

Insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin

Remaniement de l'enquête INSERCH : bilan du questionnaire test 2015

Equipe INSERCH

Kristine BALSLEV (SSED Unige)
Marie-Anne BROYON (HEP VS)
Silvio CANEVASCINI (SUPSI)
Michele EGLOFF (SUPSI)
Barbara FOUQUET-CHAUPRADE (SSED Unige)
Crispin GIRINSHUTI (HEP VD)
François GREMION (HEP BEJUNE)
Philippe LOSEGO (HEP VD)
Jeanne REY (HEP FR)



HEP | PH FR



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



**UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG**

INTRODUCTION

L'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH reconduit annuellement une enquête en ligne sur l'insertion professionnelle, auprès des nouveaux/lles diplômé-e-s des instituts de formation à l'enseignement des HEP romandes, du Tessin et de l'IUFE¹. Sur le mandat du Conseil Académique des Hautes Ecoles Romandes de la formation (CAHR), cette équipe a eu pour tâche de s'atteler à une révision complète du questionnaire. Cette note d'information présente, de manière synthétique, le bilan de la passation du questionnaire test auprès des diplômé-e-s 2014 des HEP BEJUNE, Fribourg, Valais et Vaud. Celle-ci a pris fin en février 2016.

Dès sa première version, le questionnaire visait la récolte de données devant permettre à l'enquête de

1. décrire les conditions d'exercice de l'enseignement par les nouve-aux/lles diplômé-e-s ainsi que les principaux problèmes rencontrés,
2. répertorier les stratégies d'insertion professionnelle adoptées par les nouve-aux/lles diplômé-e-s ainsi que leur impact sur le succès de l'insertion et
3. identifier les forces et les faiblesses de la formation à l'enseignement dispensée par les instituts de formation à l'enseignement ainsi que les besoins de formation continue exprimés par ces diplômé-e-s.

Si la stabilité de cette version lors des enquêtes annuelles de 2007 à 2016 a permis de consolider une base de données regroupant près de 4800 entrées portant sur l'insertion professionnelle d'enseignant-e-s des volées 2005 à 2014, la nécessité d'une mise à jour est devenue de plus en plus manifeste ces dernières années.

Sur le plan structurel d'abord, il devenait impératif de mettre à jour cette version qui ne prenait pas en compte les changements dus à l'évolution du paysage éducatif de cette dernière décennie, notamment les transformations majeures faisant suite à la mise en place d'HARMOS et du PER. À ce changement général sur le plan de l'Ecole et aux adaptations qui en ont résulté dans les programmes de formation des enseignant-e-s, il se peut qu'un toilettage de la forme ait pu suffire. Cependant, le projet de refonte complète du questionnaire plutôt que celui d'une simple mise à jour a également été soutenu par le fait que de nou-

veaux membres institutionnels s'ajoutaient à l'équipe INSERCH, dont la venue impliquait une adaptation de l'outil à de nouvelles réalités cantonales et institutionnelles.

Sur le plan de la recherche ensuite, la compréhension de l'insertion professionnelle a aussi évolué au cours de ces dernières années. Il s'agit notamment du poids, initialement sous-évalué, de l'importance des stratégies mises en oeuvre par les futur-e-s enseignant-e-s pour trouver un emploi et s'insérer, face au poids surestimé de l'importance des divers dispositifs de la formation initiale pour une insertion professionnelle réussie dans un contexte de quasi-plein-emploi. Compte tenu de cette nouvelle donne, il s'est avéré que, d'une part, le modèle théorique sous-jacent à la construction du questionnaire n'était plus adéquat avec l'évolution des contextes et que, d'autre part, les données récoltées ne suffisaient plus à expliquer les diverses dimensions propres à la réalité de l'insertion professionnelle des enseignant-e-s. L'orientation qui a soutenu la révision du questionnaire se focalise désormais davantage sur le rôle de l'emploi dans une logique de « carrière », au sens interactionniste d'une trajectoire professionnelle qui se construit au fil du temps, que sur la validation d'un modèle théorique expliquant la réussite de l'insertion professionnelle. Si dans ce modèle,

1. la stabilité du poste et
2. les conditions de travail

sont deux des dimensions qui ont pu être mises en relation avec l'insertion professionnelle, il n'en est pas de même pour

3. les mesures de soutien et d'accompagnement ou
4. la préparation par la formation initiale à l'exercice du métier, qui favorisera
5. les compétences dans la réalisation des tâches scolaires et
6. parascolaires.

Par conséquent, le nouveau questionnaire porte davantage sur les dimensions 1, 2 et 3 de l'insertion que sur la dimension du développement des compétences, que celles-ci se soient construites durant la formation initiale ou lors de la phase d'insertion professionnelle.

Si le groupe INSERCH est à ce jour fier de pouvoir disposer d'une première base de données dont les diplômés de l'institut de formation de Genève.

1. L'IUFE ayant rejoint plus récemment le groupe Inserch, les données fournies dans cette note ne comprennent pas les di-

modalités d'accès pour les chercheurs sont précisées dans l'avenant du CAHR, il est bien conscient que le passage à ce nouveau questionnaire est non seulement marqué par une rupture méthodologique avec les

données de l'ancien questionnaire, mais aussi par un repositionnement conceptuel en regard de l'objet de recherche. Cette note se veut également être témoin de cette phase de transition.

Quelques tendances à partir du questionnaire test

Selon les enquêtes précédentes, la place et le rôle de l'emploi dans le succès de l'insertion professionnelle des enseignant-e-s débutant-e-s semblent corrélés également à une propension toujours plus grande de trajectoires individuelles qui ne suivent plus l'enchaînement classique d'insertion professionnelle où l'emploi succède à la formation initiale. Pour nombre d'individus, leur insertion dans le monde du travail ne se fait plus de façon systématique après la formation initiale,

mais survient au préalable. Il importe donc, pour cette nouvelle orientation que prend l'enquête du groupe INSERCH, de comprendre, tant sur le plan conceptuel qu'empirique, le rôle d'un emploi préalable sur le succès de l'insertion professionnelle qui suit l'obtention du diplôme ou l'emploi qui en résulte, voire sa fonction dans la réussite de l'accès au monde du travail qui se fait de manière concomitante à la formation initiale.

AVANT LA FORMATION

Emplois préalables à la formation

Plus les diplômé-e-s sont âgé-e-s, plus la probabilité de s'être inséré-e dans le monde du travail préalablement à leur formation à l'enseignement est élevée. Évidemment, l'âge des diplômé-e-s est positivement corrélé avec le niveau de formation exigé lors de l'accès aux trois types de diplômes pour l'enseignement considérés dans cette enquête. Un diplôme de niveau maturité est requis pour l'entrée en formation préscolaire et primaire, un bachelor disciplinaire dans une discipline scolaire au moins pour l'entrée au cycle 3 ou secondaire 1 (S1) et un master disciplinaire pour l'enseignement au secondaire 2 (S2). Pour l'enseigne-

ment spécialisé, jusqu'à peu, il s'agissait essentiellement d'enseignant-e-s diplômé-e-s, tandis qu'actuellement, un bachelor professionnel de l'enseignement ou disciplinaire dans une branche apparentée demandant un complément de formation, permet aussi l'accès à la formation spécialisée. Ceci explique notamment pourquoi un tiers des diplômé-e-s du primaire seulement a travaillé avant d'entrer à la HEP, tandis que plus de 80% des détenteur/trice-s d'un diplôme secondaire et la quasi-totalité des diplômé-e-s pour l'enseignement spécialisé ont occupé un emploi avant de commencer leur formation (cf. table 1).

TABLE 1 – Emplois avant de commencer la formation à l'enseignement, en %

	Préscolaire et primaire N = 96	Secondaire 1 et 2 N = 82	Spécialisé N = 13
Ont travaillé avant la formation à l'enseignement	33.3	81.7	92.3
N'ont pas travaillé avant la formation à l'enseignement	66.7	18.3	7.7
Total	100	100	100

Comme l'illustre la table 2, l'emploi hors enseignement est le plus prégnant pour l'ensemble des diplômé-e-s. S'il s'agit probablement de trajectoires très diverses, il traduit aussi le recours à divers "jobs" pour faire face à la précarité qui caractérise la transition

entre la formation de niveau tertiaire et l'emploi qualifié. Il révèle également que l'accès à des emplois en enseignement sans formation est plus difficile pour les enseignant-e-s du primaire, compte tenu de leur niveau de formation à ce stade de leur trajectoire,

à l'opposé des enseignant-e-s spécialisé-e-s qui pour une grande part étaient déjà enseignant-e-s diplômé-e-s. Par ailleurs, ces chiffres comprennent un quota de reconversions professionnelles, notamment chez les

enseignant-e-s du secondaire. Pour un traitement statistique adéquat, il conviendrait de distinguer les parcours en recodant les domaines d'emplois.

TABLE 2 – Types d'emplois occupés avant la formation à l'enseignement, en %

	Pré-scolaire et primaire N = 32	Secondaire 1 et 2 N = 67	Spécialisé N = 12
Emploi hors enseignement	93.8	74.6	50
Courts remplacements dans l'enseignement dans plusieurs établissements	25	44.8	16.7
Courts remplacements dans l'enseignement dans un établissement	6.3	7.5	–
Un remplacement dans l'enseignement	3.1	29.9	–
Un emploi stable dans l'enseignement	3.1	29.9	58.3

Le total de chaque colonne est supérieur à 100%, car les enquêté-e-s pouvaient occuper plusieurs types d'emplois.

Finalement, le fait qu'un tiers des enseignant-e-s secondaires et plus de la moitié des spécialisé-e-s ont fait l'expérience d'un emploi stable dans l'activité enseignante avant leur formation laisse penser qu'une part non négligeable de ces diplômé-e-s choisissent la formation après avoir été convaincus par l'exercice non qua-

lifié de l'enseignement visé. De façon générale, on peut supposer qu'une situation professionnelle dans l'enseignement préalablement à un engagement dans un programme de formation est un facteur favorisant l'insertion professionnelle.

II. PENDANT LA FORMATION

Types de stage

Le stage conçu comme l'accompagnement de la pratique professionnelle d'un-e novice par un-e enseignant-e expert-e, dans et avec sa ou ses classes, constitue la modalité majoritaire de ce dispositif de formation pour l'ensemble des futur-e-s enseignant-e-s, notamment pour des raisons d'organisation. Cepen-

dant, plus d'un-e enseignant-e du primaire sur dix, un-e enseignant-e du secondaire sur deux et un tiers des enseignant-e-s spécialisé-e-s ont pu valider leur stage, au travers de leur pratique professionnelle en autonomie et sous la supervision d'un mentor ou d'un référent de pratique (« stage en autonomie » dans la table 3).

TABLE 3 – Types de stage, en %

	Pré-scolaire et primaire N = 96	Secondaire 1 et 2 N = 82	Spécialisé N = 13
Stage dans une classe d'un-e maître-sse de stage	99	64.6	53.8
Stage en autonomie	13.3	48.8	30.8
Un autre type de stage	(1) 1	(2) 1	(3) 23.1

Le total de chaque colonne est supérieur à 100%, car la formation comprend plusieurs stages.

Reste à savoir cependant jusqu'à quel point et comment chacune de ces modalités influence la trajectoire d'insertion professionnelle. Quant aux autres types de stages, ils correspondent à : (1) au primaire, il s'agit d'un échange Erasmus, (2) au secondaire : pas de stage,

car il s'agissait d'un complément de formation effectué à l'université, (3) dans l'enseignement spécialisé : soit pas de stage, soit de l'observation dans trois institutions d'enseignement spécialisé ou encore des stages « chez des collègues de formation ».

Occupation d'un emploi pendant la formation

Les trois quarts des diplômé-e-s ont travaillé durant leur formation. Bien que ce type d'expérience soit une source de compétence valorisable au moment de l'accès à l'emploi, cette situation semble plutôt témoigner de la nécessité économique et alimentaire dans laquelle se

trouve la plupart des diplômé-e-s pour les degrés primaire et secondaire. La situation est différente pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s, car selon les cantons, leur formation est liée à un emploi.

TABLE 4 – **Emplois pendant la formation à l'enseignement, en %**

	Pré-scolaire et primaire N = 96	Secondaire 1 et 2 N = 82	Spécialisé N = 13
Ont travaillé pendant la formation	76	72	100
N'ont pas travaillé pendant la formation	24	28	-
Total	100	100	100

En effet, au travers de la table 5, on constate que pour 38% des diplômé-e-s primaires, il s'agit d'un emploi hors enseignement, donc non qualifié. La prégnance du court remplacement pour ces diplômé-e-s, mais également pour un tiers des enseignant-e-s secondaires, confirme cette nécessité économique qui caractérise la plupart des trajectoires des diplômé-e-s. Il

en va autrement pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s qui n'ont eu que des emplois stables dans l'enseignement. Cela confirme que le processus d'insertion de ces enseignant-e-s suit sa propre logique, étant donné que leur formation s'effectue en lien avec un emploi préalable.

TABLE 5 – **Types d'emplois occupés pendant la formation à l'enseignement, en %**

	Pré-scolaire et primaire N = 73	Secondaire 1 et 2 N = 59	Spécialisé N = 13
Emploi hors enseignement	38.4	15.9	-
Courts remplacements dans l'enseignement dans plusieurs établissements	71.2	33.9	-
Courts remplacements dans l'enseignement dans un établissement	11	11.9	-
Un remplacement dans l'enseignement	4.1	22	-
Un emploi stable dans l'enseignement	8.2	37.3	100

Le total de chaque colonne est supérieur à 100%, car les enquêté-e-s pouvaient occuper plusieurs types d'emplois.

Bilan de la formation

Au moment de l'enquête par questionnaire, soit plus d'une année après l'obtention du diplôme pour les présentes données, on demande aux nouve-
aux/lles enseignant-e-s de se positionner par rapport à leur formation. Ce bilan est demandé sur une échelle de 1 (Très négatif) à 6 (Très positif), dont le point neutre se si-

tue à 3.5. On constate que les enseignant-e-s des niveaux préscolaire et primaire, ainsi que les enseignant-e-s spécialisé-e-s, tirent un bilan légèrement plus positif que celui des enseignant-e-s du secondaire, leur moyenne se situant juste en dessus du point neutre.

TABLE 6 – Bilan de la formation

	Préscolaire et primaire N = 94	Secondaire 1 et 2 N = 80	Spécialisé N = 13
Moyenne	4.13	3.60	4.23
Médiane	4	4	4
1 ^{er} quartile	4	4	4
3 ^e quartile	5	5	5

Les diplômé-e-s pour le secondaire font un bilan moyen de 3.6 sur une échelle allant jusqu'à 6. 75% de ces enseignant-e-s font un bilan au moins égal à 4 (1er quartile) et un quart font un bilan égal ou supérieur à 5 (3e quartile).

Sur le plan plus qualitatif et de façon globale, les répondant-e-s perçoivent le stage comme l'élément qui a le plus contribué à leur développement professionnel et considèrent que l'utilité de certains cours pourrait

être améliorée si davantage de liens étaient proposés entre les concepts enseignés et leur pertinence pour le travail concret d'enseignant-e.

III. L'EMPLOI SUITE A LA FORMATION

Recherche d'emploi à l'issue de la formation

Comme les données de l'ancien questionnaire le relevaient déjà, pour un pourcentage non négligeable d'enseignant-e-s, il n'est pas nécessaire de postuler pour accéder à un emploi, notamment parce que ces enseignant-e-s sont déjà inséré-e-s dans des établissements au travers de leur stage ou parce qu'ils occu-

paient déjà le poste avant de commencer leur formation. C'est bien sûr moins le cas pour les diplômé-e-s primaires, qui comme nous l'avons vu (cf. table 5) sont ceux qui ont le moins accès à des emplois stables en enseignement durant la formation.

TABLE 7 – Dossier de candidature, en %

	Préscolaire et primaire N = 93	Secondaire 1 et 2 N = 79	Spécialisé N = 13
Proportion de diplômé-e-s ayant envoyé leur dossier de candidature	84.9	70.9	46.2
Type d'emplois visé			
Pour des emplois hors enseignement	–	5.1	–
Pour des postes d'enseignant-e	84.9	69.6	46.2

Dans l'ensemble, il ressort que les candidat-e-s inscrit-e-s dans un programme de formation initiale le font avant tout en vue d'obtenir un diplôme leur octroyant la pleine reconnaissance à l'exercice de la profession enseignante. Par ailleurs, seul-e-s des

enseignant-e-s formé-e-s pour le secondaire ont envoyé leur dossier de candidature hors enseignement. Les quatre personnes concernées ont présenté leur candidature à des postes de chercheur-e!

Lieu d'envoi des candidatures

TABLE 8 – Canton de postulation en fonction de l'institution de formation, en %

	HEP BEJUNE N = 13	HEP Fribourg N = 17	HEP Valais N = 32	HEP Vaud N = 79	Total répondants
Berne	38.5	–	3.1	2.5	5.7
Fribourg	30.8	100	9.4	6.3	20.6
Genève	–	–	–	12.7	7.1
Jura	38.5	–	–	2.5	5
Neuchâtel	69.2	–	6.3	8.9	12.8
Valais	–	–	96.9	7.6	26.2
Vaud	30.8	5.9	21.9	93.7	61
Autres cantons ou pays	–	–	–	1.3	0.7

Aide à la lecture : 38.5% des diplômé-e-s de la HEP BEJUNE ont postulé dans le canton de Berne.

Parmi les répondant-e-s, les diplômé-e-s des HEP BEJUNE et VAUD sont les plus mobiles. Sur un effectif un peu plus réduit (163 individus), on remarque notamment que 18.4%, 13.4% et 6.2% des diplômé-e-s de la HEP Vaud, BEJUNE et Fribourg respectivement

habitaient durant leur formation en dehors du canton de leur institution de formation. Mais globalement, les enseignant-e-s ne déménagent pas à la suite de l'obtention de leur diplôme.

Offre spontanée d'un emploi

Un quart des diplômé-e-s pour l'enseignement primaire, un tiers des diplômé-e-s secondaire et un peu moins d'un quart des enseignant-e-s spécialisé-e-s ont été sollicités sans faire acte de candidature. Bien que cela ne pose aucun souci pour les répondant-e-s de témoigner de ce fait, le nombre de réponses diminue

drastiquement lorsqu'on leur demande s'ils ont accepté l'offre d'emploi. Seul un quart des diplômé-e-s du primaire et de l'enseignement spécialisé, et un peu moins d'un tiers des diplômé-e-s du secondaire, acceptent de répondre à cette seconde question.

Trajectoire au cours de la première année

Si la majorité des individus s'engageant dans un programme de formation à l'enseignement ont pour objectif d'enseigner à la suite de l'obtention de leur diplôme, les perspectives de cet emploi attendu ne sont pas les mêmes pour toutes et tous (cf. table 9). La majorité des enseignant-e-s trouvent un emploi stable

dans l'enseignement à l'issue de leur formation initiale. Mais un quart des enseignant-e-s des cycles 1 et 2 et un tiers des enseignants du cycle 3 et du secondaire 2 ne peuvent compter que sur des remplacements, de longue durée dans les meilleurs cas.

TABLE 9 – Trajectoire durant la première année d'insertion, en %

	Précolaire et primaire N = 92	Secondaire 1 et 2 N = 77	Spécialisé N = 13
Courts remplacements dans plusieurs établissements	16.3	15.6	–
Courts remplacements dans un établissement	2.2	2.6	–
Un remplacements longue durée dans l'enseignement	18.5	14.3	–
Un emploi stable dans l'enseignement	75	67.5	92.3
Emploi hors enseignement	3.3	10.4	–
Pas d'emploi salarié	1.1	5.2	7.7

Le total de chaque colonne est supérieur à 100%, car les enquêté-e-s pouvaient occuper plusieurs types d'emplois.

L'effet insérant du stage est plus fort pour les enseignant-e-s secondaires comparés à leurs homologues du préscolaire et primaire. Alors que l'emploi préalable semble décisif chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s, ce qui par ailleurs illustre le besoin généralisé de ces diplômé-e-s, cela ne semble être le cas

que pour environ 10% des enseignant-e-s du préscolaire et primaire. Ce taux monte à près de 35% pour les enseignant-e-s du secondaire. Pour plus de la moitié de ces derniers, l'emploi occupé repose sur un engagement préalable dans l'établissement employeur.

TABLE 10 – Lien entre le 1^{er} emploi et l'enseignement avant la fin de la formation, en %

	Précolaire et primaire N = 87	Secondaire 1 et 2 N = 66	Spécialisé N = 12
Sans lien direct	78.2	43.9	–
Sous forme de CDD précaire	–	21.2	25
Sous forme de CDI	1.1	9.1	75
Sous forme de remplacement	9.2	3	–
Sous forme de stage en responsabilité	11.5	22.7	–
Total	100	100	100

Au terme de leur première année d'exercice, ce sont surtout les diplômé-e-s secondaires (20.3%) qui se retrouvent sans emploi. Seuls 6% des enseignant-e-s primaires n'ont pas d'emploi, ce qui correspond à un

taux plutôt satisfaisant en comparaison à d'autres professions. Tou-te-s les enseignant-e-s spécialisé-e-s ont un emploi, ce qui confirme l'hypothèse d'une forte demande actuellement sur le marché.

Taux d'activité et adéquation entre l'emploi et la formation

La plus grande proportion de diplômé-e-s insatisfait-e-s de leur taux d'activité se situe aux degrés secondaires 1 et 2 : plus d'un-e enseignant-e sur

cinq n'est pas satisfait-e de son taux d'activité, alors que cette part est de moins d'un-e enseignant-e sur dix pour le degré primaire et l'enseignement spécialisé.

TABLE 11 – Taux d'activité

	Précolaire et primaire		Secondaire 1 et 2		Spécialisé	
	Satisfait N = 77	Non satisfait-e N = 8	Satisfait N = 49	Non satisfait-e N = 14	Satisfait N = 11	Non satisfait-e N = 1
Moyenne	87.48	62.5	80.43	51.71	84.64	100
Médiane	100	65	80	47.5	94	100
1 ^{er} quartile	80	51	72	18.75	70	100
3 ^e quartile	100	78	95.5	83	94	100

Les enseignant-e-s diplômé-e-s du primaire ont un taux moyen d'activité de 62,5%. La médiane est à 65%, ce qui signifie que la moitié de ces enseignant-e-s travaille à moins de 65%. Un quart de ces enseignant-e-s a un taux d'activité inférieur ou égal à 51% (1^{er} quartile) et les trois quarts travaillent à moins de 78% (3^e quartile).

Leur taux médian est également le moins élevé. Cela s'ajoute au fait que c'est dans ce groupe d'enseignant-e-s que les conditions d'accès à l'emploi apparaissent les moins favorables. Si comme on a pu le constater par la table 9, une grande majorité des

enseignants a occupé un emploi stable, nous pouvons supputer que les remplacements de courte durée répondent d'une part à ce manque d'emploi et servent d'autre part à combler le taux d'activité non satisfaisant.

TABLE 12 – Adéquation entre formation et emploi, en %

	Oui	Non	Total
Précolaire et primaire	92.5	7.5	100
Secondaire 1 et 2	83.9	16.1	100
Enseignement spécialisé	81.8	18.2	100

L'adéquation entre l'emploi et la formation (table 12) concerne autant les aspects didactiques que la différence entre la représentation du métier et son vécu au quotidien. Les diplômé-e-s primaires se plaignent d'une part de la quantité de travail administratif, d'autre part de l'inadéquation entre le profil enseigné et le profil suivi en formation (1-4 ou 5-8 Harmos). Pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s, c'est l'impossibilité de mettre en pratique « les éléments appris durant la formation », avec notamment « beau-

coup trop de gestion de classe, et pas assez de pédagogique ». Le ton change lorsqu'on examine les remarques des diplômé-e-s du secondaire, pour qui il s'agit essentiellement d'une inadéquation de degré (enseigner au S1 avec une formation S2), mais également l'enseignement de matières pour lesquelles, ils n'ont pas reçu de formation didactique. Cela vient conforter la précarité que les enseignant-e-s de ces degrés d'enseignement connaissent dans leur première année d'exercice, avec une demande d'emploi plus forte que l'offre effective.

Fragmentation des interventions

Autant l'intervention dans plusieurs classes définit dans une certaine mesure l'activité de l'enseignant-e au niveau secondaire (cf. 13), autant le quart

d'enseignant-e-s du primaire qui intervient dans deux classes ou plus reflète assurément une fragmentation subie du poste occupé.

TABLE 13 – Nombre de classe dans l'établissement de référence

	Précolaire et primaire	Secondaire 1 et 2	Spécialisé
	N = 84	N = 62	N = 12
Moyenne	1.52	5.31	2.33
Médiane	1	5	2
1 ^{er} quartile	1	2.75	1
3 ^e quartile	2	7	3

Les enseignant-e-s diplômé-e-s du secondaire travaillent dans 5.3 classes en moyenne. La médiane est à 5 ce qui signifie que la moitié de ces enseignant-e-s travaille au moins dans cinq classes. Un quart d'entre eux/elles intervient dans moins de trois classes (1^{er} quartile) et un quart travaille dans sept classes ou plus (3^e quartile).

En outre, l'on peut s'étonner de voir que les enseignant-e-s spécialisé-e-s interviennent dans très peu de classes. Cela s'explique par le fait qu'encore aujourd'hui, le modèle dominant est celui de l'enseignant-e spécialisé-e qui s'occupe de sa propre classe avec des élèves sortis du programme ordinaire. Le changement vers un modèle d'intervention auprès et dans les classes

d'enseignant-e-s ordinaires afin de faciliter l'intégration ou le maintien de tous les élèves dans le système ordinaire est encore marginal. Avec la signature du concordat intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée par tous les cantons romands, nous devrions à l'avenir constater un changement dans les données recoltées.

Insertion subjective

Nous pouvons déduire de la table 14 que l'insertion passe essentiellement par des activités informelles (item 1, 4, 5 et 8). Parmi ces dernières, il faudrait bien sûr séparer les aspects liés à la sociabilité comme l'item 1, des échanges qui concernent directement l'enseignement. Le partage d'activités avec les collègues expérimenté-e-s s'arrête pour la plupart aux portes des classes, et l'observation directe de l'activité d'un-

e collègue demeure une prérogative des enseignant-e-s spécialisé-e-s (un tiers d'entre eux). Seul un quart des autres diplômé-e-s a eu l'occasion de se retrouver en situation équivalente au stage d'observation, mais avec le recul de la formation en plus. Il est toutefois difficile de savoir si la cause de cette absence d'observation est liée à des raisons organisationnelles ou personnelles.

TABLE 14 – Accès à des activités d'insertion dans l'établissement de référence, en %

	Préscolaire et primaire N = 82	Secondaire 1 et 2 N = 62	Spécialisé N = 12
1) Activités conviviales (repas, rencontre, etc.)	84.1	75.8	75
2) Accompagnement formel par une personne	17.1	11.3	–
3) Accueil de rentrée par la direction	50	59.7	50
4) Conseils donnés par des collègues (doyen-ne, direction, etc.)	82.9	72.6	75
5) Collaboration spontanée entre collègues	90.2	75.8	66.7
6) Formation continue	68.3	53.2	83.3
7) Guide d'insertion diffusé dans l'établissement	7.3	19.4	16.7
8) Partage d'expérience avec des collègues	84.1	64.5	66.7
9) Observation de l'activité de vos collègues	23.2	24.2	33.3
10) Soutien psychologique	14.6	14.5	16.7
11) Groupes de travail organisés par l'institution	18.3	30.6	25
12) Cours d'introduction au métier	25.6	3.2	–
13) Colloques internes à l'institution	22	32.3	58.3
14) Participation à une équipe de projet	28	32.3	25

Ces activités ne sont pas exclusives. Par conséquent, les pourcentages ne s'additionnent pas.

À l'opposé, les initiatives d'insertion qui pourraient émaner des établissements ne sont pas monnaie courante. Les activités formelles qui sont mises en évidence comme la formation continue sont pour une bonne part indépendantes des établissements. Cependant, on remarque qu'indépendamment du degré, un-e enseignant-e sur deux est accueilli-e par la direction de son établissement (3^e item). Mais, l'indicateur ne permet pas de distinguer l'accueil personnalisé d'une pré-

sentation des nouve-aux/lles enseignant-e-s lors d'un point de la conférence de rentrée scolaire en début d'année. Enfin, certaines activités semblent ne concerner que certain-e-s diplômé-e-s, notamment les colloques internes (item 13) qui apparaissent comme une spécificité de l'enseignement spécialisé, ou encore les groupes de travail (item 11) qui renvoient à l'organisation par file des disciplines enseignées au niveau secondaire (un tiers des diplômés).

TABLE 15 – **Evaluation du sentiment d'insertion sur une échelle allant de 1 à 6**

	Préscolaire et primaire N = 78	Secondaire 1 et 2 N = 64	Spécialisé N = 11
Moyenne	5.28	4.7	5.64
Médiane	5	5	6
1 ^{er} quartile	5	4	5
3 ^e quartile	6	6	6

Les enseignant-e-s spécialisé-e-s expriment un sentiment d'insertion moyen qui se situe à 5.64. La médiane est à 6, ce qui signifie que la moitié de ces enseignant-e-s estime que leur insertion est très réussie. Seul un quart d'entre eux/elles évaluent leur insertion à moins de 5 sur une échelle de 6 (1^{er} quartile)

Les répondant-e-s se sentent inséré-e-s dans leur métier indépendamment de leur formation. La propension pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s à percevoir très positivement leur insertion plus que les autres diplômé-e-s est probablement liée à une insertion dans leur établissement qui commence avant la fin de leur formation (voir notamment les tables 9 et 10).

A contrario, les diplômé-e-s de l'enseignement secondaire sont ceux qui se sentent le moins inséré-e-s, ce qui est probablement corrélé à la moins bonne insertion objective susmentionnée (taux d'activité, inadéquation à la formation et absence d'emploi en fin d'année scolaire).

Bilan du test et adaptations effectuées au nouveau questionnaire

LES CHANGEMENTS OPÉRÉS DEPUIS LE QUESTIONNAIRE TEST

Projet professionnel au moment de commencer la formation

Dans le questionnaire test, la question interrogeant le projet professionnel préalable à la formation initiale des enquêté-e-s était formulée de manière ouverte. Le nouveau questionnaire reprend les dimensions principales qui ont pu être identifiées dans ces réponses, reformulées en questions fermées. En suggérant aux répondant-e-s de se remettre dans l'état d'esprit dans lequel ils étaient au moment de s'inscrire dans un programme de formation spécifique, on leur demande : premièrement, quel était le projet professionnel initial ?

Deuxièmement, se sont-ils inscrits dans un seul institut de formation ou dans plusieurs ? Troisièmement, quel était leur objectif au moment de s'inscrire ? Ce dernier était-il de trouver un emploi dans l'enseignement (la majorité), de conserver le poste occupé ou d'enseigner à un niveau tertiaire ? Ce changement permet de mieux faire ressortir le processus d'insertion objective et les stratégies des diplômé-e-s par rapport au marché de l'emploi.

Trajectoire au cours de la première année

Initialement, le groupe INSERCH cherchait à saisir le contexte de travail des enseignant-e-s durant leur première année d'exercice, y compris l'importance de leurs projets en dehors de l'enseignement. Les données récoltées ont montré que ces autres activités étaient plutôt marginales, et qu'il serait plus pertinent de leur accorder plus de place dans le questionnaire adressé aux diplômé-e-s trois ans après la formation. Nous avons décidé de donner la priorité à l'insertion dans les établissements ou institutions concernés par l'enseignement. Nous avons toutefois gardé la possibilité d'exprimer des alternatives, parfois non exclusives à l'enseignement, en fin de questionnaire : le travail hors enseignement et le suivi d'une autre formation.

Finalement, le grand changement apporté au nouveau questionnaire concerne sa structure. Initialement,

il était conçu pour distinguer trois moments. D'abord, la trajectoire sur l'ensemble de l'année comme nous venons de le détailler. Ensuite, des aspects liés au premier emploi étaient examinés. Pour finir, les questions se concentraient sur le dernier emploi occupé durant l'année scolaire comme emploi de référence. Or, pour la majorité des répondant-e-s (un peu plus des deux tiers), ces trois moments se confondaient, car ils n'avaient occupé qu'un emploi stable. Afin de raccourcir le questionnaire, la structure actuelle distingue les personnes qui n'ont eu qu'un emploi de celles qui en ont eu plusieurs. Ces dernières choisissent alors un emploi de référence qui leur permet de répondre au même titre que les autres aux questions liées à leur insertion objective et subjective.

Perspectives 2015-2017

Si l'année 2015 a été marquée par la rupture avec l'ancien questionnaire comme nous l'avons souligné en introduction, elle a également été l'occasion de mettre au point une journée de réflexion à la HEP Fribourg sur le thème de l'insertion professionnelle des enseignant-e-s, le 3 septembre 2015 : « *De la formation à la profession enseignante dans des contextes sociopolitiques mouvants. Bilan, enjeux et perspectives de recherche* ». Nous y avons valorisé le travail scientifique des membres du groupe INSERCH, et cela nous a permis de confronter nos résultats à ceux d'autres chercheurs suisses et étrangers. Celle-ci a abouti sur un numéro de la revue HEP « *Formation et pratiques d'enseignement en question* » consacré à l'insertion professionnelle (N° 21, 2016).

Durant l'année 2016, les réunions et les échanges du groupe INSERCH ont surtout servi à la révision

du questionnaire, sa mise à jour et son harmonisation/traduction en italien à la situation particulière de la SUSPI/DFA. Sa passation auprès des diplômé-e-s 2015 a débuté durant la première semaine d'octobre, avec une relance effectuée début novembre. À l'exception de l'université de Fribourg (formation des enseignant-e-s pour les degrés S1 et S2 du canton), les autres institutions du CAHR ont participé à ce processus de révision et ont pu proposer le questionnaire à leurs diplômé-e-s.

L'année 2017 sera davantage consacrée d'une part à l'analyse des données de cette première passation du nouveau questionnaire, et d'autre part à l'élaboration du questionnaire destiné au suivi longitudinal des enseignant-e-s novices. Les diplômé-e-s 2014, dont les diverses situations illustrent la présente note, seront à nouveau les premiers à l'expérimenter.

Publications 2015-2016

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). 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. (2015). Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme. *Inter Pares*, alpha, 27-36.

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. (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.

Rey, J., & Broyon, M. A. (Eds.). (2016). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21.

Rey, J., & Gremaud, J. (2016). La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves : le rôle des collègues et de l'établissement. *Educateur*, 7, 13-15.