

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



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

L'innovation dans la formation enseignante



Catherine Audrin

Hors-série N°4



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

THÈME: L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

Hors série N° 4, 2020

Comité de lecture

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève (Suisse)
René Barioni, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Jean- Charles Caillez, Université Catholique de Lille (France)
Isabelle Capron Puozzo, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christine Chambris, Université de Cergy Pontoise (France)
Zarina Charlesworth, Haute Ecole Arc (Suisse)
Françoise Cros, Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des Arts
et Métiers (France)
Sonia Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Bertrand Forclaz, Haute école pédagogique du canton de Fribourg (Suisse)
Maud Lebreton-Reinhard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christelle Lison, Université de Sherbrooke (Belgique)
Corinne Monney, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Eric Mounier, Université de Paris Est, Créteil (France)
Daniele Perisset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

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

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : L'innovation dans la formation enseignante

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

TABLE DES MATIERES

<i>L'innovation dans la formation enseignante</i> Catherine Audrin	7
<i>Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi</i> François Gremion, Giuseppe Melfi, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone	13
<i>Détourner la plateforme Perusall pour transformer la forme scolaire/universitaire en articulant des temps de formation en présence et à distance ?</i> Nicolas Perrin, Laetitia Progin, David Piot et Guillaume Vanhulst	29
<i>Innover en mathématiques en faisant manipuler plus de 150 étudiants pendant un cours</i> Valérie Batteau et Michel Deruaz	49
<i>Deux approches de formation pour accompagner les étudiant·e·s dans la création de dispositifs pédagogiques</i> Alaric Kohler, Marcelo Giglio et Romain Boissonnade	75
<i>Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles</i> Véronique Marmy Cusin	89
<i>Des dispositifs d'enseignement mi-finis pour permettre une coopération entre enseignant·e·s, chercheur·e·s, formateurs et formatrices</i> Alaric Kohler et Bernard Chabloz	111
<i>Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement/apprentissage des langues ?</i> Françoise Berdal-Masuy	129
<i>Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?</i> Edmée Runtz-Christan	143

VARIA

<i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?</i> Jeanne Rey, Richard Mettraux, Matthieu Bolay et Jacqueline Gremaud	161
---	-----



L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE



Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?

Jeanne REY¹ (Unité de recherche Trajectoires, Haute école pédagogique de Fribourg, Fribourg), **Richard METTRAUX**² (Unité de recherche Trajectoires, Haute école pédagogique de Fribourg, Fribourg), **Matthieu BOLAY**³ (Unité de recherche Trajectoires, Haute école pédagogique de Fribourg, Fribourg) et **Jacqueline GREMAUD**⁴ (Unité de recherche Trajectoires, Haute école pédagogique de Fribourg, Fribourg)

L'engagement d'enseignants formés à l'étranger (EFE) représente une stratégie mobilisée par les autorités scolaires afin de répondre à une pénurie d'enseignants. Cet article se propose d'analyser les trajectoires d'insertion professionnelle des EFE engagés dans un canton suisse (Fribourg) à partir de la question de la reconnaissance professionnelle. Il présente les résultats de la phase exploratoire d'une recherche qualitative sur la base d'entretiens conduits auprès d'EFE. À partir de théories critiques de la migration et de l'analyse du travail, cet article souligne une forme de précarisation des EFE induite par des processus de reconnaissance découplés entre les niveaux formel (diplômes, engagement, statut) et social (intégration dans le milieu professionnel).

Mots-clés : Insertion professionnelle, reconnaissance professionnelle, mobilité, profession enseignante, enseignants formés à l'étranger, trajectoires professionnelles

Introduction : faire face au besoin d'enseignants

À l'instar d'autres pays francophones (Canada, Belgique), certains cantons suisses ont connu, durant cette dernière décennie, de fortes tensions sur le plan du marché de l'emploi. En Suisse, celles-ci sont induites principalement par l'augmentation des effectifs d'élèves et le manque de personnel enseignant qualifié (Akkari et Broyon, 2008 ; Wentzel, Akkari, Coen et Changkakoti, 2011 ; UNESCO, 2016). Alors que dans la partie francophone du canton de Fribourg, ce phénomène ne semblait être que passager au début des années 2010, les tensions sur le marché de l'emploi perdurent, révélant d'importantes difficultés à recruter du personnel enseignant. Si l'attractivité de la formation incite un nombre croissant d'étudiants à entreprendre des études

1. Contact : rey-pellissierJ@edufr.ch

2. Contact : mettrauxr@edufr.ch

3. Contact : bolayM@edufr.ch

4. Contact : GremaudJ@edufr.ch



à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, la recrudescence de candidats potentiels ne parvient pas cependant à contrecarrer les prémices d'une pénurie produite par certains phénomènes institutionnels, tels que les départs en retraite anticipée, la mise en place des postes de responsables d'établissement ou l'ouverture de classes. Au vu de la complexité de la gestion prévisionnelle du personnel enseignant, force est de constater que le bassin de recrutement dépasse largement les limites définies par le flux des étudiants s'engageant dans une formation dispensée à la Haute Ecole pédagogique.

Pour repourvoir aux besoins de personnel enseignant qualifié, la mobilité professionnelle intercantonale et internationale apparaît comme une réponse possible (Akkari et Broyon, 2008). L'engagement d'enseignants formés à l'étranger (EFE) représente, en Suisse comme ailleurs, une stratégie visant à compenser une situation de pénurie d'enseignants. Bien qu'elles privilégient traditionnellement la figure locale de l'enseignant, les écoles fribourgeoises ont ainsi eu recours à de plus en plus d'enseignants formés dans un autre système national, essentiellement européen, pour combler les effectifs. Souvent recrutés comme solution de dernier recours, ces enseignants sont alors parachutés dans une institution scolaire dont ils ne maîtrisent pas encore tous les codes. Le nombre de ces engagements étant probablement amené à s'amplifier ces prochaines années, l'entrée parfois abrupte de ces enseignants dans un nouveau contexte professionnel soulève plusieurs questions : comment se déroule leur insertion dans le système scolaire d'accueil et dans leur nouvel environnement professionnel ? Comment se font-ils reconnaître en tant qu'acteurs professionnellement compétents par les autorités, leurs pairs et les autres partenaires de l'école ? Quels sont les enjeux associés à ces processus ?

Cet article analyse les trajectoires d'insertion professionnelle d'enseignants du degré primaire (élèves de 4-12 ans) formés à l'étranger et engagés dans le canton de Fribourg à partir des questions suivantes : quels sont les contextes, acteurs et processus impliqués dans la reconnaissance professionnelle des EFE ? Dans quels enjeux les processus de reconnaissance professionnelle s'inscrivent-ils ? Le modèle que nous proposons est basé sur trois types de reconnaissance délivrée par différents acteurs, entre deux pôles formel et informel de la reconnaissance. Nous étudierons les stratégies des EFE pour faire face aux difficultés, ainsi que les effets potentiels de l'obtention ou du déni de reconnaissance professionnelle sur l'emploi. L'analyse soulignera l'importance de la socialisation organisationnelle, et notamment de l'appropriation d'un genre professionnel localisé. Elle révélera que les conditions d'engagement des EFE participent, dans certains cas, à la production d'un statut précaire qui fragilise leur insertion.

Contexte politique et institutionnel

La mobilité des enseignants, tout comme la reconnaissance des diplômes étrangers, a connu un essor majeur depuis l'entrée en vigueur de l'accord bilatéral entre la Suisse et l'Union Européenne en 2002. De nouvelles dispositions, inscrites dans les mesures prescrites par la Conférence des



Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP), autorisent la reconnaissance des diplômes d'enseignants formés à l'extérieur de la Suisse. La procédure de reconnaissance implique de remplir un ensemble de conditions articulées sur deux points essentiels : être titulaire d'un diplôme dans l'enseignement reconnu par l'Etat qui le lui a délivré et maîtriser au moins une langue nationale suisse. Cette procédure peut aboutir à l'octroi d'une habilitation professionnelle et d'une autorisation d'exercer dans les écoles publiques en Suisse (CDIP, 2016). Bien que la procédure administrative soit relativement chronophage et onéreuse pour les candidats⁵, le nombre de demandes de reconnaissance n'a cessé d'augmenter ces dernières années.

Malgré ces ouvertures au recrutement d'enseignants formés hors des frontières, la procédure d'engagement peut s'avérer fort complexe puisqu'elle implique des procédures à plusieurs niveaux administratifs. En Suisse, la plupart des prérogatives en matière d'engagement des enseignants revient aux cantons, alors que le droit à s'établir sur le territoire helvétique, pour les résidents de nationalité étrangère⁶, dépend de la Confédération. En matière d'immigration, l'ordonnance fédérale de 2002 sur la libre circulation des personnes autorise les ressortissants de l'Union Européenne (UE) ou de l'Association Européenne de Libre-Échange (AELE) à requérir un emploi en Suisse après leur déclaration d'arrivée et leur demande de permis de séjour. Mais au niveau cantonal, la démarche se déroule en deux temps : à Fribourg, l'EFE doit dans un premier temps prouver qu'il est susceptible d'être engagé par un employeur potentiel qui dépend du Service des Ressources (SRess) de la Direction Cantonale de l'Instruction Publique, de la Culture et des Sports pour obtenir, dans un deuxième temps, un permis de séjour délivré par le Service de la Population et des Migrants (SPoMI) qui relève du Département fédéral de justice et police, dont le devoir consiste à vérifier l'application de l'ordonnance fédérale précitée. De plus, si la tertiarisation de la formation des enseignants suisses et la reconnaissance des diplômes étrangers plaident en faveur du recrutement d'EFE, les rémanences d'anciens systèmes d'embauches fondés sur la figure locale et la représentation emblématique de l'enseignant natif de la région dans laquelle il exerce ont tendance à subsister. Cet héritage implicite maintient une forme de discrimination silencieuse et cachée, un frein à l'insertion professionnelle des enseignants dont le parcours personnel ou familial ne renvoie pas à cet ancrage local (Broyon, 2016).

Les enseignants formés à l'étranger : état de la recherche

Si l'embauche d'enseignants formés dans un autre contexte national n'est historiquement pas inédite, elle n'avait pendant longtemps pas suscité d'intérêt spécifique d'un point de vue académique. Une attention plus marquée à ce phénomène s'est développée depuis les années 1990 dans le cadre

5. Contre 93 décisions concernant la reconnaissance de diplômes d'enseignement primaire prises en 2008, la CDIP en a prononcé 315 en 2016 (CDIP, 2016). Notons encore qu'au cinquième des demandeurs titulaires de diplômes étrangers, le secrétariat de la CDIP exige des mesures compensatoires à réaliser durant les deux années qui suivent la date de la prescription (CDIP, 2017).

6. Précisons qu'une minorité d'EFE qui disposent de la nationalité suisse ne sont pas concernés par ces procédures d'immigration.



d'un champ de recherche portant plus largement sur les questions de diversification du corps enseignant, souvent comprise en termes d'appartenances culturelles (Villegas et Irvine, 2010; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013a). Ces travaux comportent parfois une dimension engagée, dans une optique de meilleure représentation de la diversité au sein de la communauté professionnelle enseignante, et ceci à plus forte raison que dans les pays occidentaux, les minorités issues des migrations y sont largement sous-représentées (Schmidt et Schneider, 2016). Ces recherches soutiennent ainsi que cette diversification du personnel enseignant permet de répondre à des objectifs d'équité sociale et de pertinence pédagogique propices à une diminution des discriminations d'élèves issus des minorités à l'école. Ils révèlent aussi les résistances d'acteurs de l'institution scolaire à reconnaître le potentiel et l'apport spécifique des enseignants issus de la diversité (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010).

Au sein de cette diversité de contextes, d'enjeux, ainsi que de groupes d'acteurs impliqués⁷, la catégorie d'*immigrating teachers* ou *internationally educated teachers* de la typologie de Schmidt et Schneider (2016), soit « enseignants formés à l'étranger » (EFE), par référence au pays dans lequel ils enseignent, nous intéresse en particulier. Cette désignation permet de souligner les régulations étatiques de la formation et de l'embauche des enseignants : l'Etat qui reconnaît à la fois la formation et l'autorisation à l'exercice du métier, mais aussi le statut juridique dans le pays et le droit de résidence. Ceci soulève la question du passage d'un système scolaire à un autre, de la reconnaissance des diplômes et de la qualification à l'enseignement, ainsi que le passage d'un Etat à un autre. Mais au-delà des aspects de reconnaissance formelle et de l'embauche, on peut également se questionner sur le rôle des agents « locaux » de l'institution scolaire qui adoptent une posture d'intermédiaire vers l'insertion professionnelle des EFE ou, au contraire, sur la manière dont ils s'érigent en « frontière » renvoyant ces enseignants à leur altérité de formation, de culture professionnelle, voire même de pratiques langagières et sociales.

Dans l'espace francophone, les EFE ont récemment suscité l'intérêt des chercheurs au Canada, où leur recrutement a considérablement augmenté en vue de répondre à une pénurie d'enseignants (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013b; Duchesne, 2017; Jabouin, 2018; Morrissette et Audet, 2018). Par rapport aux autres catégories d'enseignants issus de la diversité, les EFE doivent relever des défis spécifiques qui, selon la littérature, se déclinent à plusieurs niveaux : structurel de l'accès à l'emploi ; formel de la reconnaissance des formations, des diplômes et des compétences ; informel de la reconnaissance professionnelle par les pairs, l'établissement, voire la hiérarchie ; pédagogique d'appropriation de pratiques, normes et « manières de faire » locales (Wang, 2002). Les dimensions strictement juridiques liées au processus migratoires sont par contraste peu abordées dans les travaux sur les EFE. Jabouin (2018) souligne des difficultés des EFE issus de minorités

7. Minorités ethniques ou raciales, enseignants issus de la migration de 2^e ou 3^e génération, « premières nations », etc.

visibles liées à la race, la religion, l'âge, la langue et la méconnaissance du système scolaire en Ontario. L'isolement et l'indifférence, voire la méfiance des pairs sont des expériences rapportées par les EFE au Québec au cours de leur insertion professionnelle (Niyubawhe, Mukamurera et Sirois, 2018). Duchesne (2017; 2018) mentionne également un sentiment de discrimination raciale, ainsi que des stratégies d'assimilation privilégiées par les EFE désireux de stabiliser leur poste. Le soutien des collègues et des directions d'écoles s'avère essentiel pour les EFE (Niyubawhe, Mukamurera et Jutras, 2013b; Jabouin et Duchesne, 2018), en particulier lorsque des enjeux d'identité culturelle ou linguistique engendrent des rivalités entre groupes d'enseignants (Duchesne, 2018).

Cadre théorique : les grammaires de la reconnaissance professionnelle

Cet article mobilise des concepts issus de l'anthropologie critique des migrations (Rouleau-Berger, 2011) et de l'analyse clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000) afin d'appréhender les processus de reconnaissance professionnelle des EFE. Dans cette section, nous définirons tout d'abord le concept de reconnaissance professionnelle, puis nous développerons notre cadre théorique en problématisant ce concept à partir de l'anthropologie des migrations et de la perspective de l'analyse du travail.

En nous inspirant des travaux de Lazzeri et Nour (2009), nous envisageons la reconnaissance professionnelle comme un processus d'identification-attribution de compétences d'un professionnel, couplée à un processus de distribution d'une valeur (au sens d'évaluation) associée à ses capacités, compétences ou performances. Dans le domaine de l'enseignement, la reconnaissance professionnelle implique nécessairement des conventions tacites autour de la définition de ce qu'est un « bon enseignant » (Morrisette et Demazière, 2018). Ces conventions étant elles-mêmes rattachées à des contextes ou espaces singuliers, nous problématiserons cet ancrage spatial à partir des pôles formels et informels développés dans les concepts de « grand monde » et « petit monde » (Rouleau-Berger, 2011). Ceci nous permettra d'articuler trajectoire migratoire des EFE et processus de reconnaissance professionnelle. Par ailleurs, les concepts de « genre » et de « style » professionnels, issus de l'analyse du travail, nous permettront d'opérationnaliser les enjeux de reconnaissance dans les petits mondes, à l'échelle de l'exercice du métier.

La reconnaissance professionnelle au prisme de l'analyse critique des migrations

Selon Rouleau-Berger (2011), en passant d'un espace sociétal à un autre, les migrants sont confrontés à différents systèmes de stratification sociale qui, à chaque étape migratoire, imposent une recomposition du répertoire des ressources économiques, sociales, ethniques et symboliques. Dans notre étude, la (non) reconnaissance des diplômes est un élément central de ce processus qui induit potentiellement une mobilité sociale descendante. Dans ces



«grammaires de la reconnaissance», le clivage entre travailleurs autochtones et étrangers ou d'origine étrangère peut induire une «survisibilisation d'une appartenance [nationale] et l'invisibilisation d'une identité professionnelle [...] qui se traduit par un traitement inférieur malgré une instruction, des qualifications et une expérience comparable voire supérieure» (Rouleau-Berger, 2011 : 2). La migration conduit les individus à se confronter à différents «mondes sociaux» régis par des normes de jugements qui leur sont propres et qui génèrent de la reconnaissance sur des critères indépendants dans chacun de ces espaces. Les «grands mondes» illustrent le pôle formel de la reconnaissance, fondée sur des jugements institutionnels de (non)reconnaissance des statuts et des identités (par ex. les lois sur le séjour et le travail, les directives nationales et cantonales sur la reconnaissance des diplômes). Par contraste, les «petits mondes» se situent au pôle informel de la reconnaissance, établie au travers du jugement par les pairs au sein de petites communautés de pratiques ou de communautés professionnelles (par exemple un établissement scolaire). Alors que les grands mondes sont fortement légitimés et donnent lieu à des ordres de reconnaissances visibles au sein de ces institutions, les petits mondes, faiblement légitimés, produisent des ordres de reconnaissance invisibles du point de vue des institutions formelles du marché du travail (Rouleau-Berger, 2007). Au cours de leur trajectoire migratoire, les EFE sont ainsi confrontés à de nouvelles configurations des ordres de reconnaissance professionnelle, tant au niveau des grands que des petits mondes. Ce processus constitue la singularité des trajectoires d'insertion professionnelle des EFE en matière de reconnaissance professionnelle.

Nous proposons d'opérationnaliser la manière dont les jugements se construisent sur les pôles formels et informels de la reconnaissance en nous appuyant sur l'analyse critique des migrations pour les grands mondes et sur l'analyse du travail pour les petits mondes du travail enseignant. Ainsi, nous nous intéressons aux effets concrets des appareils migratoires, et plus spécifiquement à leur capacité à produire des «régimes de mobilité» différenciés (Glick Schiller et Salazar, 2013) face auxquels les individus sont fortement inégaux en fonction notamment de leur nationalité, sexe, âge, ethnicité ou classe. Dans les grands mondes produits par les appareils migratoires, l'Etat demeure la principale institution définissant les critères d'inclusion et d'exclusion qui organisent ces régimes sur la base de définitions variables du légal et de l'illégal – ceci conduisant notamment à des accès différenciés aux marchés du travail (De Genova, 2002 ; Mezzadra et Neilson, 2013). Parmi les processus d'inclusion et d'exclusion concernant les EFE, citons les procédures de reconnaissance des diplômes d'enseignement, les procédures et critères d'engagement, ainsi que les procédures liées aux politiques migratoires.

La reconnaissance professionnelle au prisme de l'analyse du travail

Par contraste, la reconnaissance professionnelle sur son pôle informel se construit à partir des interactions sociales et pratiques professionnelles au sein de l'environnement de travail. A l'aune des petits mondes, c'est en particulier le travail enseignant qui mobilise le regard d'autrui sur soi (Jobert, 2014). L'activité située, normée et dirigée vers autrui apparaît alors comme

« tournée à la fois vers l'objet de l'activité et [vers] les personnes auxquelles elle s'adresse » (Fristalon, 2017 : 47). La classe, l'établissement ou le village représentent des « arènes de jugement », soit des « lieux d'épreuve des capacités de l'individu (...) placé au carrefour des jugements d'autrui » (Dodier, 1995 : 220), dans lesquelles s'engagent les enseignants, en quête d'un éthos professionnel légitimé par le terrain (Jorro, 2009). Dans ces arènes, les enseignants s'approprient et intériorisent des valeurs et des manières de faire locales qui leur permettent d'accéder à des bénéfices de reconnaissance. Le processus de reconnaissance s'appuie alors sur un double mouvement qui implique d'une part l'identification de récurrences et une certaine conformité à un « genre professionnel », et d'autre part la capacité à se les approprier et à s'en distinguer, et donc d'élaborer son propre « style professionnel » (Clot et Faïta, 2000).

L'enseignant peut ainsi espérer être reconnu comme étant à la fois semblable et différent des membres de sa communauté (Jobert, 2014) ; semblable car connaissant les règles de sa communauté pour s'y conformer, et différent car sachant y déployer de l'ingéniosité pour se réaliser en tant qu'acteur autonome. Reposant sur un principe d'économie qui autorise tout enseignant à ne pas devoir de manière récurrente recréer dans l'action chacune de ses activités, le genre professionnel oriente l'agir « en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. » (Clot et Faïta, 2000 : 14). Ce principe règle ainsi les relations interprofessionnelles, notamment en marquant l'appartenance (ou la non appartenance) au groupe. Le genre est vivant, momentanément stabilisé, et constamment renouvelé et re-stylisé. Le genre professionnel peut donc fortement varier selon les collectifs locaux et régionaux, ainsi que selon les personnes qui organisent et incarnent différemment le genre professionnel spécifique à un contexte institutionnel en particulier, tel qu'un établissement scolaire.

Méthode

Cette recherche qualitative de nature exploratoire consiste en une analyse approfondie de cinq entretiens de recherche individuels conduits auprès d'EFE engagés dans le canton suisse de Fribourg au moment de la récolte des données. Pour recueillir des données riches et variées, nous avons diversifié notre échantillon en fonction du nombre d'années d'expérience, du pays de formation, de l'âge et du sexe. Certains EFE effectuaient leur première année d'enseignement en Suisse, d'autres y avaient déjà travaillé depuis quelques années, offrant davantage de recul dans leur perspective sur leur processus d'insertion professionnelle⁸. Plusieurs enseignants étaient novices au moment de leur engagement dans le canton de Fribourg, d'autres

8. Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) caractérisent l'insertion professionnelle à partir de cinq dimensions : l'accès à l'emploi, les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité, et la dimension émotionnelle. De manière conventionnelle, la période d'insertion professionnelle a été définie comme un processus pouvant s'étendre jusqu'aux cinq (parfois sept) premières années de l'exercice du métier. Ainsi, les EFE que nous avons interviewés se situent entre leur première et leur cinquième année d'enseignement en Suisse. Toutefois, notons que plusieurs EFE avaient déjà enseigné avant leur arrivée en Suisse : ils n'étaient donc plus des novices sur le plan de la professionnalité.



avaient déjà quelques années d'expérience professionnelle acquise antérieurement. Les pays dans lesquels ils ont été formés se situent en Europe : France, Belgique, Italie et Portugal. Deux EFE n'étaient pas de langue maternelle française, mais en avaient une très bonne maîtrise.

Tableau 1 : Profil des répondants

Prénom d'emprunt	Langue maternelle	Nbre d'années d'enseignement dans le système scolaire suisse	Lien particulier avec la Suisse	Expérience en enseignement (1-5 ans) dans le pays de formation initiale
Camille	Non francophone	3	Origine et nationalité suisse-s (binational-e)	Non
Claude	Francophone	2	Le/la conjoint-e travaille pour une multinationale suisse (expatriation)	Oui
Alix	Francophone	5	Le/la conjoint-e est suisse	Oui
Dominique	Non francophone	4	A travaillé pendant plusieurs années en Suisse comme enseignant-e de langue	Oui
Sacha	Francophone	1	A passé une partie de son enfance en Suisse; des membres de sa famille vivent en Suisse	Non

Parmi les EFE que nous avons rencontrés, trois d'entre eux se sont installés en Suisse pour des raisons que l'on pourrait qualifier de familiales tandis que pour les deux autres, les motifs de migration évoqués s'apparentent davantage à des raisons économiques (pénurie d'emploi dans l'enseignement). Un fait marquant concerne la présence d'un réseau familial préalable en Suisse (tableau 1) : quatre enseignants sur cinq avaient déjà des proches vivant et travaillant en Suisse avant leur arrivée. Dans trois cas, ces proches sont de nationalité suisse. Trois EFE sont en couple au moment de leur arrivée en Suisse. Le projet et la pérennité du couple peuvent constituer un enjeu personnel important dans le projet migratoire, soit en termes de rupture relationnelle, soit en termes de conciliation de la vie de couple et de la vie professionnelle. L'unique EFE sans relation familiale en Suisse a transité par le système d'enseignement national de son pays d'origine dans le cadre d'un emploi dans un programme d'enseignement de langues et cultures d'origine (Steiner, 2018). En Suisse, l'EFE a ainsi enseigné dans son système scolaire d'origine pendant plusieurs années, puis a proposé sa candidature pour un emploi dans le système scolaire suisse.

La méthode utilisée pour la conduite et l'analyse des entretiens repose sur une approche « centrée sur un problème » (Witzel et Reiter, 2012). Cette démarche offre l'opportunité de construire, à partir d'une trame centrale, une grille d'entretien complémentaire, afin de s'assurer d'avoir couvert de manière exhaustive un ensemble de sujets, tout en conservant une ouverture dans le déroulement de l'entretien. L'entretien porte sur la trajectoire⁹ d'insertion professionnelle en Suisse¹⁰, à partir du moment où le candidat a choisi de devenir enseignant jusqu'au moment de l'entretien et il est relaté sous forme narrative. La question de départ est formulée ainsi :

9. Etudier la trajectoire professionnelle implique de considérer les parcours professionnels en termes de spatialité (mobilité/sédentarité entre les espaces professionnels) et de temporalité (diachronicité), mais aussi des dispositions et ressources personnelles, ainsi que des conditions d'exercice du métier (Rey, à paraître). Afin de préserver l'anonymat de nos répondants, nous renonçons à reconstruire les trajectoires des EFE et procèderons à une analyse transversale de leurs parcours.

10. Au sujet de l'insertion professionnelle, l'ouvrage de Girinshuti (2020) souligne la pluralité des parcours des enseignants formés en Suisse.



« Pourriez-vous me raconter à travers votre parcours personnel comment vous en êtes venu à travailler à [lieu] comme enseignant ? » Des questions de relance permettent ensuite de s'assurer d'avoir couvert les thématiques suivantes : choix professionnel, formation, parcours professionnel antérieur, parcours migratoire, aspects juridiques et administratifs, reconnaissance des diplômes, engagement, prise de fonction, vie dans l'établissement, soutien et ressources, pratique professionnelle, perspectives futures. L'analyse par codage combine analyse thématique¹¹ et analyse inductive des données dans la construction des catégories d'analyse.

Présentation des résultats

Les résultats présentés portent sur les processus et les enjeux de la reconnaissance professionnelle : il s'agira d'identifier, de manière compréhensive, les types, les acteurs et les objets de la reconnaissance professionnelle accordée (ou déniée) aux EFE. Nous approfondirons ensuite chacun des types de reconnaissance (non) octroyée en situant les enjeux associés du point de vue des EFE : reconnaissance officielle, reconnaissance sociale et reconnaissance officieuse.

Types, acteurs et objets de la reconnaissance

Notre étude nous permet de souligner la multi-dimensionalité des processus de reconnaissance professionnelle des EFE, impliquant une pluralité d'acteurs, de localisations, de procédures et de degrés de formalité ou d'informalité restituée dans le tableau 2.

Tableau 2 : Types, acteurs et objets de la reconnaissance professionnelle

Types de reconnaissance	Reconnaissance sociale	Reconnaissance officieuse	Reconnaissance officielle
Acteurs de la reconnaissance	Acteurs du quotidien (collègues, parents)	Représentants de l'autorité (inspecteurs, responsables d'établissements)	Institution (DICS, CDIP, SPoMI)
Objets de la reconnaissance	Pratique enseignante en classe au quotidien	Expérience acquise (préalable)	Formation Engagement Statut juridique
Pôle informel		Pôle formel	

Sur le pôle formel correspondant à l'idéal des grands mondes se situent les processus de reconnaissance officielle portant sur la formation à l'enseignement, l'autorisation de résider dans le pays (statut juridique), ou la formalisation de l'engagement par une relation contractuelle. Les acteurs impliqués sont de nature institutionnelle et les EFE interagissent avec eux en

11. Nous avons conduit l'analyse thématique autour des catégories suivantes : choix professionnel, formation, expériences antérieures, migration, recherche d'emploi, reconnaissance, engagement, conditions d'engagement, prise de fonction, pratiques professionnelles, réseau, ressources, comparaison des contextes professionnels avec le pays de formation, perceptions de l'altérité, futur professionnel.



premier lieu sous la forme de procédures bureaucratiques : dossiers à soumettre, lettres officielles, directives à suivre, documents à fournir, preuves de paiement, etc. Sur le pôle informel correspondant aux petits mondes se déploient des processus de reconnaissance sociale de la pratique enseignante en classe et en établissement opérée par les acteurs du quotidien (parents d'élèves ou collègues). Entre les deux, les représentants de l'autorité (inspecteurs, responsables d'établissement) jouent sur les deux tableaux : médiateurs informels auprès des parents et collègues et relais auprès des autorités d'engagement, administratives ou juridiques. Dans cette présentation des résultats, nous abordons les enjeux autour de ces différents niveaux de reconnaissance, leur éventuelle relation d'influence réciproque, le rôle-clé de certains acteurs, ainsi que les stratégies des EFE pour accéder à la reconnaissance professionnelle. Nous commencerons notre présentation par les grands mondes (permis de séjour, reconnaissance des diplômes), puis les petits mondes (collègues et parents), et nous terminerons par évoquer les acteurs de la reconnaissance officielle susceptibles d'influencer les processus dans les grands et dans les petits mondes.

La (non) reconnaissance officielle

Enseigner sans permis de séjour : les paradoxes des procédures bureaucratiques

La reconnaissance officielle des EFE se décline à plusieurs niveaux : l'obtention d'un statut juridique résidentiel et de travail en Suisse, l'obtention de l'équivalence des diplômes et l'obtention d'un contrat de travail dans l'enseignement. Sur le premier niveau, les situations juridiques des EFE sont très variables. Alors que le simple fait de disposer d'un contrat de travail délivré par l'Etat ne suffit pas à garantir l'obtention d'un permis de séjour, nous avons identifié plusieurs facteurs facilitant ce processus, notamment le fait de disposer d'un contrat d'une durée d'une année au minimum ainsi que le fait d'avoir un membre de la famille vivant déjà sur place. Une double nationalité, un ancien numéro de prévoyance professionnelle (AVS¹²) ou un emploi en Suisse mais rémunéré par le pays d'origine¹³, constituent d'autres facilitateurs de la régularisation du statut juridique. Mais ni le fait de disposer d'un contrat d'une durée d'au moins un an, ni le fait d'être européen ne garantit en soi l'obtention facilitée d'un permis de séjour, comme le montre la situation kafkaïenne décrite par Dominique, pourtant déjà titulaire d'un poste, soulignant les paradoxes des processus bureaucratiques :

«A l'administration communale, pour demander le permis de séjour, ils m'ont dit « Vous avez une adresse ? » « Non, je suis à l'auberge de jeunesse. » « Eh bien, il faut une adresse pour faire le permis. » Donc je ne pouvais pas faire le permis parce que je n'avais pas une adresse. Je vais visiter le studio, on me dit « Vous avez un permis de séjour ? » « Non, je n'ai

12. Assurance-vieillesse et survivants, le principal pilier de la prévoyance professionnelle en Suisse.

13. Enseignement de la langue et culture du pays d'origine en Suisse.



pas de permis de séjour parce que je n'ai pas d'adresse.» «Ah mais je ne peux pas signer le bail avec vous tant que vous n'avez pas le permis de séjour.» Je vais à nouveau à la commune et je dis «Ecoutez, je ne peux pas louer un appartement si je n'ai pas de permis de séjour, comment est-ce que je fais?» «Ah mais moi, sans adresse, je ne peux pas (...) vous donner le permis, parce qu'il faut remplir [le formulaire] avec une adresse.» (...)» A la banque, je ne pouvais pas [ouvrir de compte] parce que je n'avais pas d'adresse, ni de permis. A la commune, je n'avais pas d'adresse, donc pas de permis, et la maison je ne pouvais pas l'avoir parce que je n'avais pas de permis.» Dominique

D'autres enseignants interrogés ont commencé à travailler en situation contractuelle ne leur permettant pas de recevoir un permis de séjour (contrat retardé ou portant sur une durée d'engagement trop courte). Ils se retrouvent de facto en situation d'illégalité – bien qu'engagés par l'Etat. Dans les deux cas, les EFE pouvaient compter sur le soutien de leurs proches, notamment pour l'hébergement, mais se retrouvaient néanmoins dans une situation précaire sur le plan juridique.

«Je n'ai pas de contrat de durée indéterminée (CDI). Ce sont des contrats de quatre mois, deux mois... En-dessous de trois mois, on n'a pas de contrat de travail. En septembre, octobre, par exemple, j'avais un remplacement à 50% pour 2 mois. Et il n'y a pas de contrat de travail parce que c'est en-dessous de 3 mois. C'est des avis de remplacement, donc pas de permis de travail, donc pas de permis de séjour. Cette situation est vraiment délicate, parce qu'on travaille mais on n'a pas l'autorisation de travailler. Moi je ne sais pas ce que je risque! (...) Je travaille, je rends service aussi sur le plan personnel. En me renseignant au SPoMI (...) à moins d'une autorisation de 90 jours au moins, eh bien ils ne rentrent pas en matière. C'est un peu le serpent qui se mord la queue, parce que si on n'a pas de permis, on n'a pas le droit de travailler. (...) On est embauché par l'Etat mais on est hors-la-loi, quand on commence, sans contrat, sans assurance...» Claude

Le cas de Claude semble constituer une situation extrême: pendant ses deux premières années de travail en Suisse, Claude enchaîne les remplacements, ce qui provoque, par la même occasion, des variations conséquentes de son statut juridique: tantôt au bénéfice d'un permis de séjour L (permis de séjour de courte durée nécessitant la condition d'être au bénéfice d'un contrat de travail de plus de 90 jours), tantôt en situation d'illégalité (emploi sans permis de séjour), tantôt avec un statut de «touriste» (autorisation de résider sans travailler dans le pays pour trois mois, pendant les vacances scolaires non rémunérées notamment). La précarité de son statut a des incidences directes à plusieurs niveaux: elle engendre des frais et l'empêche d'avoir une situation stable.

«Parce qu'avec un permis L, comme le mien, on ne peut faire aucune démarche, on ne peut pas faire de 3^e pilier¹⁴, on ne peut pas acquérir, acheter [un logement], on ne peut pas faire grand-chose. Et puis les mois d'été, je

14. Plan de prévoyance professionnelle volontaire et défiscalisé.



n'ai pas de permis. C'est toujours embêtant d'expliquer [cela] à la douane : «voilà pourquoi je n'ai pas de permis à présenter», ce sont des situations qui mettent mal à l'aise. Donc, le but c'est d'obtenir un CDI.» Claude

La reconnaissance de la formation : la clé pour un emploi stable ?

Le deuxième niveau de reconnaissance officielle porte sur l'obtention de l'équivalence des diplômes qui constitue l'une des clés pour l'obtention d'un poste stable. Tant que l'équivalence de diplôme n'a pas été délivrée par la CDIP, les EFE n'accèdent pas aux mêmes conditions salariales et contractuelles que leurs collègues locaux. Leur statut s'apparente donc à celui de remplaçant, faiblement rétribué et sans aucune sécurité d'emploi, tandis que leur cahier des charges s'apparente à celui d'un enseignant qualifié, ce qui génère un sentiment de déclassement chez certains de nos interlocuteurs.

«On n'est pas reconnu de la même façon. [...] Donc à ce niveau-là, je trouve que c'est assez injuste pour les collègues qui font le même travail que les autres Fribourgeois, [les] Français et autres qui font le même travail mais qui ont un salaire moindre et [à qui on dit :] «Oui, on reconnaît votre poste, mais finalement, si on a assez de monde, eh bien vous partez !» Claude

Le fait que les EFE exercent souvent temporairement sans reconnaissance de leur diplôme semble pouvoir être attribué à deux principaux facteurs liés aux exigences formelles pour l'obtention de l'équivalence : d'une part, la complexité des démarches pour rassembler l'ensemble des pièces originales est unanimement mentionnée¹⁵ ; d'autre part, certaines spécificités des autres systèmes de formation aboutissent à la non reconnaissance totale ou partielle du diplôme¹⁶. Ces éléments de la (non) reconnaissance «formelle» du diplôme conduisent à des situations qui peuvent se prolonger dans lesquelles les enseignants sont maintenus dans un statut de remplaçant à long terme, sans sécurité de l'emploi, tout en remplissant le même cahier des charges que leurs collègues. Néanmoins, en dépit de l'obtention de l'équivalence, les EFE sont fréquemment relégués aux dernières vagues d'engagement, selon un principe de préférence locale/nationale lors des recrutements, comme l'exprime Claude :

«J'entendais aussi des choses : «Bon ! Eh bien maintenant, ils prennent ce qui reste ! Ils n'ont plus les Fribourgeois, ils n'ont plus les Vaudois ! ». Et ça c'est vrai que des fois, c'est difficile à entendre. Parce qu'on ne se sent pas moins qualifié qu'un autre, et alors je comprends tout à fait que les enseignants fribourgeois doivent trouver leur place ! Mais, c'est vrai que des fois c'est difficile, [ce sont] des réflexions plutôt autour de la table : «Bon, on prend ce qui reste». Bon et puis je n'ai pas encore été pris. Donc je suis encore moins que le reste ! »

15. Aucun des enseignants interviewés n'est parvenu à collecter l'ensemble des pièces du premier coup. Lorsque cette collecte implique des déplacements physiques à travers l'Europe, cela peut bien entendu passablement prolonger l'obtention de l'équivalence.

16. Par ex. les enseignants français diplômés au niveau Master – alors que la Suisse exige un Bachelor – mais n'ayant pas été admis au «concours» ne peuvent pas obtenir la reconnaissance ; le fait que les langues – allemand ou anglais – ne font pas l'objet d'une reconnaissance spécifique en France implique qu'elles ne sont pas reconnues d'office.



Du point de vue des EFE, il semble ainsi que, même une fois passée l'épreuve de la reconnaissance formelle du diplôme, les pratiques informelles de recrutement reproduisent à la marge un marché du travail dual, reposant en partie sur une main d'œuvre instituée comme flexible et potentiellement «rotative», comme l'ont traditionnellement été les populations immigrées en Suisse (Piguet, 2004). Ces mécanismes s'appuient en premier lieu sur les frontières nationales matérialisées non seulement par le passeport mais aussi par les diplômes de formation et rappellent d'autres formes de «multiplication du travail» (Mezzadra et Neilson, 2013) identifiées comme précarisantes et généralement associées aux segments subalternes de l'économie.

La (non) reconnaissance sociale dans le quotidien des pratiques professionnelles

Sur le pôle informel, les enjeux de reconnaissance des EFE se jouent au quotidien de la pratique professionnelle. Enseigner dans un nouveau contexte signifie parfois devoir refaire ses preuves depuis le début. Les EFE peuvent ainsi recevoir des marques de reconnaissance professionnelle de la part de collègues ou de parents d'élèves, ou à l'inverse, être l'objet d'un déni explicite de reconnaissance sur la base de leur extériorité supposée au système scolaire cantonal ou suisse. Cette reconnaissance (ou disqualification) ancrée dans le quotidien des enseignants semble jouer un rôle important dans le sentiment de compétence des EFE. Ceux-ci soulignent les remarques positives reçues des parents ou des collègues (compliments sur la disponibilité, l'engagement auprès des enfants), ou la démonstration de leurs compétences et qualités (prise d'initiative, entraide, connaissance d'autres degrés d'enseignement). Les mécanismes de reconnaissance en jeu dans notre recherche font apparaître une dialectique fréquente des processus dits d'assimilation. D'un côté, les EFE semblent devoir s'accommoder et s'ajuster à leur nouvel environnement professionnel dans une perspective de compréhension et d'appropriation d'un genre professionnel situé, de connaissance du système local et de ses particularités. D'un autre, les nouveaux acteurs mettent en œuvre des stratégies de différenciation leur permettant de développer leur propre style, de construire une identité et des compétences singulières.

Les enseignants expriment toutefois une certaine indignation lorsqu'ils s'estiment injustement disqualifiés. Dans sa forme, la remise en cause de leurs compétences ressemble à certains égards à celle que pourraient rencontrer des enseignants novices formés en Suisse. Cependant, plusieurs EFE associent cette disqualification avec leur origine, ce qui laisse supposer qu'on assiste à une amplification de certains enjeux d'insertion du fait de leur trajectoire migratoire et de leur formation dans un autre contexte national. Des parents ou collègues questionnent par exemple ouvertement la formation des EFE ou jugent leurs pratiques au prisme de leur supposée extranéité professionnelle. Le fait d'avoir obtenu la reconnaissance de leurs diplômes au niveau suisse, et d'avoir été engagés, reconnus compétents par l'autorité d'engagement, ne signifie pas pour autant que leur légitimité soit acquise auprès d'autres partenaires, collègues, parents: la maîtrise attendue des codes implicites et explicites du contexte local participe pleinement de



la socialisation organisationnelle des EFE. Avoir été formés hors des frontières nationales constitue, dans certaines situations, une forme de déficit de légitimité *a priori*, sur un plan informel et dans différentes dimensions du métier : certains collègues ou parents manifestent ainsi de la méfiance vis-à-vis des EFE, que ces derniers jugent plus forte que celle manifestée vis-à-vis de leurs collègues formés en Suisse. Dans ce contexte, les enseignants recourent à plusieurs stratégies narratives de compensation, en fonction de leur situation spécifique, permettant d'atténuer leur ancrage exogène et de mettre en évidence un ancrage local en Suisse. Ceci inclut le fait de souligner sa double nationalité (Camille), un séjour en Suisse dans son enfance (Sacha), ou encore de mentionner la nationalité suisse de son conjoint :

« J'ai eu parfois l'impression, [quand on me dit :] « ah, vous êtes [de nationalité] française ! », que le fait de dire : « je viens parce que mon compagnon est suisse, » cela donne un autre regard [sur moi]. Et [on ne pense] pas que je viens parce que je cherche du travail, je cherche « votre » travail, entre guillemets. » Alix

Les deux enseignants qui n'ont pas ce type de lien familial, étant donc privés de la possibilité de recourir à de telles stratégies compensatoires, ont subi davantage de remarques questionnant leur légitimité sur la base de leur statut d'EFE de la part de parents ou de collègues.

Au dire des EFE, ce n'est pas tant l'expérience « en tant qu'enseignant » qui importe dans leur quotidien, mais plutôt l'expérience en Suisse ou dans le canton de Fribourg. L'expérience professionnelle hors de Suisse est peu valorisée et constitue une source de reconnaissance de manière bien plus marginale. Par contraste, les années d'expérience en Suisse se traduisent par une connaissance plus poussée du contenu des programmes, des pratiques professionnelles et de la culture scolaire locale qui semble donner une certaine assise aux enseignants et contribuer positivement à leur reconnaissance professionnelle.

La reconnaissance officieuse : validation du genre professionnel ?

A mi-chemin entre reconnaissance formelle et informelle, notre étude souligne l'importance clé des acteurs capables de jouer sur les deux tableaux. Les figures de l'autorité, en particulier les responsables d'établissement et les inspecteurs, semblent jouer un rôle important dans la reconnaissance des compétences des EFE en offrant une validation de la pratique professionnelle. Plusieurs EFE ont mentionné leurs contacts avec ces autorités comme des moments charnières leur permettant de renforcer leur sentiment de compétence à travers la reconnaissance professionnelle reçue : « Jusqu'au moment où l'inspecteur est venu en classe, je ne savais pas vraiment si ce que je faisais était bien » (Camille). Cette reconnaissance professionnelle passe ainsi par la constitution d'un réseau d'acteurs pouvant opérer à la fois dans les « grands mondes » (en influant par exemple sur la stabilisation des postes) et dans les « petits mondes » qu'incarnent les établissements. Ces réseaux constituent une sorte de vecteur officieux de reconnaissance au sein du champ scolaire local qui atteste des compétences et peut constituer une

ressource pour les enseignants en cas de contestation de la part de parents d'élèves ou de collègues. Ce fut notamment le cas d'une enseignante en faveur de laquelle son responsable d'établissement a intercédé à plusieurs reprises : lorsqu'un parent d'élève, mettant en doute ses qualifications, demandait à voir son CV, mais aussi, dans un autre contexte, lorsqu'elle s'est trouvée en difficulté pour l'obtention de son permis de séjour. À l'inverse, l'absence d'un tel réseau va de pair avec un déficit de reconnaissance professionnelle pour plusieurs EFE interrogés.

Les enseignants formés à l'étranger relèvent le fait que leurs origines nationales ou leur parcours antérieur de formation n'ont à aucun moment fait l'objet d'une discussion durant l'entretien d'embauche ou les échanges avec les collègues. Tous semblent ainsi agir de concert au service des besoins d'un marché de l'emploi marqué par la pénurie. Du point de vue des EFE, l'objectif est d'être rapidement employable en se fondant dans le système. Du point de vue des employeurs, il s'agit de parer au besoin pressant de main d'œuvre enseignante. La réponse à cette attente conjointe des acteurs du système scolaire peut s'appuyer sur le soutien explicite d'une autorité offrant à l'EFE le soutien dont il a besoin pour évoluer.

« Sur ma feuille de qualification, l'inspecteur a écrit : « Je relève le fait que Dominique a fait un grand effort d'intégration dans notre système, notamment par rapport à la maîtrise du Plan d'Etudes Romand. » Il l'a écrit, c'est important, il aurait pu me le dire mais il l'a écrit sur la feuille, il a vu que j'avais fait un effort, il l'a signalé par écrit, ça restera jusqu'au bout de mes jours, jusqu'à la fin, pour moi ça a été vraiment important. » Dominique

L'insistance de l'inspecteur sur la dimension locale et située du processus d'intégration de Dominique souligne les nombreuses tensions suscitées par l'insertion professionnelle d'un enseignant formé dans un autre contexte national, ne maîtrisant pas nécessairement les codes locaux, usages en vigueur et autres nuances du système scolaire. On touche ici à des processus qui sont de l'ordre de la maîtrise du genre professionnel, mais dont la démonstration comporte un aspect situé loin d'être universel ; les EFE révèlent ainsi comment ce genre se construit localement et s'articule toujours à un contexte, dont il est attendu que l'enseignant embrasse les spécificités.

Discussion

Les enseignants formés à l'étranger, une nouvelle main d'œuvre précaire ?

L'engagement, souvent en dernier recours, d'enseignants formés hors de Suisse pour faire face à la pénurie d'enseignants primaires soulève de nombreuses questions et met en lumière les revers des politiques de l'emploi au sein du système scolaire. Les EFE sont inclus dans le marché de l'emploi helvétique mais sont exclus d'un certain nombre de droits ou de ressources, ce qui rappelle des processus que De Genova (2000) qualifie de « production légale de l'illégalité », dans laquelle l'enseignant est intégré mais sous des conditions de précarité accrue. Dans plusieurs cas, cette situation est rendue



possible par l'indépendance entre différentes entités administratives : celle en charge de l'embauche des enseignants (SRess) et celle en charge des questions migratoires (SPoMI). Cette fracture entre entités administratives se fait au détriment de l'enseignant. Elle est rendue possible par le fait que chaque entité suit « l'utopie » de ses propres règles bureaucratiques (Graeber, 2015), indépendamment des incohérences et contradictions qu'elles peuvent générer pour les EFE qui y sont confrontés.

Par ailleurs, les EFE se heurtent dans la pratique à de nombreuses barrières pour faire reconnaître formellement leur formation – ce qui aboutit à un marché du travail dual dans lequel la figure de l'EFE incarne une main d'œuvre plus précaire et facilement dispensable. Cet accord d'employabilité unidirectionnel tacite, reposant sur le fait que l'essentiel des risques encourus (coûts et risques liés à la migration) sont à la charge des EFE, met en lumière une tension entre les reconnaissances officielle et sociale dont résulte l'injonction paradoxale : faites reconnaître vos diplômes pour favoriser votre insertion ; ceci ne sera en définitive pas décisif ! Partant des grands mondes, les demandes d'équivalence induisent une forme d'invalidation partielle de la formation effectuée et de l'expérience acquise, mettant de côté le vécu au quotidien dans les petits mondes tel qu'il est éprouvé et perçu par les acteurs. L'engagement dans les démarches de reconnaissance du diplôme semble donc paradoxalement fragiliser le sentiment de compétence des EFE. Ceux-ci privilégient alors la « validation » de leurs compétences à travers d'autres sources officieuses ou informelles.

La précarité de l'insertion professionnelle des EFE ne constitue pas une exceptionnalité cantonale ou helvétique : des constats analogues sont posés dans d'autres contextes nationaux. Au niveau professionnel, les EFE rencontrent ainsi davantage de difficultés d'insertion, relevant parfois de pratiques à caractère discriminatoire. Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013b) soulignent les frustrations des EFE liées à l'obtention de l'équivalence des diplômes et des autorisations à enseigner au Québec, ainsi qu'un fort sentiment de déclassement social dans cette période de transition, pendant laquelle ils cumulent des « petits jobs ». Les études soulignent également une forte difficulté des EFE à accéder à l'emploi. Des auteurs rapportent des taux d'emploi inférieurs parmi les EFE, ainsi que les démarches et coûts parfois importants de la reconnaissance des diplômes et des exigences complémentaires (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Dans la province canadienne de Colombie-Britannique, une étude souligne le fait que la reconnaissance des formations et diplômes, répondant officiellement à une démarche centrée sur la réflexivité des candidats, relève avant tout les « manques » et « déficits » des EFE sans véritablement aborder leurs compétences et connaissances (Marom et Ilieva, 2016). Pour éviter de trop grandes déconvenues, certains EFE que nous avons rencontrés ont « gardé une place au chaud » dans la perspective d'un éventuel retour dans leur pays de formation¹⁷. Les risques sont ainsi pris de manière mesurée.

17. Ceci est possible en France, par exemple, sous forme de « mise en disponibilité » garantissant la possibilité de retrouver un emploi, après un séjour à l'étranger.

Découplages et discontinuités

Notre étude souligne l'indépendance des processus de reconnaissance se déroulant au sein des «grands mondes» et des «petits mondes». L'équivalence de diplôme octroyée par la CDIP et la reconnaissance sociale informelle comme enseignant qualifié dans les interactions avec les acteurs du champ scolaire (collègues, parents) fonctionnent de façon relativement indépendante l'une de l'autre : l'obtention de l'équivalence CDIP n'implique pas forcément de reconnaissance de la part des parents et collègues, et, à l'inverse, la reconnaissance par les parents et collègues n'a pas d'effet sur la reconnaissance du diplôme. Tandis que les acteurs des petits mondes offrent ou dénie une reconnaissance sociale essentielle aux EFE, à l'autre pôle, l'institution scolaire confère une reconnaissance officielle des compétences, qui semble moins essentielle au bien-être au quotidien, mais qui a des répercussions évidentes en termes de conditions cadres et de salaire. A l'intersection, les enseignants accordent une grande importance aux appréciations des représentants de l'autorité (responsables d'établissement, inspecteurs). Ceci rejoint les observations de Niyubawhe, Mukamurera et Sirois (2018) dans le contexte québécois : l'accueil, l'orientation, le soutien, et la reconnaissance des directions y facilitent l'intégration des EFE.

Si certains constats sont analogues par-delà des frontières, l'analyse de l'état de la recherche révèle également des différences en fonction des contextes nationaux et régionaux dans la tonalité des défis à relever par les EFE. A titre d'exemple, l'adhésion au statut de passeur culturel en contexte de minorité linguistique francophone en Ontario (Duchesne, 2018) n'a pas la même importance dans le contexte majoritairement francophone du Québec. A cet égard, le contexte suisse diffère du contexte canadien, duquel émanent la plupart des recherches sur les EFE dans le monde francophone. Les EFE en Suisse ont, dans leur grande majorité, été formés dans des pays européens dont les systèmes éducatifs, les cultures scolaires et paradigmes pédagogiques ne sont pas aussi différents que ceux des EFE étudiés au Canada. Ainsi, les trois épreuves de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié identifiées au Québec par Morrisette, Demazière, Diédhiou et Sèguéda (2018) chez des EFE formés sur d'autres continents (notamment en Afrique et en Europe de l'Est) n'ont pas été observées chez les EFE en Suisse, car les écarts entre cultures scolaires n'y sont vraisemblablement pas si marqués.

Mais les efforts d'adaptation des EFE pour accéder à la reconnaissance professionnelle restent nombreux. Pour les enseignants formés hors de Suisse, l'incorporation des valeurs professionnelles locales et des savoirs d'action conduisant à leur légitimation par le terrain n'est pas une voie tracée d'avance. L'arrivée dans une classe, engagé à la dernière minute, à la recherche de repères souvent implicites met en lumière un certain ethos professionnel, une manière d'organiser son rapport au monde professionnel et de définir son aire d'action (Jorro, 2009) et questionne des enjeux identitaires au niveau de l'établissement engendrant parfois de manière effective des rivalités avec de nouveaux collègues (Duchesne, 2018). Ce processus



met en jeu des discontinuités liées au changement de contexte : une reconnaissance par les pairs à reconstruire depuis le stade initial, le besoin de faire ses preuves à nouveau, comme si l'on redevenait un enseignant novice, voire la non reconnaissance de l'expérience acquise dans le pays de formation qui, auparavant, était précisément une source de reconnaissance. Ces défis constituent de véritables épreuves pour certains EFE, dont la trajectoire professionnelle future reste encore incertaine.

Conclusion

Dans cet article, nous adoptons une approche globale des processus de reconnaissance des EFE entre les pôles formel et informel, qui s'étend de la reconnaissance conférée par l'Etat du statut de résident et travailleur en Suisse, à celle très informelle de l'estime témoignée par les pairs et les parents d'élèves au travers d'« arènes de jugement » (Dodier, 1995). Nous estimons que c'est en analysant la trajectoire d'insertion sous toutes ses facettes, officielles (bureaucratiques, administratives), officieuses et sociales que la dimension d'« épreuve » de l'insertion professionnelle des EFE apparaît pleinement. Certes, à plusieurs égards, cette épreuve s'apparente à toute expérience d'insertion professionnelle des novices formés localement. Mais à l'inverse de ceux-ci, les EFE ne peuvent compter sur le soutien d'un réseau développé lors des volets pratiques (stages) de la formation. De plus, les EFE doivent composer avec des enjeux de statuts légaux, les effets cumulés d'un appareil administratif conduisant à une précarisation à multiple facettes, des préjugés liés à l'assignation à une extranéité professionnelle, ou encore les attentes implicites de la maîtrise d'un genre professionnel local dont il faut décoder les tenants et aboutissants. Dans le prolongement de ce dernier point, Morrissette, Demazière, Diédhou et Ségueda (2018 : 41) soulignent à juste titre que l'épreuve pour les EFE se loge « dans les interstices entre des manières de faire et des attentes d'autrui, entre des significations investies dans des conduites et leurs interprétations par autrui. » Notre recherche suggère que les concepts de « style » et de « genre » offrent une conceptualisation féconde de ces interstices car ils problématisent la construction de la norme professionnelle, du rapport à la norme, et de l'écart à la norme.

Dans une certaine mesure, nos résultats interrogent le fonctionnement du système scolaire et ses fondements axiologiques. La précarité professionnelle des EFE ne dit-elle pas quelque chose de l'ordre de l'impensé d'un système scolaire très orienté vers un ancrage local de la figure de l'enseignant ? Tout se passe comme si l'institution, en privilégiant largement le « local » dans la hiérarchisation des valeurs¹⁸, ne reconnaissait pas le mouvement ni la possibilité d'appartenir à plusieurs espaces¹⁹. La figure de l'EFE semble à certains

18. Le fonctionnement de la formation des enseignants est encore largement structuré par cette insistance sur le local – par exemple, lorsque les stages sont organisés à proximité du lieu de résidence de l'étudiant.

19. Outre-Atlantique, quelques auteurs observent une prise de conscience institutionnelle croissante au sujet du potentiel que représentent les EFE dans une perspective de représentation de la population et d'équité dans le traitement de minorités (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013a). En Suisse, la question reste très marginalement discutée à l'heure actuelle.



égards présenter un caractère « transgressif » car elle questionne certaines évidences implicites du système scolaire suisse. Cet implicite constitue précisément un défi pour les EFE, « membres d'un monde professionnel dont ils ignorent les conventions » (Morrissette et Demazière, 2018: 194), pour qui l'adaptation aux nouvelles normes, méthodes et comportements professionnels s'avère pourtant essentielle (Jabouin et Duchesne, 2018).

Enfin, notre recherche met en évidence la responsabilité de divers acteurs de l'insertion professionnelle des enseignants. L'importance des autorités (responsables d'établissement et inspecteurs) dans les processus de reconnaissance officiels, que notre article met en évidence, questionne leur rôle dans les pratiques d'embauche et d'accompagnement professionnel de cette population d'enseignants, dispensables à certains égards, mais indispensables à d'autres. Un accompagnement mobilisant un appui sur les expériences antérieures des EFE et la verbalisation des normes professionnelles, souvent restées implicites, pourrait constituer une approche féconde (Morrissette et Demazière, 2018). Par ailleurs, avec la mobilité accrue des professionnels et le mouvement de pénurie d'enseignants qui ne semble pas près de s'inverser, notre recherche interroge également les collaborations et la construction d'une culture scolaire locale et partagée engageant tous les acteurs du système scolaire. Ainsi, le fait de penser systématiquement le besoin de main d'œuvre enseignante comme ponctuel laisse dans l'ombre la question de l'insertion des EFE à long terme. En analysant les logiques sous-tendant ces mécanismes de reconnaissance, notre étude souligne ainsi la responsabilité des acteurs et des institutions, à différents niveaux, dans l'insertion professionnelle des enseignants formés dans un autre contexte national.



Références

- Akkari, A. et Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 13-27.
- Broyon, M.A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 39-58.
- CDIP. (2016). *Diplômes étrangers*. Berne : Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. <http://www.edk.ch/dyn/26087.php>
- CDIP. (2017). *Reconnaissance de diplômes étrangers : mesures compensatoires*. Secrétariat général CDIP, Service juridique. https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/diplanerk/ablauf_ausgleichsm_f.pdf
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Genova, N.P. (2002). Migrant "illegality" and deportability in everyday life. *Annual review of anthropology*, 31(1), 419-447.
- Dodier, N. (1995). L'éthos de la virtuosité. Dans N. Dodier, *Des hommes et des machines* (p. 217-273). Paris : Editions Métailié.
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 13-24.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Fristalon, I. (2017). Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. *Phronesis*, 6(4), 44-59.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses.
- Glick Schiller, N. et Salazar, N.B. (2013). Regimes of mobility across the globe. *Journal of ethnic and migration studies*, 39(2), 183-200.
- Graeber, D. (2015). *The utopia of rules. On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy*. Brooklyn, NY: Melville House.
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [thèse de doctorat en enseignement, apprentissage et évaluation]. Université d'Ottawa.
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-75.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse : Erès.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Lazzeri, C. et Nour, S. (dir.). (2009). *Reconnaissance. Identité et intégration sociale*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Marom, L. et Ilieva, R. (2016). Becoming the "good teacher". Professional capital conversion of internationally educated teachers. Dans C. Schmidt et J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives* (p. 15-27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mezzadra, S. et Neilson, B. (2013). *Border as method, Or, The multiplication of labor*. Durham, NC Duke University Press.
- Morrisette, J. et Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel : regards compréhensifs croisés, *Alterstice*, 8(2), 5-12.
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207.
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhou, S. B. M. et Ségueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, e-299. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>



- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: a literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois? *Alterstice*, 8(2), 25-36.
- Piguet, E. (2004). *L'immigration en Suisse : 60 ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Rey, J. (à paraître). Trajectoires professionnelles. Dans P.-F. Coen et E. Runtz-Christan, *Dictionnaire des concepts-clés de la formation des enseignants*.
- Rouleau-Berger, L. (2011). Repenser la question migratoire : migrations, inégalités multisituées et individuation. *SociologieS*, Dossiers, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines. <http://journals.openedition.org/sociologies/3701>
- Schmidt, C., Young, J. et Mandzuk, D. (2010) The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *International migration & integration*, 11(4), 439-452.
- Schmidt, C. et Schneider, J. (dir). (2016). *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steiner, M. (2018). *Entre héritage national et ressource économique. L'enseignement de la langue et culture portugaise en Suisse à l'épreuve du capitalisme tardif* [thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
- UNESCO. (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030. *Bulletin d'information de statistique de l'Unesco (ISU)*, n° 39. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-fr.pdf>
- Villegas, A.M. et Irvine, J.J. (2010). Diversifying the teaching force : An examination of major arguments. *The urban review*, 42(3), 175-92.
- Wang, T. (2002). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* [doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. et Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : quelques clés de lecture d'un objet de recherche complexe. Dans B. Wentzel et al. (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 7-15). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Witzel, A. et Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. London: SAGE Publications.