

Nilima Changkakoti

Mario Donati

**1 Transition entre la fin des études et l'obtention du
premier emploi en tant que nouveau diplômé**

En première partie de ce chapitre, nous tenterons de saisir de quelle manière les procédures cantonales de recrutement s’incarnent dans les parcours des nouveaux diplômés.

Nous nous attacherons ensuite à décrire la transition entre le diplôme et la première « signature » d’un contrat (qu’il soit à durée déterminée ou indéterminée) : les démarches entreprises par les jeunes enseignants, les facteurs auxquels ils attribuent le succès (ou l’insuccès) de leurs postulations, leur satisfaction vis à vis de l’emploi obtenu.

Les résultats sont présentés globalement pour les 7 cantons concernés par la recherche bien que certaines caractéristiques cantonales viennent de temps à autre les nuancer.

1.1 Stratégies de recherche d’emploi

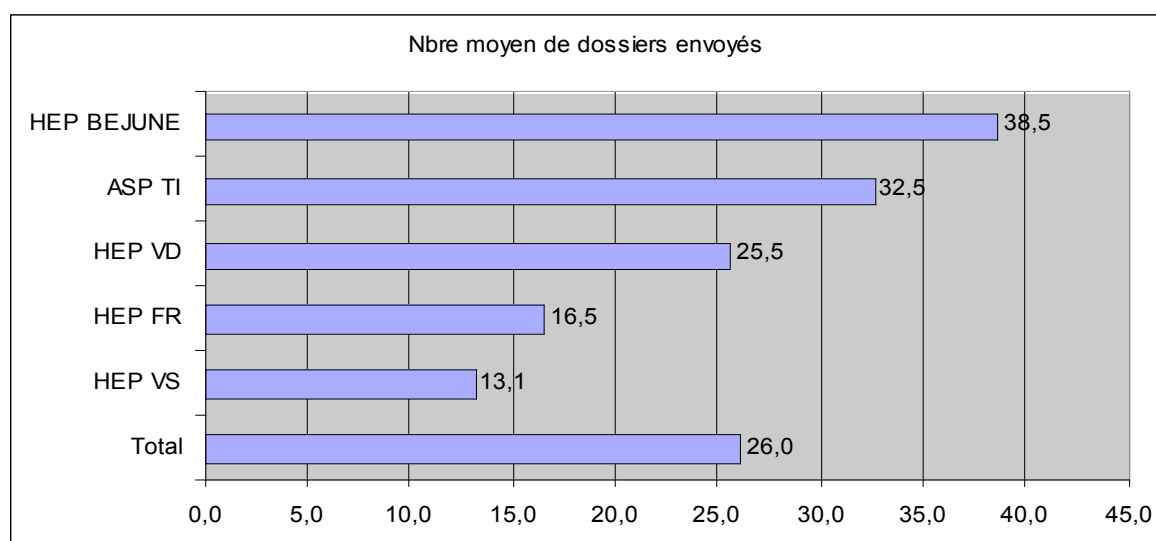
1.1.1 Postulations

1.1.1.1 Nombre de candidatures

Les candidats à l’enseignement primaire envoient en moyenne 26 dossiers de candidatures¹⁰. Le nombre de dossiers envoyés par un candidat dépend fortement de sa HEP d’origine, c’est-à-dire probablement du ou des cantons dans lesquels il souhaite travailler. La stratégie de recourir à un nombre élevé de candidatures est évidemment plus accentuée dans les cantons où la difficulté d’obtenir un emploi dans l’enseignement est forte.

¹⁰ A titre de comparaison, nous signalons que pour les degrés du Secondaire I et II la moyenne se situe à 12 dossiers.

Figure 1.1



On constate ainsi que les candidats issus de la HEP BEJUNE envoient en moyenne 38 dossiers, contre seulement 13 dossiers pour les candidats valaisans. Cette différence peut s'expliquer à la fois par une réduction des débouchés dans cette région et par le fait que l'espace BEJUNE comprend trois cantons (Berne-Jura-Neuchâtel). La forte variabilité du nombre de candidatures dépend en premier lieu des facteurs d'ordre contextuel tels que l'état du marché du travail, mais aussi de la rapidité ou de la lenteur des démarches en fonction des caractéristiques très régionalisées des procédures (voir introduction). Les entretiens qualitatifs fournissent d'autres pistes relevant plutôt des préférences individuelles : urgence du besoin d'indépendance financière, manque de confiance en ses capacités d'enseignant ou acceptation voire intérêt personnel pour la mobilité.

1.1.1.2 Mobilité et motivations

Un bref regard sur les choix géographiques effectués lors de la phase de postulation nous donne une première idée de la mobilité envisagée par certains candidats.

Tableau 1.2 : Géographie des candidatures à l'enseignement primaire

Site d'origine	Dans certaines régions du canton uniquement	Dans tout le canton	Dans le canton ou à l'extérieur	Hors-canton uniquement	Total
HEP FR	65,2	17,4	17,4	0,0	100
HEP VS	58,3	30,6	8,3	2,8	100
HEP VD	55,2	27,6	10,3	6,9	100
ASP TI	42,4	54,5	3,0	0,0	100
HEP BEJUNE	8,1	21,6	56,8	13,5	100
TOTAL	43,7	31,0	20,3	5,1	100

La mobilité des enseignants doit être considérée dans le contexte particulier de la Suisse : ainsi le tableau ci-dessus semble montrer que les candidats des HEP de Fribourg et du Valais sont les plus « casaniers ». Le fait qu'ils se portent candidats « dans certaines régions du canton uniquement » s'explique probablement en partie par le bilinguisme de ces cantons. Cela peut s'expliquer aussi par le fait qu'entre l'ancienne Ecole Normale et la nouvelle Haute Ecole Pédagogique s'est intercalée une « année blanche » durant laquelle aucune cohorte d'étudiants n'a obtenu de diplôme, ce qui a provoqué ultérieurement un effet d'aubaine provisoire pour l'emploi. Par ailleurs, la mobilité envisagée par les enseignants, qu'elle implique ou non un changement de canton, peut recouvrir des réalités assez différentes : d'un déplacement de quelques kilomètres de chez soi, à l'appropriation d'un autre système éducatif voire d'une autre langue¹¹, et ceci malgré les tentatives d'harmonisation entreprises. En effet, comme mentionné plus haut, certains cantons sont monolingues, d'autres bilingues et l'espace Bejune comporte trois cantons, ce qui veut dire, entre autres, que les candidatures hors canton peuvent être soit internes soit externes à cet espace. L'analyse de la mobilité requiert une compréhension globale de la situation des candidats, notamment en ce qui concerne les lieux de socialisation primaire (famille, scolarité de base, contexte de vie, etc.) et les établissements de formation (pour l'espace Bejune surtout).

Les enseignants du primaire se montrent toutefois dans l'ensemble plutôt sédentaires dans leurs recherches d'emploi. Ainsi, 75% d'entre eux n'envisagent pas de « s'expatrier » hors canton et près de 44% restreignent leurs postulations à une partie du canton seulement.

Les entretiens menés auprès des enseignants du primaire soulignent eux aussi la double dimension contextuelle et personnelle des motivations pour postuler dans un

¹¹ Cela vaut pour un Tessinois qui en changeant de canton pratiquera obligatoirement dans une autre langue, ainsi que pour certains diplômés des cantons bilingues (Fribourg et du Valais).

environnement proche uniquement ou hors canton également. En ce qui concerne l'environnement proche, ce sont principalement les liens affectifs établis avec des personnes ou des lieux particuliers qui sont évoqués. Relevons encore que la politique de certaines communes qui consiste à embaucher en priorité leurs ressortissants favorise aussi cette tendance à la sédentarité.

« Et puis, c'était vraiment... j'adore cette ville, je visais quand même un poste ici. Mais, s'il n'y avait rien eu d'autre, j'aurais fait des remplacements. » **Caroline**

« Donc, euh, en fait, j'ai reçu une lettre comme quoi j'étais engagée à X. Et puis que j'étais... qu'il fallait prendre rendez-vous avec le directeur... donc sans entretien, sans rien, sans... c'est comme ça, c'est vraiment communal.

C'est vraiment sur votre dossier ?

Oui, mais c'est communal, c'est politique. [...]. » **Dominique**

Quant aux postulations hors canton, c'est la pénurie de postes qui pèse le plus lourd. Elles peuvent provenir d'une démarche de recherche d'emploi pragmatique prenant en compte la situation de l'emploi en fin de formation ou résulter d'une prise de conscience plus tardive (après des démarches restées vaines dans l'environnement proche), renforcée par les conseils d'un enseignant chevronné:

« Ben, la HEP nous avait transmis que le canton de Genève proposait des postes et vu la situation actuelle sur les cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, j'ai postulé un peu partout dont à Genève.. » **Eliane**

« J'ai postulé vraiment partout, même dans d'autres cantons, parce que la première année, ben je me disais « ah, je vais rester chez moi, j'ai pas envie de partir ». Et puis, euh, on a eu un [...] Sous-directeur, hein, qui nous a dit mais il faut vous ... « il faut oser partir, et puis après vous pouvez revenir là, parce que ici, il n'y a pas vraiment de place. » Alors on était beaucoup à sortir de la HEP, et il y avait encore ceux d'avant, donc il nous a poussés à vraiment par... enfin, à postuler ailleurs. Quitte à... justement à faire notre expérience, même si c'était juste pour une année. » **Francine**

Les candidatures hors canton peuvent aussi révéler un intérêt à découvrir d'autres horizons (changement de région linguistique, par exemple), s'inscrivant alors dans un profil d'ouverture au monde (qui se retrouve parfois dans la pédagogie privilégiée en classe).

« Une envie peut-être, de changer, de voir s'il y avait la possibilité... [...] nous nous sommes dit: essayons, voyons ce que... peut-être que quelqu'un répondra, même un 50%, comme... un moment de transition, dans le sens: finie l'école. Peut-être pas à 100%, on postulait pour des postes de 50 à 80%, de façon à pouvoir combiner avec un cours de langue [...]. » **Loredana**

1.1.1.3 Démarches en amont

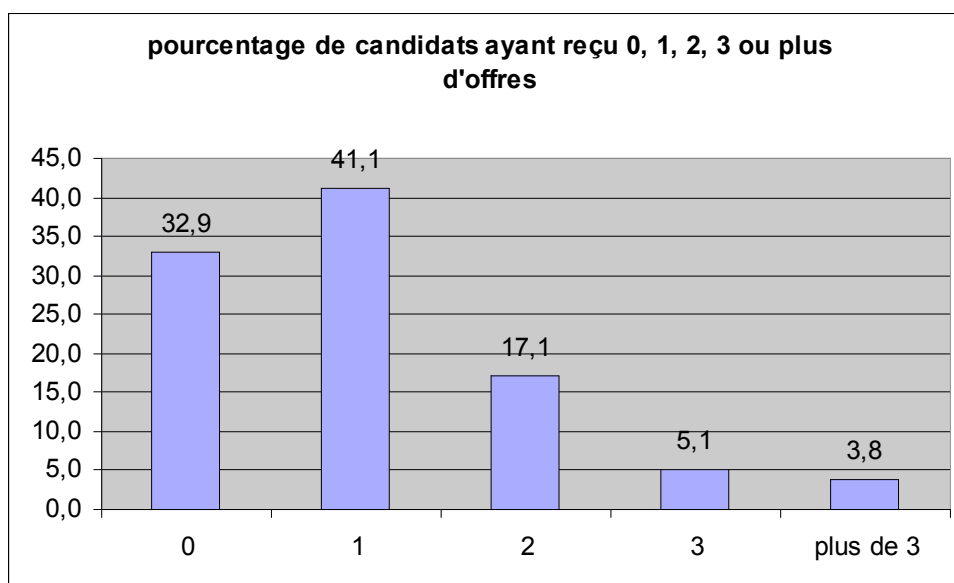
Certains enseignants précisent dans les entretiens qu'ils ont recueilli les informations sur les postes disponibles par différents canaux: les bulletins officiels, Educanet, auprès de l'environnement professionnel (formateur, lieu de stage,...) ou dans leur environnement personnel (parents ou connaissances dans l'école, commune). Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs spontanément pris contact avec les écoles, en particulier celles où ils avaient fait leurs stages.

Par ailleurs, l'élaboration des dossiers de postulation apparaît parfois comme une tâche délicate, la nécessité de se « vendre » sur le marché de l'emploi mettant les nouveaux diplômés dans une situation nouvelle voire déstabilisante (Faut-il mettre une photo ? Où ? De quelle taille ? Quelles expériences faire valoir ? etc.).

1.1.2 Entretiens d'embauche

En ce qui concerne les résultats de la phase d'envoi des candidatures, l'enquête par questionnaire montre qu'un tiers des candidats ne reçoit pas d'offre d'engagement, tandis que 41% ont obtenu une seule proposition de place de travail. D'autres (17,1%) ont eu la possibilité de choisir entre deux offres et les plus chanceux (9.8%) se sont trouvés face à un problème d'abondance avec trois offres ou plus de postes de travail.

Figure 1.3 : Distribution des offres d'emploi



Les résultats indiquent aussi que 33% des enseignants qui ont un emploi pendant la semaine de référence n'avaient reçu cependant aucune offre précédemment. C'est même le cas de 25% des enseignants qui ont un CDI. L'analyse des trajectoires (question ouverte) montre qu'ils sont le plus souvent entrés en emploi par le biais de remplacements. Ne pas recevoir d'offre, pour stressant que cela soit pour les candidats, n'est donc pas nécessairement réhibitoire.

Le volet de l'enquête qualitative, qui s'adressait uniquement à des enseignants en poste, révèle qu'il est possible d'être recruté sans subir d'entretien, notamment lorsque la politique d'embauche accorde la préférence aux habitants de la commune, les postulants étant directement reçus par la direction.

1.1.2.1 Diversité des procédures et structures de sélection

Les commissions scolaires qui auditionnent les candidats suscitent souvent des critiques. Les candidats interviewés se sentent jugés à partir de critères arbitraires et déplorent l'hétérogénéité de ces commissions dont ils remettent parfois en question le professionnalisme .

« ... c'est très différent d'une commission scolaire à une autre, typiquement le poste où j'ai été engagée, je trouvais la qualité des questions... pas très recherchée, on dira. Des questions très simples, alors que c'était des informations qui se retrouvaient déjà dans le dossier de candidature, j'ai trouvé très peu de questions liées au métier lui-même, en lui-même disons, c'était plus des questions presque de formalité ... peut-être plus liées à la personnalité, mais en 12 minutes, l'entretien était top chrono bouclé hein, [...] il y a d'autres entretiens avec d'autres commissions scolaires où on a presque fait 45 minutes à discuter, [...] sur la pédagogie ou certains aspects pédagogie de projet, projet d'école. C'était vraiment des très bonnes discussions ... puis on se disait en repartant que peut-être on avait une chance, qu'on les avait convaincus, mais finalement un autre candidat a été choisi, [...] Il y a eu des entretiens où [...] j'étais mise à l'aise d'emblée, très rapidement puis d'autres on sentait que c'était un peu froid, [...] ou alors la personne qui gérait l'entretien était un peu ... elle avait pas vraiment l'habitude de le faire, là j'ai aussi vu des, des présidents de commission scolaire c'était la première fois qu'ils devaient engager quelqu'un, ils avaient pas l'habitude de ce genre d'entretien. » **Sophie**

1.2 Facteurs décisifs pour l'obtention du poste

Le questionnaire soumis aux enseignants contenait une question ouverte visant à identifier les facteurs que les candidats avaient jugés décisifs pour l'obtention (ou non) de leur emploi. Les réponses (tableau 1.4), dont certains extraits¹² figurent dans le texte qui suit le tableau, ont été suffisamment riches et nombreuses pour nous permettre d'effectuer une analyse de contenu.

Tableau 1.4 : Facteurs réputés décisifs dans l'obtention de l'emploi

Catégories	Fréquences	%
Supports par les relations et le réseau social	69	17.7
Disponibilité à être flexible face à l'employeur	44	11.3
Liens et connaissances établis dans la formation	40	10.3
Titres et certificats obtenus et formation suivie	35	9.0
Rôle des remplacements comme porte d'entrée	34	8.7
Motivation, enthousiasme, intérêt, etc.	32	8.2
Caractéristiques/contingences marché de l'emploi	32	8.2
Expériences de travail préalable à la HEP	23	5.9
Dossier, colloque d'embauche, façon de se poser	22	5.6
Compétences pédagogiques et didactiques	19	4.9
Hasard, chance	16	4.1
Caractéristiques sociodémographiques	10	2.6
Activités extrascolaires (sports, scouts, activités sociales, etc.)	8	2.0
Appuis politiques (« piston »)	6	1.5
Total éléments mis en évidence par les diplômés	390	100.0

Parmi les facteurs considérés comme décisifs, les compétences pédagogiques et didactiques (« *ma volonté de travailler en réseau et de faire de la différenciation* »), ainsi que les titres et les certificats, ne viennent pas en première ligne comme on pourrait l'imaginer. (Les entretiens qualitatifs vont dans le même sens, comme le montre la citation de Sophie relevée précédemment, qui s'étonne du peu d'importance accordée aux éléments pédagogiques dans certains entretiens d'embauche). Les dimensions sociales et politiques semblent par contre jouer un rôle assez important, même si les appuis politiques ou « *le piston* », assez

¹² Extraits non personnalisés par un prénom.

logiquement, ne sont pas toujours explicités. Les limites entre relations sociales (« *le fait que j'habite sur la commune* ») et recommandations politiques (« *Le coup de fil d'une des mes connaissances dans le milieu politique de la commune* ») sont toutefois assez difficiles à mettre en évidence.

D'autres facteurs semblent jouer un rôle décisif, comme les liens établis avec les écoles, les autorités scolaires et les collègues pendant la formation, le fait d'être flexible face aux exigences de l'employeur ou le passage par le « marché » des remplacements.

J'ai effectué deux stages dans l'établissement dans lequel j'ai été engagée. Une de mes anciennes praticiennes formatrices m'a appuyé.

Une personne s'est désistée au dernier moment et cela s'est fait dans l'urgence. De plus, j'étais assez flexible au niveau des degrés, du pourcentage...

D'avoir remplacé dans une classe du bâtiment et d'être connue de la directrice et des enseignants.

L'expérience de vie est parfois aussi mentionnée, comme dans l'extrait suivant : « *Mon âge et mon expérience de "maman" d'une famille nombreuse* ».

Mais la perception de ce qui a pu jouer circonstanciellement et les faits statistiques sont parfois apparemment contradictoires. Ainsi les candidats pensent que les écoles privilégient les hommes : « *La commission scolaire du village où j'enseigne actuellement voulait absolument engager un homme pour remplacer l'instituteur qui prenait sa retraite* » ou encore « *Etre de sexe masculin* ». Statistiquement pourtant, les femmes montrent un petit avantage au niveau des offres reçues. Mais bien sûr, la statistique globale de l'offre et les circonstances particulières de chaque recrutement, avec son argumentation spécifique, sont des niveaux de détermination bien différents.

Dans la même logique, on trouve les contingences et les micro-caractéristiques du marché de l'emploi : « *j'étais la seule à avoir les formations requises: beaux-arts et pédagogie* », ou « *besoin d'enseignants dans une des branches que j'enseigne* », ou encore « *j'ai effectué un remplacement de plusieurs jours quand l'enseignante que je remplace actuellement a dû stopper son activité professionnelle* », comme du reste le hasard ou la chance : « *être là au bon moment* ».

Deux autres facteurs sont signalés: les expériences de travail préalables à la formation « *le fait d'avoir une expérience professionnelle différente des enseignants de la file* », ou « *expérience professionnelle de plusieurs années en dehors de l'enseignement* », et la participation (ou la disponibilité à le faire) aux activités extrascolaires « *mon expérience dans le travail avec les jeunes et les enfants: colonies, scouts, activités Jeunesse et Sport* ».

Évidemment, des éléments de nature plus personnelle (attribution interne) comme la motivation, l'enthousiasme, les capacités à gérer un entretien d'embauche sont également mis en avant par les enseignants, comme l'illustrent les extraits suivants repris des questionnaires.

« J'ai essayé de réaliser un dossier d'entretien clair et complet. Pendant l'entretien, j'ai essayé d'être la plus claire et honnête possible. »

« La commission scolaire a beaucoup apprécié mon dossier et a également aimé le thème de mon travail de diplôme. Ensuite, ils m'ont avoué avoir eu le feeling avec moi lors de l'entretien. »

« Pendant l'entretien, je pense que ma personnalité a joué un rôle décisif. Je crois que mes futurs employeurs ne se sont pas uniquement basés sur les notes de mon diplôme, vu que les autres candidates étaient plus ou moins à mon niveau. »

« Le fait d'avoir salué individuellement chaque membre de la commission scolaire, d'avoir été franche, mais il ne faut pas hésiter à se vendre. »

« Mon naturel et ma volonté lors de l'entretien d'embauche. »

« La présentation colorée de mon dossier, mon grand enthousiasme et mon immense motivation pour le poste. Je me suis présentée tout à fait naturellement sans cacher mon stress à la commission scolaire, j'ai serré la main de tous les membres avant de prendre place et je m'étais préparée à certaines questions qui pouvaient m'être posées (qualité, défauts, objectifs, ...) »

« La qualité du dossier de postulation (références, expériences, lettre de motivation) puis la volonté d'obtenir le poste lors de l'entretien. »

Les entretiens livrent des éléments similaires. Le facteur le plus souvent mentionné est l'attitude lors de l'entretien d'embauche, suivi par les atouts du curriculum vitae et les aspects sociaux et politiques (environnement personnel et professionnel) à parts à peu près égales, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1.5 : Facteurs décisifs dans l'obtention de l'emploi : analyse de contenu des entretiens ¹³	
Attitude en entretien, feeling	9
Éléments spécifiques du c-v (allemand, bilingue, TIC, expériences autres enfants)	5
Environnement personnel (lieu de vie, connaître directeur, etc.)	5
Environnement professionnel (stages ou remplacement dans l'école, recommandation formateur ou autre professionnel)	4
Disponibilité	3
Sexe (être un homme)	3
Chance ¹⁴	3

On peut essayer d'évaluer plus finement la tendance à «l'attribution externe» ou à l'attribution interne» de la part des jeunes enseignants. En ce qui concerne les attributions externes, l'enquête quantitative met en exergue le rôle des environnements personnel, social et professionnel. En revanche, les caractéristiques du marché de l'emploi ne sont pas évoquées comme facteur décisif lors des entretiens ; cela tient peut être à la façon dont la question est posée et à l'enchaînement dans l'entretien (on leur demande quels sont les éléments décisifs pour *cet* emploi, et non pour un emploi en général).

Pour une analyse plus fine, il faudrait examiner les combinaisons dans lesquelles ces attributions sont évoquées, et tenir compte de l'indexicalité des « stratégies » : ainsi les efforts de présentation de soi en entretien d'embauche peuvent être vécus comme une action personnelle ou comme la simple réaction à des contraintes (il faut « se vendre », essayer de se conformer aux attentes, etc.).

Voici quelques exemples d'attributions internes relevées pendant les entretiens :

« Le jour de l'entretien, j'avais une forme incroyable. J'étais très détendue et puis c'est peut-être ce qui les a décidés. Je me sentais bien et puis je pense que cela se transmet un peu. En tout cas, cela a bien démarré et puis ensuite on a beaucoup discuté. J'ai beaucoup posé de questions, à la fin ce sont eux qui m'ont demandé si je n'avais plus de questions. » **Annick**

« Je suis venue assez détendue en fait, je pensais que j'allais pas l'avoir parce que j'avais 3 copines qui avaient fait leur stage ici, moi je connaissais personne, j'étais jamais venue, elles, elles connaissaient le président, enfin bon. Je suis venue, j'ai même hésité à venir en me

¹³ Plusieurs facteurs peuvent être mentionnés conjointement.

¹⁴ La chance est plutôt évoquée en amont, par rapport au fait d'avoir obtenu des entretiens, que directement en réponse à la question concernant les facteurs décisifs.

disant: bon, c'est pipé d'avance, surtout que la prof avec qui je suis, elle avait été en duo avec une de mes amies, bon, bref. Je suis venue assez détendue en fait. Et puis voilà, une demi-heure après j'ai eu un téléphone et ils m'ont demandé si j'étais toujours intéressée, donc voilà. » **Mélanie**

« Nous avons fait un autre entretien, et ça m'a fait plaisir, parce qu'il (*le directeur*) m'a dit que c'était un des meilleurs. » **Loredana**

« Et puis...j'ai dû tellement taper dans l'œil qu'ils m'ont mis pour le 50 pour plusieurs années. [...]Ben j'ai entendu dire après coup parce que sur le moment je me suis pas trouvée extraordinaire et j'ai...j'ai entendu après ben surtout dans les bâtiments scolaires parce que le directeur communique prat...il est très transparent donc fait un entretien, il en parle avec tous les collègues que j'ai...j'avais...je devais avoir quelque chose (rire). » **Charlotte**

Et ici un exemple d'attributions externes :

« À mes compétences? Ah, non, absolument pas, non. Pis après, en discutant avec les autres, parce qu'on se voyait beaucoup à la fin, euh, les premiers qui ont eu des réponses favorables, ou des entretiens, c'était des garçons, parce qu'il y en avait peu, et puis après, c'est par rapport aux communes. » **Caroline**

1.3 Vécu de la période de transition

1.3.1 Incertitude, peur, désespoir

La période de recherche d'emploi est vécue dans une incertitude, certes inhérente à toute recherche d'emploi, mais sans doute accrue par le fait qu'il s'agit la plupart du temps du premier emploi (en tant qu'adulte diplômé).

« Je dois dire que j'ai eu beaucoup de chance, parce... j'ai fini mes études et j'ai postulé, et... j'ai trouvé un emploi à 50%, tout de suite, dès la première année [...] c'est clair que j'avais peur, parce que comme c'était le premier emploi... il y a tellement de doutes, d'incertitudes. »

Iolanda

L'attente de réponses, parfois tardives, les réponses négatives sont décourageantes.

« [...] j'étais dans tous mes états parce que je devais faire les concours (postulations)...je les faisais, mais j'entendais déjà ...des voix qui me disaient.....eh...tu vois, celui-là il est déjà en place, tel autre poste est déjà pris, tels autres ils ont déjà celui qu'ils veulent...[...]) et moi je

n'avais pas de relations, zéro.....pas non plus, je ne sais pas, des enseignants, des directeurs....non...j'étais un peu...je me sentais un peu désespérée....Puis fin août, j'ai eu un entretien, à Y.[...] Le directeur m'a fait pratiquement comprendre... que j'étais en haut de la liste parce que j'étais du coin. Je l'étais effectivement. Alors au septième ciel! Il a passé une demi-heure à me dire: "oui, c'est bien..." parce que j'avais mes stages, mon travail de recherche ici...[...] Et après trois jours il m'appelle pour me dire qu'ils ont pris quelqu'un d'autre. » **Sylvia**

1.3.2 Poids des facteurs contextuels

Comme mentionné plus haut, le marché de l'emploi influence les attentes et donc le vécu de cette période de recherche d'emplois. Dans un canton comme le Tessin qui connaît une certaine précarité, les enseignants se disent agréablement surpris lorsqu'ils trouvent un poste dès la première année, ou alors sont résignés d'avance à avoir des difficultés.

« Ehm ... je l'ai vécue [la transition] deux fois, soit la premier été, il y a deux ans, soit cette année. Déjà la première année je ne savais pas ... à quoi m'attendre et sincèrement ... je suis parti avec une motivation ... c'est-à-dire espoirs très limités ! En entendant ce qui se disait ... amis, collègues, autres enseignants, diplômés des années auparavant, dans le sens qu'il est déjà très difficile de trouver la première année. D'un côté je me disais ... j'avais des attentes ... on est les premiers avec des plaques HEP .. ils doivent les mettre en jeu, voir s'ils fonctionnent, donc les jeter à l'eau. Je ne sais pas, il paraît qu'ils n'ont pas pris beaucoup de monde [...]. » **Stefano**

Dans d'autres cantons où la pénurie d'emploi pour les enseignants du primaire est récente, on perçoit plus de révolte.

« Ce qui était aussi difficile c'est d'être une si grande volée, et dès le début quand on a commencé nos études, on nous a souvent rabâché, pour qu'on soit conscients, mais...qu'on risquait de pas avoir beaucoup de travail, qu'il fallait aller voir dans les autres cantons. Alors bon, c'est sympa, mais en même temps c'est difficile parce que si on est célibataire, jeune, qu'on a 20, 21 ans, l'école...ben voilà, mais moi j'étais déjà un petit peu plus âgée, déjà en couple, donc on peut pas partir comme ça. C'est vrai qu'on nous disait à X, y a plein de places ! bon, [...] c'est difficile, je me voyais pas aller enseigner à X et tout quitter, [...]. » **Mélanie**

1.3.3 Concurrence, pression, nécessité de « se vendre »

Cette première confrontation au monde du travail que représente la recherche d'emploi met les nouveaux diplômés dans une situation de concurrence, dans laquelle il s'agit de se mettre en valeur, voire de se conditionner face à la demande, ce qui n'est pas habituel :

« Bon j'ai dit la vérité, c'est sûr. Mais, on enrobe un petit peu heu..., bon déjà j'aime pas trop donner mes qualités comme ça, me vendre... dire tout ce que je sais bien faire et tout ça. Et c'est ça qu'il faut faire parce que sinon... les personnes attendent ça finalement, qu'on parle de soi, qu'on parle de ce qu'on a de bien en nous. Donc, alors, on dit tout ce qu'on a fait, toutes les qualités et tout ça. Moi, j'ai l'impression de me vendre, mais c'est normal, c'est vrai que j'ai pas l'habitude de ça et c'est pas très agréable. Et puis des fois, on a tendance à dire ce qu'ils ont envie d'entendre, donc on leur répond aussi de manière à ce que ça leur convienne. » **Marylène**

La concurrence n'est désormais plus académique, elle devient professionnelle, et de ce fait plus aiguë, cette nouvelle situation, étrangère et inconfortable, menace la solidarité du groupe constitué pendant les études.

« [...] entre étudiants, j'ai trouvé l'ambiance un peu ... comment dire ... pas très saine, pas toujours très saine, ouais... on sentait tous qu'on voulait un poste, qu'on voulait travailler, qu'on avait envie maintenant d'entrer dans la vie active, qu'on voulait beaucoup des 100%, des 80%, enfin ... enfin, moi c'était plutôt ce nombre de poste que je visais, et là j'ai ... il y a pas tous les jours que c'était agréable de venir à la fin, quand on attendait les réponses des commissions scolaires et tout ça, c'était un peu des fois tendu. » **Christiane**

« On parle avec les autres, mais en même temps, il n'y a personne qui montre ses dossiers. Je ne sais pas si cela se fait maintenant, mais chez nous, il n'y avait personne qui montrait. C'était assez personnel... Heu... Je ne sais pas si c'était aussi du point de vue de la concurrence ou quoi [...] il y avait une certaine pression et une certaine concurrence malgré tout. Alors, là c'était pas très gai... » **Sophie**

1.3.4 L'opacité des procédures d'engagement

La variété et le manque de transparence des procédures d'embauche déjà évoqués sous le point 1.2 constituent un autre vécu difficile de la période de transition. Plusieurs enseignants ont dit avoir accepté de participer au volet qualitatif de la recherche pour pouvoir l'exprimer. Certains évoquent ainsi la difficulté de ne pas avoir de relations, d'autres leur fierté d'avoir été engagés même sans appuis.

« c'est tout des questions du système, je me suis rendu compte que le système était soi-disant des marches à suivre avec les postulations et tout...Après on se rend compte qu'il y a quand même des choses qui se passent par derrière. Ça c'est toujours des moments un peu difficiles à vivre. [...] donc...ça c'était un peu pénible, donc j'étais d'autant plus fière, que moi j'ai été engagée sans connaître personne! C'est des moments durs à vivre [...].»

Mélanie

1.3.5 Soutien durant la procédure

Pour contrebalancer le vécu négatif de la recherche d'emploi, quelques enseignants évoquent le soutien qu'ils ont reçu pour établir les dossiers de candidature, qu'il s'agisse de cours dispensés durant la formation initiale ou d'initiatives individuelles d'enseignants.

« XY était venu toute une journée ou une matinée, je sais plus, une matinée, pour nous expliquer ce qu'il fallait mettre dans une lettre de motivation, un entretien et ça j'avais vraiment trouvé très bien parce qu'on sentait que lui il avait aussi eu l'expérience et qu'il n'en était pas à sa première ... à ses premiers entretiens d'embauche et puis qu'il savait les questions importantes, donc ça ça a vraiment été un ... une très, très bonne ... oui une très, très bonne information pour ... pour nous lancer dans, sur ces postulations je dirais, et puis ensuite on avait eu ... je me souviens l'après-midi ... 2 ou 3 jeunes enseignants puis qui nous racontaient comment ça s'était passé leurs ... leurs postulations chez eux, comment ils l'avaient vécu et ça je ... on avait trouvé, enfin moi j'avais trouvé que c'était des journées qui étaient bien pour nous préparer pour ces postulations, ouais, voilà. » **Christiane**

L'autre étape inspirant des sentiments positifs est celle des entretiens d'embauche et plus précisément l'entretien réussi débouchant sur un engagement. Les enseignants parlent alors de bien-être, aisance, détente, feeling, etc.

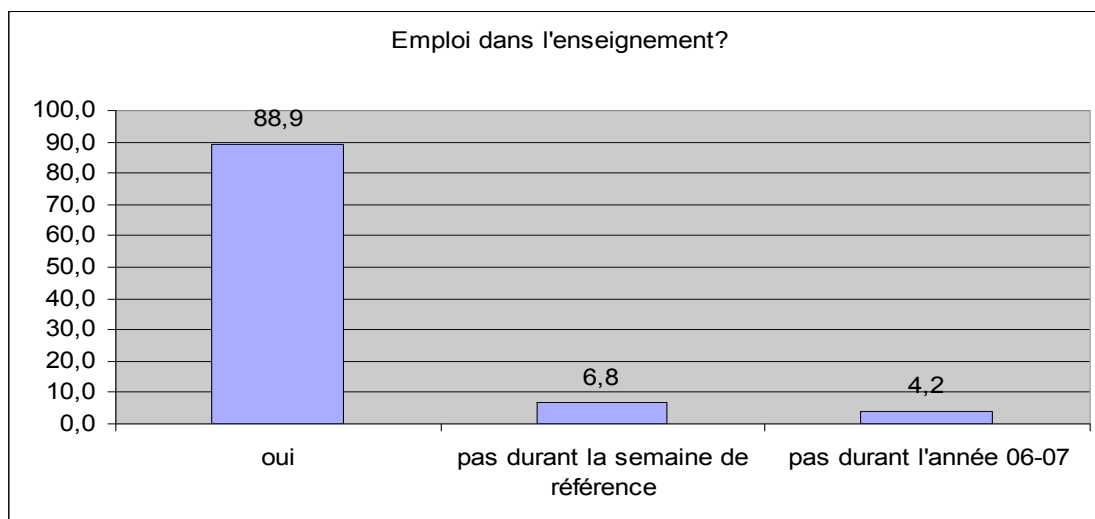
1.4 Situation professionnelle

1.4.1 Emploi dans l'enseignement

La collecte des données par questionnaire se proposait d'obtenir de la part des enseignants deux types d'information : l'une concerne la semaine de référence (du 7 au 11

mai 2007), l'autre le processus vécu pendant l'année écoulée depuis la sortie de l'institution de formation.

Figure 1.6 : La situation professionnelle des novices du primaire et préscolaire

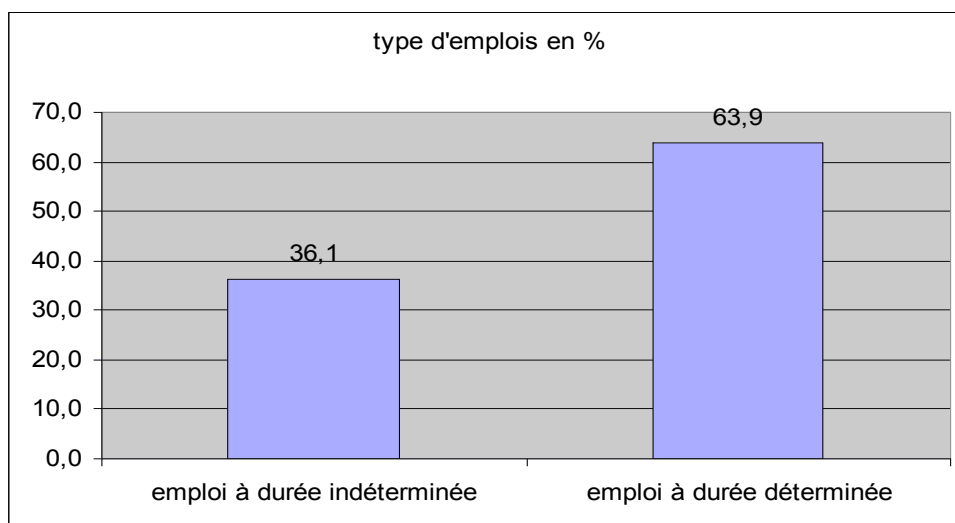


Pendant la semaine de référence de notre enquête (Figure 1.6), près de 89% des enseignants récemment diplômés du primaire ont une activité d'enseignement, 7% ne sont pas en classe mais ont eu au moins une expérience d'enseignement au cours de l'année scolaire 2006/2007, tandis que les autres (4%) n'ont jamais pratiqué cette activité depuis l'obtention de leur diplôme.

1.4.1.1 Type d'emploi

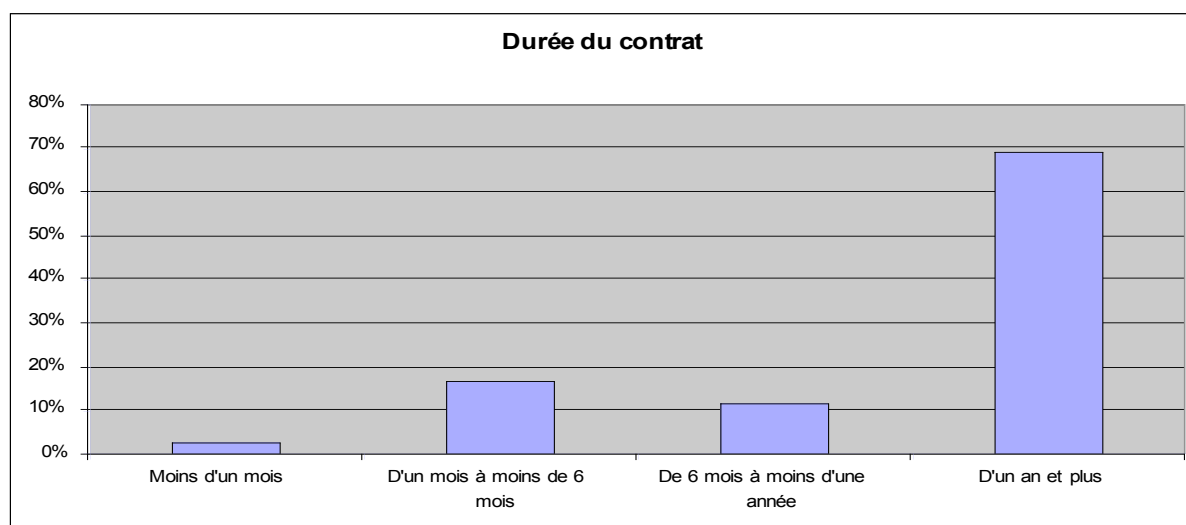
Si l'on aborde l'analyse des conditions d'entrée dans le monde du travail, en laissant pour le moment de côté les 4% de diplômés qui n'ont pas eu d'activité d'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme, on s'aperçoit que le type d'emploi plus fréquent chez les répondants est celui d'un contrat à durée déterminée (Figure 1.7).

Figure 1.7 : Type d'emploi des nouveaux enseignants du primaire et préscolaire



Parmi les enseignants au bénéfice d'un contrat à durée déterminée, on constate que la plupart d'entre eux détiennent un contrat d'une année et plus (69.1%), que 11.4% en ont un d'une durée allant de 6 mois à moins d'un an, que 16.8% ont un contrat d'un mois à moins de 6 mois et que les autres (2.7%) n'ont eu qu'un emploi de très courte durée (moins d'un mois).

Figure 1.8

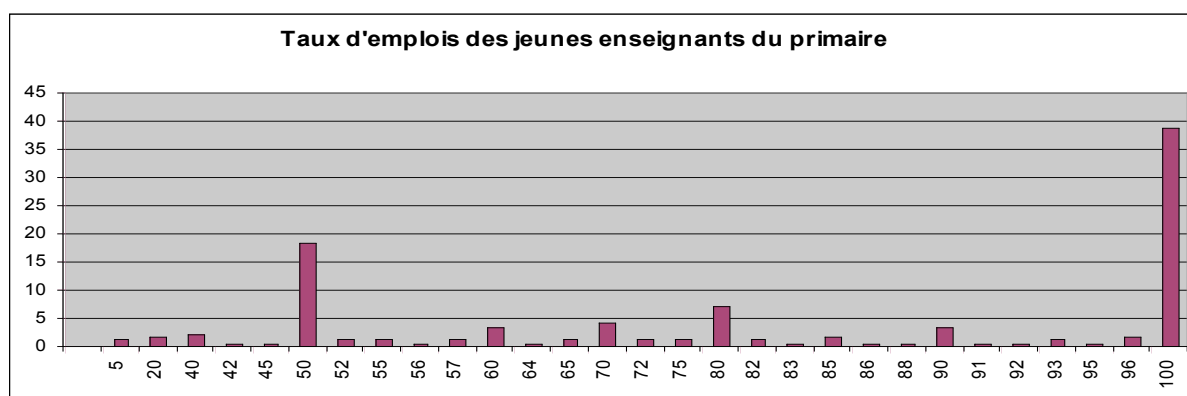


Du côté de l'enquête qualitative, on peut observer que plusieurs enseignants disent avoir fait des remplacements la première année (2005-2006) avant de trouver un poste pour la deuxième année (2006-2007). Pour ceux qui exercent à 50%, des remplacements occasionnels viennent parfois compléter leur salaire et enrichir leur expérience.

Près de la moitié des enseignants (8/18) ont connu un changement de statut entre la première et la deuxième année d'exercice, soit du fait qu'ils n'avaient pas de poste ou seulement des remplacements la première année, soit parce qu'ils ont changé de poste voire d'école d'une année à l'autre, soit parce que leur taux d'activité a augmenté en restant au même endroit.

Le taux d'emploi moyen est de 77.5 %. Il ne varie significativement ni en fonction du sexe, ni en fonction de la nationalité, ni en fonction de l'ancienneté. Ceci dit, il est probable que s'il y avait plus d'hommes, plus d'étrangers et plus « d'anciens » dans la population, on constaterait des taux plus faibles pour les étrangers et plus fort pour les hommes et les enseignants expérimentés.

Figure 1.9

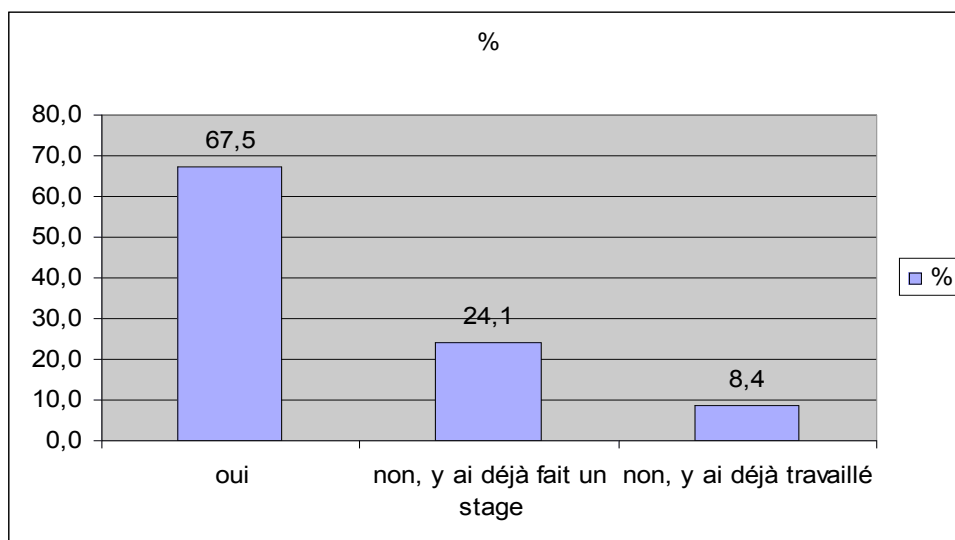


On constate que la situation modale est l'emploi à 100%, suivie de l'emploi à 50%. Les emplois à 80%, 70% et 90% sont aussi relativement fréquents. Toutes les autres situations, très diverses, constituent des cas particuliers.

Pour le nombre d'établissements employeurs, on constate que 80% des répondants enseignent dans un seul établissement scolaire, et que le reste (20%) travaillent sur deux sites.

L'établissement qui assume la fonction de porte d'entrée dans le monde du travail (Fig.1.10) est un lieu connu pour une partie des enseignants du primaire (32,5%). Ils y ont, soit déjà travaillé avant leur formation (8,4%), soit déjà fait un stage pendant leur formation (24,1%). Nous avons vu d'ailleurs qu'il s'agissait là de l'un des facteurs décisifs pour l'obtention d'un emploi aussi bien pour le volet quantitatif que qualitatif.

Figure 1.10 : Première expérience professionnelle dans l'établissement de référence



Mais si l'on compare les enseignants du primaire avec ceux du secondaire, on s'aperçoit que les enseignants du secondaire sont beaucoup plus nombreux à avoir connu leur établissement avant l'embauche puisque 25% d'entre eux y avaient déjà travaillé et 33% y avaient effectué un stage.

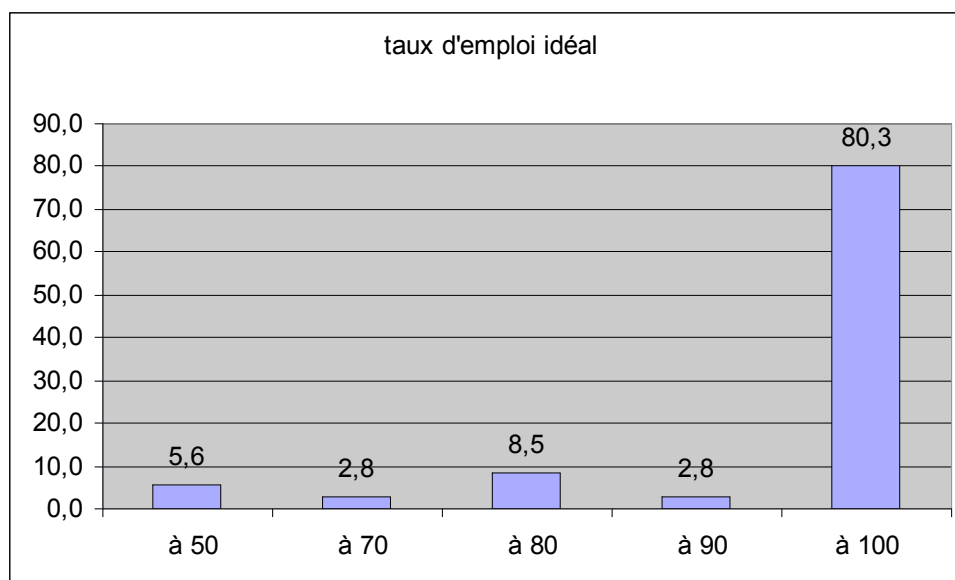
La plupart des participants à l'enquête (89.8%) enseignent dans un seul degré; les autres (10.2%) se trouvent à cheval sur deux.

1.5 Satisfaction par rapport au poste obtenu

1.5.1 Taux idéal

61% des nouveaux enseignants du primaire sont satisfaits du taux d'emploi qu'ils ont obtenu. La plupart (93%) des insatisfaits le sont parce qu'ils souhaiteraient une augmentation du taux d'emploi. En fait, l'écrasante majorité (80%) des nouveaux enseignants du primaire souhaitent travailler à 100%, un taux qui constitue donc une sorte de « norme ».

Figure 1.11 : Le taux idéal pour les nouveaux enseignants du primaire et préscolaire



En ce qui concerne les critères de satisfaction spontanément mentionnés par les enseignants lors de l'enquête qualitative, 10 enseignants se disent satisfaits du taux d'emploi obtenu. Sur les 8 enseignants occupés à temps partiel, seules deux enseignantes ne souhaitent pas augmenter leur temps de travail. Pour l'une d'entre elles, la pratique l'a convaincue des avantages liés à un poste à 50% par rapport au 100% souhaités initialement (ménager son énergie, garder du temps pour des intérêts extrascolaires, aspects collaboratifs

et formateurs d'un duo pédagogique). Les autres souhaitent augmenter à 100%, trois d'entre eux ayant obtenu des promesses dans ce sens pour l'année suivante.

On trouve dans plusieurs entretiens une discussion sur les avantages et désavantages respectifs d'un 50% en duo et d'une responsabilité de classe à 100%. Les avantages du premier cas de figure sont plus de liberté extrascolaire, un temps d'acclimatation en « douceur » à la pratique. Le duo, lorsqu'il fonctionne, peut être vu comme une véritable introduction à la profession: les parents seront d'abord vus à deux, le matériel est plus facilement accessible, la collaboration plus étroite, le partenaire peut s'initier à la culture d'établissement. Les désavantages évoqués sont une plus grande difficulté à construire, à « créer » la classe et, selon la personnalité du partenaire, des problèmes pour collaborer de façon satisfaisante, notamment avec l'acquisition d'expérience et de confiance en soi (donc souvent lors de la 2^{ème} année).

Un emploi à plein temps autorise plus de liberté et plus de cohérence dans le suivi, le désavantage étant la charge de travail. Plusieurs enseignants disent avoir trouvé des avantages à travailler à 50% au début, mais se sentir ensuite un peu limités. Ils aspirent alors à vouloir être « seul maître à bord », pour les raisons susmentionnées, mais aussi parce qu'il s'agit de l'épreuve finale de l'entrée dans la pratique, le test qui confirme que l'on est enseignant.

1.6 Les personnes qui n'entrent pas dans l'enseignement

Même si le nombre de sujets en dehors de l'enseignement est très réduit, nous avons voulu également signaler brièvement la situation de ceux qui se sont orientés vers une prolongation de leurs études, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans un autre domaine, ainsi que de ceux qui ont suivi des trajectoires débouchant sur des situations professionnelles et personnelles en dehors de l'univers scolaire.

Dans le groupe des diplômés qui n'ont pas voulu ou pas pu entrer en emploi dans l'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme (11 cas), on en retrouve 3 qui travaillent dans un autre domaine, 4 qui poursuivent leurs études et 4 qui font autre chose.

Quatre d'entre eux affirment avoir abandonné provisoirement l'enseignement tandis que les 7 restants disent ne pas avoir abandonné le monde de l'école, mais que leur projet s'est réalisé ailleurs pour le moment.

1.7 Conclusion

En parcourant à vol d'oiseau la période de transition (quelques mois pour la plupart d'eux) entre l'obtention du diplôme et l'entrée en jeu dans une fonction d'enseignement, on retire d'emblée l'impression que le grand absent dans ce contexte s'avère une des dimension-clé qui en fait devrait représenter le cœur du métier d'enseignant! En effet, la classe, les apprentissages et en général les repères pédagogiques et didactiques apparaissent plutôt marginaux dans le discours des enseignants au niveau de leurs stratégies de recherche d'emploi, des critères décisifs pour l'embauche ou de leur satisfaction par rapport à l'aboutissement de ce processus, à savoir l'emploi obtenu.

Dans cette première étape de leur trajectoire d'insertion dans le monde du travail et de croissance professionnelle, les enseignants récemment diplômés vivent une période de *latence* par rapport aux éléments essentiels de leur métier. Ils sont brusquement sevrés de la convivialité étudiante et de l'accompagnement parfois maternant de l'institut de formation, par l'impact avec le monde du travail (et de la société en général) et par la confrontation à des logiques souvent très éloignées de celles qui régissaient l'univers des hautes écoles pédagogiques.

Le premier choc n'est pas celui de la classe, comme on le trouve dans la littérature (Baillauquès, 1999) mais plutôt celui du monde du travail, du marché de l'emploi, choc auquel les étudiants sont peu ou pas préparés, surtout ceux qui n'ont jamais quitté le monde de l'école depuis leur petite enfance.

Les enseignants sortant d'études connaissent peu les logiques socio-économiques et politiques qui gouvernent le marché de l'emploi, y compris celui propre à leur profession. Ils doivent mobiliser des compétences peu familières, comme se vendre, se mettre en avant, mettre en œuvre des stratégies « agressives », alors que la formation les avait maintenus dans un monde relativement protégé, « feutré », où l'accent était plutôt mis sur le développement personnel, les qualités relationnelles, empathiques, etc.

La transition entre la formation et l'emploi, entre une identité d'étudiant et d'enseignant se caractérise par une période d'incertitude, de flou, où l'enseignant est d'abord seul et plutôt perdu dans les limbes d'un monde dont il ne connaît pas encore bien les règles. Il n'est plus étudiant, il doit se vendre en tant qu'enseignant alors qu'il ne l'est pas vraiment encore, puisqu'il n'a pas de poste et n'est donc pas en fonction, et surtout, n'ayant pas vécu la confirmation du terrain et la reconnaissance sociale et professionnelle du contexte (pairs, autorités scolaires, parents, élèves aussi) ne se sent pas encore enseignant. Cette période de

transition coïncide aussi avec le passage à l'âge adulte, dans la perception subjective comme nous le verrons au chapitre suivant, mais aussi très concrètement avec l'acquisition d'une indépendance financière et pour certains, le fait de quitter le domicile des parents.

1.8 Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation ». In Hétu et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. Bruxelles: De Boeck, 22-41