aurais souhaité avoir ma classe. Je me suis moins lancée à corps perdu cette année du fait que je suis partagée entre plusieurs endroits.

Sabine 3^e année d'insertion

La division du poste en plusieurs duos multiplie le travail invisible : les séances avec les parents, les réseaux autour des élèves en difficultés et les petits gestes du quotidien (effacer le tableau et laisser la classe en ordre, etc.) sont à effectuer plus souvent que dans le cadre d'un emploi unique. S'ajoutent à cela des tâches spécifiquement liées à la fragmentation : déplacements, coordination, division du travail, etc.

C: L'an dernier vous m'aviez dit que vous n'étiez pas très contente de l'emploi que vous aviez ? Vous aviez trois... trois postes hein c'est ça ?

D: Oui, quatre...

C: Quatre ? Ah oui, d'accord...

D: Ce qui n'est pas évident à gérer... beaucoup de collaboration, beaucoup de ... pas de temps perdu... mais de temps à... à se noter des petites choses dans les cahiers, à se partager les informations, donc euh...

Dalila, 3^e année d'insertion

Les différentes «duettistes» avec lesquelles chaque novice doit composer ont généralement des exigences variables et sont d'autant plus dominantes dans la relation que leur jeune collègue a un très faible pourcentage de temps dans la classe :

Elle me téléphone toujours en fin de semaine, pendant le week-end pour savoir ce que je vais faire, comment... Je dois rendre des comptes. Et là j'ai l'impression qu'elle me prend encore pour sa stagiaire. Par exemple, j'arrive dans la classe le matin. Il y a des piles de travail où elle me met des post-it dessus «finis ça», «est-ce que tu peux pendre ça dans le couloir», «mets-moi le fil dans ce machin», enfin voilà. J'ai l'impression que je me tape un peu le sale boulot.

Marie-Josée, première année d'insertion

Enfin, ces emplois fragmentés ne se réduisent pas à de l'enseignement «standard». D'autres tâches (devoirs surveillés, assistantat, appuis) peuvent servir à compléter ces emplois «à plein temps», dispersant encore plus l'activité des novices.

Les différents modes d'insertion et leurs effets respectifs

Comme on le sait, le recrutement des enseignants en Suisse se fait sur un «quasi-marché». C'est une sorte de «marché» au sens où le diplôme ne



donne en soi aucun accès à l'emploi, les candidats étant de ce fait livrés à l'estimation de leurs compétences par les employeurs. C'est aussi un marché du fait qu'avec la reconnaissance des titres par la CDIP¹⁷, les hautes écoles pédagogiques n'ont plus le monopole de la formation sur leur territoire, ce qui crée officiellement une situation concurrentielle.¹⁸ Mais ce n'est qu'un «quasi» marché car les salaires sont fixés par les administrations cantonales et non par un équilibre entre offre et demande. Cependant, d'une certaine manière, le marché «rémunère» les enseignantes novices sous la forme d'une qualité, plus ou moins bonne, des emplois obtenus que nous mettrons ici en lien avec les modes concrets d'accès à l'emploi.

Les démarches formelles : utiles ou inutiles ?

Trouver un emploi peut se faire moyennant une démarche formelle. Les «séminaires d'intégration» de la Haute Ecole Pédagogique enseignent aux futures candidates à l'embauche comment confectionner un dossier de candidature. Puis, en dernière année de formation, des conférences les renseignent sur l'usage du site internet dédié et sur les procédures de recrutement. Après avoir effectué les démarches indiquées, les candidates peuvent être reçues pour un entretien de recrutement par la direction de l'établissement.¹⁹ On peut estimer dans ce cas que ce sont les compétences mises en valeur dans le dossier et lors de l'entretien de recrutement qui expliquent le recrutement.

Mais ces formes (dossier, lettre, etc.) ne sont pas nécessaires. Certaines candidates ne confectionnent aucun dossier, et envoient de simples lettres de candidature. D'autres envoient des candidatures spontanées. D'autres enfin sont sollicitées sans avoir rien tenté :

J'ai rien fait! (...). J'ai fait des offres, parce qu'au séminaire d'intégration, on nous a proposé de faire un curriculum, de faire une offre, etc. J'avais fait tout ce travail, finalement j'ai... Je n'en ai pas eu l'utilité, parce que finalement on est venu me chercher pour un poste avant que j'ai eu le temps de proposer mes services. Donc voilà, de nouveau un peu le hasard, offre à laquelle... J'ai sauté dessus, j'étais super contente, donc voilà. Donc, j'ai pas eu l'impression d'avoir procédé vraiment.

Axelle, 1^{re} année d'insertion

Au total, 12% des candidates ont obtenu leur emploi sans envoyer de dossier de candidature.²⁰ En fait, la procédure formelle (dossier + entretien) produit une incertitude : par exemple, des candidates sont convoquées

17. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

18. En pratique, la mobilité entre les cantons romands reste faible (env. 4% selon l'enquête INSERCH).

19. Dans le canton de Vaud, le directeur général de l'enseignement obligatoire est l'autorité d'engagement, mais délègue cette autorité aux chefs d'établissement scolaires.

20. La part de celles qui ont envoyé un dossier de candidature mais n'ont pas été recrutées grâce à ce dossier est certainement bien plus grande mais difficile à évaluer.



simplement pour être « sondées » sans qu'il y ait de postes à la clé. Certains postes sont proposés avant d'être affichés sur le site web. De fait, le délai de traitement des réponses est difficile à connaître et certaines annonces sont périmées. On peut comprendre dans ces conditions que les candidates à l'embauche ressentent le besoin de passer par des relations (professionnelles ou de simple sociabilité) qui peuvent paraître plus rassurantes que les systèmes officiels de régulation du marché du travail.

Les stages ou l'emploi préalable : des relations professionnelles

Réciproquement, les directions d'établissements scolaires sont aussi dans l'incertitude au sujet des compétences des novices. Une évaluation à partir seulement d'un dossier et d'un entretien peut paraître très aléatoire. C'est pourquoi les établissements privilégient souvent les personnes connues, soit ex-stagiaires de l'établissement, soit remplaçantes, tout en se pliant généralement à des formes officielles, en définitive vides de sens. C'est ainsi ce que nous explique ce directeur d'établissement :

« Ensuite si on a une ou deux personnes, mais juste pour les nouveaux brevetés, dont on aimerait s'attacher les services, on les tuyaute, on leur envoie un petit mail en leur disant : « J'ai mis le poste au concours, je le mets demain, postulez, etc. »... Si on a des jeunes enseignantes qu'on aimerait garder, et bien on leur donne un coup de main dans ce sens-là.

André, directeur d'établissement scolaire vaudois

En retour, si les directions privilégient les candidates connues, celles-ci préfèrent aussi candidater sur leurs lieux de stage, car c'est là qu'elles ont acquis les relations utiles pour collecter de l'information fiable.

En plus, j'ai fait une grande partie de mes stages entre M. et C. donc je connaissais déjà beaucoup de gens. Et c'est vrai que le fait de connaître, de se dire qu'on peut aller poser des questions...

Emma, 1^{re} année d'insertion

Le fait d'avoir effectué un stage dans un établissement ne fonctionne pas comme un diplôme. C'est d'abord un moyen d'accéder à l'information rare et de bonne qualité. Surtout, le stage exprime la probabilité d'avoir établi de bonnes relations professionnelles, en premier lieu avec les praticiens formateurs qui encadrent les stages :

Un stage, une pra fo²¹ qui m'a appréciée, une directrice qui a dit « ah ben tiens, il y a tel et tel collègue qui part l'année prochaine, j'ai besoin de quelqu'un », une prafo qui a dit « ben tiens il y a Mademoiselle, enfin Madame... », et puis voilà.

Axelle, 1^{re} année d'insertion

21. Praticien-ne formateur-trice, ou appelé aussi dans d'autres lieux, maître de stage, enseignant associé, mentor.



A défaut d'un stage ayant permis d'établir de bonnes relations ou réalisé dans un établissement dans lequel il y avait un emploi, les remplacements ont un peu le même genre d'effet «réseau» que les stages. Mais les débutantes sont souvent déjà un peu membres de la communauté enseignante. Elles sont donc à la fois connues plus largement, ce qui est un avantage, mais il faut noter que personne ne peut véritablement certifier leur valeur professionnelle, du moins avec autant de poids qu'une praticienne formatrice.

La sociabilité/proximité

Si les stages ou les remplacements offrent l'occasion d'établir les relations professionnelles, plutôt hiérarchiques que nous venons de voir (avec leurs praticiennes formatrices, leurs directions ou des collègues plus chevronnées), les débutantes ont aussi des relations plus horizontales et symétriques, bref, amicales ou familiales qui leur servent, le cas échéant, à obtenir informations et recommandations pour accéder à l'emploi.

A: Alors, c'est vraiment du bouche-à-oreille. Une amie a été contactée pour ce remplacement-là et puis elle avait déjà quelque chose dans un autre établissement, donc du coup, elle a mentionné mon nom, et le secrétariat m'a contactée et puis on s'est rencontrés.

C: Donc vous n'avez pas vous-même posé une candidature pour cet établissement ?

A: Non.

Anna, 1^{re} année d'insertion

De fait, dans un contexte cantonal de faible mobilité géographique les ressources sociales (amitiés, liens familiaux) se confondent souvent avec la «proximité»: souvent, les endroits où l'on est né, où l'on a fait sa propre scolarité, où réside sa famille, son conjoint, ses amis, voire où l'on a effectué un de ses stages (la formation pratique se compose de six stages différents en trois ans) sont un seul et même endroit.²²

J'ai postulé ici parce que j'ai fait presque tous mes stages à X. Je viens de X., donc j'ai fait mes écoles à X. Et puis je n'ai pas postulé pour un poste précis. J'ai fait une offre spontanée. La directrice m'a contactée et m'a parlé directement du projet. J'ai tout de suite dit oui. Je ne réfléchis pas. C'est oui directement.

Juliette, 1^{re} année d'insertion

Les effets de conjoncture

Enfin, on peut regrouper dans une dernière catégorie un peu hétéroclite ce que l'on désignera, faute de mieux, comme des «effets de conjoncture».

22. Grossetti (2008) a montré dans un autre domaine (l'innovation) que la notion de proximité est inséparablement spatiale et sociale.



Certaines candidates trouvent un emploi parce qu'il n'y a pas d'autres candidats pour le poste (trop loin de la ville, trop peu intéressant, etc.), parce qu'elles acceptent avec flexibilité des conditions un peu difficiles (emploi fragmenté, dispersé entre plusieurs bâtiments, etc.), ou tout simplement parce qu'il y avait urgence : désistement de dernière minute, maladie, accident, négociation d'un emploi du temps qui échoue, demande d'aménagement d'une autre enseignante, modification de l'enclassement, voire imprévoyance)... Il existe dans les établissements des procédures plus ou moins informelles pour répondre à ces besoins urgents : entretiens effectués à l'avance pour sonder le marché, listes d'attentes, coups de téléphone imprévisibles, etc. C'est ainsi qu'une candidate expliquait son recrutement :

Arriver au bon moment au bon endroit... le hasard qui a fait que mon offre arrivait au moment où la direction cherchait quelqu'un dans un délai rapide.

Réponse à une question ouverte, enquête quantitative INSERCH

Les effets du mode d'insertion sur la qualité des emplois

Quels sont les effets respectifs de ces quatre modes d'accès (procédure formelle, stage ou remplacement, sociabilité/proximité, ou « effets de conjoncture ») sur la qualité des emplois obtenus lors de la première année d'insertion ?

Si l'accès par la procédure « formelle » est le plus difficile et le plus rare, il est aussi celui qui permet d'obtenir un emploi de meilleure qualité. Cela s'explique parce que les « bons emplois » (postes vacants) supposent obligatoirement le respect des formes (dossiers et entretiens) alors que les remplacements ou les « queues de postes » (temps très partiels) ne sont pas toujours soumis à ces formes. De plus, l'envoi de dossiers et les entretiens favorisent les compétences objectivées et facilement démontrables (certificats, notes, spécialisations, formations linguistiques, pratiques artistiques ou brevets sportifs) qui sont un avantage pour les emplois enviables.

En revanche, les emplois obtenus par des « effets de conjoncture » sont souvent de moins bonne qualité (remplacements ou queues de postes). La flexibilité de la candidate suppose précisément qu'elle a accepté un emploi difficile (fragmenté, par exemple) alors que le déficit de candidates ou l'urgence permettent de penser qu'il s'agit probablement d'emplois peu attractifs.

De la même manière, on constate que l'effet de la sociabilité/proximité est plutôt défavorable en terme de qualité des emplois alors que l'effet des stages et des remplacements est favorable puisque non seulement ils permettent l'accès à l'emploi à presque la moitié des candidates (48%) mais de plus ce sont des emplois de bonne qualité dans l'ensemble (tableau 4).



Tableau 4 : Modes d'insertion des diplômés du primaire classés par ordre décroissant de qualité des emplois

Mode d'accès à l'emploi	Parts des modes d'insertion	Unicité	Tx moyen d'occupation	Continuité du poste durant l'année	Perspectives
Procédure formelle	24,1	76,1%	90,3	92,0%	90,7%
Stage et/ou emploi dans l'établissement	47,7	69,5%	88,5	82,8%	86,4%
Sociabilité ou proximité	12,1	68,2%	83,1	68,2%	69,8%
Effets de conjoncture (flexibilité, déficit ou urgence)	16,2	52,5%	84,1	62,7%	64,9%
Total	100,0	68,2%	87,6	80,0%	82,0%

En fait, les stages et remplacements offrent une certaine forme de « sociabilité » mais différente de celle que nous avons appelée « sociabilité/proximité ». Cette dernière correspond à ce que les analystes de réseaux appellent « liens forts » (Granovetter, 1973) ou « relations homophiles » (Lin, 1995) et relie des « pairs » ou des personnes ayant des similitudes sociologiques, le cas idéal-typique étant celui des camaraderies de HEP. Ces liens donnent souvent accès à des emplois de mauvaise qualité car si l'emploi est excellent, la personne en possession de l'information la gardera pour elle et ne transmettra en probabilité que des informations de faible qualité (emploi instable, fragmenté, etc.). En revanche les liens dits « faibles » (ou « hétérophiles »), moins affectifs mais plus efficaces pour trouver des bonnes informations, sont aussi plus généralement des liens hiérarchiques. Dans ce cas, la personne qui donne l'information étant dans une situation généralement supérieure à la personne qui la reçoit, n'a nul besoin de cet emploi. Ici, ces liens faibles sont généralement produits par les stages ou les remplacements (praticiennes formatrices, collègues plus anciennes, directeurs, etc.). Il s'agit généralement moins d'amitié que de cordiales relations professionnelles.

Une insertion sur trois ans

Une fois accédé au premier emploi, dans quelle mesure la qualité des emplois des enseignantes s'améliore-t-elle au cours des deux années suivantes ? Les effets discriminants du mode d'entrée, que nous venons de voir sur le premier emploi, perdurent-ils ? Enfin, les souhaits en matière de taux d'occupation changent-ils entre la première et la troisième année d'insertion ?

Une amélioration générale des emplois obtenus

Les emplois obtenus par une cohorte de débutants sur trois ans s'améliorent très nettement puisqu'en troisième année d'insertion, la presque totalité (99%) d'entre les novices a obtenu un emploi continu sur l'année



et des perspectives pour l'année suivante (tableau 5). Le taux d'emploi unique (ou, si l'on veut, non-fragmenté) s'est élevé de 68% à 89%.

Tableau 5 : Evolution de la qualité des emplois sur trois ans d'insertion (primaire vaudois)

	Année 1 ²³	Année 2	Année 3
Continuité sur l'année	80,0%	97%	99%
Perspectives pour l'année suivante	82,0%	100%	99%
Taux moyen d'occupation	87,6% ²⁴	-	93% ²⁵
Unicité	68,2%	83,0%	89,2%

Enfin, si l'on observe le taux moyen d'occupation on constate qu'il est de 93%. C'est très proche du taux moyen souhaité, qui est de 94%. Par comparaison, en première année, les novices avaient un taux moyen d'occupation de 87.6% pour un taux moyen souhaité de 93%. On constate donc qu'en regard des souhaits, l'insertion s'accomplit objectivement.

Certains renseignements non fournis par l'enquête quantitative mais que nous pouvons tirer de l'enquête qualitative (avec les limites de validité que pose le petit échantillon concerné) vont dans le sens de ce constat d'amélioration générale (tableau 6).

Tableau 6 : progression de l'insertion professionnelle (enquête qualitative)

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Maîtrise de classe	13/24	13/20	16/21
Emplois en duo	19/24	10/20	10/21
Plusieurs classes	11/24	7/20	3/21
Plusieurs bâtiments	7/24	3/20	3/21
Nombre moyen d'élèves	31	23	22
Mobilité (entre établissements) ²⁶	5/24	1/20	4/21
Personnes interrogées ²⁷	24	20	21

23. Les chiffres référant à «l'année 1» ne concernent pas exactement la même population que ceux référant à l'année 2 et à l'année 3. Ils concernent tous les répondants à la première enquête (année 1). Les chiffres référant à l'année 2 et à l'année 3 concernent les répondants aux deux enquêtes effectuées à l'année 1 et à l'année 3. Nous avons préféré garder tous les répondants à la première enquête, car, plus nombreux, ils nous paraissent fournir des chiffres plus fiables.

24. Pour un taux moyen souhaité de 93%.

25. Pour un taux moyen souhaité de 94%.

26. Le chiffre pour la première année représente la mobilité au cours de l'année alors que les chiffres pour les deuxième et troisième années représentent les changements d'établissement par rapport à l'année précédente.

27. En 2^e année, les novices interrogées n'étaient plus que 20, trois d'entre elles étant sorties de l'enquête pour convenance personnelle et la quatrième étant partie momentanément en voyage. Celle-ci réintègrera l'enseignement pour la troisième année et sera à nouveau interrogée.



La défragmentation de l'emploi est confirmée par la réduction du nombre de classes, de bâtiments²⁸ et d'élèves.²⁹ Si le nombre de duos, qui a diminué fortement en 2^e année (passant de 19/24 à 10/20) ne diminue plus en troisième année, cela change de signification car la proportion d'entre les novices qui sont devenues maîtresse de classe est passée dans le même temps de la moitié à 4/5. Certaines de ces enseignantes en processus d'insertion sont probablement devenues « dominantes » dans la relation de duo.

On constate enfin que la mobilité inter-établissement, faible entre la première et deuxième année, augmente lors de la troisième année. Après avoir cherché à améliorer leur condition dans leur établissement d'insertion (augmenter leur taux d'occupation, avoir une maîtrise de classe, être mieux connues), certaines novices procèdent en 3^e année à des arrangements plus personnels : un contexte plus confortable (plus proche du conjoint, dans un meilleur établissement³⁰) ou un meilleur poste (meilleure stabilité, niveau d'enseignement souhaité, etc.).

Un engagement calculé ?

Au terme des trois ans d'insertion, on pourrait s'attendre à constater deux faits contradictoires : soit, fortes d'une certaine confiance acquise, les « novices » pourraient souhaiter élever leur taux d'occupation pour améliorer l'ordinaire, soit elles pourraient estimer le moment venu de réduire leur temps de travail pour fonder une famille.

Le tableau 7 montre que les souhaits varient effectivement dans les deux sens entre la 1^{re} et la 3^e année. D'une part, la proportion des novices qui désirent être engagées à 100% a augmenté (de 72 à 81%) au détriment de la part de celles qui veulent être à temps partiel.

Tableau 7 : taux d'occupations souhaités et obtenus en 1^{re} et 3^e année d'insertion

Taux d'occupation	Le souhaitaient en 1 ^{re} année	Le souhaitaient en 3 ^e année	L'ont obtenu en 3 ^e année
100%	72,1	81	78,1
80-99%	15,7	9,5	10,5
50-79%	10,9	6,7	7,6
0-49%	1,3	2,9	3,8
Total	100	100	100

28. Dans le canton de Vaud, les établissements scolaires sont aujourd'hui le produit de la mise en réseaux de plusieurs anciennes écoles ou collèges. Ainsi, notamment à la campagne, les divers bâtiments d'un même établissement peuvent être dans des villages différents et distants.

29. La réduction du nombre d'élèves rend compte non-seulement de la réduction du nombre de classes mais aussi des emplois d'appoint qui multiplient les élèves traités, tels que l'enseignement intensif de français, l'appui, l'assistantat, etc.).

30. Pour leur première année d'insertion, les novices souhaitent très souvent être dans un établissement à recrutement populaire, pour ne pas trop être importunées par les parents (Losego, 2015b). Par la suite, certaines aspirent à se retrouver dans des établissements plus socialement privilégiés.



Par ailleurs, la part de celles qui veulent être à temps très partiel (moins de 50%) a plus que doublé, même s'il s'agit d'effectifs de faible importance (de 1.3% à 2.9%). On notera tout de même qu'une part non négligeable d'entre elles (environ 17%) souhaite être engagée à un taux compris entre 50% et 99%, afin de mieux concilier travail et famille :

Le fait de ne pas travailler à 100%, ça c'est pour moi un énorme avantage, ça permet de quand même d'avoir du temps, ce que je prépare, le préparer comme il faut, et puis d'avoir quand même du temps pour la famille à côté, ça c'est vraiment un gros plus.

Véronique, 2^e année d'insertion

Il peut s'agir aussi, de la part de certaines novices, d'un simple désir de garder du temps «pour soi...»

Et je pense que 100%, après je n'aurais pas beaucoup de vie à côté, je serais trop stress. Au moment où je peux avec l'argent m'en sortir, je travaillerai le moins possible.

Rachel 2^e année d'insertion

D'ailleurs, certaines enseignantes qui ont déjà eu un emploi à 100% ont été surprises par la charge de travail et ne désirent plus revivre l'expérience :

Après, ben un 100% implique aussi un travail pas négligeable, enfin 100% que dans une classe... C'est vrai que je m'attendais pas à avoir autant, enfin voilà, il y a la classe à tenir au niveau ordre, il y a les enfants à tenir, il y a les parents à voir, enfin je trouve que ça fait beaucoup, beaucoup de choses que le 100% dans une classe oblige, en fait.

Laure, 3^e année d'insertion

Ainsi, pour une partie des enseignantes novices, le bon emploi doit permettre de concilier sécurité économique, maîtrise de sa classe et «temps pour soi». Il va sans dire que ces emplois situés entre 50 et 99% ont pour effet de générer d'autres temps «très partiels» ou «queues de poste», provoquant à leur tour un émiettement de l'emploi.

Des situations résiduelles de «précarité pédagogique»

Une part des novices (11%) est encore en situation «pédagogiquement précaire» lors de la troisième année : elles ont souvent un emploi stable mais fragmenté (tableau 5). L'enquête qualitative (tableau 6) confirme que 3 enseignantes sur 21 enseignent dans plusieurs classes et même dans plusieurs bâtiments. Contrairement au temps partiel qui est la plupart du temps choisi, la fragmentation des emplois est subie. Certaines novices se sont persuadées que cela avait des avantages, comme le fait de ne pas prendre immédiatement la responsabilité d'une classe et de poursuivre par là une sorte de formation. En effet, enseigner dans plusieurs classes permet d'emmagasiner diverses expériences pour l'avenir :



Avec la tête que j'ai, je ne pourrais pas dire que dans 10 ans, je serai bonne. Une toute jeune, on lui dira qu'elle est jeune, qu'elle va s'améliorer. Moi, on va me dire que je vais me périmer, mais en tout cas pas que je vais m'améliorer. Donc me faire une expérience rapidement, c'est aussi ma volonté.

Emma, 1^{re} année d'insertion

Toutefois, à la fin de la première année déjà, pour la plupart des novices, l'expérience a assez duré. En définitive, il semble normal de mettre à profit la première année de précarité pour se former et d'obtenir l'emploi « normal » au cours de la deuxième année. En troisième année en tous cas, pour celles qui sont encore sur ce genre d'emplois, c'est la lassitude qui prime.

C'est juste pas gérable, enfin je veux dire : deux périodes et puis de partir dans les autres collèges à l'autre bout, puis je veux dire, d'avoir déjà un bout de matinée, alors déjà avec les élèves, c'est pas agréable de les quitter comme ça en milieu de matinée, ça a pas tellement de sens et puis au niveau de la médiation, c'est pas non plus fantastique, quoi. Je veux dire au niveau de la disponibilité, etc. Mais voilà, c'est comme ça, cette année...

Axelle,³¹ 3^e année d'insertion

Si la situation globale s'améliore, on voit que ce n'est pas le cas pour tout le monde. Comment expliquer ces différences ? Si l'on classe les novices par modes d'accès à l'emploi, on constate que la qualité des emplois en troisième année n'est pas uniformément répartie (tableau 8). Il y a une certaine inertie de l'effet du mode d'accès.

Tableau 8 : évolution de la part des emplois uniques sur trois ans selon le mode d'accès à l'emploi

Mode d'accès à l'emploi	Année 1	Année 2	Année 3
Procédure formelle (compétences dossiers ou entretien)	76,50%	100%	100%
Stage et/ou remplacement dans l'établissement	71,7%	78,8%	88,5%
Effets de conjoncture (flexibilité, déficit ou urgence)	52,60%	82,4%	89,5%
Sociabilité/proximité	61,50%	76,9%	76,9%

Toutes les personnes ayant accédé à l'emploi par les modalités formelles sont sur un poste unique dès la 2^e année. À l'opposé, celles qui ont trouvé leur emploi par des relations de sociabilité ou de proximité sont les plus nombreuses (23%) à rester sur un poste fragmenté. Dans une situation intermédiaire, se trouvent les novices entrées dans le métier par un stage ou un remplacement ou par un « effet de conjoncture » (à peu près 89%, comme la population globale interrogée, cf. tableau 5). On constate donc que la qualité des emplois obtenus grâce à des relations de sociabilité ou proximité reste encore faible après cette phase de trois ans.

31. Rappelons qu'Axelle (cf. *supra*) s'était félicitée de n'avoir pas eu à envoyer un dossier ni à passer un entretien pour trouver son emploi.



Conclusion

Dans cet article, nous avons décrit la «qualité» des emplois obtenus par les enseignantes fraîchement diplômées de la HEP de Vaud dans l'enseignement primaire vaudois et nous avons constaté qu'elle est plutôt meilleure que celle des emplois obtenus dans les autres cantons romands hors-Genève. Cette qualité est décrite par quatre critères: la continuité de l'emploi au cours de l'année, le taux d'occupation, l'unicité de l'emploi (ou sa non-fragmentation) ainsi que les perspectives pour l'année suivante. Le taux d'occupation est le plus délicat à interpréter car un certain taux d'emploi partiel, voire très partiel, est souhaité par les enseignantes. Nous montrons qu'il y a un lien entre le taux d'emploi partiel et la fragmentation de l'emploi: l'emploi partiel choisi provoque de l'emploi partiel non choisi, et surtout de l'emploi «très partiel» non-choisi. C'est pourquoi des enseignantes sont conduites, pour obtenir un temps de travail suffisant, à cumuler plusieurs emplois à temps très partiel, obtenant ainsi des emplois fragmentés.

Puis nous avons identifié quatre modes d'accès à l'emploi: la procédure formelle, le stage ou remplacement, la sociabilité/proximité et les effets de conjoncture. Le mode le plus fréquent est celui des stages et remplacements, suivi du mode formel, puis des effets de conjoncture et enfin les relations de sociabilité/proximité. Le mode d'accès associé aux meilleurs emplois est la procédure formelle alors que la sociabilité/proximité et l'effet de la conjoncture sont associés aux plus mauvais emplois.

Dans une troisième partie, nous avons analysé l'insertion de ces novices sur trois ans. Leur situation s'améliore grandement selon les quatre critères choisis (continuité, taux d'occupation, unicité et perspectives). Par ailleurs, du point de vue du taux d'occupation souhaité, nous avons constaté un double mouvement de recherche du 100% et du temps très partiel (inférieur à 50%). Enfin, il faut noter un maintien en troisième année d'insertion d'un taux de fragmentation de l'emploi. Il est surtout associé au fait d'avoir trouvé son emploi par des relations de sociabilité/proximité. Ce mode d'accès au marché du travail se révèle donc le plus problématique.



Références

- Akkari, A., & Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 13-27.
- Amendola, C. (2015). Faire la classe. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 29-55). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Amendola, C., André, B., & Losego, P. (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices*. Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7-31.
- Charles, F., & Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? : l'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- CSRE (Éd.). (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- De Lièvre, B., Braun, A., Lahaye, W., & De Stercke, J. (dir.). (2013). *Education & formation, Numéro e-299 : Dossier : Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M., et al. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/>
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 29-37). Paris : Presses Universitaires de France.
- Eme, B. (1997). Aux frontières de l'économie : politiques et pratiques d'insertion. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 103, 313-333.
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change*. Consulté à l'adresse <http://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=649>
- Giraud, O., & Lucas, B. (2009). Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour 'néo maternalisme' ? *Cahiers du genre*, (1), 17-46.
- Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* (Projet de thèse). Université Genève/Haute Ecole Pédagogique de Vaud.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6)1360-1380.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a job : A study of contacts and careers*. Chicago : University of Chicago Press.
- Grossetti, M. (2008). Logiques sociales et spatiales de la création d'entreprises innovantes. *Géographie, économie, société*, 10(1), 5-7.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, (8), 50-62.
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : faire ses classes : l'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431-449.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? *Résultat d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Canada : Association canadienne des professeurs d'immersion. Consulté à l'adresse http://www.academia.edu/download/29562774/Karsenti2008_ACPI.pdf



- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kieffer, A., & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education et sociétés*, 7(1), 95-109.
- Leavitt, H. B. (1992). *Issues and Problems in Teacher Education: An International Handbook* Howard B. Leavitt. Westport : Greenwood Press.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, (1), 3-3.
- Levy, R., Gauthier, J.-A., & Widmer, E. (2006). Entre contraintes institutionnelle et domestique : les parcours de vie masculins et féminins en Suisse. *The Canadian Journal of Sociology*, 31(4), 461-489.
- Liénard, G. (2001). Introduction. In G. Liénard (dir.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (p. 7-19). Bruxelles : Mardaga.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36(4), 685-704. <http://doi.org/10.2307/3322451>
- Loriol, M. (1999). Qu'est-ce que l'insertion ? Propositions pour la formalisation théorique d'une notion pratique. In M. loriol (éd.), *Qu'est-ce que l'insertion ? : entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Losego, P. (2015a). Les enseignantes novices et la collaboration. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 57-74). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Losego, P. (2015b). Les parcours d'insertion. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 9-28). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- 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'Education*, 33(3), 479-494.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2013). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (4), 99-126.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition : A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Introduction : l'insertion professionnelle des enseignants : état des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 99-118.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1), 64-79.
- OFS. (2003). *Vers l'égalité ? La situation des hommes et des femmes en Suisse. Troisième rapport statistique* (p. 216). Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS). Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=348>
- OFS. (2014a). Indicateurs du marché du travail en comparaison internationale, 2e trimestre 2014. Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.html#parsys_3847



- OFS. (2014b). *Personnel des institutions de formation. Edition 2014* (p. 86). Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=5598>
- OFS. (2015). Grandes régions : personnes actives occupées à plein temps et à temps partiel selon le sexe et la nationalité. Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.html>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Ramé, S. (dir.). (2002). *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79–90.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Education et Formation*, 67–77.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.