



Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi

Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·es

Zoe Albisetti (CERF Unifr)
Kristine Balslev (SSED Unige)
Silvio Canevascini (SUPSI)
Samuel Charmillot (SSED Unige)
François Gremion (HEP BEJUNE)
Marine Hascoët (HEP VD)
Jeanne Rey (HEP FR)
Alina Vanini (SUPSI)
Isabel Voirol-Rubido (HEP VS)

Table des matières

Introduction.....	2
I. Bilan de la formation initiale	3
Apports et déficits de la formation initiale au développement professionnel	3
Les apports de la formation initiale.....	5
Les déficits de la formation initiale	9
Apports de la formation initiale pour l'insertion professionnelle.....	17
Eléments de la formation favorisant l'insertion professionnelle	17
Eléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle.....	23
II. Besoins de formation continue ressentis par les enseignant-e-s	32
Besoins de formation continue ressentis un an après l'obtention du diplôme	32
Les besoins des diplômé-e-s 2019	32
Evolution des besoins de formation continue un an après l'obtention du diplôme (2016-2019)	36
Besoins de formation continue ressentis trois ans après l'obtention du diplôme	39
Les besoins des diplômé-e-s 2017	39
Evolution des besoins en formation continue un an et trois ans après l'obtention du diplôme..	42
Impact de la pandémie de Covid-19 sur les besoins de formation continue.....	43
III. Satisfaction vis-à-vis de l'emploi : un phénomène stable ?	45
Satisfaction à l'égard du travail	45
Degré de satisfaction à l'égard des aspects du travail lors de la première année suivant le	
diplôme : comparaison sur quatre années de recueil.....	45
Evolution de la satisfaction à l'égard des aspects du travail un an et trois ans après l'obtention	
du diplôme.....	47
Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle	49
Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle lors de la première année suivant le	
diplôme : comparaison sur quatre années de recueil.....	49
Degré de satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle : évolution entre un an et trois ans	
après l'obtention du diplôme.....	49
IV. Manifestations scientifiques et publications	52
Manifestation en 2020	52
Publications récentes	52
Communications récentes.....	53

Introduction

Ce rapport présente les résultats de l'enquête 2020 sur l'insertion professionnelle des nouveaux et nouvelles diplômé·e·s formé·e·s à l'enseignement en Suisse romande et au Tessin, reconduite annuellement par le groupe de pilotage interinstitutionnel INSERCH. La passation de l'enquête s'est déroulée au cours du mois de mai 2020. Cette année, cela coïncidait avec une période de semi-confinement due à la pandémie de COVID-19, en contexte d'enseignement à distance, avec reprise progressive de l'enseignement en présentiel dans les écoles à partir du mois de mai.

Ce rapport concerne les diplômé·e·s 2019 (+1 : interrogé·e·s un an après l'obtention du diplôme) et 2017 (+3 : interrogé·e·s trois ans après l'obtention du diplôme) des Hautes Ecoles pédagogiques de BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et DFA-SUPSI¹ pour le Canton du Tessin, ainsi que des diplômé·e·s de l'IUFE (Université de Genève) et du CERF (Université de Fribourg).

Comme les années précédentes, ce rapport développe certains axes à partir desquels sont abordées les données issues de l'enquête. Les thèmes retenus ici sont le bilan de la formation initiale, les besoins en formation continue et la satisfaction des diplômé·e·s. Dans la première partie de ce rapport, le bilan de la formation est abordé à partir de la perception des diplômé·e·s quant aux apports et déficits de la formation pour le développement professionnel, ainsi que pour favoriser leur insertion professionnelle. Dans la

deuxième partie, les besoins en formation continue sont analysés à la lumière de l'évolution de la perception des différentes catégories de besoins. Ce rapport questionne aussi l'impact éventuel de la pandémie de COVID-19 sur les besoins en formation continue, notamment dans les domaines des MITIC et de l'enseignement à distance. Enfin, la troisième partie aborde la satisfaction des diplômé·e·s formé·e·s à l'enseignement en Suisse romande et au Tessin en termes de relations avec les acteurs/trices du système éducatif, de conditions d'exercice du métier et d'insertion professionnelle. Outre les différences entre les degrés du diplôme obtenu (primaire, secondaire, enseignement spécialisé), ce rapport développe une perspective temporelle diachronique, en comparant différentes volées de diplômé·e·s (de 2016 à 2019) ou en comparant les résultats un an et trois ans après l'obtention du diplôme (+1 et +3).

L'enquête 2020 a permis de récolter des données auprès de 1078 répondant·e·s, respectivement 488 diplômé·e·s en 2017 et 590 diplômé·e·s en 2019². En comparaison avec la passation précédente, l'enquête 2020 a connu une croissance de 8% du nombre de répondant·e·s. Cette augmentation s'élève à 31% en comparaison avec l'enquête 2018³. Pour la passation 2020, le taux de réponse à l'enquête s'élève à 41% pour la volée 2019 (+1). Il est de 37% pour le questionnaire +3 (diplômé·e·s 2017).

passation a commencé début mai 2020 avec une relance deux semaines plus tard.

¹ Degrés considérés : école enfantine et primaire uniquement.

² Tous/toutes les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2019 et en 2017 ont été contacté·e·s par courriel pour répondre à un questionnaire en ligne. La

³ 1002 diplômé·e·s avaient participé à l'enquête en 2019 et 825 diplômé·e·s en 2018.

I. Bilan de la formation initiale

Apports et déficits de la formation initiale au développement professionnel

Les enseignant-e-s font un bilan de leur formation initiale à l'enseignement sur une échelle en 6 points de 1 (*très négatif*) à 6 (*très positif*). Aucun changement significatif n'est observé en fonction des années d'obtention du diplôme (2016, 2017, 2018, 2019) que ce soit pour les enseignant-e-s du primaire (m=4.16), du secondaire (m=3.89) ou de l'enseignement spécialisé (m=4.49). Devant les enseignant-e-s du primaire, les enseignant-e-s spécialisé-e-s semblent être les plus satisfait-e-s de leur formation, contrairement aux enseignant-e-s du secondaire (Tableau 1).

Le bilan de la formation des enseignant-e-s de la volée 2017 un et trois ans après l'obtention de leur diplôme ne présente pas non plus d'évolution statistiquement significative, dans un sens ou l'autre. On constate une très légère baisse de la moyenne chez les enseignant-e-s du primaire (4.25 ; 4.17) et de l'enseignement spécialisé (4.41 ; 4.37), un même score moyen pour les enseignant-e-s du secondaire (3.76 ; 3.77) (Tableau 2).

Tableau 1. Bilan de la formation : comparaison entre degrés d'enseignement 1 an après l'obtention du diplôme

		2017 Volée 2016	2018 Volée 2017	2019 Volée 2018	2020 Volée 2019	Moyenne sur quatre ans
Primaire	n	211	217	259	270	
	Moyenne	4.21	4.25	4.12	4.06	4.16
	Ecart-type	0.96	1.00	1.00	1.05	1.01
Secondaire	n	160	190	216	243	
	Moyenne	3.96	3.76	3.93	3.89	3.89
	Ecart-type	1.15	1.22	1.21	1.23	1.21
Spécialisé	n	29	27	57	39	
	Moyenne	4.66	4.41	4.33	4.64	4.49
	Ecart-type	1.08	1.05	1.04	0.93	1.02

Dans l'ensemble, la stabilité des scores prévaut dans le bilan que font les enseignant-e-s de leur formation initiale tant d'une volée à l'autre après un an, que pour une même volée dans le temps (Tableau 2). Les enseignant-e-s spécialisé-e-s sont davantage satisfait-e-s que leurs collègues du primaire,

puis du secondaire qui semblent les plus critiques. Même si, après trois ans, une très légère baisse semble présente pour les enseignant-e-s du primaire et du spécialisé, celle-ci n'est toutefois pas statistiquement significative.

Tableau 2 : Bilan de la formation : comparaison par segments professionnels de la volée 2017

		Après un an	Après trois ans
Primaire	n	217	230
	Moyenne	4.25	4.17
	Ecart-type	1.00	1.04
Secondaire	n	190	192
	Moyenne	3.76	3.77
	Ecart-type	1.22	1.16
Spécialisé	n	27	22
	Moyenne	4.41	4.37
	Ecart-type	1.05	1.26

Par ailleurs, la crise sanitaire de 2020 entraînant la fermeture des écoles publiques et la mise en place de l'enseignement à distance n'a pas impacté, durant leur insertion professionnelle, la perception des enseignant-e-s au sujet de leur formation initiale de manière statistiquement significative. L'enquête de 2021, qui portera sur la volée ayant terminé le parcours de formation initiale dans le contexte de la crise sanitaire, permettra de constater dans quelle mesure l'enseignement à distance dispensé de mars à juin 2020 a impacté le bilan effectué par les enseignant-e-s de leur formation initiale.

A la suite du bilan quantitatif que tirent les enseignant-e-s, notre enquête s'intéresse aux éléments de la formation initiale qui ont contribué à leur développement professionnel, ainsi qu'aux éléments de la formation à propos desquels les répondant-e-s estiment qu'une amélioration est nécessaire. Dans cette partie nous analysons d'une part les réponses de la cohorte de 2017, un an et trois ans après l'obtention du diplôme, le but étant d'identifier comment, de manière longitudinale, la perception évolue au fil du temps. Au total, sont prises en compte pour cette comparaison longitudinale les 415 réponses de la volée 2017

(+3) récoltées en 2020 et les 443 réponses de la même volée (2017 ; +1) provenant de la passation de l'enquête en 2018. Rappelons ici qu'il s'agit bien de répondant-e-s de la même volée, mais ils/elles ne sont pas apparié-e-s. D'autre part, nous comparons aussi les réponses de la volée 2017 (+1) un an après l'obtention du diplôme à celles de la volée 2019 dont le nombre de réponses prises en compte est de 528 (2019 ; +1) afin d'estimer si une évolution s'opère dans la perception de la formation entre volées différentes. Au total, le nombre de réponses prises en compte s'élève à 1386.

Cette partie a pour objectif de mettre en relief de manière qualitative les scores et moyennes présentés plus haut (Tableaux 1 et 2). Dans notre enquête par questionnaire, les questions sur le bilan de la formation posées aux volées successives un an et trois ans après l'obtention du diplôme, sont les mêmes. Il s'agit de questions ouvertes additionnelles au bilan chiffré. Les réponses sont analysées et codées, puis restituées en pourcent de répondantes et de répondants. Ainsi, lors du codage, chaque réponse est attribuée à une ou plusieurs catégories, en fonction du nombre d'éléments signifiants qu'elle contient. Les

catégories de base retenues sont en principe identiques à celles utilisées dans les précédentes notes INSERCH.

Les apports de la formation initiale

La première question adressée aux enseignant·e·s est la suivante : *D'après vous, quels sont les éléments de votre formation qui ont vraiment contribué à votre développement professionnel ?* La Figure 1 met en évidence les

apports de la formation initiale pour la volée 2019, un an après l'obtention du diplôme. Elle offre une comparaison entre les enseignant·e·s des différents degrés : primaire, secondaire et de l'enseignement spécialisé.

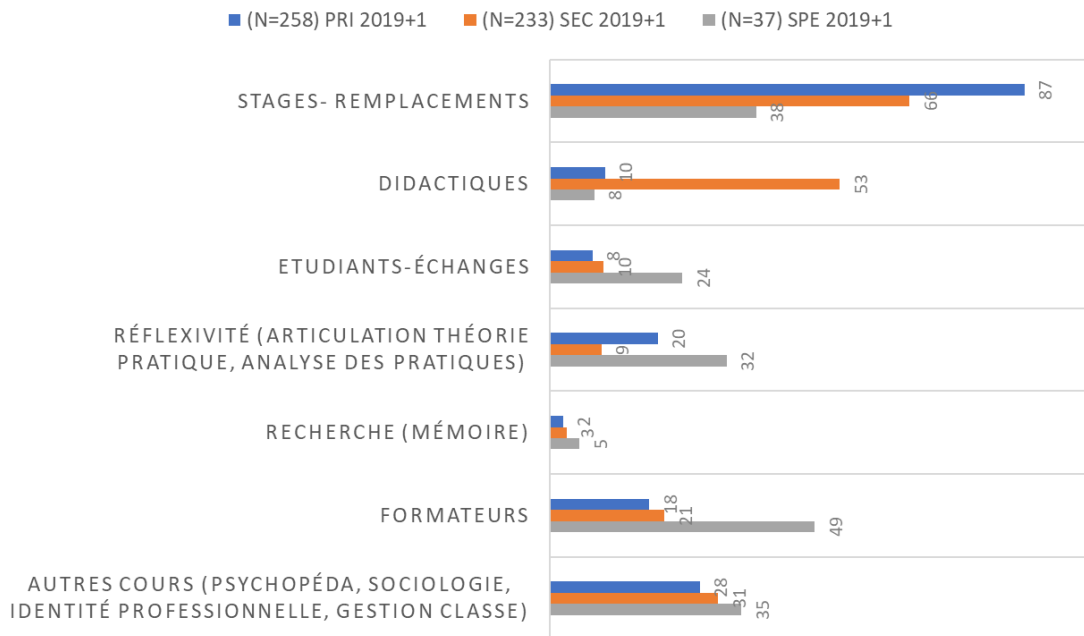


Figure 1. Éléments de la formation qui ont contribué au développement professionnel, comparaison par degré d'enseignement (volée 2019, en % des répondants).

Pour les enseignant·e·s du primaire et du secondaire, le stage est l'élément premier. Mentionné par 87% des répondant·e·s du primaire, il est de loin l'élément le plus important par rapport aux autres éléments de la formation. Chez les enseignant·e·s du secondaire, le stage est également premier, mentionné par 66% des répondant·e·s, mais

suivi de très près par les apports des didactiques disciplinaires (53%). Quant aux enseignant·e·s spécialisé·e·s, ce qui semble le plus important pour le développement de leurs compétences en formation est la qualité de la relation avec les formateurs/trices (49%), bien avant le stage en soi ou le fait de vivre une expérience de pratique professionnelle⁴. Bien

⁴ Bien que l'échantillon soit de faible taille, il se pourrait que cela soit représentatif de deux types d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, les novices et les enseignant·e·s

expérimenté·e·s. Chez ces derniers/ères, le stage ne représente pas forcément un apport central étant donné qu'elles/ils sont en emploi. Ils/elles valorisent davantage

qu'ils soient parfois perçus comme trop théoriques (cf. « Les déficits de la formation initiale », p.9), il nous semble important de signaler que pour chaque degré d'enseignement, les cours de sciences de l'éducation (psychologie, pédagogie, sociologie, identité professionnelle, gestion classe) sont considérés comme importants pour le développement professionnel par près d'un tiers des répondant-e-s. Dans l'ensemble, très peu d'enseignant-e-s (moins de 2% des réponses) considèrent que leur formation initiale n'a pas contribué à leur développement professionnel.

Dans les sections suivantes, nous détaillons les apports de la formation en comparant les réponses des enseignant-e-s de la volée de 2017 un an et trois ans après l'obtention du diplôme.

Enseignement primaire

Dans cette section, nous avons pris en compte les 435 réponses des enseignant-e-s primaires, à savoir les 208 entrées de la volée 2017 de l'enquête INSERCH 2018 après un an et les 227 de l'enquête INSERCH 2020 après trois ans (Figure 2).

Dans l'ensemble, le profil des éléments de la formation qui ont contribué au

développement professionnel des enseignant-e-s primaires demeure plutôt similaire pour cette volée 2017, mis à part une diminution visible pour le thème de la réflexivité (28% ; 19%). Cette baisse de près d'un tiers dans l'évolution de la perception des répondant-e-s de cette volée est difficile à interpréter. Avec le temps, les stages restent toutefois les plus cités (88% ; 85%). Dans les réponses concernant la catégorie *stage* on trouve parfois explicitées les occasions de remplacement, et lorsque c'est possible, le stage en emploi pendant la troisième année de formation. Les cours en relation avec l'identité professionnelle, liés aux sciences de l'éducation (29% ; 31%), ainsi que les séminaires et les dispositifs d'analyse des pratiques (articulation théorie-pratique (28% ; 19%) sont indiqués comme un apport très important pour le développement professionnel. On trouve ensuite les cours de didactique (19% ; 19%), avant tout disciplinaires, et les échanges avec les formatrices/teurs (14% ; 17%), mais aussi les apports reçus à travers les échanges avec d'autres étudiant-e-s en formation (3% ; 5%). Les activités de recherche ainsi que le mémoire de la dernière année de formation ne sont cités que par un nombre restreint de répondant-e-s (0,48% ; 2,2 %).

les apports théoriques et la réflexivité, ce à quoi et pour quoi ils ont pris du temps pour se former en dehors de la classe. Il n'en est probablement pas de même pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s de seconde voie, issu-e-s de

la passerelle et formé-e-s aux métiers de l'humain (social, psycho, etc.) pour lesquel-le-s les stages représentent une entrée sur le terrain.

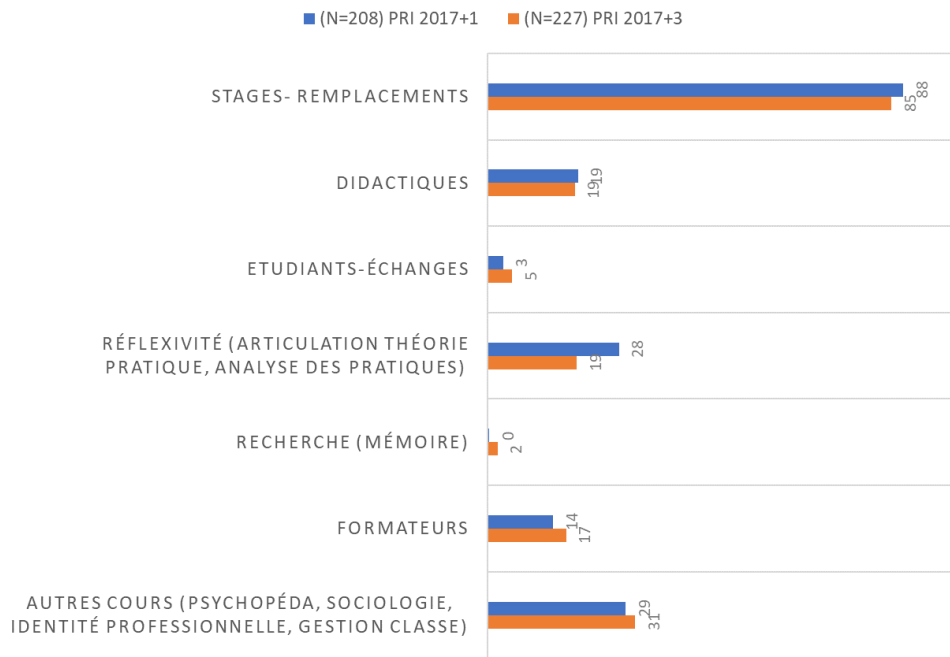


Figure 2. Éléments de la formation initiale qui contribuent au développement professionnel des diplômé-e-s du primaire un an et trois ans après l'obtention du diplôme (volée 2017, en % des répondant-e-s).

Enseignement secondaire

Dans cette section, nous avons pris en compte les 375 réponses des enseignant-e-s

secondaires, à savoir les 182 entrées de la volée 2017 de l'enquête de 2018 après un an et les 193 de l'enquête de 2020 après trois ans.

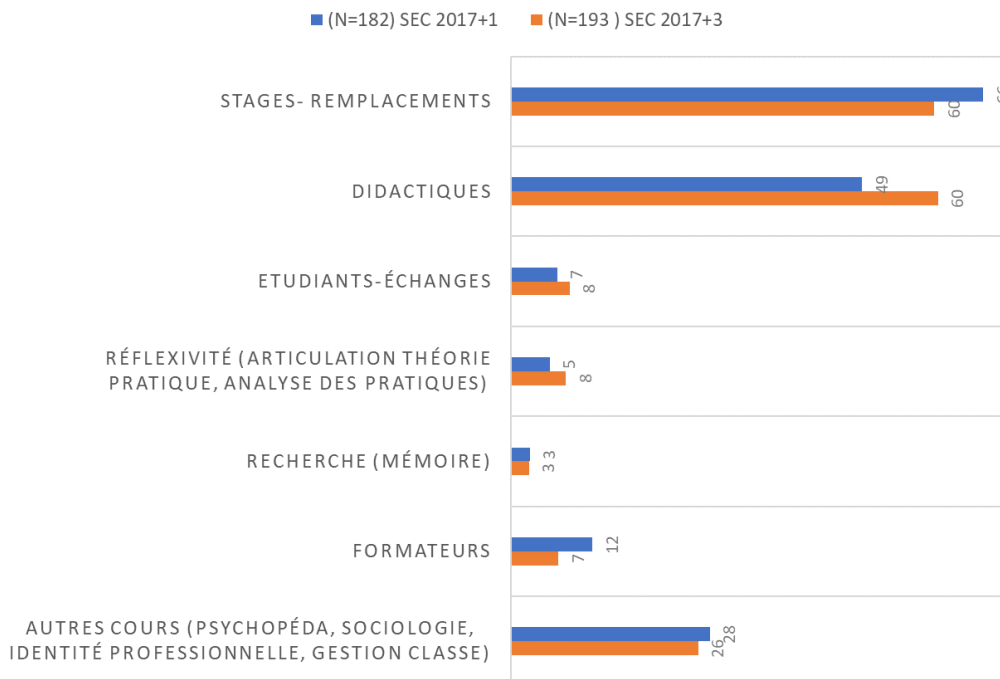


Figure 3 : Éléments de la formation initiale qui contribuent au développement professionnel des diplômé-e-s du secondaire un an et trois ans après l'obtention du diplôme (volée 2017, en % des répondant-e-s).

Pour les diplômé-e-s de l'enseignement secondaire (Figure 3), les stages (66% ; 60%) puis les didactiques (49% ; 60%), avec une priorité s'inversant avec le temps, sont les aspects de la formation qui ont le plus favorisé leur développement professionnel. Comme pour les enseignant-e-s primaires, les cours proches des sciences de l'éducation (aspects pédagogiques, gestion de la classe) sont mentionnés par près de 30% des répondant-e-s

Enseignement spécialisé

Dans cette section, nous avons pris en compte les 38 réponses des enseignant-e-s spécialisé-e-s, à savoir les 25 entrées de la volée

(28% ; 26%). Dans l'ensemble et avec le temps qui passe, on remarque plutôt une similitude dans la distribution des catégories un an et trois ans après l'obtention du diplôme.



2017 (+1) de l'enquête de 2018 après un an et les 13 de l'enquête de 2020 après trois ans (Figure 4).

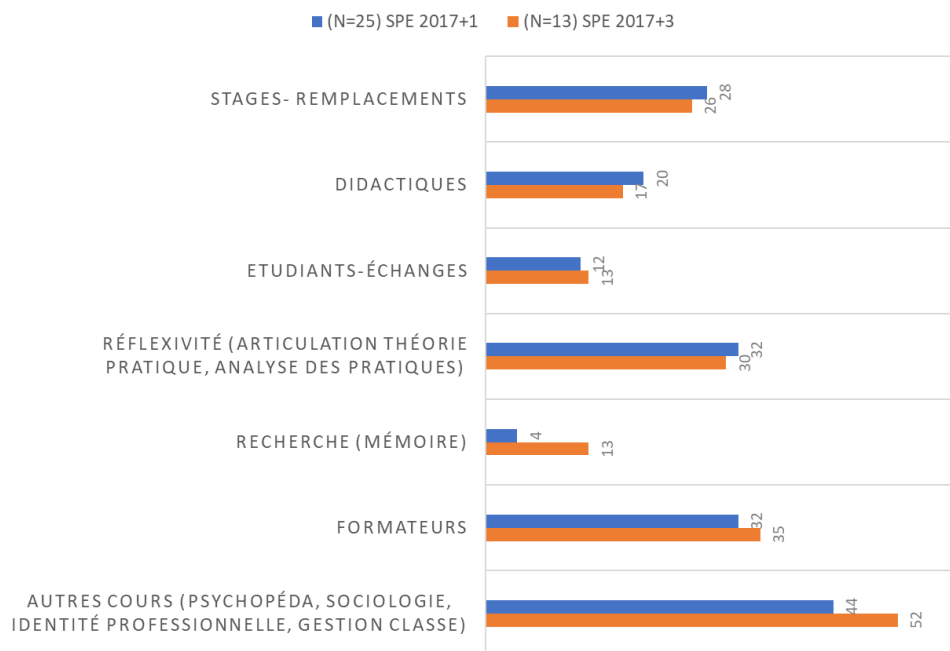


Figure 4. Éléments de la formation contribuant au développement professionnel des diplômé-e-s en enseignement spécialisé un an et trois ans après l'obtention du diplôme (volée 2017, en % des répondant-e-s).

Comme indiqué précédemment, les enseignant-e-s spécialisé-e-s en formation initiale viennent soit du terrain, après quelques années de pratique, soit entrent en formation à la suite de l'obtention d'un Bachelor, en enseignement ou autre : de fait, ils/elles pourraient constituer un public dont les attentes de formation sont doubles, des attentes davantage orientées vers le concret et la pratique pour les novices, comme les

enseignant-e-s des autres degrés, ou des attentes plutôt orientées vers les contenus théoriques et leur articulation à la pratique, pour les plus expérimenté-e-s. Ainsi, les apports théoriques des cours qui approfondissent des problématiques psychologiques et pédagogiques (44% ; 52%), ainsi que les échanges avec les formateurs/trices (32% ; 35%) sont indiqués de manière importante, de même que les

séminaires et dispositifs d'intégration (analyse des pratiques, analyse de cas : 32% ; 30%). Pour cette cohorte de 2017, les profils demeurent proches, les apports de la recherche (mémoire)

semblent être considérés plus importants pour le développement professionnel trois ans après (4% ; 13%).



Les déficits de la formation initiale

La seconde question adressée aux enseignant·e·s est la suivante : *D'après vous, quels sont les éléments de votre formation pour lesquels vous considérez nécessaire une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s ?* La Figure 5 met en évidence les déficits perçus de la formation initiale pour

la volée 2019, un an après l'obtention du diplôme. Elle permet de comparer les enseignant·e·s des différents degrés : primaire, secondaire et de l'enseignement spécialisé à propos des éléments qui ont manqué ou qui devraient être améliorés en vue de favoriser le développement professionnel des enseignant·e·s.

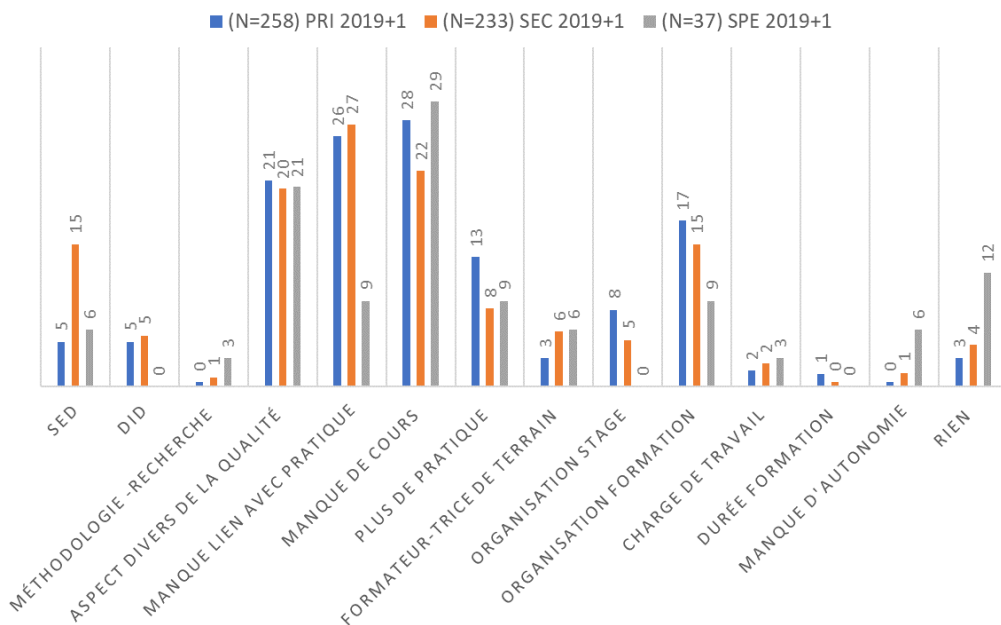


Figure 5. Éléments de la formation initiale pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire, comparaison par degré d'enseignement (volée 2019, en % des répondant·e·s).

L'élément le plus critique envers les formations initiales porte sur les contenus manquants ou estimés insuffisamment abordés durant la formation initiale pour les enseignant·e·s primaires (28%) et spécialisé·e·s (29%). Chez les enseignant·e·s secondaires, cet élément vient en seconde position (22%). Leur critique la plus forte porte sur le manque de lien avec la pratique (27%), à savoir le manque de contenus

adaptés à la pratique, le manque de contenus concrets ou perçus comme trop théoriques, voire déconnectés de la réalité du terrain. Sur ce point l'avis des enseignant·e·s primaires rejoint celui de leurs collègues du secondaire, tandis que cette critique, proportionnellement, est portée par trois fois moins d'enseignant·e·s spécialisé·e·s.

En troisième lieu, la critique porte sur des « aspects divers de la qualité » de la formation, chez plus de 20% de tous les enseignant·e·s. Ce critère plutôt général porte avant tout sur la perception du manque de légitimité des formatrices/teurs pour le niveau auquel elles/ils enseignent. Ce manque d'identification est un élément récurrent de la critique envers les institutions et leurs formateurs/trices. Ils/elles incarnent davantage l'identité de chercheurs/ses plutôt que celle de praticien·ne·s partageant les préoccupations concrètes des étudiant·e·s et maîtrisant des savoirs faire experts et situés, adéquats au degré d'enseignement auquel ils/elles se destinent. Ce critère porte ensuite sur la qualité insuffisante des cours dont le contenu est jugé insatisfaisant, inutile ou de mauvaise qualité, soutenu par une exigence de travaux alibis et d'évaluations non pertinentes, créant un sentiment de perte de temps.

La critique la plus vive envers l'organisation de la formation provient des enseignant·e·s primaires (17%), suivie par les enseignant·e·s secondaires (15%), puis spécialisé·e·s (9%). Elle porte d'abord sur la question des options de formation au primaire selon les profils et la spécialisation. De façon plus générale, elle s'adresse ensuite au manque de prise en compte des acquis des

étudiant·e·s, puis au manque de cohérence et de structure de la formation, de ses modules, cours ou séminaires et au manque de choix possible dans le programme, ainsi que sur l'obligation de présence.

Pour ce qui est des autres éléments, les enseignant·e·s du secondaire sont les plus critiques envers les cours de sciences de l'éducation (15%) et les didactiques (5%), les enseignant·e·s des degrés primaires réclament davantage de pratique (13%), et demeurent un peu moins satisfait·e·s de l'organisation des stages (8% des répondant·e·s). Si les enseignant·e·s spécialisé·e·s expriment quelques critiques envers le manque d'autonomie durant la formation (6% des répondant·e·s), elles/ils constituent aussi, proportionnellement, le groupe avec le plus de satisfait·e·s, disant n'avoir rien à redire à la formation suivie (12%).

Si une grande proportion d'enseignant·e·s considère que plusieurs éléments de la formation pourraient être repensés de manière à soutenir davantage leur développement professionnel, cela varie quelque peu d'une formation à l'autre. Comme le met en évidence la Figure 6, le contenu des cours manquants semble avant tout spécifique à chaque formation.

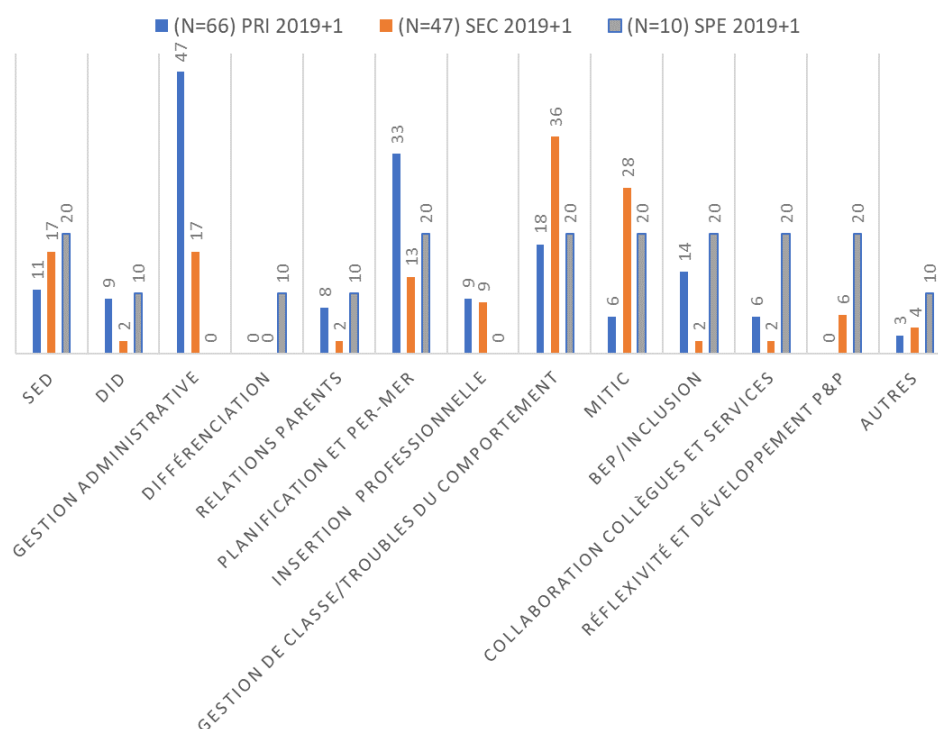


Figure 6. Cours estimés manquants en formation initiale et dont la présence favoriserait le développement professionnel (volée 2019, un an après l’obtention du diplôme, en % des répondant-e-s)

Tout d’abord, il semble que les enseignant-e-s primaires ne se sentent pas suffisamment préparé-e-s à gérer une classe sur le plan administratif (47% des répondant-e-s), ainsi que pour les planifications annuelles ou à long terme, en lien avec le programme scolaire et les moyens officiels d’enseignement (33%). Quant aux enseignant-e-s du secondaire, leur critique à ce sujet porte sur le fait de se sentir insuffisamment préparé-e-s pour la gestion de la classe et des élèves présentant des troubles du comportement (36%), ainsi que pour l’usage des nouvelles technologies, que l’enseignement à distance imposé ce printemps aurait pu exacerber (28%). Quant aux autres contenus manquants en formation initiale (cours de sciences de l’éducation, didactique, différenciation, inclusion scolaire,

collaborations avec les collègues et les services externes, ainsi qu’avec les parents), ils concernent avant tout les enseignant-e-s spécialisé-e-s.

Dans les sections suivantes, nous considérons les déficits de la formation ainsi que le détail des cours manquants, en comparant les réponses des enseignant-e-s de la volée de 2017 un an et trois ans après l’obtention du diplôme.

Enseignement primaire

Chez les enseignant-e-s du primaire, nous ne constatons que quelques minimes différences dans l’évolution temporelle quant aux éléments de la formation nécessitant une amélioration (Figure 7).

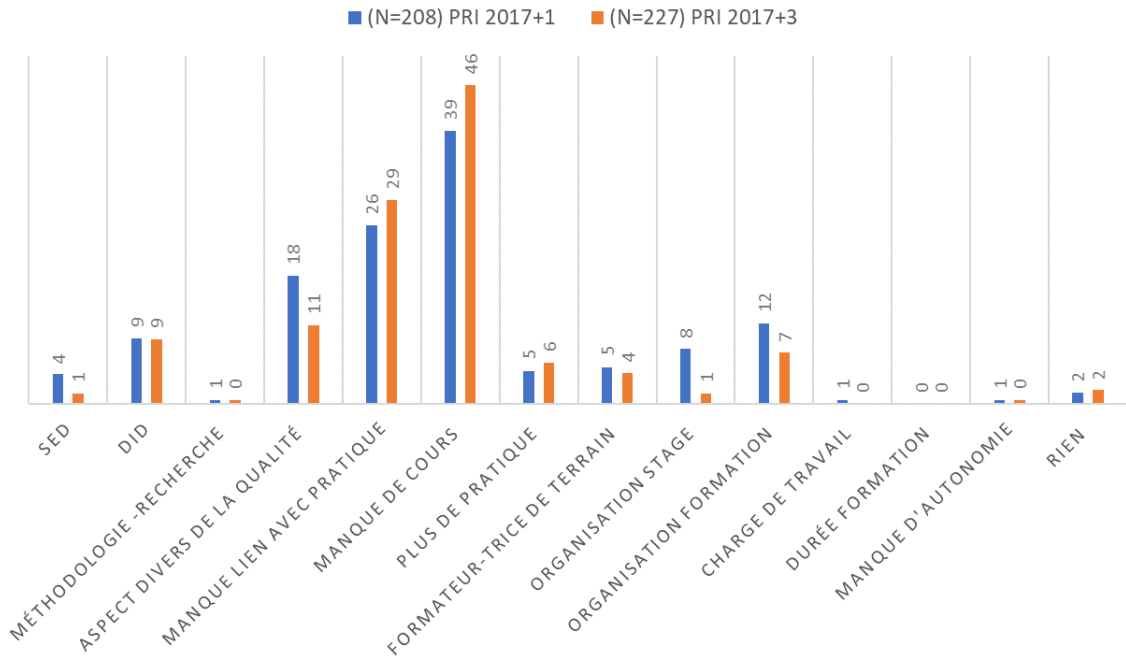


Figure 7. Éléments de la formation initiale pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire en vue de favoriser le développement professionnel, degré primaire (volée 2017, +1 et +3, en % des répondant-e-s)

Trois ans après l'obtention du diplôme, une part importante d'enseignant-e-s souligne la nécessité d'améliorer la formation en la complétant par des contenus de cours (39% au +1 contre 46% au +3), ainsi que celle d'avoir plus de liens avec la pratique et même plus de pratique (26% au +1, 29% au +3). En revanche, une part moins importante d'enseignant-e-s cite les sciences de l'éducation (4% au +1 contre 1% au +3), des aspects divers de la qualité (18% ; 11%), l'organisation des stages (8% ; 1%) et de la formation (12% ; 7%). Tous les autres aspects ne montrent pas de

différence notable dans l'évolution de la perception des enseignant-e-s primaires de cette volée 2017.

Quant aux cours manquants dans le programme formation initiale (39% ; 46%), les éléments les plus critiques pour les enseignant-e-s du primaire (Figure 8) portent sur le manque de cours liés à la gestion administrative de la classe (36% ; 41%) et sur la planification à long terme selon le programme d'étude et l'utilisation des moyens officiels d'enseignement (32% ; 31%).

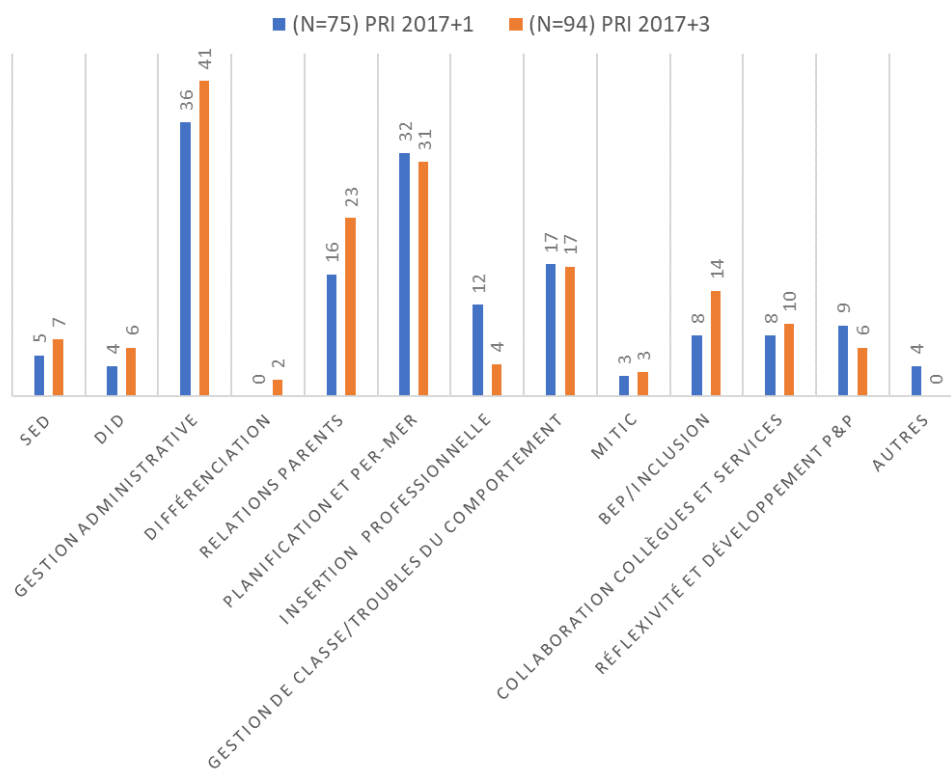


Figure 8. Cours manquants dont la présence en formation initiale favoriserait le développement professionnel des diplômé-e-s du primaire (volée 2017, +1 et +3, en % des répondant-e-s)

On trouve ensuite, également spécifique à la formation initiale des enseignants du primaire, le manque de contenu sur la relation aux parents d'abord (16% ; 23%), la gestion de classe et des élèves présentant des troubles du comportement ensuite (17% ; 17%), puis les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (8% ; 14%).

Enseignement secondaire

Chez les enseignant-e-s du secondaire aussi, nous ne constatons que de petites différences dans l'évolution temporelle quant aux éléments de la formation qui nécessitent une amélioration (Figure 9).

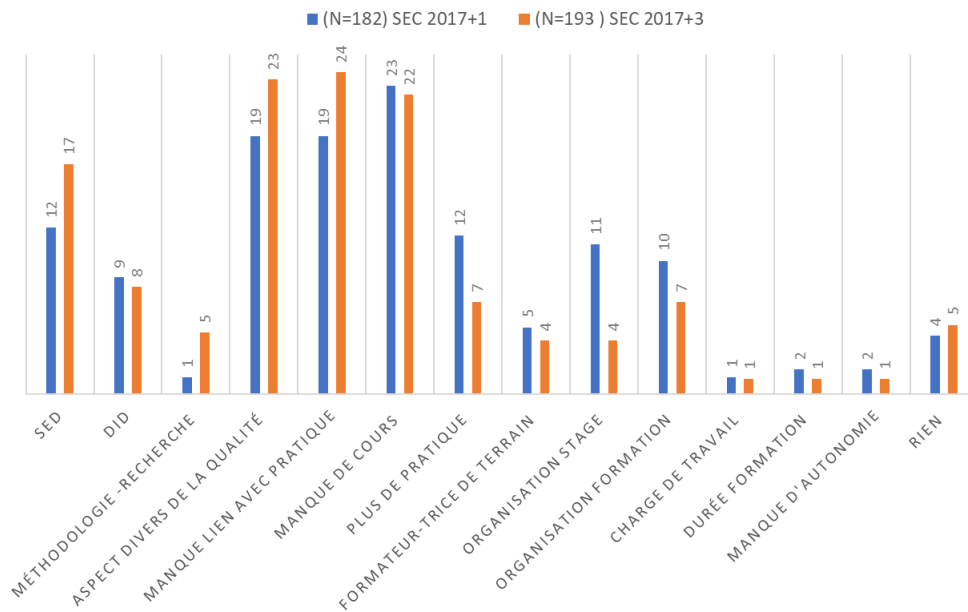


Figure 9. Éléments de la formation initiale pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire en vue de favoriser le développement professionnel, degré secondaire (volée 2017, +1 et +3, en % des répondant-e-s)

Un an après l'obtention de leur diplôme, les enseignant-e-s secondaires aimeraient vivre davantage d'expériences pratiques lors de la formation (+1 : 12% ; +3 : 7%), une meilleure organisation des stages (11% ; 4%) et de la formation (10% ; 7%), ainsi qu'un meilleur accompagnement de leurs stages (5% ; 4%). Trois ans après l'obtention du diplôme, elles/ils semblent toutefois plus critiques sur des éléments davantage théoriques ou conceptuels de la formation initiale. Cela porte sur les sciences de l'éducation (12% ; 17%), la

recherche (1% ; 5%), divers aspects de la qualité de la formation (compétence des formateurs/trices (19% ; 23%), le manque de concret et de lien avec le terrain (19% ; 24%).

Pour ce qui porte sur les manques de cours (Figure 10), plusieurs enseignant-e-s du degré secondaire (23% ; 22%) citent, comme plus grand manque un an après l'obtention du diplôme, les cours de gestion de classe (46% ; 36%), une thématique qu'elles/ils voudraient approfondir davantage durant leur cursus.

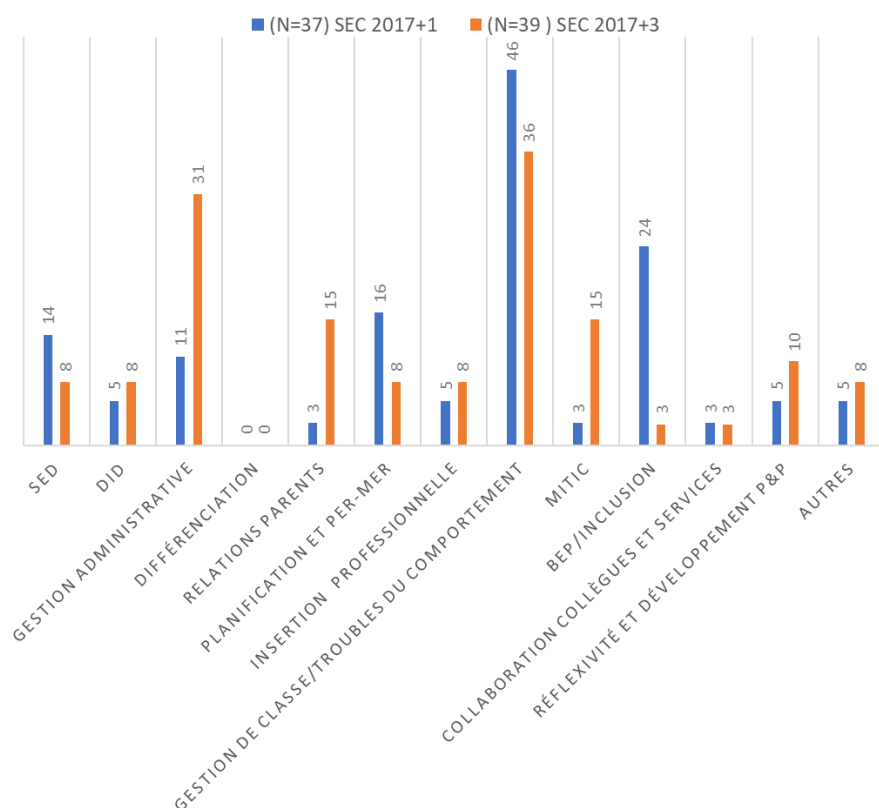


Figure 10. Cours manquants dont la présence en formation initiale favoriserait le développement professionnel des diplômé-e-s du secondaire (volée 2017, +1 et +3, en % des répondant-e-s)

A cela s'ajoute, durant la première année, le sentiment de ne pas avoir été suffisamment formé-e-s à prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (24% ; 3%) et, après trois ans, une impression de manque pour tout ce qui touche à la gestion administrative de la classe (11% ; 31%). Il se pourrait que l'enseignement à distance imposé ce printemps ait exacerbé leur impression de ne pas avoir été suffisamment formé-e-s dans le domaine de la relation avec les parents (3% ; 15%) et dans l'usage des MITIC (3% ; 15%).

Enseignement spécialisé

Chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s, nous constatons plus de différences dans l'évolution temporelle quant aux éléments de formation qui nécessitent une amélioration (Figure 11). Toutefois, cet effet pourrait être dû

à la faible taille de notre échantillon. Trois ans après l'obtention du diplôme, le taux d'enseignant-e-s spécialisé-e-s considérant qu'il manque certains cours ou contenus dans la formation a presque doublé (+1 : 35% ; +3 : 60%). Le taux de la part critique à l'égard des sciences de l'éducation s'est accru (0% ; 5%), de même que celui de l'organisation de la formation (9% ; 20%), de la relation aux formateurs/trices de terrain (4% ; 10%) ou, inversement, celui de celles/ceux qui n'ont rien à redire (0% ; 5%). Cette cohorte, après un an d'obtention du diplôme, était plus critique qu'après trois ans à l'égard des didactiques (4% ; 0%), des aspects divers de la qualité de la formation (17% ; 10%), d'un manque de lien avec la pratique (22% ; 20%) et d'un besoin de plus de pratique durant leur formation (17% ; 0%).

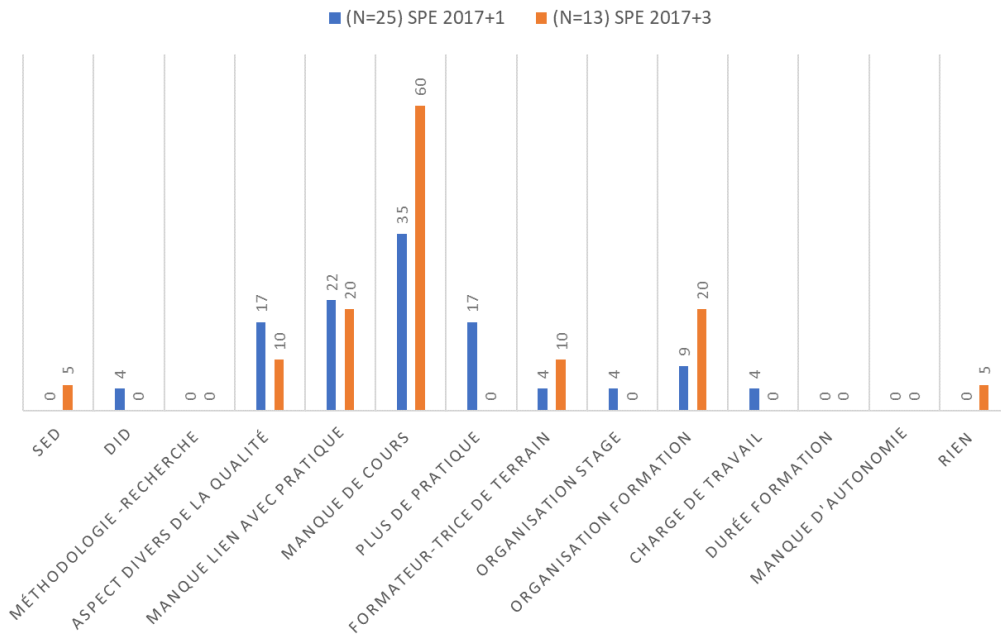


Figure 11. Éléments de la formation initiale pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire en vue de favoriser le développement professionnel, enseignement spécialisé (volée 2017, en % des répondant-e-s)

Quant aux cours et contenus manquants (35% ; 60%), on remarque un an après l'obtention du diplôme (Figure 12), un besoin de davantage de cours de didactique (38% ;

17%), de gestion de la classe (13% ; 0%) et de séminaires d'intégration portant sur le développement de la réflexivité (13% ; 0%) et la collaboration (13% ; 8%)

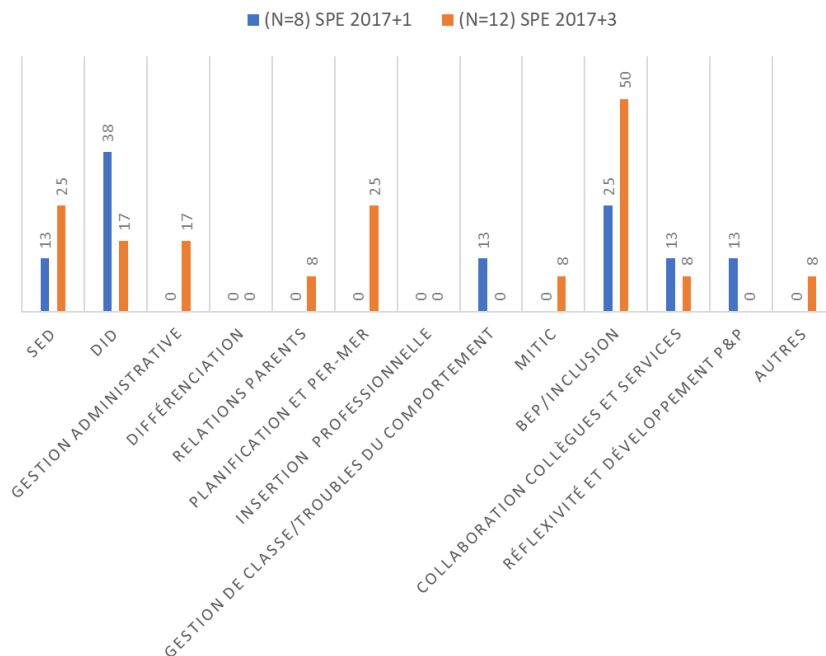


Figure 12. Cours manquants dont la présence en formation initiale favoriserait le développement professionnel des diplômé-e-s en enseignement spécialisé (volée 2017, +1 et +3, en % des répondant-e-s)

Trois ans après l'obtention du diplôme, ce sont avant tout les cours portant sur les besoins éducatifs particuliers et l'inclusion scolaire (25% ; 50%), les sciences de l'éducation (13% ; 25%), la planification à long terme (0 ; 25%), les relations avec les parents (0% ; 8%) et l'usage des nouvelles technologies (0% ; 8%) qui sont

exprimés. S'il se peut que ces différences ne soient dues qu'à la faible taille de l'échantillon, on peut néanmoins faire l'hypothèse d'un léger effet de l'enseignement à distance imposé par la situation sanitaire dans leur relation aux parents et la gestion administrative de l'école à distance.

Apports de la formation initiale pour l'insertion professionnelle

Dans cette section, nous nous intéressons aux éléments de la formation que les diplômé-e-s considèrent comme ayant eu un impact positif ou au contraire négatif sur leur insertion professionnelle. Les réponses à deux questions ouvertes ont été prises en compte : *Quels éléments apportés par la formation professionnelle ont favorisé votre insertion professionnelle ?* et *Quels éléments de votre formation ont fait défaut pour favoriser votre insertion professionnelle ?*

Les réponses à ces deux questions ont été codées afin d'établir différentes catégories. Il faut noter que certain-e-s diplômé-e-s ont mis en avant dans leur réponse des éléments appartenant à plusieurs catégories. Dans les analyses qui suivent, nous présentons d'une part les effectifs qui donnent le nombre d'occurrences de chaque catégorie de réponses, et d'autre part des pourcentages, qui indiquent le pourcentage de répondant-e-s pour chaque catégorie de réponse.

Éléments de la formation favorisant l'insertion professionnelle

Au sujet des éléments apportés par la formation qui ont favorisé l'insertion professionnelle, les répondant-e-s soulignent différents contenus de leur formation. Nous avons relevé 848 éléments de réponse pour 707 répondant-e-s. Leurs réponses ont été regroupées en douze catégories : stages ;

intégration théorie-pratique ; didactique ; compétences relationnelles ; contenus théoriques ; cours « autre » ; titre obtenu ; formateurs/trices ; réseaux ; formation à la recherche ; autres ; aucun. Ces catégories sont définies dans le Tableau 3.

Tableau 3. *Catégories de réponses pour les éléments de la formation favorisant l'insertion professionnelle*

Catégorie	Explication de la catégorie	Exemples
Stages	Références aux stages ou à d'autres expériences professionnelles en lien direct avec l'enseignement, notamment les remplacements.	<i>Les stages ; L'expérience en stage.</i>
Intégration théorie-pratique	Mentions des dispositifs visant l'intégration théorie-pratique ou la réflexivité.	<i>Module, cours ou séminaire d'intégration ; Travail d'intégration de fin d'études ; Pratique réflexive ; Travail réflexif ; Posture réflexive ;</i>

		<i>Analyse de pratiques ; Remise en question de pratiques ; Auto-évaluation.</i>
Didactique	Mention des apports didactiques, soit en répondant directement « didactique », soit en mentionnant des éléments comme la planification, les moyens d'études, le matériel d'enseignement, le programme.	<i>Cours de didactique des sciences ; La branche enseignée.</i>
Aucun	Réponses relevant explicitement qu'aucun élément de la formation n'a participé à favoriser l'insertion professionnelle.	Plusieurs diplômé-e-s répondent simplement « aucun » à cette question ou renforcent leurs propos avec des adverbes (par exemple « strictement aucun »).
Compétences relationnelles	Réponses qui se réfèrent aux compétences relationnelles ou aux échanges ou discussions qui ont eu lieu entre étudiant-e-s ou avec des enseignant-e-s pendant la formation. Cette catégorie regroupe également le soutien obtenu pendant la formation.	<i>Savoir poser des questions et oser demander aux collègues ; Travaux de groupe.</i>
Contenus théoriques	Mention des apports théoriques sans autres précisions, ou des cours avec des précisions.	<i>La différenciation ; La psychologie.</i>
Cours « autre »	Réponses mentionnant des cours spécifiques : - administration/planification - élèves à besoins éducatifs particuliers - évaluation - formation emploi - gestion de classe - gestion des parents - informatique	<i>La gestion de classe ; Les sciences informatiques ; Un cours sur les postulations.</i>
Titre obtenu	Réponses affirmant que l'apport de la formation a surtout été le titre (master, diplôme ou certificat) obtenu.	<i>Le diplôme ; L'obligation d'avoir ce papier sur mon CV pour pouvoir être embauchée.</i>
Formateurs/trices	Référence directe aux apports de formateurs/trices, de terrain, universitaires ou de la HEP.	<i>Les retours faits par les formateurs ; Les discussions informelles avec certain-e-s formateur/trices HEP ; Les discussions avec les mentors.</i>
Réseaux	Référence explicite à un réseau professionnel ou aux contacts accumulés pendant la formation.	<i>Réseau professionnel ; Les contacts lors des stages.</i>
Formation à la recherche	Mentions de la recherche, du travail de mémoire ou un autre travail de fin d'études.	<i>Le travail de recherche effectué pour mon travail de mémoire ; Les séminaires de recherche</i>
Autre	Essentiellement des réponses mentionnant des traits de caractère ou des expériences en lien avec l'enseignement.	<i>L'esprit d'ouverture ; Le sens de l'engagement ; La passion ; Mon vécu de maman.</i>

Dans l'ensemble, les réponses des diplômé·e·s reflètent bien les contenus et ressources des formations à l'enseignement. La catégorie « compétences relationnelles » fait référence à des éléments indirectement visés par les programmes de formation. La catégorie « autre » montre que certain·e·s répondant·e·s n'ont pas bien compris la question

puisqu'ils/elles font référence à des éléments ne provenant pas de la formation.

Le Tableau 4 indique les résultats pour l'ensemble des diplômé·e·s (un an et trois ans après l'obtention du diplôme) par ordre d'importance, mis à part la catégorie « autres » qui a été laissée tout en bas de la liste. Les catégories les plus fréquentes sont grisées.

Tableau 4. *Éléments de la formation favorisant l'insertion, pour l'ensemble des répondant·e·s (n =707)*

	Fréquence (n occurrences)	Pourcentage des répondant·e·s
Stages	343	49%
Intégration théorie-pratique	88	12%
Didactique	84	12%
Aucun	60	9%
Compétences relationnelles	55	8%
Contenus théoriques	43	6%
Titre obtenu	43	6%
Formatrices/teurs	41	6%
Réseaux	13	2%
Autre cours :	52	7%
<i>Gestion de classe</i>	10	1%
<i>Formation emploi</i>	7	1%
<i>Entrée dans le métier</i>	6	1%
<i>Administration/planification</i>	5	1%
<i>Gestion parents</i>	3	0.4%
<i>Informatique</i>	3	0.4%
<i>Elèves à besoins éducatifs particuliers</i>	2	0.3%
<i>Evaluation</i>	2	0.3%
<i>Autre</i>	14	2%
Formation à la recherche	7	1%
Autre	19	3%
Total (n occurrences)	848	

Les répondant·e·s sont très nombreux/ses à mentionner les stages (49%). L'intégration théorie-pratique, la didactique, les contenus théoriques font également partie des réponses fréquentes. Ces trois éléments sont au cœur de la formation et sont valorisés et reconnus par les diplômé·e·s. Une part non négligeable de réponses consiste à dire que la formation n'a apporté aucun élément favorisant l'insertion professionnelle (9%) ou que l'apport de formation se limite au titre obtenu (6%). Les répondant·e·s mettent également en avant des dimensions relationnelles et humaines dans

l'insertion professionnelle : 8% pointent les compétences relationnelles développées en formation et 6% les formateurs/trices rencontré·e·s. Les répondant·e·s sont 6% à mentionner des cours spécifiques, parfois ponctuels, directement en lien avec l'exercice du métier. Ils/elles sont notamment 1% à relever les cours liés à la gestion de classe.

Les analyses qui suivent précisent les réponses en fonction du degré d'enseignement et en distinguant les diplômé·e·s de 2017 (+3) et de 2019 (+1).

Enseignement primaire

Les éléments qui, selon les diplômé·e·s du degré primaire, ont le plus favorisé leur insertion professionnelle (Tableau 5) sont, comme dans les autres degrés scolaires, les stages (52% et 56%), qui « aident à savoir ce qu'est la vie sur le terrain » et permettent d'« être en vraie situation d'enseignement ». Les répondant·e·s affirment que les stages favorisent l'insertion par les « expériences acquises », l'observation de pratiques et du fonctionnement concret de l'école, et apprennent à « collaborer avec les collègues » ainsi qu'à « s'insérer au sein d'une équipe professionnelle ».

d'autre part la structuration de séquences d'enseignement. Les répondant·e·s mettent aussi souvent en avant les « autres cours » (9% et 11%) ainsi que les contenus théoriques (6% et 5%).

En ce qui concerne les cours de la formation, les diplômé·e·s font fréquemment référence à l'intégration entre théorie et pratique (17% et 11%) comme élément favorisant l'insertion professionnelle, à savoir les « méthodes d'analyse de situation pratique » ou « la pratique réflexive ». Les cours de didactique sont aussi souvent mentionnés (10% et 10%), d'une part les éléments de didactiques disciplinaires et

Les compétences relationnelles acquises entrent aussi dans les éléments favorisant l'insertion (12% et 9%) : les relations avec les collègues durant la formation (travaux de groupes, conseils, échanges et partages) tout comme le contact avec des enseignant·e·s (ancien·ne·s collègues de formation ou collègues enseignant·e·s dans les stages). L'apport des formateurs/trices (6% et 8%) lors des stages et dans les cours a aussi été apprécié, grâce à leurs conseils, critiques, retours, et à leur expérience sur le terrain.

Quelques diplômé·e·s indiquent, comme élément favorisant l'insertion, le titre obtenu (pour garder une place ou pour être engagé·e), les séminaires de recherche et le travail de Bachelor, ainsi que l'insertion dans des réseaux.

Tableau 5. *Éléments de la formation favorisant l'insertion, pour les diplômé-e-s du primaire (Diplômé-e-s 2019 +1 : n=174 ; Diplômé-e-s 2017 +3 : n=167).*

	Diplômé-e-s 2019 +1		Diplômé-e-s 2017 +3	
	Fréquence	Pourcentage des répondant-e-s	Fréquence	Pourcentage des répondant-e-s
Stages	91	52%	94	56%
Intégration théorie-pratique	30	17%	19	11%
Compétences relationnelles	20	12%	15	9%
Didactique	18	10%	16	10%
Autres cours	15	9%	18	11%
Contenus théoriques	11	6%	8	5%
Formateurs/trices	10	6%	13	8%
Titre obtenu	4	2%	3	2%
Formation à la recherche	3	2%	0	0%
Réseaux	1	1%	1	1%
Aucun	9	5%	4	2%
Autre	11	6%	1	1%
Total	223		192	

Une année après l'obtention du diplôme, une partie de diplômé-e-s ne cite aucun élément de la formation de base qui a favorisé l'insertion : des diplômé-e-s se limitent à répondre « aucun » (5% au +1 et 2% au +3), d'autres citent des caractéristiques personnelles (telles que la motivation, la confiance en soi, le professionnalisme, l'engagement, le bon sens, les compétences

relationnelles) ou une expérience antécédente (6% et 1%).

Trois ans après l'obtention du diplôme, les réponses suivent celle de la première année : les stages, les cours de formation et l'apport des formateurs/trices sont les plus fréquemment cités ; tandis que les réponses où la formation ne donne aucun apport positif à l'insertion reviennent moins souvent.

Enseignement secondaire

Comme pour le primaire, les stages représentent l'élément le plus fréquemment mentionné par les diplômé-e-s du secondaire (50% et 43%). Ensuite vient la didactique (18% et 12%).

Les réponses consistant à dire qu'aucun élément n'a favorisé l'insertion sont

nombreuses et augmentent chez les répondant-e-s trois ans après l'obtention du diplôme (14% et 15%). Les réponses « titre obtenu » sont également nombreuses et augmentent à +3 (en passant de 9% à 10%). L'intégration théorie-pratique occupe une place importante mais semble diminuer trois ans après l'obtention du diplôme (Tableau 6).

Tableau 6. *Eléments de la formation favorisant l'insertion, pour les diplômé·e·s du degré secondaire (Diplômé·e·s 2019+1 : n=163 ; Diplômé·e·s 2017+3 : n=157)*

	Diplômé·e·s 2019+1		Diplômé·e·s 2017+3	
	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s
Stages	82	50%	68	43%
Didactique	30	18%	19	12%
Aucun	22	14%	24	15%
Intégration théorie-pratique	19	12%	7	5%
Titre obtenu	14	9%	15	10%
Compétences relationnelles	9	6%	6	4%
Formateurs/trices	9	6%	9	6%
Contenus théoriques	7	4%	10	6%
Réseaux	6	4%	4	3%
Autre	4	3%	2	1%
Autres cours	2	1%	3	2%
Autres cours (administration/planification)	1	1%	0	-
Elèves à besoin particuliers	1	1%	0	-
Entrée dans le métier	2	1%	0	-
Evaluation	1	1%	0	-
Formation emploi	1	1%	0	-
Gestion de classe	2	1%	0	-
Informatique	1	1%	0	-
Formation à la recherche	1	1%	1	1%
Gestion parents	0	-	3	2%
Total	214		168	

Enseignement spécialisé

Les diplômé·e·s du spécialisé sont peu nombreux/ses, les résultats sont par conséquent à considérer avec précaution. L'élément le plus fréquemment mis en avant comme facilitant l'insertion est l'intégration entre théorie et pratique (Tableau 7), qui est relevé par 26% des diplômé·e·s +1 (n=7) et par 32% des diplômé·e·s +3 (n=6). Les stages (n=7)

et les compétences relationnelles (n=5) sont aussi souvent mentionnés par les diplômé·e·s de +1. Ces deux éléments sont en revanche peu mis en avant par les diplômé·e·s de +3, qui tendent davantage à souligner l'importance des contenus théoriques (n=4) et du titre obtenu (n=4).

Tableau 7. *Éléments de la formation favorisant l'insertion, pour les diplômé·e·s en enseignement spécialisé (Diplômé·e·s 2019+1 : n=27 ; Diplômé·e·s 2017+3 : n=19)*

	Diplômé·e·s 2019+1		Diplômé·e·s 2017 +3	
	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s
Intégration théorie-pratique	7	26%	6	32%
Stages	7	26%	1	5%
Compétences relationnelles	5	19%	0	-
Contenus théoriques	3	11%	4	21%
Titre obtenu	3	11%	4	21%
Formation à la recherche	1	4%	1	5%
Autres cours	2	7%	1	5%
Didactique	1	4%	0	-
Autre	1	4%	0	-
Réseaux	0	-	1	5%
Aucun	0	-	1	5%
Total	29		19	

Éléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle

Nous avons relevé 607 éléments de réponse pour 603 répondant·e·s à la question *Quels éléments de votre formation ont fait défaut pour favoriser votre insertion*

professionnelle ? Nous avons regroupé les réponses dans les catégories décrites dans le Tableau 8.

Tableau 8. *Catégories de réponses pour les éléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle*

Catégories	Types de réponses	Exemples
Administration	Mentions explicites de l'administration ou des activités administratives.	<i>L'apprentissage de l'autre 50% de notre métier : L'administratif ; Le cadre légal (devoirs et droits) ; Remplir des rapports, des observations.</i>
Aucun	Affirmation qu'aucun élément n'a fait défaut ou que la question n'est pas pertinente parce que la formation n'a pas pour vocation de favoriser l'insertion professionnelle.	<i>Aucun ; Rien ; Je ne vois pas en quoi une formation peut favoriser une insertion professionnelle et infléchir le marché de l'emploi dans l'enseignement.</i>
Éléments concrets	Mention explicite d'éléments concrets ou pratiques, la « réalité du métier », la gestion et l'organisation d'une rentrée scolaire, les planifications.	<i>Des éléments plus concrets dans le métier au quotidien ; La formation ne donne pas assez d'outils pour faire face à la réalité du métier ; La gestion de classe, la planification à long terme (=comment être certaine de couvrir tous les volets du PER), l'organisation concrète en classe, l'introduction de routines et rituels (avant de voir ce que ça donne lorsque c'est en place). Ceci me manque énormément.</i>
Trop de théorie/théorie non pertinente	Réponses qui indiquent qu'il y a eu trop de théorie, que la théorie a pris trop de place au détriment de la pratique ou que la théorie est trop éloignée de la pratique (ou de la « réalité du terrain »). Réponses affirmant que la formation est trop « abstraite », « conceptuelle » ou « non applicable » ou que certains contenus théoriques ont manqué.	<i>Je trouve que la formation HEP est trop basée sur la théorie. J'aurais préféré plus de pratique, parce qu'il y a souvent un grand écart entre la théorie et la réalité du terrain. Pas assez de cours de psychopédagogie (et celui que nous avons eu était assez catastrophique à mon avis), pas assez de cours sur l'adolescence, etc. Des théories qui n'ont que peu à voir avec la pratique.</i>
Gestion de classe	Réponses affirmant une lacune des cours sur la gestion ou la maîtrise de classe.	<i>Un peu plus de gestion de classe serait favorable.</i>
Stage	Réponses affirmant que les types de stages n'étaient pas adaptés aux besoins de formation ; des expériences négatives de stage ; un mauvais suivi de stage ; que la formation a manqué de stages ou que les périodes de stage étaient trop courtes. Mention de la mauvaise qualité du soutien et du suivi des formateurs/trices.	<i>Le lieu des stages et les différent-e-s formateurs/trices. J'ai été en stage où je ne voulais pas forcément travailler. Certain-e-s camarades de classe sont tombé-e-s sur des formateurs qui n'étaient pas forcément sympathiques et ne s'entendaient pas ; Certains stages dont un surtout avec une praticienne formatrice qui m'a fait vivre un calvaire et m'a fait perdre confiance en moi – La surcharge de stress vécue pendant les stages blocs qui m'ont dégoûté du métier d'enseignant ordinaire ; stages trop difficiles (objectifs) ; les stages sont trop courts et rares.</i>

Cours dans un domaine particulier	Réponses indiquant que des cours dans un domaine particulier manquaient.	<i>Cours autour des lois d'apprentissages naturelles de l'enfant ; Les cours d'informatique et de programmation ; Je trouvais dommage de devoir choisir des profils et des options, car des connaissances en ACM-AV, Sport et apprentissage de la lecture-écriture me manquent sur le terrain.</i>
Relation avec les parents	Réponses concernant les relations avec les parents (communication, entretien, liens, réunions).	<i>Très peu à l'aise avec la communication avec les parents au début ; Des manques dans les cours ; Comment faire des réunions avec les parents ; Je n'ai pas vraiment appris à gérer les liens avec les parents à la HEP.</i>
Didactique	Réponses mentionnant explicitement la didactique, de manière générale ou précise, les moyens d'enseignement, des cours de didactique inadéquats, la difficulté d'appliquer des pratiques didactiques.	<i>Les lacunes didactiques en lecture et en allemand ; La mise en pratique et l'utilisation claire de certains moyens d'enseignement ; Les cours de didactique pas assez centrés sur le secondaire 2 ; Certaines pratiques qu'on nous a proposées (ex. didactique du français) étaient trop compliquées / voire impossible à mettre en place au début.</i>
Collaboration interne/externe	Réponses relatant le fait de ne pas avoir appris à collaborer (par exemple à pratiquer le co-enseignement), à réseauter, à s'entraider, travailler en équipe pluridisciplinaire, la communication avec d'autres instances.	<i>Des séminaires/cours/rencontre favorisant le networking! ; Peut-être plus nous préparer à la collaboration avec les collègues ; Très difficile de nous préparer à la cohésion d'équipe, à la collaboration ; La formation pourrait insister encore plus sur la nécessité de collaborer entre enseignants.</i>
Gestion des comportements	Réponses mentionnant la gestion de comportements, de la discipline, d'élèves turbulents ou difficiles, de conflits.	<i>J'ai manqué de ressources au niveau de la gestion de classe, discipline, dynamique de groupe, etc.</i>
Autre (contexte institutionnel)	Réponses faisant référence au fait de ne pas être préparé-e au contexte institutionnel où l'on a été employé-e, de ne pas connaître les pratiques institutionnelles spécifiques, les droits et conditions de travail, le manque de postes de travail, l'inadéquation entre la formation et l'emploi.	<i>Que mes études soient faites à Lausanne au lieu de Genève peut-être ; Les places d'enseignants disponibles dans ma discipline ; J'aimerais pouvoir aussi enseigner officiellement l'histoire mais je refuse de refaire plusieurs années de formation que je juge inutiles.</i>
Application de prescriptions	Réponses indiquant des lacunes dans la capacité à appliquer des prescriptions.	<i>Ne pas connaître ni savoir utiliser complètement les MER ; Travailler sur les programmes de branche des établissements dans lesquels on travaille.</i>
Prise en compte des enfants à besoins	Réponses indiquant des lacunes dans la connaissance de troubles spécifiques ou des enfants à besoins éducatifs particuliers.	<i>Connaissances des troubles les plus courants ; Préparation aux défis liés aux élèves à besoin spécifique (administratif).</i>

éducatifs particuliers		
Formation trop prenante et rigide	Réponses mentionnant des modalités de formation suscitant de la surcharge et du stress et présentant peu de flexibilité ou une non reconnaissance des expériences ou formations antérieures.	<i>La formation m'a épuisée et je ne me suis retrouvée 6 mois en arrêt maladie ; Aucun, mais la formation est beaucoup trop longue et ne tient pas compte des acquis antérieurs (dans mon cas dix-huit ans d'enseignement universitaire) pour alléger le programme.</i>
Ne sait pas	Réponses indiquant une incapacité à répondre ou une absence d'avis.	<i>Je ne sais pas ; Sans avis.</i>
Informations sur les postes disponibles et possibilités de carrière	Réponses relevant le manque d'informations sur les places disponibles et les possibilités de carrière ainsi que le manque de liens entre l'institut de formation et les employeurs.	<i>Il manque probablement une plateforme qui mette en lien étudiants et établissement.</i>
Autre	Réponses indiquant d'autres éléments qui ont fait défaut.	
Autre (hors formation)	Réponses relatant des cas ou problèmes très spécifiques.	<i>Probablement un trou dans mon CV entre 2013 et 2016. A cette époque j'étudiais à l'université de Lausanne en école de biologie, où j'ai échoué deux fois et ai dû attendre l'année suivante pour pouvoir trouver ma voie et m'inscrire à la HEP.</i>

Notons que globalement, cette question engendre trois types de réponses : des références à des lacunes de la formation, une mise en cause de la qualité de la formation, ou encore une mauvaise compréhension de la question. Les catégories induites des réponses révèlent des attentes vis-à-vis de la formation concernant les conditions spécifiques de l'emploi. Le tableau 9 présente les résultats pour l'ensemble des diplômé-e-s (1 an et 3 ans après l'obtention du diplôme). Les catégories les plus fréquentes sont grisées.

Trois éléments ressortent de manière importante : l'administration, des éléments concrets, trop de théorie ou théorie non pertinente. Les diplômé-e-s considèrent donc qu'ils/elles n'ont pas été assez préparé-e-s aux tâches administratives, aux éléments concrets et mettent en cause la théorie apportée en formation, qui serait non pertinente ou en trop

grande quantité. Il est intéressant de noter que 14% des diplômé-e-s répondent qu'aucun élément de la formation n'a fait défaut ou que la question n'est pas pertinente, ce qui dénote une attitude plutôt positive à l'égard de la formation. Plusieurs répondant-e-s mentionnent les stages, soit parce que ces derniers n'étaient pas adéquats, étaient de mauvaise qualité ou parce que les formateurs/trices ne les ont pas bien accompagné-e-s dans le stage. Ainsi, comme nous l'avons vu à la question précédente, les stages sont importants et, lorsqu'ils se déroulent mal, comptent beaucoup en tant qu'élément faisant défaut à l'insertion. Plusieurs répondant-e-s mentionnent des éléments en lien avec la conduite de la classe (gestion de classe : 6% ; gestion des comportements : 3% ; prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers : 2%).

D'autres évoquent les contenus d'enseignement (didactique : 4%). Une partie des répondant·e·s revient sur l'organisation de la formation qu'ils/elles estiment être trop rigide ou trop prenante (2%) ou sur le manque d'informations données par les instituts de

formation concernant les postes disponibles ou les possibilités de carrière (1%). Des manques au niveau relationnel sont également relevés, concernant notamment la relation avec les parents (5%) ou les collaborations internes ou externes (3%)

Tableau 9. *Éléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle, pour l'ensemble des diplômé·e·s (n répondants=603)*

	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s
Administration	85	14%
Aucun	82	14%
Éléments concrets	74	12%
Trop de théorie/théorie non pertinente	63	10%
Stage	39	7%
Gestion de classe	38	6%
Cours dans un domaine particulier	37	6%
Relation avec les parents	32	5%
Didactique	23	4%
Collaboration interne/externe	19	3%
Autre (contexte institutionnel)	16	3%
Gestion des comportements	16	3%
Formation trop prenante et rigide	14	2%
Application de prescriptions	14	2%
Prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers	10	2%
Informations sur postes disponibles et possibilités de carrière	7	1%
Ne sait pas	7	1%
Autre	26	4%
Autre (hors formation)	5	1%
Total	607	

Enseignement primaire

Au degré primaire, les éléments qui font le plus défaut sont les mêmes que pour tous les

degrés scolaires confondus (Tableau 10) : le manque de formation sur le travail

administratif et bureaucratique (23% et 23%), la présence trop massive de la théorie dans les cours ou de la théorie considérée « utopiste » ou non pertinente (16% et 14%) et le manque de formation sur des éléments concrets du travail enseignant (12% et 24%), tels que la rentrée scolaire, la création de matériel, l'organisation spatiale de la salle de classe, ou

comment activer des réseaux et services. Les diplômé·e·s mentionnent aussi la nécessité de cours dans des domaines particuliers (8% et 7%) tels que des modalités alternatives d'enseignement (« classe en forêt, classe flexible »), plus de cours pour les deux cycles primaires, et des cours sur l'évaluation et la planification annuelle.

Tableau 10. *Éléments de la formation ayant fait défaut, pour les diplômé·e·s du primaire ·e·s·e·s*

	Diplômé·e·s +1		Diplômé·e·s +3	
	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s
Administration	33	23%	35	23%
Trop de théorie/théorie non pertinente	23	16%	21	14%
Éléments concrets	17	12%	37	24%
Cours dans un domaine particulier	12	8%	11	7%
Relation avec les parents	10	7%	18	12%
Gestion de classe	8	6%	4	3%
Stage	7	5%	6	4%
Didactique	6	4%	6	4%
Gestion des comportements	5	3%	6	4%
Application de prescriptions	4	3%	5	3%
Collaboration interne/externe	3	2%	7	5%
Prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers	3	2%	5	3%
Formation trop prenante et rigide	1	1%	0	0%
Aucun	15	10%	10	7%
Autre	3	2%	1	1%
Ne sait pas	1	1%	0	0%
Total	151		172	

Les cours sur la gestion des relations avec les parents, et en particulier sur la gestion des rencontres ou réunions avec les parents, reviennent aussi souvent (7% et 12%).

D'autres éléments sont cités moins fréquemment, tels la gestion de classe et des comportements ou la prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers. Il faut signaler qu'une partie des diplômé·e·s du

primaire n'indique aucun élément de la formation qui fait défaut (10% et 7%).

Trois ans après le diplôme, la perception du manque d'éléments concrets dans la formation et le besoin de formation pour la gestion des relations avec les parents semblent

Enseignement secondaire

Les enseignant·e·s du secondaire se différencient des autres dans la mesure où ils/elles sont peu nombreux/ses à mentionner l'administration (Tableau 11), ce qui pourrait signifier qu'ils/elles se trouvent confronté·e·s à moins de travail administratif que les autres enseignant. Ils/elles semblent être plutôt satisfait·e·s de la formation quant à l'insertion professionnelle : une grande partie d'entre eux/elles répondent « aucun » (18% et 19%). La quantité et la qualité de la formation sont également mentionnés mais dans une mesure moins importante que dans les autres degrés d'enseignement.

Chez les diplômé·e·s de l'enseignement secondaire, l'élément faisant défaut le plus souvent mentionné est le stage. Les réponses peuvent inclure des expériences négatives en

augmenter, tout comme le besoin de formation sur les collaborations et sur la prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers. En revanche, les besoins sur la gestion de classe et les diplômé·e·s qui considèrent qu'aucun élément de la formation ne fait défaut sont moins souvent mis en avant.

stage. Voici quelques exemples cités par les répondant·e·s : « *Le manque de soutien face à des graves problèmes avec mon praticien formateur (léger harcèlement, humiliation, pression, manque de soutien et de sérieux etc.) ; Après ma formation HEP, j'ai passé une année d'enseignement épouvantable, car mon année de stage a totalement remis en question ma confiance en moi-même. J'ai trouvé ce stage plus destructeur que constructif ; Stage effectué au mauvais endroit ; Plus d'heures de stage en Secondaire II, en lien avec les disciplines didactiques.* » Ce genre de réponses est présent chez les répondant·e·s un an et trois ans après l'obtention du diplôme. La fréquence de la mention du stage rend manifeste le poids des stages et à quel point ils marquent les diplômé·e·s.

Tableau 11. *Éléments de la formation ayant fait défaut, pour les diplômé·e·s du secondaire ·e·s ·e·s*

	Diplômé·e·s +1		Diplômé·e·s +3	
	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s	Fréquence	Pourcentage des répondant·e·s
Aucun	24	18%	25	19%
Stage	17	13%	8	6%
Gestion de classe	11	8%	14	10%
Trop de théorie/théorie non pertinente	8	6%	11	8%
Informations sur postes disponibles et possibilités de carrière	7	5%	0	0%
Formation trop prenante et rigide	7	5%	6	4%
Didactique	6	4%	3	2%
Administration	5	4%	6	4%
Application de prescriptions	1	1%	4	3%
Autre (contexte institutionnel)	4	3%	7	5%
Collaboration interne/externe	2	2%	6	4%
Cours dans un domaine particulier	4	3%	8	6%
Éléments concrets	3	2%	14	10%
Gestion des comportements	4	3%	1	1%
Relation avec les parents	1	1%	3	2%
Autre	22	16%	8	6%
Ne sait pas	6	4%	0.0	0%
Total	132		124	100

Enseignement spécialisé

Dans l'enseignement spécialisé (Tableau 12), c'est la catégorie de réponse « aucun » qui est le plus souvent relevée ($n=6$ pour les diplômé·e·s de +1 ; $n=2$ pour les diplômé·e·s de +3). Ce type de réponse peut s'interpréter de deux manières : soit cela indique que les

diplômé·e·s estiment qu'aucun élément ne manque dans la formation (« *Aucun, c'était très bien* »), soit cela signifie que la question est jugée non pertinente, car les diplômé·e·s considèrent que l'insertion professionnelle n'est pas un but de la formation. La gestion des activités administratives est aussi mentionnée.

Tableau 12. *Éléments de la formation ayant fait défaut, pour les diplômé·e·s en enseignement spécialisé·e·s·e·s*

	Diplômé·e·s +1		Diplômé·e·s +3	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Aucun	6	32%	2	22%
Administration	4	21%	2	22%
Éléments concrets	2	11%	1	11%
Autre (contexte institutionnel)	2	11%	0	0%
Prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers	2	11%	0	0%
Cours dans un domaine particulier	0	0%	2	22%
Didactique	1	5%	1	11%
Collaboration interne/externe	1	5%	0	0%
Stage	1	5%	0	0%
Gestion de classe	0	0%	1	11%
Total	19		9	

II. Besoins de formation continue ressentis par les enseignant·e·s

Partant du postulat que le contexte politique, social et économique influence la perception des besoins de formation continue (FC), nous nous sommes intéressé·e·s, dans un premier temps, à la nature des besoins de FC ressentis par les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2019 après un an d'insertion professionnelle, par catégorie d'enseignant·e·s (diplômé·e·s du primaire, secondaire et spécialisé). Nous les avons ensuite comparés aux besoins exprimés par les répondant·e·s de la volée 2016 (rapport annuel INSERCH 2017), elle aussi au bénéfice d'une année d'expérience professionnelle.

Dans un deuxième temps, partant de l'hypothèse que les besoins de formation s'accroissent et se modifient avec le temps et la pratique professionnelle, nous nous sommes penché·e·s sur la nature des besoins de FC des

enseignant·e·s après trois années de pratique professionnelle (diplômé·e·s 2017). Nous l'avons comparée, par catégorie d'enseignant·e·s (primaire, secondaire, spécialisé), à la situation déclarée des diplômé·e·s inséré·e·s professionnellement depuis seulement un an (diplômé·e·s 2019).

Par ailleurs, la récolte des données sur laquelle repose cette analyse ayant eu lieu pendant la pandémie de Covid-19, qui s'est déclarée au printemps 2020, nous avons supposé une influence de cet événement exceptionnel sur les besoins de FC ressentis des nouveaux/elles diplômé·e·s dans leur pratique professionnelle, en particulier dans le domaine des MITIC et de l'enseignement à distance. Nous tentons également de vérifier cette hypothèse.

Besoins de formation continue ressentis un an après l'obtention du diplôme

Les besoins des diplômé·e·s 2019

Nous analysons dans cette partie la nature des besoins de FC ressentis, par catégorie d'enseignant·e·s (primaire, secondaire, spécialisé), après un an d'insertion professionnelle pour la volée 2019 que nous comparons à celle des besoins exprimés par la volée 2016 (note INSERCH 2017, pp. 24-26) en nous efforçant de nous rapprocher au mieux de la catégorisation adoptée pour la volée 2016 malgré un inévitable biais lié à l'interprétation

des réponses. Le Tableau 13 présente la nature des besoins de FC ressentis par les diplômé·e·s 2019 après une année d'insertion professionnelle (321 répondant·e·s, plusieurs réponses possibles par répondant·e·s). Les cases grisées présentent les occurrences les plus fortes.

Tableau 13 : Besoins de formation continue ressentis par les répondant-e-s 2019 (+1), degrés primaire, secondaire et spécialisé (fréquence et % des répondant-e-s)

Besoins exprimés par la volée d'enseignant-e-s 2019 (n répondant-e-s=321, plusieurs réponses possibles par répondant-e)	Primaire (n répondant-e-s =165) fréquence et (%)	Secondaire (n répondant-e-s =130) fréquence et (%)	Spécialisé (n répondant-e-s =26) fréquence et (%)
Approfondissement/recyclage des didactiques :	69 (42%)	77 (59%)	4 (15%)
<i>Musique & rythmique</i>	19 (12%)	1 (1%)	
<i>Activités créatrices, manuelles (ACM) & textiles</i>	10 (6%)	1 (1%)	
<i>Mathématiques</i>	8 (5%)	6 (5%)	
<i>Français</i>	6 (4%)	7 (5%)	
<i>Education physique & sportive</i>	5 (3%)	7 (5%)	
<i>Anglais</i>	4 (2%)	4 (3%)	
<i>Arts visuels</i>	4 (2%)	2 (2%)	
<i>Langues en général (autre / non spécifié)</i>	3 (2%)	4 (3%)	
<i>Histoire et géographie</i>	3 (2%)	7 et 2 (7%)	
<i>Sciences</i>	2 (1%)	4 (3%)	
<i>Allemand</i>	1 (1%)	1 (1%)	
<i>Chimie</i>		2 (2%)	1 (4%)
<i>Autres didactiques (droit, économie, informatique)</i>		6 (5%)	
<i>Didactique de manière générale (non spécifié)</i>	4 (2%)	23 (18%)	3 (11%)
Gestion de classe (y c. gestion conflits)	42 (25%)	28 (22%)	3 (12%)
Élèves à besoins spécifiques et différenciation	36 (22%)	24 (18%)	12 (46%)
Développement professionnel & personnel	23 (14%)	22 (17%)	8 (31%)
Relations aux parents, familles & représentant-e-s légaux/les	17 (10%)	8 (6%)	3 (12%)
Pédagogie/Nouvelles pédagogies	16 (10%)	15 (12%)	3 (12%)
MITIC	9 (5%)	26 (20%)	5 (19%)
Évaluation	8 (5%)	3 (2%)	
Administration	6 (4%)	1 (1%)	

Psychologie (adolescents, neuro-, émotions ...)		7 (5%)	
Maitrise de classe		4 (3%)	
Préparation rentrée scolaire	4 (2%)		
Analyses de pratiques		4 (3%)	
Besoins des allophones	3 (2%)		
Relations avec les autres professionnels de l'éducation	3 (2%)		1 (4%)
Harcèlement scolaire, maltraitance, gestion des conflits	3 (2%)	5 (4%)	
Budget	1 (1%)		
Éducation à... (médias, prévention des addictions, racisme...)	1 (1%)	2 (2%)	
Orientation professionnelle		2 (2%)	1 (4%)

Enseignement primaire

Les premiers besoins exprimés concernent l'approfondissement et le recyclage dans les didactiques des disciplines scolaires qui totalisent 69 occurrences et sont exprimées par 42% des répondant-e-s. Il s'agit notamment de besoins dans le domaine de la musique et de la rythmique (12 % des répondant-e-s), des activités créatrices manuelles et textiles (ACM) (6%) ou des mathématiques (5%). Suit une demande de FC exprimée quant aux compétences en matière de gestion de classe (42 occurrences) évoquées par le quart des 165 répondant-e-s. Elle est suivie par les demandes de FC relatives à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (22% des répondant-e-s), et plus globalement celles favorisant le développement professionnel et personnel (14%). A l'instar des témoignages reproduits ci-dessous, cela reflète une prise de conscience bien installée de volée en volée de la nécessité de se former tout au long de sa carrière pour être en mesure de faire face aux évolutions sociétales et à la complexité du métier d'enseignant-e :

« Je pense simplement que notre métier se réinvente continuellement et qu'il est nécessaire de continuer à se former et rester curieux. » (Enseignant-e primaire)

« Ritengo che apprendere è sempre costruttivo e positivo per sé stessi, quindi è mia intenzione proseguire la formazione (continua) in tutti gli ambiti. » (Enseignant-e primaire)

Il convient également de relever une demande de FC en matière de relation avec les familles et représentants légaux (10% des répondant-e-s), dans les nouvelles pédagogies (école en plein air, dans la forêt, école en mouvement, approches différentes pour apprendre mieux) (10%), de gestion administrative (4 %), ou de gestion des situations de harcèlement ou de maltraitance (2%) qui n'apparaissent pas pour la volée 2016. A l'inverse, certains besoins de FC évoqués par les diplômé-e-s 2016, tels que la pratique réflexive, le théâtre ou la religion ne sont pas évoqués par la volée 2019.

Ici le témoignage d'un-e enseignant-e du primaire mettant en exergue ses besoins de FC en matière de gestion de classe, de

différenciation et de développement de nouvelles pratiques pédagogiques :

« La gestion de classe, en prenant en compte la très grande diversité des profils (hyperactifs, TDA/H, hypersensibles, HP, dyslexiques...), afin de pratiquer au mieux la différenciation. Tout ce qui concerne les

Enseignement secondaire

Parmi les répondant-e-s du secondaire, 130 ont exprimé des besoins en FC. Ceux-ci concernent en premier lieu les didactiques des matières enseignées (Tableau 13). Avec 77 occurrences, ils concernent 59% des répondant-e-s. Les disciplines les plus fréquemment mentionnées sont le français (5% des répondant-e-s), l'éducation physique et sportive (5%), l'histoire (5%) et les mathématiques (5%). La gestion de classe représente la seconde catégorie de besoins fréquemment exprimés avec 28 occurrences (22% des répondant-e-s). Cette catégorie comprend également des aspects plus relationnels, tels que « la relation avec des adolescent-e-s ».

L'enseignement avec les MITIC représente le troisième besoin le plus fréquemment exprimé et regroupe 26 occurrences (20% des répondant-e-s). Les élèves à besoins spécifiques représentent une autre catégorie prépondérante des besoins exprimés, avec 24 occurrences (18%). Viennent ensuite les besoins de développement professionnel ou personnel exprimés par 17% des répondant-e-s. Cette catégorie comprend les formations aussi variées que celles visant à développer une « utilisation correcte de la voix sans l'endommager », un « équilibre entre vie privée et vie professionnelle », mais aussi la « gestion du stress » ou la « communication non-violente ». Dans cette même catégorie, la thématique de la formation tout au long de la vie est également apparue de manière assez

nouvelles pratiques pédagogiques, également (l'apprentissage coopératif, les classes flexibles, Alvarez, etc.). » (Enseignant-e primaire).

En ce qui concerne la demande de FC dans les MITIC, seules neuf occurrences, évoquées par 5% des répondant-e-s, ont été dénombrées.

marquée cette année avec 8 occurrences (6% des répondant-e-s) qui soulignent un rapport positif à la formation continue :

« Tous les domaines de l'enseignement. La vie est un perpétuel apprentissage. »

« Pas de domaines en particulier, je crois simplement que l'enseignement est un métier dans lequel il y a toujours quelque chose à apprendre. »

« C'est toujours important de se tenir à jour et de continuer d'apprendre. Cela nous permet de rester des enseignants motivés et en adéquation avec notre temps. »

Les besoins d'ordre pédagogique, en particulier de nouvelles pédagogies ou la pédagogie du projet sont ensuite exprimés par 12% des répondant-e-s. Un-e répondant-e formule ainsi son besoin de formation continue dans le domaine pédagogique :

« Il est à mon avis indispensable de chercher à développer d'autres approches pédagogiques pour varier son enseignement : travailler sur des projets et non plus par thème, donner de la liberté aux élèves, renforcer leur implication sans basculer dans des méthodes contraignantes. »

Les approches en psychologie (des émotions, des adolescent-e-s, ou basées sur les neurosciences) constituent également une demande pour 5% des répondant-e-s. Enfin, d'autres demandes incluent la gestion des conflits ou de la violence (4%), l'analyse de

pratiques professionnelles (3%), et la maîtrise de classe (3%).

Enseignement spécialisé

Tout comme pour la volée 2016, les principaux besoins de FC ressentis chez les 26 répondant-e-s de l'enseignement spécialisé sont essentiellement liés à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (12 occurrences, 46% des répondant-e-s), puis au développement professionnel et personnel au sens large (8 occurrences, 31% des répondant-e-s). Ceci met en évidence une vision positive du métier d'enseignant-e nécessitant de recourir sans cesse à la formation pour être en mesure de répondre aux défis de la profession. L'extrait suivant illustre bien ce propos :

« *Tous les domaines qui touchent de près ou de loin à l'enseignement et à l'éducation ... ce sont des sciences qui évoluent et j'espère que tous les enseignant-e-s ressentent un besoin de formation continue.* » (Enseignant-e spécialisé-e)

Il convient également de relever que cinq réponses indiquent des besoins de FC dans les MITIC (19% des répondant-e-s) parmi lesquelles une seule fait explicitement allusion à un besoin de FC pour l'enseignement à distance.

Evolution des besoins de formation continue un an après l'obtention du diplôme (2016-2019)

Enseignement primaire

Au niveau primaire, si l'on considère l'évolution des besoins des nouveaux/elles diplômé-e-s un an après l'obtention du diplôme sur une période de quatre ans (passation 2017 - passation 2020), on remarque une évolution des besoins en FC exprimés qui se manifeste par une moindre expression de besoins en didactiques (toutes disciplines confondues), qui représentaient 50% des besoins exprimés en 2017 (volée 2016), contre 28% en 2020 pour la volée 2019 (Figure 13 et Tableau 14). En parallèle, on observe une augmentation des besoins de formation dans d'autres domaines (18% en 2020) : il s'agit en particulier du développement professionnel et personnel, qui n'a pas été relevé en 2017, alors qu'il

représente à lui seul 9% de tous les besoins exprimés en 2020, mentionné par 14% des répondants (Tableau 13). Les besoins de formation concernant la relation aux parents tendent à augmenter, à l'instar des demandes concernant des élèves à besoins particuliers. Les demandes par rapport aux domaines des nouvelles pédagogies et de l'évaluation restent relativement stables (7% et 7% pour les premières et entre 2% et 3% pour les secondes) et le domaine des MITIC augmente de 2% en 2016 à 4% en 2020. Si cette augmentation est notable, elle n'est toutefois pas spectaculaire au vu du contexte sanitaire du printemps 2020 et des nouveaux défis posés par l'enseignement à distance.

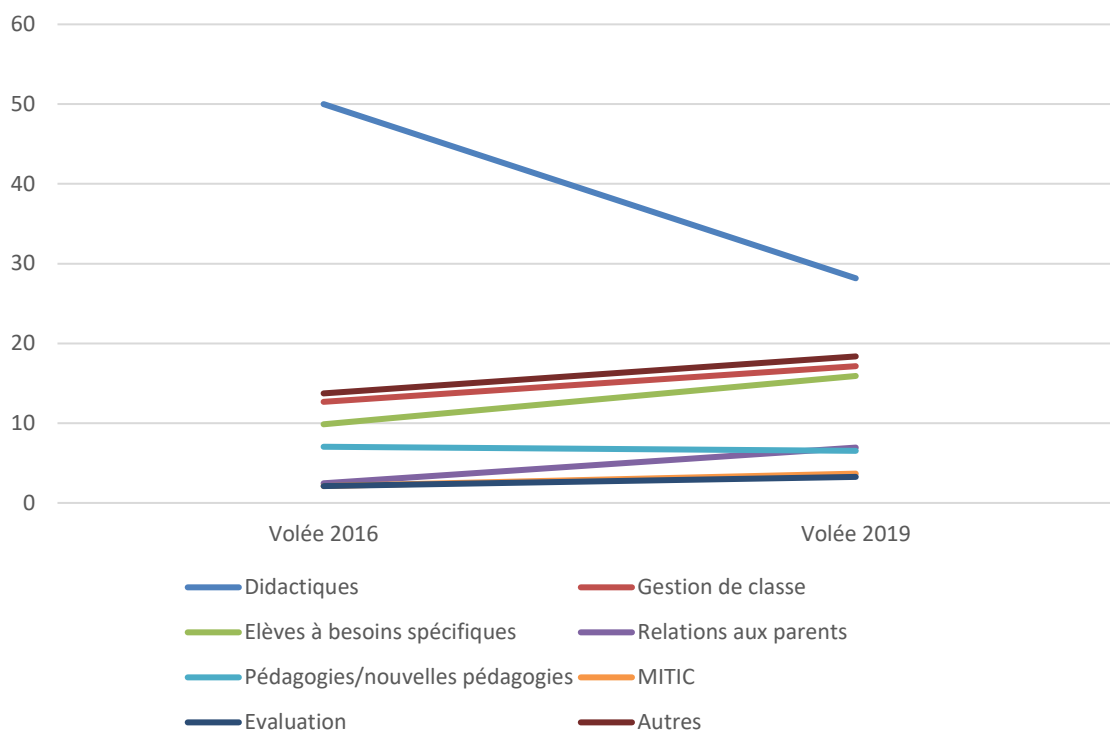


Figure 13. Evolution des besoins en FC des nouveaux diplômé-e-s primaire un an après l'obtention diplôme (n volée 2016 = 245 et n volée 2019 = 200), en % des besoins exprimés.

Tableau 14. Besoins des diplômé-e-s primaire un an après l'obtention du diplôme, (n volée 2016 = 245 ; n volée 2019 = 200), en %.

	Volée 2016	Volée 2019
Didactiques	50%	28%
Gestion de classe	13%	17%
Elèves à besoins spécifiques	10%	16%
Relations aux parents	2%	7%
Pédagogies/nouvelles pédagogies	7%	7%
MITIC	2%	4%
Evaluation	2%	3%
Autres	14%	18%
(dont développement professionnel et personnel)	-	(9%)
Total des besoins exprimés	100%	100%

Enseignement secondaire

Au degré secondaire, on n'observe en revanche pas de variation marquée dans l'expression des besoins en didactique, qui restent relativement stables et représentent environ un tiers des besoins exprimés en

matière de formation continue entre les volées 2016 et 2019 (Figure 14 et Tableau 15). Les autres domaines associés à des besoins en FC ne représentent pas non plus de variations importantes et ne fluctuent pas de plus de 2% entre les volées 2016 et 2019.

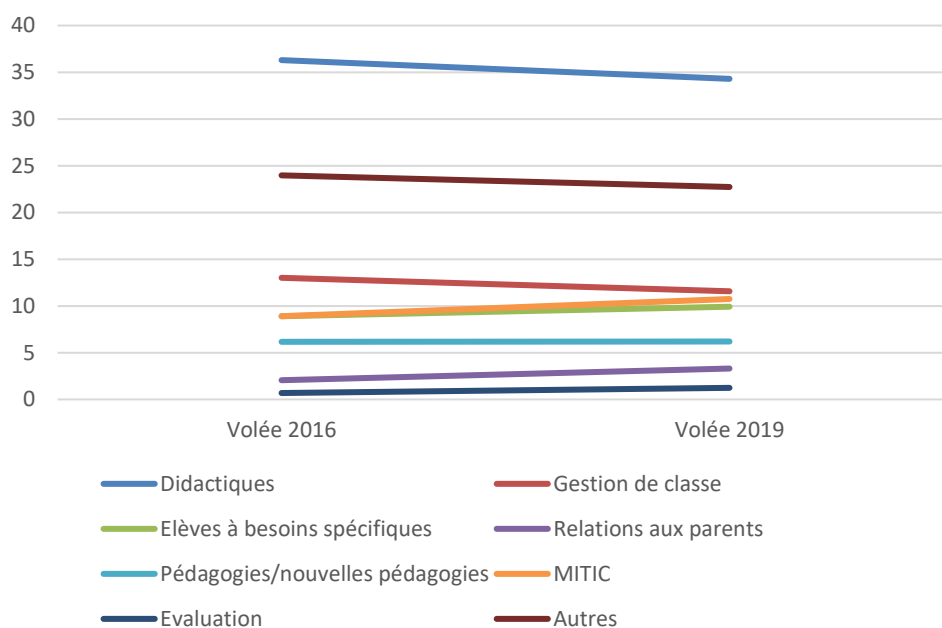


Figure 14. Evolution des besoins en formation des nouveaux diplômé-e-s du secondaire un an après l'obtention diplôme (*n* volée 2016 = 111 ; *n* volée 2019 = 187), en % des besoins exprimés.

Tableau 15. Besoins des diplômé-e-s secondaire un an après l'obtention du diplôme, (*n* volée 2016 = 111 ; *n* volée 2019 = 187), en % des besoins exprimés.

	Volée 2016	Volée 2019
Didactiques	36%	34%
Gestion de classe	13%	12%
Elèves à besoins spécifiques	9%	10%
Relations aux parents	2%	3%
Pédagogies/nouvelles pédagogies	6%	6%
MITIC	9%	11%
Evaluation	1%	1%
Autres	24%	23%
Total	100%	100%

Enseignement spécialisé

Au niveau de l'enseignement spécialisé, on constate également une relative stabilité des besoins exprimés en FC entre les volées 2016 et 2019 (Tableau 16). Les formations concernant les élèves à besoins spécifiques

représentent un tiers environ des demandes. Il est à noter que les variations sont à prendre avec précaution étant donné le petit nombre de besoins exprimés (29 occurrences en 2017 contre 35 en 2020) lié au faible nombre de répondant-e-s.

Tableau 16. *Besoins des diplômé·e·s en enseignement spécialisé un an après l'obtention du diplôme, (volées 2016 et 2019), en %.*

	Volée 2016	Volée 2019
Élèves à besoins spécifiques (comportements inclus)	38%	34%
Domaines divers	21%	23%
Pédagogie	10%	9%
Technologies de l'information et de la communication	10%	14%
Evaluation	7%	0%
Médiation (gestion des conflits et de la violence)	7%	9%
Didactique des apprentissages fondamentaux	7%	11%

Besoins de formation continue ressentis trois ans après l'obtention du diplôme

« Il faudrait être arrogant pour penser que l'on peut sortir de la formation de base d'une année et ne plus avoir besoin d'aucune formation continue, non ? » (Enseignant·e secondaire, volée 2017)

Les besoins des diplômé·e·s 2017

Après trois ans d'insertion professionnelle, les besoins de formation continue ressentis par les enseignant·e·s restent dans leur grande majorité liés à la nécessité d'approfondir et de recycler des

compétences en didactiques. Comme l'indique le Tableau 17, ce constat s'observe quelle que soit la catégorie d'enseignement. Les cases grisées soulignent les occurrences les plus fortes.

Tableau 17 : *Besoins de formation continue pour la volée 2017 (+3), degrés primaire, secondaire et spécialisé (fréquence des occurrences et % des répondant·e·s)*

Besoins exprimés par la volée d'enseignant·e·s 2017 (+3) (n répondant·e·s=289, plusieurs réponses possibles)	Primaire (n=149)	Secondaire (n= 120)	Spécialisé (n= 20)
	Fréquence et (% des répondant·e·s)	Fréquence et (% des répondant·e·s)	Fréquence et (% des répondant·e·s)
Approfondissement/recyclage des didactiques :	79 (53%)	62 (52%)	8 (40%)
<i>Didactiques en général</i>	-	20 (17%)	1 (5%)
<i>Français (y c. l'apprentissage de la lecture et de l'écriture)</i>	24 (16%)	10 (8%)	2 (10%)
<i>Musique & rythmique</i>	12 (8%)	1 (1%)	-
<i>Mathématiques</i>	11(7%)	3(3%)	2(10%)
<i>Education physique & sportive</i>	8 (5%)	5 (4%)	-

<i>Activités Créatrices Manuelles & textiles</i>	5 (3%)	1 (1%)	1 (5%)
<i>Arts visuels</i>	5 (3%)	2 (2%)	-
<i>Sciences et neurosciences</i>	5 (3%)	5 (4%)	1 (5%)
<i>Histoire-géographie</i>	3 (2%)	8 (7%)	-
<i>Langues en général</i>	3 (2%)	1 (1%)	-
<i>Philosophie</i>	-	2 (2%)	-
<i>Italien</i>	1 (1%)	-	-
<i>Anglais</i>	1 (1%)	1 (1%)	-
<i>Allemand</i>	1 (1%)	1 (1%)	-
<i>Informatique</i>	-	1 (1%)	1 (5%)
<i>Enseignement de l'oral</i>	-	1 (1%)	-
Approche systémique	-	-	5 (25%)
Elèves à besoins spécifiques/différentiation	50 (34%)	13 (11%)	3 (15%)
Gestion de classe (y c. gestion conflits)	41 (28%)	21 (18%)	3 (15%)
Développement professionnel & personnel	35 (23%)	21 (18%)	3 (15%)
Nouvelles pédagogies	26 (17%)	22 (18%)	1 (5%)
Psychologie des adolescent-e-s	-	9 (8%)	-
Relations aux parents, familles & représentant-e-s légaux/les	16 (11%)	2 (2%)	-
MITIC	9 (6%)	27 (23%)	4 (20%)
Planification/organisation	5 (3%)	-	1 (5%)
Echange de pratique – collaboration, co-enseignement	4 (3%)	3 (3%)	4 (20%)
Apprentissages fondamentaux	3 (2%)	-	-
Lehrplan 21	3 (2%)	-	-
Administration-gestion-maîtrise de classe	2 (1%)	5 (4%)	-
Evaluation	1 (1%)	5 (4%)	2 (10%)
Culture générale	1 (1%)	3 (3%)	-
Gestion de l'hétérogénéité des élèves	-	3 (3%)	-
Inclusion	-	2 (2%)	-

Médiation scolaire	-	2 (2%)	-
Décrochage scolaire	-	2 (2%)	-
Autres ⁵	11 (7%)	5 (4%)	5 (25%)

En tête des besoins exprimés se retrouvent donc comme pour la volée 2019 les didactiques, quelle que soit la catégorie d'enseignement (53% des enseignant·e·s du primaire, 52% de celles/ceux du secondaire et 40% des enseignant·e·s spécialisé·e·s). Le reste des besoins diffère selon la catégorie d'enseignant·e·s ayant répondu à l'enquête.

Aux degrés primaires, les besoins en didactiques concernent surtout le français (16% des répondant·e·s), la musique-rythmique (8%) et les mathématiques (7%) alors qu'au secondaire ces besoins sont davantage ressentis de manière globale (17%) ou concernent spécifiquement le français (8%) et l'histoire-géographie (7%).

Les enseignant·e·s du primaire expriment par ailleurs une forte demande de FC concernant l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques (50 occurrences, 34% des répondant·e·s), la gestion de classe (en particulier la gestion des conflits) (28% des répondant·e·s), pour accompagner leur développement professionnel et personnel (23%), dans les nouvelles pédagogies (17%) et pour être en mesure de gérer au mieux les relations aux parents, familles et représentant·e·s légaux.les (11%).

Le besoin le plus souvent évoqué par les enseignant·e·s du secondaire en-dehors des didactiques se situe dans le domaine des MITIC

(23% des répondant·e·s). Viennent ensuite les mêmes éléments que ceux évoqués par les répondant·e·s enseignant dans le primaire mais dans un ordre différent. 18% des répondant·e·s du secondaire évoquent des besoins de FC dans les nouvelles pédagogies (22 occurrences), la gestion de classe (21 occurrences) et le développement professionnel et personnel (21 occurrences), puis, 11% des répondant·e·s mentionnent des besoins de FC pour soutenir les élèves à besoins spécifiques et la différenciation.

Pour leur part, les enseignant·e·s spécialisé·e·s perçoivent des besoins de FC majoritairement dans l'approche systémique (25% des répondant·e·s), les MITIC (20%) et en matière d'échange de pratique, collaboration et co-enseignement (20%). En-dehors des besoins dans les MITIC, ces catégories ne sont évoquées ni par les enseignant·e·s du primaire ni par celles/ceux du secondaire.

Un enseignant·e spécialisé·e explique de la manière suivante les raisons de la nécessité de recourir à la FC :

« Autant au niveau pédagogique que dans les matières enseignées afin de garder un esprit dynamique et ne pas tomber dans des habitudes d'enseignement qu'on pense parfaites. » (Enseignant·e spécialisé·e, volée 2017)

⁵ Cette catégorie regroupe des besoins de FC dans des domaines très variés, et n'ayant été évoqué que par un·e seul·e répondant·e: les classes bilingues, la gestion du stress, la sexualité, le deuil, l'homosexualité, le théâtre, l'écologie, la pose de la voix, l'écriture-graphisme-motricité, l'alphabétisation, le suivi des travaux de maturité, l'accompagnement individuel et collectif, la supervision, les élèves allophones, l'interculturalité, le genre, l'autisme ou le handicap. Chaque sous-catégorie n'a été évoquée que par un·e répondant·e.

Evolution des besoins en formation continue un an et trois ans après l'obtention du diplôme

Lorsque l'on compare les données récoltées en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 un an après l'obtention du diplôme (Tableau 13) et celles récoltées auprès des diplômé·e·s 2017 trois ans après l'obtention du diplôme (Tableau 17), force est de constater la faible évolution du profil de la demande de FC.

Enseignement primaire

En effet, pour l'enseignement primaire, les plus fortes demandes restent concentrées sur les didactiques avec toutefois quelques nuances de peloton quelles que soient les années d'expérience des enseignant·e·s : musique & rythmique (12%) ; ACM & textiles (6%) ; mathématiques (5%) ; français (4%) pour la volée 2019 (+1) et français (16%) ; musique & rythmique (8%) ; mathématiques (7%) ; éducation physique & sportive (5%) pour la volée 2017 (+3). Viennent ensuite pour la volée 2019 des demandes de FC majoritairement dans la gestion de classe (25%), les élèves à besoins spécifiques et la différenciation (22%), le développement professionnel et personnel des enseignant·e·s (14%), les relations aux parents, familles et représentant·e·s légaux/les (10%) ainsi que les nouvelles pédagogies (10%).

Trois ans après l'obtention du diplôme, les besoins exprimés au sujet des élèves à besoins spécifiques sont sensiblement plus marqués (34% des répondant·e·s). Pour les autres besoins, le profil de demande de FC se retrouve pour la volée 2017 dans un ordre à peine différent (28% gestion de classe, 23% développement professionnel et personnel et 17% nouvelles pédagogies), ce qui suggère une prise de conscience par les professionnel·le·s de l'éducation de la nécessité de continuer à se former dans des domaines susceptibles de leur apporter les outils nécessaires pour répondre à l'évolution de la profession enseignante. Le

témoignage d'un·e enseignant·e au bénéfice de trois années d'expérience professionnelle traduit cette idée :

« Je pense que la formation continue est très importante. On a appris beaucoup de choses pendant la formation mais on n'a pas eu le temps de les intégrer. Il y a aussi souvent des nouveaux concepts et tellement de choses à apprendre, à mettre à jour et simplement échanger avec des collègues d'autres établissements. La formation continue est essentielle à notre profession et dans tous les domaines (en fonction de nos lacunes, intérêts...) ».

Enseignement secondaire

Au niveau secondaire, les besoins n'évoluent pas beaucoup non plus entre les volées 2017 (+3) et 2019 (+1). Les didactiques arrivent en tête des besoins exprimés avec un peu plus de la moitié des demandes au +3 (contre 59% au +1). Les besoins dans le domaine des MITIC, en deuxième position, totalisent 27 occurrences (23% des répondant·e·s) ce qui est légèrement plus élevé que pour la volée 2019 (20%). La gestion de classe et le développement professionnel et personnel suivent avec 21 occurrences (soit 18% des besoins exprimés). Deux évolutions se font ressentir : une demande plus forte dans le domaine des nouvelles pédagogies au +3 (18% contre 12% au +1), ainsi qu'une baisse de la demande dans le domaine des élèves à besoins spécifiques et de la différenciation (11% au +3, contre 18% au +1). Ces tendances demanderaient toutefois à être vérifiées sur une plus longue période afin d'être confirmées.

Enseignement spécialisé

En ce qui concerne l'évolution de la demande de FC des répondant·e·s de l'enseignement spécialisé, notons une plus forte demande de FC pour développer les

compétences dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et la différenciation pour la volée 2019 (46% et 15% pour 2017) alors que les répondant·e·s de la volée 2017 demandent davantage de FC dans les didactiques (40% volée 2017, 15% volée 2019) et l'approche systémique (25%, besoin non présent en 2019). Cela s'explique sans doute par le fait que les jeunes professionnel·le·s jugent leur bagage en didactique suffisant au sortir de la formation. Alors qu'après trois ans de pratique professionnelle il est vraisemblable que cette perception soit influencée par une prise de recul et peut-être le ressenti d'une obsolescence rapide des compétences didactiques développées en formation.

Il convient de noter également cette demande de FC dans l'approche systémique qui n'est présente que chez les répondant·e·s de l'enseignement spécialisé inséré·e·s depuis trois ans. Cela peut s'expliquer par le fait que les caractéristiques de l'enseignement spécialisé poussent les enseignant·e·s à prendre conscience, dans ce segment peut-être plus encore qu'ailleurs, de la nécessité de comprendre le système dans lequel est inséré l'élève pour lui apporter un soutien et un accompagnement appropriés. Cette idée se retrouve dans le commentaire d'un·e enseignant·e spécialisé·e diplômé·e en 2017 qui nous dit que :

« Il est important d'être attentif à ce qui bouge autour de nous pour évoluer dans notre pratique. »

Impact de la pandémie de Covid-19 sur les besoins de formation continue

La pandémie et le contexte d'enseignement à distance qui en a découlé au printemps 2020 ont-ils fait émerger une nouvelle demande de formation continue chez les diplômé·e·s en enseignement ? Au vu des constats qui précèdent, nous observons effectivement une légère augmentation des besoins de FC dans le domaine des MITIC entre les enseignant·e·s diplômé·e·s de la volée 2016 (enquête 2017) et celles/ceux de la volée 2019 au bénéfice d'une année d'insertion professionnelle. En effet, 9 occurrences sont à dénombrer concernant ce besoin chez les répondant·e·s du primaire (5% des répondant·e·s), 26 (20%) chez les enseignant·e·s du secondaire et 5 (19%) chez les répondant·e·s de l'enseignement spécialisé pour la volée 2019 (Tableau 13). Ces résultats sont supérieurs à ceux observés pour la volée 2016 insérée depuis un an : 4 occurrences pour les répondant·e·s du primaire, 13 pour les

répondant·e·s du secondaire et 3 pour les répondant·e·s de l'enseignement spécialisé.

Les enseignant·e·s du secondaire et de l'enseignement spécialisé expriment la plus forte demande de FC dans le domaine des MITIC. Mais cet intérêt reste modeste et ne représente respectivement que 11% et 14% de l'ensemble des besoins exprimés en 2020 par la volée de diplômé·e·s 2019 en pleine pandémie de Covid-19 (Tableau 15 et Tableau 16).

Nous ne constatons par ailleurs pas de variation notable des besoins de formation continue dans les MITIC entre les diplômé·e·s 2017 et 2019 questionné·e·s en 2020, ce qui laisse percevoir une stabilité des besoins dans ce domaine malgré le gain d'expérience professionnelle. Ainsi, trois ans après l'obtention du diplôme, près d'un quart des répondant·e·s du secondaire diplômé·e·s en 2017, 20% de celles/ceux de l'enseignement spécialisé et 6% des répondant·e·s du primaire perçoivent des besoins de FC dans les MITIC.

Ces observations sont complexes à interpréter. Au vu du contenu des réponses fournies, il serait aventureux d'établir un lien causal entre cette demande de FC en matière de MITIC et la pandémie de Covid-19, bien que celui-ci ne puisse être exclu. L'augmentation des besoins de FC en matière de MITIC entre la volée 2016 et la volée 2019 pourrait résulter de l'évolution sociétale actuelle vers toujours plus de recours au numérique ou d'une préoccupation plus présente pendant la pandémie de Covid-19, en particulier chez les

enseignant-e-s du secondaire, dans l'urgence de s'adapter à la situation.

Il serait sans doute judicieux de s'intéresser à nouveau à cette question lors de la prochaine enquête, compte tenu de la situation sanitaire difficile qui perdure. Si l'hypothèse reste pour l'heure ouverte, une comparaison des besoins futurs en formation continue permettra peut-être d'identifier une possible évolution dans le domaine des MITIC, tout comme dans d'autres domaines par ailleurs.

III. Satisfaction vis-à-vis de l'emploi : un phénomène stable ?

Satisfaction à l'égard du travail

Degré de satisfaction à l'égard des aspects du travail lors de la première année suivant le diplôme : comparaison sur quatre années de recueil

Chaque année, les enseignant·e·s sont invité·e·s à se prononcer sur la satisfaction concernant divers aspects de leur travail sur une échelle de 1 (*pas du tout satisfait·e*) à 6 (*tout à fait satisfait·e*). Nous avons souhaité étudier l'évolution de la satisfaction moyenne

au cours des quatre dernières années (passations 2017–2020). Ces cohortes sont composées d'enseignant·e·s interrogé·e·s un an après l'obtention de leur diplôme. Le nombre de répondant·e·s par année est rapporté dans le Tableau 18.

Tableau 18. *n* répondant·e·s au questionnaire +1 selon l'année d'obtention du diplôme

2016	2017	2018	2019	Total
429	463	575	590	2057

Bien qu'il existe de légères différences dans le niveau des scores de satisfaction selon les degrés d'enseignement (i.e., primaire, secondaire, enseignement spécialisé), l'évolution de ces scores durant les années à l'étude ne montre pas de différences importantes entre ces degrés. Ainsi, nous avons choisi de présenter les résultats sans différencier les degrés.

La Figure 15 présente les degrés moyens de satisfaction dans les relations avec les différents acteurs/trices du système éducatif. Les enseignant·e·s sont dans l'ensemble assez satisfait·e·s de ces relations (moyennes comprises entre 4.84 et 5.35 sur une échelle de Likert de 1 à 6). Cette satisfaction reste stable dans le temps car aucune différence significative n'est observée pour les enseignant·e·s ayant obtenu leur diplôme entre 2016 et 2019 (+1).

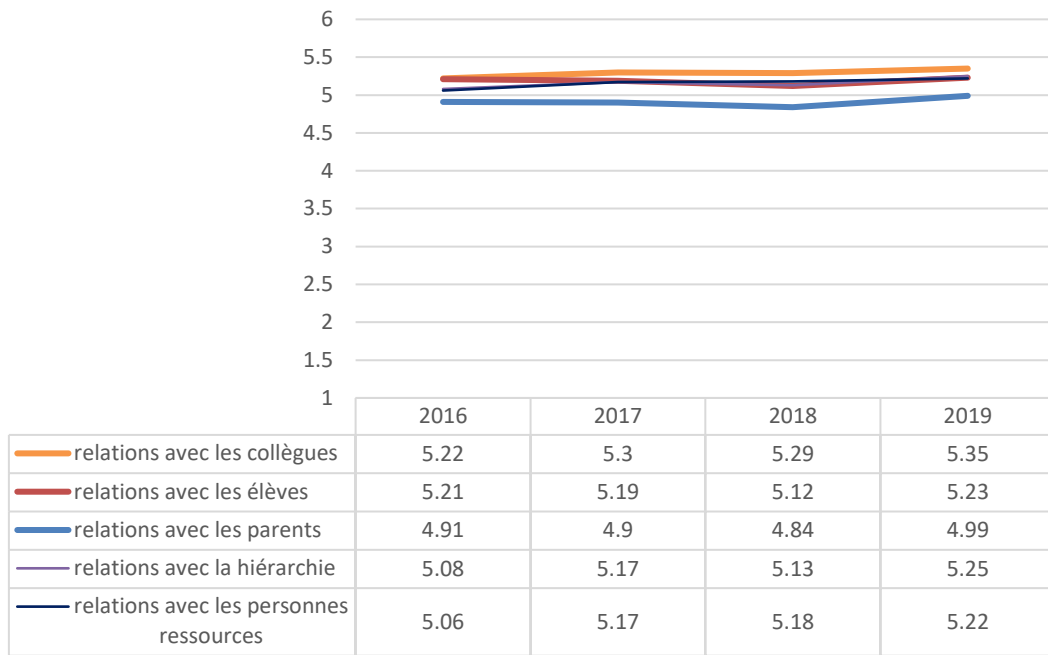


Figure 15. Moyennes de la satisfaction des relations avec les acteurs/trices du système éducatif en fonction de l'année d'obtention du diplôme (1= pas du tout satisfait·e ; 6=très satisfait·e)

La Figure 16 illustre la satisfaction moyenne des enseignant·e·s concernant les conditions d'exercice dans l'établissement employeur. Tout d'abord, les enseignant·e·s semblent moins satisfait·e·s de ces conditions d'exercice que de leurs relations avec les acteurs/trices du système éducatif même si les moyennes restent relativement élevées (allant de 4.01 à 5.09 sur une échelle de Likert de 1 à 6). Ensuite, les seules évolutions significatives entre les années à l'étude ici concernent la satisfaction par rapport à la durée des journées de travail ($F_{(1, 1283)} = 7.55 ; p < .01$) et à la qualité du travail dans l'institution ($F_{(1, 1283)} = 4.33 ; p <$

.01). Toutefois, ces différences sont très faibles ($\eta^2 = 0.01$ et 0.02 respectivement) et fluctuent de manière aléatoire (augmentation entre 2016 et 2017 et diminution entre 2017 et 2018, puis augmentation entre 2018 et 2019). Nous ne pouvons donc pas conclure à une tendance dans un sens ou dans un autre. Enfin, notons également que les personnes diplômées en 2019 ont répondu au questionnaire en 2020 durant la période de confinement liée au Covid-19. De manière surprenante, les diplômé·e·s de 2019 ont des scores un peu plus élevés sur les différents indices de satisfaction même si cette différence n'est pas significative.

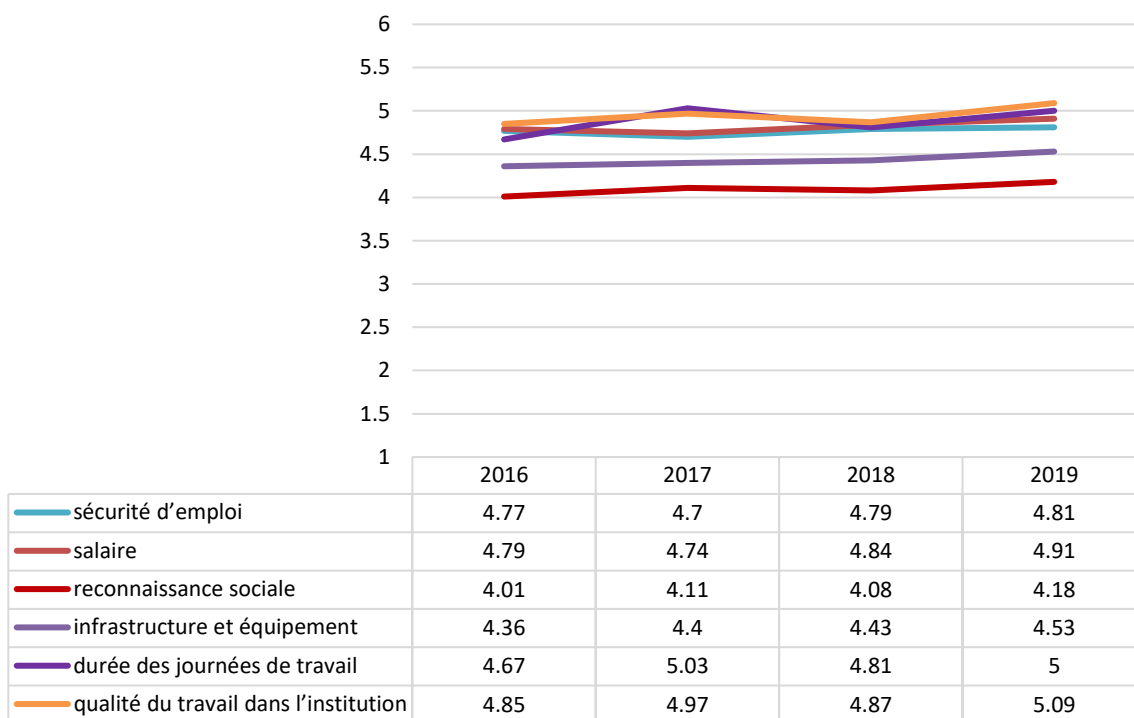


Figure 16. Moyennes de la satisfaction des conditions d'exercice dans l'établissement selon l'année d'obtention du diplôme (1= pas du tout satisfait ; 6=très satisfait)

En résumé, nous constatons un degré de satisfaction élevé lors de la première année d'enseignement après le diplôme qui reste

stable au long des différentes années de passation.

Evolution de la satisfaction à l'égard des aspects du travail un an et trois ans après l'obtention du diplôme

Nous avons ensuite comparé les réponses des personnes qui avaient obtenu leur diplôme en 2017 et qui ont été interrogées à la fois un an et trois ans après l'obtention de leur diplôme (passations 2018 et 2020). Pour ces analyses, nous avons uniquement tenu compte

des personnes qui avaient répondu aux deux questionnaires ($n = 180$). Par ailleurs, des différences selon les degrés d'enseignement ont été observées. Nous rapportons donc les résultats en fonction de ces degrés d'enseignement (Tableau 19).

Tableau 19. Évolutions selon les degrés d'enseignement dans la satisfaction de l'emploi entre un an et trois ans après l'obtention du diplôme⁶

	Primaire (n = 90)	Secondaire (n = 82)	Enseignement spécialisé (n = 10)
Sécurité d'emploi	oui	oui	non
Salaire	oui	oui	oui
Reconnaissance sociale	non	oui	oui tendanciel
Infrastructure et équipement	non	non	non
Durée des journées de travail	non	oui	non
Qualité du travail dans l'institution	oui	non	non
Relations avec les collègues	non	non	non
Relations avec les élèves	oui	non	non
Relations avec les parents	oui tendanciel	non	non
Relations avec la hiérarchie	non	non	non
Relations avec les personnes ressources	non	non	non

Les résultats synthétisés dans le Tableau 19 montrent une amélioration concernant la sécurité de l'emploi entre la première et la troisième année après l'obtention du diplôme pour les enseignant·e·s du primaire ($F_{(1, 88)} = 83.00 ; p < .01$) et les enseignant·e·s du secondaire ($F_{(1, 83)} = 49.76 ; p < .01$), mais pas celles/ceux du spécialisé. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont souvent en cours d'emploi lors de leur formation et possèdent donc une sécurité d'emploi dès leur première année.

Concernant le salaire, une augmentation de la satisfaction vis-à-vis de ce dernier est constatée pour les enseignant·e·s du primaire

($F_{(1, 87)} = 4.33 ; p < .05$) et du secondaire ($F_{(1, 82)} = 19.32 ; p < .02$), ainsi que pour les enseignant·e·s spécialisé·e·s ($F_{(1, 19)} = 16.00 ; p < .01$). Le salaire peut augmenter avec l'expérience, ou alors, les enseignant·e·s obtiennent avec le temps un pourcentage de cours plus important qui se reporte sur leur salaire.

Une amélioration dans la reconnaissance sociale entre la première et la troisième année est constatée auprès des enseignant·e·s du secondaire ($F_{(1, 79)} = 8.86 ; p < .01$) et tendanciellement auprès des enseignant·e·s spécialisé·e·s ($F_{(1, 9)} = 4.89 ; p = 0.05$), mais pas auprès des enseignant·e·s du primaire. En

⁶ Les évolutions significatives constatées (cases "oui" en gris foncé) correspondent à des augmentations, notamment à une amélioration dans la satisfaction vis-à-vis de l'emploi. Pour l'enseignement spécialisé, ces résultats sont à prendre avec précaution au vu du faible effectif de répondant·e·s.

revanche, seul ces derniers/ères voient la qualité du travail dans l'institution qui les emploie augmenter ($F_{(1, 85)} = 4.55 ; p < .05$).

Une autre augmentation significative mesurée uniquement auprès des enseignant·e·s du secondaire concerne la durée des journées de travail ($F_{(1, 82)} = 4.02 ; p < .05$). Ce résultat est cohérent avec l'amélioration de la sécurité de l'emploi.

Enfin, les enseignant·e·s du primaire ont l'impression d'être plus satisfait·e·s des relations avec leurs élèves ($F_{(1, 89)} = 6.84 ; p = .01$) et tendancielle avec les parents ($F_{(1, 86)} = 3.06 ; p = .06$). Ainsi, les compétences relationnelles impliquant élèves et parents au niveau primaire semblent se développer avec l'expérience.

Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle

Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle lors de la première année suivant le diplôme : comparaison sur quatre années de recueil

Les enseignant·e·s doivent indiquer si elles/ils considéraient leur insertion professionnelle comme réussie sur une échelle en 6 points de 1 (*non réussie*) à 6 (*très réussie*). Aucun changement dans la perception de la

satisfaction de l'insertion n'est observé en fonction des années d'obtention du diplôme (2016, 2017, 2018, 2019) que ce soit pour les enseignant·e·s du primaire, du secondaire ou de l'enseignement spécialisé.

Degré de satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle : évolution entre un an et trois ans après l'obtention du diplôme

De manière générale, les enseignant·e·s qui ont répondu aux deux questionnaires (un an et trois ans après le diplôme), quel que soit leur degré d'enseignement, se disent très satisfait·e·s de leur insertion professionnelle (moyennes allant de 5.01 à 5.60 un an après, et de 5.27 à 5.80 trois ans après le diplôme). Par ailleurs, le degré de satisfaction vis-à-vis de l'insertion augmente légèrement dans le temps, même si seule l'augmentation chez les enseignant·e·s du primaire est significative ($F_{(1, 88)} = 8.30 ; p < .01$).

professionnelle) et qui ont répondu à la question ouverte (« *Pour quelles raisons considérez-vous ainsi votre insertion professionnelle ?* ») à la fois un an et trois ans après l'obtention de leur diplôme. Parmi les 16 enseignant·e·s qui remplissent ces conditions, 11 ont connu une amélioration et ont vu leur insatisfaction se transformer en satisfaction trois ans après l'obtention de leur diplôme. Les cinq autres enseignant·e·s connaissent une stabilité dans l'insatisfaction vis-à-vis de leur insertion.

Dans le but de mieux appréhender l'évolution de l'insatisfaction liée à l'insertion professionnelle, nous avons analysé les réponses des enseignant·e·s qui se sont dit·e·s insatisfait·e·s (valeurs 1, 2 ou 3 sur une échelle de Likert de 1 à 6 à la question portant sur la satisfaction vis-à-vis de l'insertion

Pour analyser les réponses ouvertes de ces enseignant·e·s à la sous-question « *Pour quelles raisons considérez-vous ainsi votre insertion professionnelle ?* », des catégories de réponse ont été extraites des témoignages partagés (Tableau 20).

Tableau 20. Raisons de l'insatisfaction évoquée vis-à-vis de l'insertion professionnelle (+1) et de son évolution (au +3)⁷

Catégories	Passation 2018 (+1)	Passation 2020 (+3)	Total
Pas d'offres d'emploi stables conformes au diplôme <i>Ex. : « il n'y a pour l'instant aucun débouché sur un poste fixe et à contrat indéterminé »</i>	10	3/1	14
Insertion par le réseau et pas par la formation <i>Ex. : « Pour occuper un poste dans l'enseignement, il faut connaître des enseignants dans l'établissement qui nous recommandent auprès du doyen et du directeur »</i>	3	1	4
Sentiment de discrimination dans la démarche d'embauche <i>Ex. : « le nom étranger a un poids dans la sélection des dossiers »</i>	3	1	4
Effets secondaires des mauvaises expériences de stage <i>Ex. : « Le stage m'a fait perdre confiance. Et ne m'a pas aidé à m'insérer sereinement »</i>	2	0	2
Difficultés de combiner plusieurs pourcentages sur des sites divers <i>Ex. : « Pas le pourcentage désiré ; combinaison éventuelle sur plusieurs sites »</i>	1	0	1
Manque de soutien et de valorisation <i>Ex. : « Pas assez d'aide pour débiter dans l'enseignement »</i>	1	0	1
Manque de confiance en soi, sentiment d'être démunie <i>Ex. : « j'ai eu de mauvaises expériences dans quelques stages surtout ceux de la troisième année »</i>	1	0	1
Taux d'activité insatisfaisant <i>Ex. : « je souhaiterais un taux d'activité plus élevé »</i>	0	1/2	3
Sentiment d'une formation incomplète <i>Ex. : « la formation n'était pas assez complète pour une insertion optimale »</i>	0	1	1
Salaire pas assez élevé <i>Ex. : « Emploi en 2018-2019 précaire : 50% en EPS > salaire brut pas assez élevé »</i>	0	1	1
Salaire satisfaisant <i>Ex. : « [je considère mon insertion professionnelle réussie par] le taux d'activité et le salaire rattaché »</i>	0	1	1

⁷ La colonne concernant les passations de 2020 permet de se positionner quant à l'évolution des réponses des enseignant-e-s ayant répondu un an et trois ans après l'obtention du diplôme. En rouge est indiqué le nombre de catégories de réponses pour les participant-e-s qui ont connu une stabilité dans leur insatisfaction et en vert le nombre de catégories de réponse pour les participant-e-s qui ont connu une amélioration de leur satisfaction (valeurs 4, 5 ou 6).

<p>Passion pour le travail et performance qui explique le succès</p> <p><i>Ex. : « j'ai un travail qui me plaît et dont le succès dépend principalement de ma performance, pas du réseau, de passe-droit ... »</i></p>	0	2	2
<p>Bon accueil par l'établissement employeur</p> <p><i>Ex. : « L'accueil par la direction a permis une bonne insertion »</i></p>	0	2	2
<p>Stabilité du poste</p> <p><i>Ex. : « [je considère mon insertion professionnelle réussie parce que] cela fait bientôt 8 ans que je travaille au même endroit »</i></p>	0	1	1
<p>Bonne gestion des différentes tâches professionnelles</p> <p><i>Ex. : « J'ai su prendre ma place en tant qu'enseignante titulaire (gérer l'administratif, gérer des élèves à besoins particuliers, gérer les parents) sans encombre »</i></p>	0	1	1

La catégorie qui apparaît le plus est celle qui concerne une insatisfaction liée à la difficulté à trouver des offres d'emploi conformes au diplôme obtenu. Trois ans après l'obtention du diplôme, une telle raison est moins évoquée par les participant-e-s en question. Les résultats montrent également que, un an après l'obtention du diplôme, des enseignant-e-s expliquent leur insatisfaction par le fait que l'insertion professionnelle se fait principalement grâce au réseau et non grâce à la formation. Ils/elles rapportent également ressentir des injustices quant à la démarche d'embauche. D'autres éléments comme des mauvaises expériences de stage ou la difficulté à combiner des pourcentages dans divers sites sont également mentionnés (Tableau 20).

Lorsque nous analysons les discours écrits trois ans après le diplôme, les résultats

montrent que les enseignant-e-s qui restent insatisfait-e-s (chiffres en rouge) expliquent qu'ils/elles n'ont toujours pas d'offre d'emploi stable, que l'insertion se fait par le réseau et non par le diplôme, qu'ils/elles ont ressenti une discrimination à l'embauche et que le salaire et le taux d'activité sont insatisfaisants.

Certain-e-s enseignant-e-s qui se déclarent satisfait-e-s (en vert) donnent certes des raisons d'insatisfaction (pas de contrat stable, salaire et pourcentage insatisfaisants) mais donnent également, et contrairement aux enseignant-e-s qui restent insatisfait-e-s, des arguments positifs comme la passion pour le travail, le bon accueil de l'employeur, ou encore une bonne gestion des différentes tâches professionnelles.

IV. Manifestations scientifiques et publications

Manifestation en 2020

Le 16 janvier 2020, l'unité de recherche TRAJECTOIRES de la HEP Fribourg a organisé, avec la collaboration du groupe de pilotage INSERCH, une journée scientifique intitulée « *S'insérer dans la profession enseignante, accompagner l'insertion* ». Des analyses issues des résultats de l'enquête INSERCH ont été présentées dans plusieurs panels, alors que des membres du groupe de pilotage de l'enquête ont également présenté d'autres travaux en lien avec l'insertion professionnelle des enseignant·e·s :

- Réussir ou ne pas réussir son insertion professionnelle, quelles différences ? (François Gremion)
- L'accompagnement à l'entrée dans la profession : Premiers jalons d'une réflexion vers la mise en place d'un dispositif cohérent (Philippe A. Genoud et Zoe I. Albisetti)
- Liens entre la participation à des activités de collaboration et d'accompagnement et le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s (Isabel

Voirol-Rubido, Kristine Balslev et Samuel Charmillot)

- Ressentis des enseignant·e·s débutant·e·s en situation d'insertion professionnelle dans le canton de Fribourg (Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud)
- Les parcours d'insertion professionnelle vers l'enseignement en Suisse romande (Crispin Girinshuti)
- Pluralité de trajectoires, multiplicité de transitions : le cas des enseignant·e·s inséré·e·s dans le circuit des écoles internationales (Camille Poursac, Matthieu Bolay et Jeanne Rey)
- Insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : enjeux de reconnaissance (Jacqueline Gremaud, Richard Mettraux, Delphine Étienne-Tomasini, Matthieu Bolay et Jeanne Rey)

Lien vers le programme :

https://www.hepfr.ch/sites/default/files/2019/11/28_journee-scientifique_insertion_flyer_a5_v4_0.pdf

Publications récentes

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Neuchâtel : Editions Alphil.

Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique

sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute école pédagogique du Valais. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 42(1), 232-251.

Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier : typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 79-88.

Girinshuti, C. (2017). Quelle(s) transition(s) pour les nouvelles-eaux diplômé·e·s en

- pédagogie dans le canton de Vaud ? Analyse qualitative de l'enseignement comme second métier. *Initio*, 6, 95-112.
- Périsset, D., Voirol-Rubido, I. (2020). Devenir enseignant.e en Suisse : le parcours de formation. *La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(1), 58-61.
- Rey, J., & Broyon, M. A. (Eds.). (2016). Numéro thématique. De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 256 p.
- 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 question*, 21, 39-58.
- Broyon, M. A., & Rey, J. (2016). Introduction au numéro thématique. De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 7-13.
- Girinshuti, C., & Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 17-37.
- Gremion, F. (2016). Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 249-256.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2016). La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves : le rôle des collègues et de l'établissement. *Éducateur*, 7, 13-15.
- Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 59-84.

Communications récentes

- Hascoët, M., et Girinshuti, C. (2019, juin). Enseignant-e-s débutant-e-s : modèle explicatif d'une insertion réussie. Communication présentée à Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Bâle, Suisse.

Auteurs (par ordre alphabétique) : Zoe Albisetti, Kristine Balslev, Silvio Canevascini, Samuel Charmillot, François Gremion, Marine Hascoët, Jeanne Rey, Alina Vanini, Isabel Voirol-Rubido

Coordination : Jeanne Rey

Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH, 2021.