



Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoire d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 59-83. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.212>

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



© Jeanne Rey, 2016



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

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

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey

7

**Axe 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLOMÉS**

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

17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon

39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey

59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque

85

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

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
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



Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés

Jeanne REY¹ (Haute Ecole Pédagogique, Fribourg, Suisse)

Cet article analyse les trajectoires alternatives des diplômés en enseignement qui ne s'insèrent pas professionnellement dans l'école publique. Sur la base d'une enquête par questionnaire conduite au cours de la dernière décennie en Suisse romande et au Tessin, il décrit les choix, raisons, motifs et conditions de leur (non) insertion professionnelle, ainsi que certaines caractéristiques de leurs trajectoires. Celles-ci sont étudiées à partir de deux sous-groupes distincts : les diplômés qui travaillent dans l'enseignement privé et les diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement après l'obtention de leur diplôme. L'analyse révèle un certain découplage entre formation et emploi dans le domaine de l'enseignement, dont les formes varient en fonction du degré d'enseignement, du genre de l'enseignant, de ses projets personnels, professionnels et pédagogiques, ainsi que du niveau de précarité rencontré au cours de son insertion professionnelle. Dans un contexte marqué par de nouvelles formations à l'enseignement, une menace de pénurie d'enseignants, ainsi que des transformations de l'emploi à plus large échelle, l'analyse de ces trajectoires offre un éclairage sur l'évolution de la profession à partir de ses marges.

Mots clés : Insertion professionnelle des enseignants, trajectoires d'insertion, trajectoires de formation, privatisation de l'enseignement, débuts de carrière, choix professionnels, précarisation, enseignement privé, enseignement public, transformations de la profession enseignante

Introduction

Au cours de la dernière décennie, l'insertion professionnelle des enseignants a fait l'objet de recherches importantes menées dans divers contextes nationaux. En Suisse romande, de nombreuses facettes des processus d'insertion ont ainsi été analysées, de la recherche d'un poste de travail au déploiement des pratiques et compétences professionnelles (Akkari, Solar-Pelletier, & Heer, 2007 ; Wentzel, Akkari, & Changkakoti, 2008 ; Wentzel, Akkari, Coen, & Changkakoti, 2011). Ces recherches ont pris leur essor au moment où la tertiarisation de la formation des enseignants (primaire) coïncidait avec la mise en place des Hautes Ecoles Pédagogiques. Il s'agissait alors de suivre ces nouvelles générations d'enseignants, dans le but de comprendre l'impact des changements structurels de la formation sur l'insertion professionnelle.

1. Contact : rey-pellissierJ@edufr.ch



Ces études se sont alors concentrées sur les diplômés qui suivaient une voie que l'on peut qualifier de «conventionnelle», c'est-à-dire celle de la recherche d'un poste dans l'enseignement public.

Par contraste, peu d'attention a été consacrée jusqu'ici aux trajectoires des diplômés en enseignement qui suivent des voies professionnelles alternatives, soit en investissant d'autres espaces d'enseignement (notamment celui des écoles privées), soit en se détournant du métier d'enseignant, de manière choisie ou contrainte, afin d'explorer de nouvelles options professionnelles ou d'entreprendre d'autres formations. Or, l'étude des profils et trajectoires de ces diplômés suivant une voie non conventionnelle est prometteuse sur plusieurs plans. Elle nous offre un regard «de biais» sur les processus d'insertion en insistant sur les cas les moins linéaires, révélateurs du fait que même dans le domaine de l'enseignement, on ne peut postuler d'adéquation automatique entre la formation et l'emploi. Ces trajectoires offrent également un autre éclairage sur la profession enseignante, à partir de ses marges, puisqu'elles permettent de souligner les raisons et les conditions qui ont amené une partie des jeunes générations à renoncer, de manière provisoire ou définitive, à la profession, après s'y être initialement destiné. Enfin, en contexte de pénurie d'enseignants, l'étude de ces trajectoires alternatives est très actuelle puisque l'abandon de la profession enseignante tend à accentuer cette situation de pénurie. Dans de nombreux pays, on déplore une proportion importante d'abandons de la carrière enseignante au cours des premières années suivant la fin de la formation initiale (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011 ; Müller Kućera & Stauffer, 2003). En Suisse, le taux d'abandon de la carrière n'atteint pas les seuils dramatiques de certains pays occidentaux. Néanmoins, les premières années suivant l'obtention du diplôme restent une période charnière et sensible sur ce plan. Cette question est d'autant plus critique que le besoin, voire la pénurie d'enseignants se fait actuellement ressentir dans plusieurs cantons, sous l'effet cumulé de la croissance démographique, du travail à temps partiel et de fluctuations cycliques de départs à la retraite d'enseignants (Wolter et al., 2014)².

Pour ces raisons, il nous semble important d'analyser les trajectoires professionnelles de ces diplômés qui décident de tourner le dos à une carrière dans l'enseignement, ainsi que les espaces alternatifs dans lesquels les diplômés peuvent exercer leurs compétences acquises en formation initiale. Il s'agit notamment des écoles privées, rarement considérées dans les recherches sur l'insertion professionnelle, mais également d'autres espaces éducatifs, au-delà de la scolarité (post)obligatoire (petite enfance, extra-scolaire ou formation d'adultes) qui soulignent la transférabilité des compétences acquises vers d'autres domaines de l'éducation. Quelles sont donc les trajectoires d'insertion professionnelle empruntées par les

2. Si l'on estime que plus de 80% des diplômés des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) sont encore actifs dans l'enseignement cinq ans après la fin de leurs études, en période de pénurie, tel qu'actuellement observée dans plusieurs cantons, ce taux d'abandon reste problématique puisqu'il contribue à accroître la difficulté à repourvoir les postes dans l'enseignement.



enseignants diplômés, en-dehors de l'enseignement public? Quels sont les profils des diplômés qui empruntent ces voies alternatives? Quelles sont les conditions ou motifs qui influencent leurs trajectoires? Ces diplômés des HEP sont-ils à jamais «perdus» pour l'enseignement public ou s'agit-il uniquement d'un détour temporaire?

Dans cet article, nous aborderons ces questions à partir d'une enquête sur les diplômés des HEP de Suisse occidentale et du Tessin, en nous focalisant sur ceux dont les trajectoires d'insertion professionnelle peuvent être qualifiées d'«alternatives», c'est-à-dire n'aboutissant pas à un emploi dans l'enseignement public³. Ces trajectoires sont ici analysées à partir de deux sous-groupes distincts: les diplômés qui travaillent dans l'enseignement privé et les diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement. Nous développerons en premier lieu l'importance de ces trajectoires alternatives d'insertion, qui se situent au cœur de la question de l'insertion professionnelle, dans une perspective historique de construction de cette problématique sociale. Nous soulignerons que dans le contexte actuel, cette problématique s'articule davantage au souci d'une possible pénurie d'enseignants qu'à celui de difficultés structurelles d'insertion sur le marché du travail. Nous évoquerons également les principales formes que prennent ces trajectoires et en détaillerons les qualités: enseignement dans le secteur privé, poursuite des études, emploi hors de l'enseignement. Nous exposerons ensuite la méthode de recherche et présenterons les résultats en deux sections: les enseignants travaillant dans le secteur privé, puis les diplômés des HEP qui ne sont pas professionnellement actifs dans l'enseignement. La discussion finale permettra de synthétiser et de contextualiser les principaux résultats. L'étude de ces trajectoires atteste ainsi d'un certain découplage entre formation et emploi dans le domaine de l'enseignement, dont les formes varient en fonction du genre de l'enseignant, de ses projets personnels, professionnels et pédagogiques, ainsi que du degré de précarité rencontrée au cours de son insertion professionnelle.

Les «trajectoires alternatives» au cœur de l'insertion professionnelle des enseignants

Afin de souligner l'importance de l'analyse de ces trajectoires pour la problématique plus générale de l'insertion professionnelle, il convient de contextualiser ici la notion même d'insertion professionnelle. Dubar (2001) souligne que l'insertion professionnelle est devenue un problème il y a environ quarante ans, vers la fin des «Trente Glorieuses», alors que l'adéquation entre formation et emploi ne constituait plus une évidence. L'espace ainsi créé entre «formation» et «emploi» fut dès lors régi par la «concurrence», où la notion de «compétence», comprise comme un ensemble de qualités, expériences et aptitudes personnelles et professionnelles, se substitue (ou s'additionne) au critère de la formation. Ainsi, les diplômés

3. Cette recherche bénéficie du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (PZ00P1_161231).



qui n'obtiennent pas d'emploi correspondant à leur niveau de qualification dès la fin de leur formation dessinent en quelque sorte ce nouvel «espace» de l'insertion professionnelle, puisqu'ils remettent en cause l'adéquation entre formation et emploi. C'est cette absence d'adéquation qui a conduit à envisager la question de l'insertion comme un problème. Par conséquent, l'étude de cette population «non insérée», ou dont l'insertion est non linéaire, constitue une entrée privilégiée pour aborder la question de l'insertion professionnelle, dans le contexte de l'enseignement.

La question de l'abandon de la carrière enseignante n'est pas nouvelle et est présente dans les discours institutionnels et politiques en Suisse depuis plus d'une décennie (Müller Kucera & Stauffer, 2003), bien qu'elle soit essentiellement abordée sous l'angle des besoins en effectifs d'enseignants qualifiés. Il s'agit tout d'abord de veiller à ce que les postes soient repourvus, mais également à ce que les enseignants ne soient pas surnuméraires sur le marché de l'emploi. Ainsi, d'une année à l'autre, selon les cantons et les degrés d'enseignement, l'offre de travail surpassé ou est insuffisante pour répondre aux demandes d'emploi dans l'enseignement. Toutefois, ces derniers temps, le marché de l'emploi est plutôt favorable aux enseignants débutants (Gremion, Akkari, & Lauwerier, 2011) et les taux d'occupation des enseignants en Suisse romande et au Tessin restent globalement élevés (Broyon et al., 2014). Les pronostics futurs pointent également dans cette direction en soulignant une probable pénurie d'enseignants au cours des années à venir (Wolter et al., 2014).

Malgré la centralité de cette question, en Suisse, les motifs qui poussent les enseignants à quitter l'enseignement sont peu étudiés (Müller Kucera & Stauffer, 2003) et l'on connaît encore moins les composantes de leurs trajectoires au-delà de l'univers de l'enseignement. Parmi les motifs d'abandon de la carrière, on peut mentionner la reconnaissance sociale moindre et la baisse du prestige de la profession, observables dans la plupart des pays européens, y compris en Suisse (Changkakoti & Broyon, 2011 ; Müller Kucera & Stauffer, 2003), où l'enseignant «n'est plus un notable» et «tout le monde, les parents en particulier, peut le critiquer» (Changkakoti & Broyon, 2011, p. 72). Cet aspect est particulièrement souligné au niveau primaire, où les interactions avec les parents sont plus nombreuses. C'est également à ce degré d'enseignement que se concentrent les professionnels actifs en milieu rural, où intégration professionnelle rime davantage avec intégration sociale locale, et l'adoption de multiples casquettes au sein d'une commune – influençant parfois directement le recrutement des nouveaux enseignants (Gremaud & Rey, 2010). Au niveau secondaire, on constate que l'enseignement est de plus en plus considérée comme «une option parmi d'autres» par les enseignants (Gremion et al., 2011), qui disposent par ailleurs de domaines de spécialisation (liés à leurs «branches enseignables») et donc d'un éventail de perspectives professionnelles généralement plus large que les enseignants du primaire.

D'autres dimensions du métier peuvent potentiellement conduire à l'abandon de la carrière, telles que des problèmes dans la gestion de classe ou des élèves en difficulté (Gremaud & Rey, 2011 ; Mukamurera, 2002 ; Noël,



2011) mettant à mal le sentiment de compétence de l'enseignant débutant (Martineau & Annie, 2003), une surcharge de travail pouvant conduire à l'épuisement professionnel, mais aussi le stress et le «choc de la réalité» de l'enseignement (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011), en particulier lorsque l'enseignant débutant manque de soutien et de collaborations porteuses avec ses collègues (Rey & Gremaud, 2013). Enfin, l'environnement de travail et la qualité de l'insertion dans l'établissement (Losego, Amendola, & Cusinay, 2011 ; Mukamurera, 2002) constituent d'autres éléments qui jouent un rôle central dans le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle. Si l'on sait désormais que les premières années d'activité professionnelle constituent une période de vulnérabilité spécifique par rapport à la problématique de l'abandon, on connaît moins bien les profils et conditions qui poussent une partie des diplômés dans l'enseignement à renoncer à entrer dans le métier, avant même d'avoir acquis leurs premières expériences en tant qu'enseignant.

Outre les abandons précoce de la carrière et les réorientations professionnelles, certains diplômés réinvestissent l'enseignement en-dehors du secteur public, pourtant largement prépondérant en Suisse, pour s'insérer professionnellement dans l'enseignement privé. Leurs trajectoires et leur profil sont largement méconnus, bien que leur nombre ne doive pas être sous-évalué. Faible au niveau primaire, la proportion d'écoles privées augmente au niveau secondaire, en partie à cause de systèmes cantonaux de sélection d'accès au baccalauréat et aux hautes écoles (filière), mais aussi pour répondre à la demande croissante d'une clientèle internationale. À l'instar des autres pays européens, le secteur des écoles privées a connu une croissance en Suisse au cours des deux dernières décennies. À la fin des années 1990, moins de 3% des écoliers de la scolarité obligatoire et 5,1% des élèves du secondaire 2 fréquentaient une école privée (Hofstetter & Santini-Amgarten, 2010). Au cours des dernières années, la proportion d'élèves du secteur privé a connu une tendance à la hausse en Suisse. Au niveau de la scolarité obligatoire par exemple, cette proportion a augmenté d'un tiers en sept ans, passant ainsi de 3,4% en 2000-2001 à 4,5% en 2007-2008 (Office fédéral de la statistique, 2015a). Au niveau secondaire 2, cette proportion est encore plus élevée et concerne 9,4% des élèves en 2013-2014 (Office fédéral de la statistique, 2015b), soit une augmentation d'effectifs de 53% depuis 1999-2000, alors que les effectifs globaux n'ont augmenté que de 18% au cours de la même période. On peut notamment associer cette croissance du secteur privé à la prédominance des discours et politiques néolibérales qui valorisent la compétition entre établissements et souvent le libre choix des écoles par les parents, suscitant des situations de «marchés scolaires» ou «quasi-marchés» (Felouzis, Maroy, & van Zanten, 2013), bien que cette situation soit variable en fonction des cantons suisses. Mais depuis les années 1990, l'augmentation des processus de marchandisation de l'éducation, souvent liés au déclin de l'Etat Providence, s'observent à une échelle globale (Ball, 2012). On peut ainsi faire l'hypothèse que le développement du secteur de l'enseignement privé, bien que dans des proportions relativement modestes en Suisse, offre une pluralisation de l'offre d'embauche



aux nouveaux diplômés qui participe à la pénurie actuelle d'enseignants dans le secteur public. Les analyses des profils et trajectoires de ces enseignants permettront néanmoins d'expliquer pourquoi cette hypothèse n'est pas vérifiée dans le contexte helvétique.

Méthode

Les données récoltées dans cet article sont issues de l'enquête INSEURCH (Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants, 2008). L'année suivant l'obtention de leur diplôme, un questionnaire en ligne portant sur différentes dimensions de l'insertion professionnelle des enseignants est proposé à l'ensemble des diplômés des HEP de Suisse romande et du Tessin (SUPSI). Chaque volée de diplômés est ensuite recontactée au terme de la troisième année suivant l'obtention du diplôme, permettant un suivi longitudinal ou de cohorte des diplômés (Gremion et al., 2011). Cette enquête fut initiée en 2006, puis donna lieu à une révision totale du questionnaire. Les données analysées dans cet article proviennent de la période 2007 – 2014 et comportent huit volées d'enseignants diplômés, avec un échantillon total de N = 4349. Grâce au cumul des données issues de chaque année de passation de l'enquête, nous avons pu obtenir un échantillon suffisamment grand pour analyser des sous-groupes relativement peu représentés au sein de chaque volée (environ 7% en moyenne), totalisant ainsi un échantillon de 297 répondants aux trajectoires alternatives à celle de l'enseignement dans le secteur public. Les données ont été analysées de manière descriptive, ainsi qu'en recourant à des statistiques inférentielles (analyses de variance et chi² de Pearson). Les questions ouvertes furent analysées de manière qualitative par une analyse de contenu (Bardin, 2011) et, dans certains cas, par un traitement statistique des catégories produites.

Comme toute enquête quantitative, cette étude présente plusieurs limites. Un premier biais de cette enquête relève d'un biais d'échantillonnage : il nous est en effet impossible de garantir que le profil des non répondants soit identique à celui des répondants (Bourque et al., 2008). De plus, pour les diplômés ayant abandonné la carrière enseignante ou opté pour des trajectoires alternatives, il est possible que le taux de réponse soit légèrement inférieur à celui des diplômés qui se sont insérés professionnellement dans l'enseignement. A cela s'ajoute un biais de désirabilité sociale, fréquent dans les recherches quantitatives comportant des jugements de valeurs ou appréciations.

Profils des enseignants débutants travaillant dans le secteur privé

Des trajectoires plus fragmentées

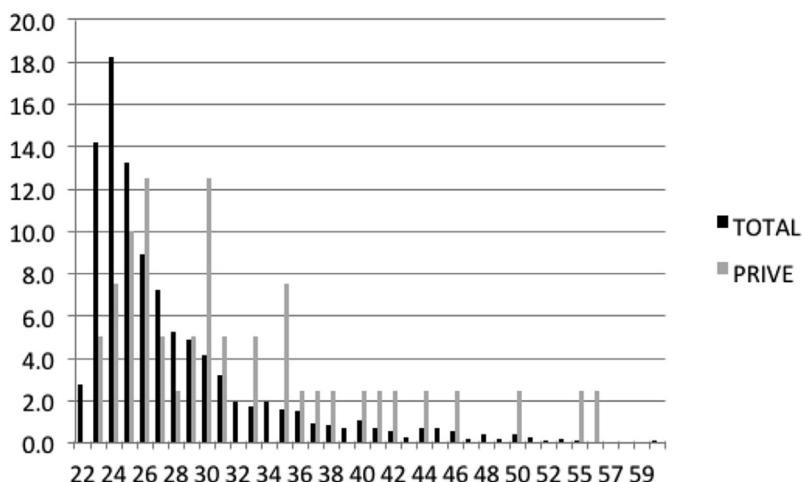
Les enseignants travaillant dans l'enseignement privé sont souvent professionnellement actifs avant d'entreprendre leur formation initiale en enseignement. La proportion d'enseignants du privé qui bénéficiait d'un emploi dans l'enseignement avant de commencer la formation HEP est largement



supérieure à celle de l'ensemble des diplômés. Elle est de 42% chez les enseignants en poste dans le privé, alors qu'elle n'est que de 22% dans l'ensemble des enseignants. Ce constat explique également la proportion d'enseignants du secteur privé (27%) qui se «sentaient» déjà enseignants avant d'entamer leur formation dans une Haute Ecole Pédagogique, deux fois plus élevée que dans le secteur public (13%). On peut expliquer ces trajectoires par les exigences différentes des écoles privées en matière de diplôme d'enseignement, offrant une plus grande flexibilité dans les critères d'embauche. Mais ce constat concerne également les autres expériences professionnelles, puisque 34% des enseignants nouvellement diplômés du secteur privé ont eu une expérience professionnelle en-dehors de l'enseignement, contre 29% dans l'échantillon de référence.

Cette observation se répercute également sur l'âge des enseignants récemment diplômés dans le secteur privé, qui est de 32 ans en moyenne un an après l'obtention de leur diplôme, avec trois «pics» à 26 ans, 30 ans et 35 ans. Par contraste, la moyenne est de 28 ans dans la population globale, avec une distribution normale (figure 1). Ceci indique une trajectoire de formation moins linéaire des enseignants qui travaillent dans le secteur privé, caractéristique des formations faites «sur le tard».

Figure 1. Age des enseignants diplômés, un an après l'obtention de leur diplôme (en%)



Au degré secondaire, les enseignants du secteur privé présentent une plus grande hétérogénéité de profils en termes de nationalité. Près d'un quart (23%) d'entre eux ont une nationalité autre que la nationalité suisse, essentiellement européenne ou francophone (Canada), alors que cette proportion n'est que de 13% dans le secteur public. Au niveau primaire, on ne constate pas de différence analogue, puisque les enseignants de nationalité étrangère sont rares (3%) dans le privé comme dans le public.



Une insertion professionnelle plus difficile

A plusieurs égards, l'insertion professionnelle des enseignants travaillant dans le secteur privé fut plus longue et plus précaire que celle de l'échantillon de référence. Dans leurs recherches d'emploi, les enseignants diplômés travaillant dans le secteur privé ont envoyé un nombre plus élevé de candidatures que les enseignants du secteur public. Au niveau primaire, on observe une moyenne de 21 candidatures pour les premiers, alors que les seconds en ont envoyé 18 en moyenne. Mais l'écart se creuse au niveau secondaire, où les 20 candidatures envoyées en moyenne par les enseignants du privé contraste avec les 14 candidatures de leurs collègues du public. Cet écart est globalement significatif ($F=3.0$; $p=.05$), en contrôlant le canton d'enseignement, le degré d'enseignement et le genre de l'enseignant (R^2 corrigé = .01). Malgré cet effort supplémentaire en termes de recherche d'emploi, les enseignants débutants qui travaillent dans le secteur privé au moment de l'enquête ont reçu moins de réponses favorables pour leurs postulations. Seuls 20% des enseignants du secteur privé affirment avoir reçu plus d'une offre d'emploi, contre 38% des enseignants du secteur public.

On pourrait faire l'hypothèse que ce sont ceux dont les postulations furent infructueuses qui se rabattent sur les écoles privées, alors que d'autres conservent leur emploi antérieur et continuent à « travailler dans une école privée (suite à des) postulations dans le public sans résultats.» Ce constat se retrouve dans les données qualitatives récoltées, à l'instar de cette enseignante vaudoise, qui décrivait ainsi sa trajectoire : «Postulations dans le canton : pas de poste. Puis postulation dans une école privée du canton de Vaud où j'enseigne depuis l'obtention de mon diplôme.» Ainsi, les emplois dans le secteur privé offrent des alternatives professionnelles aux enseignants, dans un contexte de pénurie de postes.

En parallèle, on observe également une moindre satisfaction des enseignants travaillant dans le privé quant à leur taux d'engagement. Au cours de l'année suivant l'obtention de leur diplôme, ces derniers travaillent à un taux d'emploi moyen inférieur (73%_{privé} contre 80%_{public}) et ils sont plus nombreux à s'estimer insatisfaits de ce taux d'emploi (42%) que leurs collègues dans le public (insatisfaits à 25% seulement). Cette insatisfaction s'accompagne également d'un morcellement du travail plus important entre plusieurs établissements scolaires. Au cours de la première année, 29% des enseignants débutants du secteur privé enseignent dans plusieurs établissements au moment de l'enquête, alors qu'ils ne sont que 17% dans le secteur public. D'ailleurs, pour plusieurs d'entre eux, les engagements ont lieu à la fois dans un établissement privé et dans un établissement public, à l'exemple d'une enseignante fribourgeoise qui, en 2008, après l'obtention de son diplôme, travaillait «à 50% en 3^{ème} primaire, à 17% en 5^{ème} primaire et à 30% dans une école privée qui enseigne le français à des adolescents alémaniques». De manière analogue, cette enseignante diplômée de la HEP BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel) cumule des emplois dans les secteurs public et privé encore trois ans après l'obtention de son diplôme :



«(La première) année de remplacement à l'école primaire ; (la deuxième) année comme titulaire de classe à temps partiel à l'école primaire et enseignante de soutien à l'intégration et responsable d'une structure de devoirs surveillés ; la troisième année comme titulaire de classe à l'école primaire, enseignante de soutien dans une classe à effectif chargé, enseignante à temps partiel dans une école privée, maîtresse enfantine dans un jardin d'enfants privé et responsable d'une structure de devoirs surveillés».

Les voies d'accès à l'emploi sont également différentes. Alors que les enseignants en poste dans le secteur public ont, pour plus d'un tiers d'entre eux (37%), effectué un stage pendant leur formation dans l'établissement où ils ont trouvé un emploi, ce cas de figure est beaucoup plus rare dans le secteur privé (19%)⁴. Cette différence significative (Chi^2 de Pearson = 5.4 ; $P < .05$) ne se retrouve pas dans le lien entre l'obtention d'un emploi avant la formation initiale et le premier emploi après la formation dans le même établissement de référence (20%_{Pri}, 18%_{Pub}). Ceci indique que les enseignants débutants du secteur privé n'ont pas entrepris une formation pour certifier un emploi déjà obtenu, ni pour étendre leurs compétences dans une pratique pédagogique déjà avérée au sein d'une école, mais qu'ils déploient au contraire une forte mobilité en termes de lieu et d'établissement de travail. La formation correspond, dans leur projet, à une étape vers l'obtention d'un autre type d'emploi.

Les éléments jugés décisifs pour trouver un emploi sont également différents : les écoles privées recherchent des profils particuliers. Par exemple, la maîtrise de plusieurs langues, le bilinguisme, voire le trilinguisme, constituent des compétences mentionnées par plusieurs enseignants du secteur privé. Mais toutes les langues ne sont pas valorisées : l'anglais arrive en tête avec, en second lieu, l'allemand. Ceci renvoie à la présence de nombreuses écoles privées qui proposent une éducation plurilingue. D'autres enseignants mentionnent leur expérience professionnelle préalable, aussi bien dans le domaine de l'enseignement qu'en-dehors de celui-ci. Une expérience à l'étranger peut également constituer un atout décisif. Contrairement au secteur de l'enseignement public où cette expérience professionnelle préalable ne fait généralement pas partie des critères d'embauche (Gremaud & Rey, 2010), les écoles privées valorisent des trajectoires moins linéaires. Ainsi, cette enseignante d'anglais et d'italien de 35 ans, interrogée en 2011, mentionnait son «parcours professionnel un peu atypique» comme critère déterminant de son engagement, signalant qu'elle est «une personne capable de travailler dans des contextes différents sans problèmes». D'autres critères peuvent occasionnellement être soulignés, par exemple la «foi chrétienne» pour les écoles privées avec un profil confessionnel spécifique. Si les relations et réseaux de connaissances peuvent constituer un élément décisif lors de l'engagement, dans le secteur privé comme dans le public, le diplôme HEP n'est en revanche pas

4. Ceci concerne en premier lieu les enseignants qui cumulent des emplois dans les secteurs public et privé.



toujours considéré comme un critère indispensable à l'engagement, mais plutôt comme un élément additionnel confortant un choix reposant sur une d'autres critères, comme le signale cette enseignante du primaire, au cours de sa première année de pratique :

«Je travaille à Montreux dans une école privée. Une copine m'a proposé ce poste car elle y travaillait déjà. J'ai contacté le directeur de l'école et il a souhaité voir mon CV et me rencontrer. Après deux minutes, il m'a rappelée et m'a dit que c'était en ordre et qu'il était très intéressé. Je pense que le temps pressait. Lors de l'entretien, il m'a dit que le fait que j'aie suivi la formation à la HEP Valais le rassurait: «Quand j'ai vu HEP Valais, je me suis dit que c'était bon.»»

Par ailleurs, ces propos font écho au constat d'autres enseignants qui mentionnent le fait que les écoles privées offrent souvent des conditions salariales moins favorables. Par conséquent, ces écoles se trouvent en position de faiblesse, par rapport aux employeurs publics, pour recruter du personnel enseignant formé dans les HEP, en Suisse romande comme au Tessin :

«L'elemento decisivo è stato il fatto di accettare di lavorare in una scuola privata, non avendo trovato un incarico in quella pubblica, accettando così di lavorare per qualche franco in meno.»

Plusieurs enseignants travaillant dans le secteur privé nous ont confié avoir été engagés à la dernière minute, dans l'urgence, à peine quelques jours avant le début de l'école. Ils mentionnent également la forte mobilité des enseignants diplômés des HEP suisses au sein de ces écoles, l'emploi dans le secteur privé ne constituant qu'un passage temporaire avant d'obtenir un emploi dans le secteur public. Toutefois, au-delà de considérations strictement économiques, les enseignants débutants dans le secteur privé mentionnent également des qualités et compétences personnelles et professionnelles comme des éléments décisifs pour l'obtention d'un poste, telles que la créativité, les qualités relationnelles, les conceptions de l'enseignement, l'ouverture au travail en équipe, les qualités organisationnelles ou la motivation.

Une situation professionnelle plus précaire

A plusieurs égards, la situation professionnelle des enseignants travaillant dans le secteur privé est plus précaire que celle de leurs collègues de l'enseignement public. Par exemple, les perspectives envisagées pour la poursuite de la carrière dans l'enseignement varient en fonction du secteur : les enseignants engagés dans une école privée envisagent davantage de changer de profession s'ils trouvent de meilleures conditions de travail dans un autre domaine (tableau 1), notamment s'ils obtiennent un meilleur salaire, ou en réaction à la précarité de l'emploi, à l'absence de postes disponibles, ou suite à des désillusions face à la réalité de l'enseignement.



Tableau 1 : «Les facteurs suivants pourraient hypothétiquement me pousser à abandonner l'enseignement.» (1 = pas du tout ; 6 = de manière décisive)

	m _{secteur privé}	m _{secteur public}
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine**	3.1	2.5
Salaire*	2.9	2.5
Précarité de l'emploi*	3.2	2.7
Pas de poste disponible*	2.9	2.4
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement*	3.1	2.7

*=significatif à p<.05 ; **=significatif à p<.01

Outre la probabilité de changer de profession, d'autres variables indiquent une plus grande précarité de l'emploi dans le secteur privé. Ainsi, la satisfaction salariale des enseignants du secteur privé est significativement moindre que celle des enseignants du secteur public ($m_{priv} = 3.7$; $m_{pub} = 4.3$), en tenant compte du degré et canton d'enseignement, du genre de l'enseignant et du nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme ($F_{1,3849} = 4.0$; $p < .05$; R^2 corrigé = .09). C'est au degré secondaire que cette différence est la plus marquée, avec plus d'un point d'écart entre les enseignants du secteur public et privé ($m_{priv} = 3.4$; $m_{pub} = 4.6$). Ainsi, alors qu'un ajustement salarial est presque automatique dans le secteur public après l'obtention du diplôme (pour les étudiants qui enseignaient déjà pendant leur formation), le secteur privé ne procède pas automatiquement à un tel ajustement, ce que souligne cette enseignante : «J'ai continué à travailler là où je travaillais à 50% pendant ma HEP, mais j'ai augmenté mon temps de travail à 70%. Je n'ai toutefois pas pu obtenir d'augmentation de salaire, vu que je travaille dans le privé vaudois.» Les conditions salariales généralement moins favorables dans le secteur privé expliquent également la fragmentation plus grande de l'emploi des enseignants débutants, pour lesquels un taux d'activité à temps partiel permet difficilement de «joindre les deux bouts», à l'instar de cette enseignante diplômée de la HEP Vaud qui cumule trois postes au sein de trois établissements privés : «J'ai dû travailler dans des écoles privées car il n'y a pas de postes disponibles dans le public pour le moment. Je travaille actuellement dans trois écoles privées afin de pouvoir gagner un salaire me permettant de vivre.»

Les enseignants du secteur privé sont également moins satisfaits de leur sécurité de l'emploi ($m_{priv} = 3.9$; $m_{pub} = 4.3$). Quant aux autres aspects liés à la pratique de la profession, tels que la qualité du climat de travail et de l'enseignement au sein de l'établissement, les rapports avec la direction, la disponibilité du matériel pédagogique, la charge de travail annuelle ou les relations avec les parents, on ne note aucune différence significative de la satisfaction des enseignants débutants entre les secteurs privé et public. Toutefois, on observe que les enseignants du degré secondaire sont plus souvent amenés à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation didactique (χ^2 de Pearson = 15.4; $p < .01$) lorsqu'ils travaillent dans le secteur privé (44% des enseignants) que lorsqu'ils



travaillent dans le secteur public (25%). Ceci confirme qu'une plus grande flexibilité est attendue de la part des enseignants du secondaire employés par une école privée. Cette précarité structurelle de l'emploi des enseignants débutants travaillant dans le secteur privé se ressent également dans leur bien-être psychologique. En effet, la proportion d'enseignants affirmant avoir eu recours régulièrement à un soutien psychologique est deux fois supérieure (14%) à celle des enseignants du secteur public (7%)⁵.

Globalement, les enseignants travaillant dans le secteur privé jugent leur insertion professionnelle moins réussie ($m=4.6$) que les enseignants du public ($m=4.9$), et ce de manière significative ($F_{1,3680}=4.2$; $p<.05$; R^2 corrigé = .04), mais cette différence est plus prononcée au niveau secondaire ($m_{priv}=4.0$; $m_{pub}=4.9$).

Des ambitions pédagogiques et professionnelles

Certains enseignants travaillent dans le secteur privé faute d'avoir pu accéder au secteur public, jugé plus désirable. En particulier au degré secondaire 2, l'obtention d'un poste dans l'enseignement public semble aléatoire aux yeux de certains candidats, et particulièrement sujet aux logiques de réseautage. Evoquant ses perspectives futures, un enseignant déplore ainsi l'opacité du système de nomination et réclame «plus de transparence lors des mises au concours des postes et des remplacements.» Il évoque également ses espoirs d'obtenir un poste dans le secteur public.

«(Je souhaite) trouver un travail à 100% mieux rémunéré que dans l'école privée où j'enseigne, si possible dans le public, même s'il semblerait obligatoire de rentrer par la petite porte des remplacements et qu'il n'y a aucune chance d'obtenir un emploi avec les postulations officielles pour les gymnases.»

Pourtant, tous les enseignants ne sont pas pressés de quitter leur école privée, et certains envisagent au contraire d'y rester à moyen terme. Parmi les avantages que peut offrir un emploi dans une école privée, on peut citer la taille des effectifs de classe. En effet, les enseignants s'estiment plus satisfaits du nombre d'élèves de leurs classes que leurs collègues du secteur public ($m_{priv}=4.7$; $m_{pub}=4.1$). Cette différence est significative, en contrôlant le degré et le canton d'enseignement, le genre de l'enseignant et le nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme ($F_{1,3824}=5.4$; $p<.05$; R^2 corrigé = .02). Ainsi, une enseignante primaire nous indique que dans l'école privée confessionnelle où elle travaille, les classes comptent entre 10 et 13 élèves qui n'ont, selon ses dires, «aucune difficulté scolaire».

Certaines écoles privées offrent également un cadre souple pour l'expérimentation de nouveaux dispositifs pédagogiques. Ainsi, cette enseignante se projette dans le futur en évoquant son souhait de «mettre en place ma classe, mes idées, ... et expérimenter!». Un enseignant de chimie et de physique

5. Il s'agit d'enseignants qui ont attribué les valeurs 4, 5 ou 6 sur une échelle de 1 «pas du tout» à 6 «beaucoup».



envisage de «développer des activités motivantes» et de «stimuler la créativité des élèves». Les enseignants en poste dans les écoles privées démontrent également un attrait pour une trajectoire professionnelle au sein des Hautes Ecoles Pédagogiques, ainsi que pour la recherche, notamment en sciences de l'éducation. Plusieurs d'entre eux ont des emplois à temps partiel à l'Université, alors que d'autres souhaitent s'appuyer sur des nouvelles connaissances scientifiques pour développer leurs compétences.

«(Dans mes projets à long terme, j'aimerais) faire de la recherche en science de l'éducation, étudier la pertinence des programmes sur le développement cognitif de l'élève, éventuellement créer des nouveaux programmes en harmonie avec les besoins et les devoirs du citoyen du XXI^e siècle.»

Par ailleurs, la proportion de répondants à notre enquête ayant accepté de faire un entretien de recherche complémentaire est significativement plus importante chez les enseignants du secteur privé⁶, ce qui confirme leur intérêt pour la recherche.

Parmi les autres projets de ces enseignants, un voyage ou l'enseignement à l'étranger sont aussi évoqués, peut-être suscités par des écoles privées offrant un environnement et une ouverture internationale. Si les enseignants ayant des emplois précaires ou des contrats à durée déterminée non renouvelables sont avant tout focalisés sur leur prochain poste de travail, les enseignants qui ont un poste qu'ils jugent plus stable formulent davantage leurs projets en termes pédagogiques, ou en termes de formation continue ou post-grade. Fonder une école privée et contribuer à son développement participe également des horizons de développement professionnels soulignés par certains diplômés, y compris des enseignants non actifs dans le secteur privé. Par exemple, une diplômée de la HEP Fribourg ambitionne d'«enseigner à l'école Montessori de Bâle et d'y monter une section bilingue». Le secteur privé peut ainsi être perçu comme un espace de réalisation et de développement pédagogiques.

Profil et trajectoires des diplômés HEP sans emploi dans l'enseignement

L'année suivant l'obtention de leur diplôme, environ 90% des diplômés des HEP interrogés enseignent au moment de l'enquête, avec des proportions qui varient entre 86% et 96% en fonction des années et des degrés d'enseignement (Broyon et al., 2014). Mais ce taux d'emploi élevé ne reflète probablement pas complètement la réalité du terrain. En effet, il est probable que le taux de réponse au questionnaire soit plus faible parmi les personnes qui ont choisi d'autres voies professionnelles que celle l'enseignement, une

6. Alors qu'un tiers des répondants employés dans le secteur public s'est dit disponible pour faire un entretien d'approfondissement au sujet du thème de la recherche, près de la moitié (49%) des enseignants du privé se sont montrés disposés à le faire (χ^2 de Pearson = 8.4; $p < .05$).



fois leur diplôme en poche, ce que tendrait à confirmer une comparaison avec les données nationales (Wolter et al., 2014). Malgré un échantillon peut-être sous-représentatif de cette population, notre étude offre une possibilité inédite d'analyser les trajectoires de ces diplômés en enseignement qui tournent le dos à la profession et choisissent une autre trajectoire. Entre 2007 et 2014, l'échantillon accumulé est suffisamment conséquent ($N=206$) pour pouvoir procéder à la première analyse des trajectoires de ces «déserteurs» de l'enseignement.

Une partie des diplômés qui n'ont pas exercé dans l'enseignement au cours de l'année scolaire de l'enquête l'ont «subi» plutôt que «choisi». Un tiers d'entre eux (34%) affirme rechercher un emploi dans l'enseignement. Parmi les raisons évoquées de leur non insertion professionnelle, beaucoup fus-tigent les logiques de réseau et le «pistonnage» lors de l'embauche, alors que d'autres évoquent un marché de l'emploi tendu dans l'enseignement de certaines disciplines au degré secondaire. De nombreux répondants évoquent également leur manque d'expérience. Une maternité au cours de l'année ou des origines étrangères extra-européennes figurent également parmi les raisons supposées du rejet de certains candidats. Ces derniers ont pourtant fait preuve de détermination dans leurs postulations, puisqu'ils ont envoyé leurs candidatures dans un périmètre plus large que ceux qui disposent d'un poste au moment de l'enquête. Par exemple, 29% des diplômés qui n'ont pas trouvé d'emploi ont envoyé leur candidature dans d'autres cantons que leur canton de résidence, alors que seuls 18% des enseignants en poste au moment de l'enquête ont effectué cette démarche.

Deux tiers des diplômés sans activité dans l'enseignement n'ont par contraste pas cherché activement d'emploi dans le domaine. S'agit-il pour autant d'un indicateur de désintérêt pour l'enseignement? Nos données tendent à prouver le contraire. En effet, parmi l'ensemble des diplômés HEP n'ayant exercé aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année, la moitié (51%) estime ne pas avoir quitté l'enseignement, alors que 40% affirme avoir quitté l'enseignement de manière provisoire, sans exclure la possibilité de reprendre une activité dans le domaine. Enfin, seule une petite minorité (9%) estime avoir tiré un trait définitif sur l'enseignement.

Dès lors, quels sont les projets poursuivis par ces enseignants au cours de leur arrêt, provisoire ou définitif, volontaire ou contraint, de l'enseignement? Une partie d'entre eux poursuivent des études, essentiellement de Master ou de doctorat (figure 2). On comprend ainsi pourquoi la plupart des diplômés des HEP sans activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête, y compris ceux qui ne cherchent pas un emploi dans l'enseignement, estiment ne pas avoir quitté l'enseignement. C'est souvent pour se former davantage, pour entreprendre une formation complémentaire ou pour se spécialiser que les enseignants abandonnent provisoirement l'enseignement.

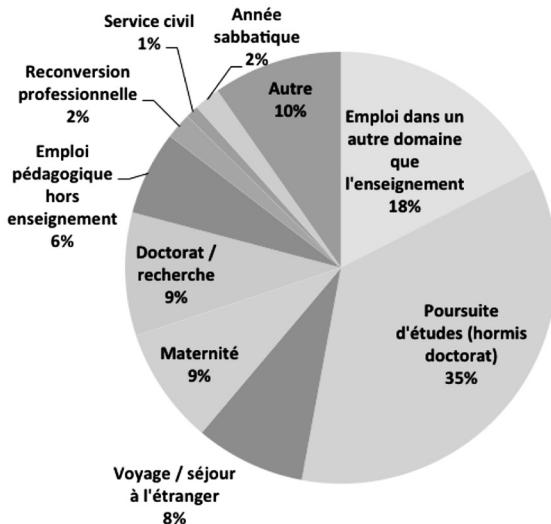


Figure 2 : Occupations des diplômés HEP qui n'ont exercé aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année

Hormis les études, près d'un quart des diplômés qui n'enseignent pas dispose d'un emploi dans un autre domaine que celui de l'enseignement ou de la recherche (24%), dont 6% dans une fonction pédagogique en milieu extra-scolaire. La maternité (9%), ainsi que les séjours à l'étranger et années sabbatiques (10%) constituent les deux autres grands domaines d'activité des diplômés au moment de l'enquête. Enfin, des enseignants s'engagent dans le service civil, entreprennent une reconversion professionnelle ou s'adonnent à d'autres projets.

Les diplômés des HEP qui occupent un emploi dans un autre domaine que celui de l'enseignement après l'obtention de leur diplôme travaillent dans des secteurs variés (Figure 3). Les professions libérales constituent un quart de l'échantillon (24%), auxquelles s'ajoutent le domaine spécifique de la communication et du marketing (12%), ainsi que celui de l'industrie et du bâtiment (4%). La recherche (16%) et l'administration (18%) constituent deux autres secteurs prisés. On observe également des activités liées au domaine l'éducation qui ne s'inscrivent pas directement dans le cadre scolaire, comme le travail comme éducatrice de l'enfance⁷ dans une structure d'accueil préscolaire. C'est aussi dans ce groupe de diplômés actifs professionnellement hors de l'enseignement que l'on retrouve la plus grande proportion de répondants qui affirment avoir quitté l'enseignement (70%), de manière définitive (21%) ou provisoire (49%).

7. Cette fonction est choisie essentiellement par les diplômées femmes.

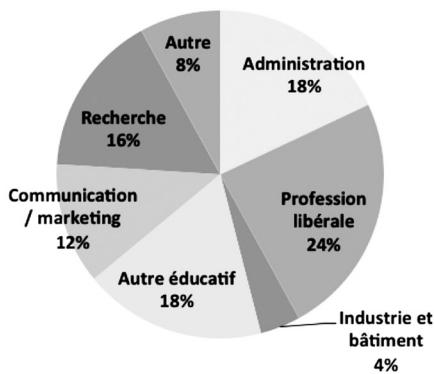
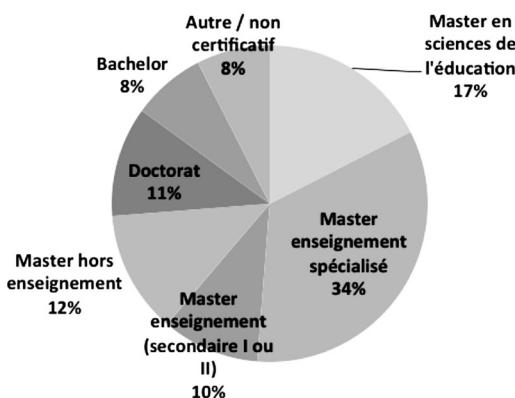


Figure 3 : Activités professionnelles hors enseignement⁸

Les diplômés des HEP qui n'enseignent pas parce qu'ils poursuivent leurs études sont, à l'inverse du groupe précédent, les plus nombreux à affirmer qu'ils n'ont pas quitté le domaine de l'enseignement (66%), et seuls 5% des répondants estiment avoir tiré un trait définitif sur le métier d'enseignant. Cela s'explique notamment par la proportion très importante d'étudiants investissant des filières d'études liées à l'enseignement (graphique 4). En effet, près de deux diplômés sur trois qui n'enseignent pas et poursuivent des études le font dans un domaine lié à l'éducation, notamment dans le cadre des sciences de l'éducation (17%), en éducation spécialisée (34%), ou en vue d'obtenir un autre diplôme en enseignement (10%). Dans la très grande majorité des cas, le diplôme visé est un Master (73%) alors que les doctorats (11%), Bachelor (8%) et autres formations (8%) sont plus faiblement représentées.



Graphique 4 : Filières d'études et diplômes visés par les diplômés HEP poursuivant des études⁹.

8. Seuls les diplômés n'ayant aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête sont inclus dans ce graphique.

9. Seuls les diplômés n'ayant aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête sont inclus dans ce graphique.



Autres motifs d'abandon de l'enseignement

Outre la poursuite d'un projet de formation ou d'un autre projet personnel, certains diplômés des HEP renoncent, provisoirement ou définitivement, à l'enseignement pour des raisons liées à la profession elle-même. Les opportunités de changement d'orientation professionnelle et l'absence de poste disponible arrivent en tête des raisons mentionnées, dans des proportions toutefois différentes en fonction des sous-groupes en question (Tableau 2). Ainsi, les diplômés qui poursuivent leurs études sont davantage mus par la perspective de se réorienter professionnellement ($m=4.1$) que les diplômés actifs professionnellement hors de l'enseignement ($m=3.6$), qui sont eux davantage à la recherche de meilleures conditions ($m_{emploi\ hors\ ens.}=3.3$; $m_{études}=2.6$) ou soulignent leur manque de motivation à enseigner ($m_{emploi\ hors\ ens.}=3.0$; $m_{études}=1.8$).

Tableau 2 : «Si vous n'enseignez pas ou plus, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils contribué à cette situation?» (1 = pas du tout; 6 = de façon décisive)

	m	Sous-groupe "autre activité professionnelle"	Sous-groupe "aux études"	F	degrés de liberté
Opportunité de changement d'orientation professionnelle**	3.41	3.61	4.05	7.90	150
Pas de poste disponible	3.09	3.20	3.10	-	-
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine**	2.65	3.34	2.58	6.36	143
Conditions de travail difficiles*	2.43	2.89	2.50	3.64	138
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement	2.35	2.67	2.35	-	-
Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle	2.27	2.70	2.04	-	-
Manque de motivation à enseigner**	2.22	2.98	1.80	5.26	152
Manque de reconnaissance du public envers cette profession*	2.11	2.48	2.22	2.85	139
Conciliation travail - famille**	2.09	1.91	1.30	6.79	142
Précarité d'emploi	2.08	2.20	2.33	-	-
Epuisement professionnel	1.99	2.36	1.87	-	-
Difficultés de gestion de classe	1.98	2.19	2.13	-	-
Salaire*	1.79	1.95	2.08	3.28	134
Pression des parents d'élèves	1.62	1.89	1.58	-	-
Conflits avec les supérieurs hiérarchiques*	1.44	1.73	1.14	3.28	130
Relations de travail difficiles avec les collègues	1.30	1.36	1.27	-	-
Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	1.18	1.20	1.09	-	-

* p<.05; **p<.01

Aucun des motifs investigués n'atteint toutefois la moyenne arithmétique de l'échelle (3.5), ce qui indique que, dans l'ensemble, c'est moins par rejet de la profession et de ses dimensions négatives que par le désir de poursuivre un autre projet que ces choix sont réalisés. Ce constat est confirmé par la comparaison de ces scores avec ceux des diplômés qui ont un emploi dans l'enseignement. Lorsque l'on demande à ces derniers si les facteurs mentionnés pourraient les pousser à abandonner l'enseignement, ils



attribuent un score plus élevé que les diplômés hors enseignement sur la quasi-totalité des items. L'écart se creuse sur certaines dimensions, telles que l'épuisement professionnel ($m_{enseignants} = 3.9$; $m_{sans enseignement} = 2.0$) et les raisons de santé ($m_{enseignants} = 3.6$; $m_{sans enseignement} = 1.2$) ou encore le manque de motivation à enseigner ($m_{enseignants} = 3.4$; $m_{sans enseignement} = 2.2$). Ceci indique que les diplômés qui n'enseignent pas sont moins dans une démarche de fuite d'une profession dont ils auraient pressenti les dimensions négatives au cours de stages ou d'emplois préalables à leur formation, que dans une dynamique proactive de projet alternatif.

Cette observation est confirmée par la partie qualitative du questionnaire, à l'instar de cette diplômée du secondaire en mathématiques et physique, qui déclare qu'elle n'enseigne pas car elle a «envie de découvrir d'autres domaines professionnels, pour avoir une expérience professionnelle plus large». Une autre diplômée en enseignement de l'histoire et de la géographie évoque quant à elle ses projets de vie professionnelle : «L'enseignement m'intéresse vivement, mais une autre activité (recherche et travail dans l'édition), m'intéresse un peu plus pour l'instant».

D'autres voix, discordantes, dressent un portrait bien moins idyllique de la profession enseignante, qui souligne la dimension astreignante et l'usure même précoce du métier. Ainsi, une enseignante primaire formée à Fribourg affirme avoir eu l'«impression d'être dépassée par un travail très exigeant et un manque de soutien en cas de situations problématiques que l'on peut rencontrer». Elle affirme même éprouver du «dégoût» pour ce métier «à cause d'une charge de travail totalement exagérée (voire même ingérable) durant les stages.» Cette image négative est parfois confirmée par l'observation des enseignants chevronnés : «Au vu du mal-être général des enseignants rencontrés jusqu'à maintenant, je n'ai pas du tout été tentée d'exercer ce métier.» Une autre diplômée en enseignement primaire de la HEP BEJUNE affirme qu'«il s'agissait véritablement d'un épuisement lié à la gestion de classe» l'ayant incitée à quitter la profession.

Par ailleurs, la féminisation de la profession semble jouer un rôle de repoussoir pour certains diplômés hommes, en particulier au degré primaire. Ainsi, un diplômé de la HEP Fribourg mentionne la «féminisation de la profession» comme un facteur qui l'a poussé à quitter l'enseignement. Au-delà de son caractère anecdotique, cette déclaration est davantage le symptôme d'une réalité sociologique plus fondamentale : alors que les hommes ne représentent que 12% des effectifs des diplômés HEP au niveau de l'enseignement primaire, ils représentent 21% des diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement dans l'année de l'enquête. La proportion d'hommes n'ayant aucun emploi dans le secteur est donc deux fois supérieure chez les répondants hommes (8%) que chez les femmes (4%) au niveau primaire. Cette différence est significative (Chi^2 de Pearson_{4, 2943} = 27.3; $p < .01$), mais ne se retrouve pas au niveau secondaire, où la proportion de diplômés hommes et femmes est relativement équilibrée.



Parmi les autres différences liées au genre, on retrouve des éléments liés à la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, tels que les congés maternité, parfois additionnés d'une précarité liée à des contrats à durée déterminée, à l'instar de cette enseignante valaisanne qui se déclare «dégoutée» par le fait que son contrat à durée déterminée n'ait pas été renouvelé quand elle était enceinte. Une autre enseignante, formée dans le canton de Vaud, se déclare «un peu désillusionnée» par l'impression de ne pas avoir été retenue à cause de sa grossesse, ce qui l'a poussée à réorienter ses projets professionnels : «Depuis, je préfère chercher de nouveau dans la biologie». Ces différences entre hommes et femmes quant à l'articulation entre vie professionnelle et vie privée s'observent aussi de manière quantitative au niveau primaire. Par exemple, la difficulté de concilier vie professionnelle et vie familiale est un facteur significativement plus important de l'abandon (provisoire ou définitif) du métier chez les femmes ($m_{femmes} = 2.6$; $m_{hommes} = 1.7$; $F_{1,71} = 15.5$; $p < .05$).

On observe également une discrimination à l'embauche sur la base du genre au niveau primaire. Les femmes citent l'absence de poste disponible comme un facteur décisif de leur non insertion professionnelle dans l'enseignement dans 46% des cas¹⁰, alors que seuls 25% des hommes dressent un constat analogue. Cette différence significative ($m_{femmes} = 3.2$; $m_{hommes} = 2.1$; $F_{1,79} = 17.1$; $p < .05$) est absente au degré secondaire, où une proportion similaire d'hommes (47%) et de femmes (45%) estime que le manque de poste a contribué de manière décisive à leur absence d'activité dans l'enseignement. Les hommes diplômés en enseignement primaire sont quant à eux plus sensibles au manque de reconnaissance de la profession, mentionné par 37% d'entre eux comme un élément déterminant pour l'abandon du métier, contre seulement 17% des femmes. Ils évoquent aussi plus souvent les conditions salariales, mentionnées comme décisives par 15% des hommes contre 5% des femmes. Si des tendances analogues transparaissent au niveau secondaire, ces différences sont toutefois plus faibles et sont non significatives dans nos analyses.

Discussion

Cet article propose un regard inédit sur les trajectoires des diplômés qui empruntent une autre voie que celle de l'enseignement dans le secteur public. Au terme de ces analyses, une première observation s'impose : dans la majorité des cas, ces diplômés ne tournent pas définitivement le dos à l'enseignement, ils souhaitent au contraire le réinvestir, parfois avec une autre approche, à l'issue d'une formation complémentaire, ou après avoir mené à bien un projet personnel. Dans ce sens, la plupart d'entre eux ne semblent pas définitivement «perdus» pour l'enseignement public, mais désirent réinvestir le domaine armés de nouvelles compétences, expériences ou visions pédagogiques. Ces trajectoires non linéaires correspondent ainsi au découplage entre formation et emploi (Dubar, 2001),

10. Valeurs 4-6 sur l'échelle allant de 1 «pas du tout» à 6 «de façon décisive».



où les notions de compétence et d'expérience deviennent plus centrales que la qualification (comprise comme l'obtention du diplôme) pour investir un champ professionnel. Il est important de souligner que c'est moins de manière contrainte que délibérée que s'opère ce détour, ce qui témoigne d'une certaine forme d'appropriation d'un paradigme basé sur les notions d'autonomie et de compétence, que l'on associe aussi aux mutations dites «postfordiste» du travail et de l'emploi (Vallas, 2002).

Par ailleurs, l'analyse de ces trajectoires met en lumière la flexibilité souvent requise en cette période d'insertion professionnelle. Paradoxalement, le groupe de diplômés étudié qui semble davantage subir sa situation est celui des enseignants employés dans le secteur privé. Plus qu'un choix réel, l'enseignement dans le secteur privé semble constituer une alternative, faute de mieux, en réponse à une expérience de plus forte précarité au cours de l'insertion professionnelle. Mais loin de se cantonner aux cas des enseignants du secteur privé, cette flexibilité requise rappelle au contraire d'autres types de compromis propres à l'insertion professionnelle des enseignants : celui des diplômés de l'enseignement au degré secondaire 2 qui acceptent un emploi au degré secondaire 1, ou celui des diplômés qui enseignent des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Broyon et al., 2012). Ainsi, les premières années d'enseignement riment souvent avec une flexibilité accrue, nécessaire ou imposée. Car pour les enseignants débutants, l'insertion professionnelle semble prioritaire sur l'obtention de conditions de travail idéales, et ils acceptent, bon gré mal gré, que leur quête d'un poste adéquat à leur formation (en termes de degré, de disciplines enseignables, de secteur d'enseignement) puisse s'étendre sur plusieurs années.

Dans le secteur privé, les enseignants récemment diplômés des HEP sont proportionnellement plus représentés au niveau secondaire (3.1% dans notre échantillon) qu'au niveau primaire (1.3%), ce qui correspond également à une réalité sociologique plus large, puisque l'enseignement privé en Suisse est environ deux fois plus développé au niveau secondaire qu'au niveau primaire. On peut en partie expliquer cette différence par la sélection du système scolaire helvétique, organisé en filières dans de nombreux cantons suisses. Outre le fait d'accroître les inégalités scolaires (Felouzis & Goastellec, 2015), cette sélection engendre également une demande d'offres de scolarisation permettant aux élèves non admis dans les filières (pré-)gymnasielles d'accéder à la maturité fédérale ou au baccalauréat. A cela s'ajoute la croissance récente de communautés d'«expatriés» qui, particulièrement au degré secondaire, souhaitent offrir une formation à leurs élèves qui soit compatible avec les exigences d'Universités étrangères, essentiellement issues de l'espace anglo-saxon. Ceci explique également le fait que le plurilinguisme constitue une compétence valorisée et parfois jugée décisive par des enseignants pour l'obtention de leur poste dans le secteur privé.

Les enseignants du secteur privé envisagent davantage de quitter l'enseignement pour des raisons liées à leurs conditions de travail, aux conditions salariales et à la précarité de l'emploi, ce qui révèle une plus grande



précarité structurelle de l'emploi dans le secteur privé, tant au niveau de la rémunération que de la stabilité des postes. En effet, les enseignants du secteur public bénéficient d'une relative protection de l'emploi, qui peut varier en fonction des cantons et qui s'acquiert parfois au terme de plusieurs années d'enseignement. Mais cette protection, liée à l'histoire de la fonction publique, est absente du secteur privé. Celui-ci est soumis au droit du travail suisse, relativement libéral en matière de gestion du personnel. Par conséquent, ces enseignants sont sujets aux fluctuations du nombre d'élèves, ainsi qu'aux possibles fermetures de classes qui en découlent, liées au contexte économique et migratoire aussi bien qu'aux politiques éducatives et fiscales. Si au cours des dernières décennies, le secteur de l'éducation privée a connu une phase de croissance en Suisse (Office fédéral de la statistique, 2015a, 2015b), il subsiste une incertitude quant à l'évolution future du secteur qui pèse également sur le sentiment de sécurité professionnelle des enseignants.

Les écoles privées font parfois naître des visions ou ambitions pédagogiques chez les diplômés qui y travaillent, ce que l'on peut rapprocher du rôle historique que certaines de ces écoles ont joué dans le développement de la pédagogie, en offrant des espaces pour l'expérimentation de nouvelles approches et manières d'enseigner au cours du XX^e siècle (Hofstetter & Santini-Amgarten, 2010). Certaines écoles privées offrent-elles, aujourd'hui encore, des espaces d'innovation pédagogique que ne permet pas l'enseignement dans le secteur public ? Un volet qualitatif serait utile pour en apprendre davantage à ce sujet. Toutefois, cette ambition de développement pédagogique se retrouve également chez les diplômés HEP qui n'enseignent pas, puisqu'une proportion importante d'entre eux poursuivent leurs études dans un domaine lié à l'enseignement (sciences de l'éducation, éducation spécialisée, etc.). Ces trajectoires sont désormais facilitées par les «passerelles» entre les études dans les HEP et les formations complémentaires ou post-grade en Université (ou en HEP) dans les domaines pédagogiques.

La posture encore teintée d'idéalisme des diplômés sans activité dans l'enseignement offre un éclairage spécifique sur la profession, et plus spécifiquement sur le processus d'insertion professionnelle. En effet, ces diplômés se situent encore dans une forme d'idéalisatoin de la pratique (Changkakoti & Broyon, 2011) et repoussent le moment du « choc des réalités », mis en évidence dans d'autres travaux sur l'insertion professionnelle. Pourtant, leurs études, projets professionnels ou autres activités les préparent potentiellement à une trajectoire différente de celle d'un enseignant. Ainsi, si la plupart d'entre eux estiment ne pas avoir renoncé de manière définitive à l'enseignement, seul un suivi de leurs trajectoires à moyen terme permettrait de confirmer cette tendance. Ce que l'on observe à ce stade, c'est le rôle moteur de l'attrait pour des alternatives (des études, un voyage) ou certaines conditions et contraintes spécifiques (service civil, absence de poste disponible), qui prennent le pas sur un rejet généralisé de la profession. Si ce constat est plutôt rassurant, il convient de le nuancer en rappelant



qu'un biais d'échantillonnage n'est pas exclu, ce qui pourrait conduire à une surreprésentation de diplômés non insérés ayant gardé un rapport positif à la profession parmi les répondants à l'enquête.

Enfin, ces analyses offrent un éclairage sur certaines composantes sociologiques de la profession enseignante, notamment sur l'importance du facteur genre au moment de l'insertion professionnelle. Ainsi, les trajectoires d'insertion masculines et féminines prennent une forme différente. Alors que les femmes sont plus nombreuses à mettre en pause leur insertion pour cause de maternité, elles rencontrent davantage de précarité dues aux contrats à durée déterminée, souvent caractéristiques des débuts de carrière. Le choix de la profession est aussi motivé par leur volonté de concilier vie privée et professionnelle par un emploi à temps partiel, relativement facile à obtenir dans l'enseignement. Par contraste, les hommes, en particulier au niveau primaire, se désintéressent plus souvent de la profession afin d'investir d'autres domaines mieux valorisés socialement. Nos analyses soulignent également que des inégalités de genre se creusent pour les diplômés du niveau primaire, tant du point de vue des employeurs (préférence pour les candidats masculins à l'embauche) que des diplômés eux-mêmes (prétention salariale et besoin de reconnaissance sociale moindre chez les femmes). Ces résultats indiquent que l'effet du facteur genre, qui impacte déjà la profession en amont de la formation initiale dans le choix de carrière, est encore renforcé en aval, au moment de l'insertion professionnelle.

Conclusion

Dans un contexte marqué par de nouvelles formations à l'enseignement en Suisse (tertiarisation, création des HEP), une menace de pénurie d'enseignants, ainsi que des transformations de la profession et plus largement de l'emploi, les trajectoires analysées dans cet article offrent un regard sur l'évolution de la profession à partir de ses marges. Dubar (2001) souligne que l'insertion professionnelle est devenue un «problème social» à partir du moment où la sortie des études fut dissociée de l'entrée dans le monde du travail. Les trajectoires professionnelles alternatives analysées dans cet article relèvent bien de cette dissociation, où le diplôme n'assure plus de manière automatique l'accès à une fonction correspondant exactement à la formation. Mais dans les cas observés, cette dissociation est plus souvent choisie que subie, ce qui interroge la notion même d'insertion professionnelle en tant que problème. Un tiers des diplômés sans emploi dans l'enseignement y cherchent activement un emploi, alors que les autres optent volontairement pour une autre voie, tel qu'un prolongement des études, souvent dans le domaine de l'éducation. Le diplôme obtenu ouvre également d'autres voies, d'autres opportunités que celle d'une pure adéquation à la formation terminée. Ces diplômés n'ont donc pas quitté, volontairement du moins, le domaine de l'enseignement, mais se préparent à le réinvestir, peut-être à partir d'une autre fonction, et avec un bagage professionnel ou de formation un peu plus large. On ne peut donc pas parler de désertion à large échelle de la profession enseignante à l'issue de la formation initiale.



Mais cette étude souligne également des zones d'ombre dans ce processus. Ceux qui ont voulu s'insérer, et qui l'ont fait sans succès, évoquent l'opacité des procédures de nomination, souvent obligatoires avant d'engager un candidat, alors que le futur titulaire du poste est déjà identifié et connu par les autorités d'engagement. Les diplômés travaillant dans une école privée semblent souvent sur le banc des «laissés pour compte», puisqu'ils auraient préféré être employés dans le secteur public. Si le recrutement des enseignants, en tous cas au degré primaire, est «formellement» régi par les lois du marché – bien qu'avec des variations cantonales (Akkari & Donati, 2008), les réactions des diplômés soulignent le caractère quelque peu fictionnel de ce «marché de l'emploi», dans lequel les cartes sont souvent distribuées en amont (Changkakoti & Donati, 2008; Gremaud & Rey, 2010). Cette prédominance des logiques de réseautage est renforcée par une absence de consensus autour de notions de «qualité» éducative ou pédagogique dans les critères d'embauche. Ainsi, contrairement à l'hypothèse avancée en début d'article, la concurrence du secteur privé pour le recrutement d'enseignants dans le secteur public est en réalité très faible, et son impact sur la pénurie d'enseignants observée dans plusieurs cantons est négligeable. Celle-ci doit davantage s'expliquer par des facteurs conjoncturels, tels que les fluctuations démographiques, ou des facteurs structurels et sociaux, qui ont un impact sur l'attractivité des métiers de l'enseignement. Plus largement, l'étude de ces trajectoires d'insertion professionnelle alternatives souligne le fait que la formation à l'enseignement, de par la structure des formations tertiaires ainsi que de celle du marché du travail, peut ouvrir sur des trajectoires non linéaires qui confirment la présence, dans le domaine de l'enseignement également, d'un certain découplage entre formation et emploi, qui varie en fonction du type de formation (degré d'enseignement), du genre de l'enseignant, de ses projets et expériences d'insertion professionnelle.



Références

- Akkari, A. & Donati, M. (2008). Introduction. Dans Groupe de recherche suisse sur l'insertion (dir.), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin.* (p. 3-15). Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCHE.
- Akkari, A., Solar-Pelletier, L., & Heer (dir.). (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary.* New York : Routledge.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu* (3e tirage). Paris : PUF.
- Bourque, J., Akkari, J., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 11-33.
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Forster, M., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey, J., & Zampieri, S. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin : résultats de l'enquête réalisée en 2014 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin.* Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCHE.
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey Pellissier, J., & Zampieri, S. (2012). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin. Résultats de l'enquête réalisée en 2012 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin.* Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCHE.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 67-88). Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. Dans Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (dir.), «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants.*» *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin.* Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCHE. Consulté à l'adresse <http://www.inserch.ch/>
- De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Cambier, J. B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche.* Bruxelles : Université de Liège et Université de Mons.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Felouzis, G. & Goastellec, G. (dir.). (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives.* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation.* Paris : Presses universitaires de France.
- Gremaud, J. & Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines.* Fribourg : Haute Ecole pédagogique, Service de la recherche.
- Gremaud, J. & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale : entre formation et travail* (p. 89-108). Bienne : HEP-BEJUNE.



- Gremion, F., Akkari, A., & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 39-65). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH.
- Hofstetter, R. & Santini-Amgarten, B. (2010). Privatschulen. Dans M. Jorio (dir.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (p. 877-880). Basel : Schwabe Verlag.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence, 33(3), 479-494.
- Martineau, S. & Annie, P. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Mukamurera, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? Dans *Actes de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris, France. Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=455>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale suisse*. Berne : Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.
- Noël, I. (2011). Deux jeunes enseignants face à des élèves présentant des troubles du comportement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 40-46.
- Office fédéral de la statistique. (2015a). *Obligatorische Schule : Lernende nach Grossregion und Kanton. 1999/2000-2013/2014*. Neuchâtel : OFS. Consulté à l'adresse http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html
- Office fédéral de la statistique. (2015b). *Sekundarstufe II, allgemeinbildende Ausbildungen und Berufsmaturität: Lernende nach Bildungstyp. 1999/2000-2013/2014*. Neuchâtel : OFS. Consulté à l'adresse http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/schuelerinnen_und.html
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & Formation*, (299), 67-77.
- Vallas, S. P. (2002). Rethinking Post-Fordism : The Meaning of Workplace Flexibility. *Sociological Theory*, 17(1), 68-101.
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (dir.). (2008). *L'insertion professionnelle des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., & Oggenfuss, C. (2014). *Swiss Education Report 2014*. Aarau : Swiss Coordination Centre for Research in Education.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autre images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

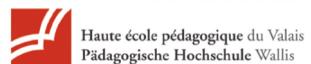
L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.