

Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé·e·s en enseignement

Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé·e·s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s



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

Table des matières

Introduction	3
1 Diplômé·e·s 2018 : situation générale.....	3
1.1 La situation professionnelle et le taux d'emploi au moment de l'enquête.....	3
1.2 Taux d'emploi et satisfaction vis-à-vis du taux d'emploi.....	4
2 Prise de connaissance de l'emploi.....	5
2.1 Prise de connaissance en fonction du degré du diplôme d'enseignement obtenu	6
2.2 Prise de connaissance du poste et type de contrat obtenu.....	8
3 Obtenir un emploi dans l'enseignement.....	9
3.1 Type de candidature présentée.....	9
3.2 Eléments qui ont favorisé l'obtention de l'emploi.....	10
4 Effet insérant des activités préalables d'enseignement dans l'établissement employeur	12
4.1 Enseignement préalable dans l'établissement.....	12
4.2 Enseignement préalable dans l'établissement employeur : modalités	13
4.2.1 Le stage rémunéré ou non rémunéré.....	14
4.2.2 Le remplacement.....	15
4.2.3 Le contrat à durée déterminée (CDD) ou à durée indéterminée (CDI).....	15
5 Adéquation entre formation et emploi.....	16
5.1 Adéquation subjective entre formation et emploi	16
5.2 Enseignement de disciplines sans formation	17
6 Activités d'insertion, collaboration et sentiment de réussite de l'insertion.....	19
6.1 Activités de collaboration et d'accompagnement favorables à l'insertion.....	20
6.2 Qualité de la collaboration et nature des activités de collaboration et d'accompagnement	22
6.3 Lien entre satisfaction dans les relations professionnelles et sentiment de réussite de l'insertion	25
7 Manifestations scientifiques récentes	26
8 Publications 2016-2020	26

Introduction

Cette note d'information présente de manière synthétique les résultats de l'enquête 2019 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. Comme les années précédentes, cette note développe certains axes à partir desquels elle présente les données issues de l'enquête. Cette année, les thèmes retenus sont l'accès à l'information sur le poste (connaissance de l'emploi), l'obtention de l'emploi, l'effet insérant de la formation, l'adéquation entre l'emploi et la formation initiale, ainsi que le lien entre les activités d'insertion, la collaboration et le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle. Outre les différences entre les degrés du diplôme obtenu (primaire, secondaire, enseignement spécialisé), cette note traite aussi de la variable du genre des diplômé·e·s.

Cette note concerne les diplômé·e·s 2018 (Q+1 : interrogé·e·s un 1 an après l'obtention du diplôme) et 2016 (Q+3 : interrogé·e·s 3 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).

La première partie (section 1) est dévolue à dresser un tableau général de la situation d'emploi des diplômé·e·s de 2018, une année et trois ans après l'obtention de leur diplôme. Les sections 3 à 7 présentent le développement des thèmes retenus cette année. Les sections 8 et 9 mentionnent les manifestations et publications associées à l'enquête INSERCH ou à ses thématiques.

L'enquête 2019 a permis de récolter des données auprès de 1002 répondant·e·s, respectivement 427 diplômé·e·s de 2016 et 575 diplômé·e·s de 2018². En comparaison avec la passation précédente, l'enquête 2019 a connu une croissance de 18% du nombre de répondant·e·s³. Pour la volée 2018, le taux de réponse à l'enquête s'élève à 42%.

1 Diplômé·e·s 2018 : situation générale

1.1 La situation professionnelle et le taux d'emploi au moment de l'enquête

Dans les trois degrés scolaires – primaire, secondaire et enseignement spécialisé – la majorité des diplômé·e·s (Q+1) a un emploi stable (Tableau 1 et Figure 1). La part de personnes qui n'a pas d'emploi dans l'enseignement est la plus élevée parmi les

titulaires d'un diplôme pour le secondaire (11%), tandis qu'en enseignement spécialisé, à une exception près, la totalité des répondant·e·s a un emploi. Dans l'enseignement primaire, il est plus fréquent d'avoir eu plus d'un emploi dans l'année,

¹ Degré primaire uniquement.

² Tous/toutes les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2018 et en 2016 ont été contacté·e·s par courriel pour répondre à un questionnaire en ligne. La passation a

commencé mi-mai 2019 avec une relance deux semaines plus tard.

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

situation vécue par un quart des répondant·e·s (24%) ayant obtenu un diplôme pour travailler dans ce degré. La très bonne insertion des diplômé·e·s en enseignement spécialisé pourrait s'expliquer par le fait que la formation en enseignement spécialisé se fait dans la plupart des cas en cours d'emploi.

La situation de l'emploi ne varie que très peu par rapport aux résultats relevés lors de

l'enquête 2018 (volée 2017) : la proportion d'enseignant·e·s disposant d'un seul emploi stable dans l'enseignement se maintient à 64% des diplômé·e·s au primaire. Au secondaire, cette proportion fléchit légèrement, avec 64% pour la volée 2018, contre 69% chez les diplômé·e·s 2017. En contrepartie, la proportion de diplômé·e·s cumulant plusieurs emplois (22% des diplômé·e·s de la volée 2018) augmente.

Tableau 1 : Situation d'emploi des nouveaux diplômé·e·s par degré d'enseignement (n=538).

	Primaire	Secondaire	Enseignement spécialisé
Un emploi stable	168	140	48
Un seul remplacement	19	14	1
Plusieurs emplois dans l'enseignement	62	48	7
Sans emploi dans l'enseignement durant l'année	12	18	1

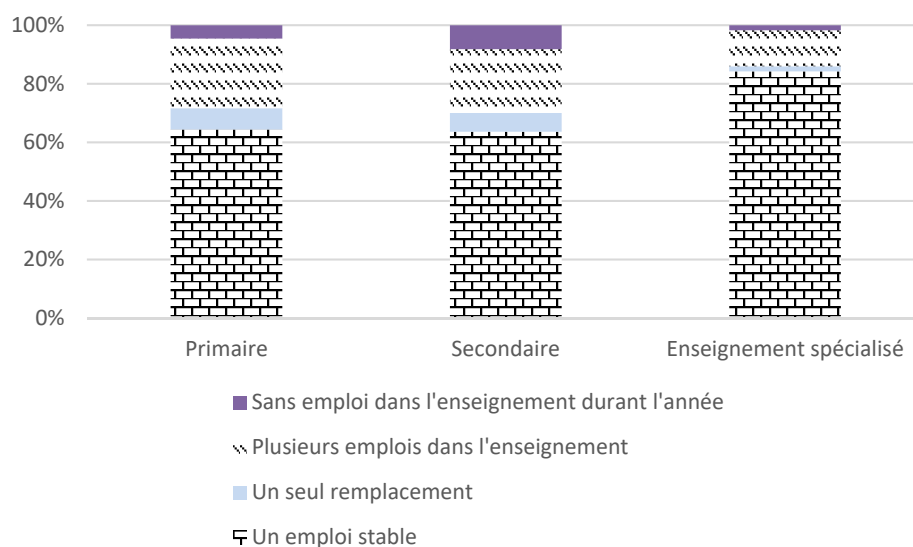


Figure 1 : Situation d'emploi des nouveaux diplômé·e·s (%).

1.2 Taux d'emploi et satisfaction vis-à-vis du taux d'emploi

Parmi les diplômé·e·s 2018 disposant d'un emploi dans l'enseignement au cours de l'année scolaire 2018-2019 (n = 507), certain·e·s souhaiteraient travailler à un taux d'activité plus élevé. Cette proportion s'élève à 11% au primaire et à 17% au secondaire. Elle

est en légère baisse par rapport à l'enquête 2018, où 14% des diplômé·e·s du primaire et 21% des diplômé·e·s du secondaire étaient insatisfait·e·s de leur taux d'emploi. Ce fait pourrait s'expliquer par la situation tendue au niveau du marché du travail que connaissent

plusieurs cantons suisses⁴ au niveau du recrutement d'enseignant·e·s diplômé·e·s.

Au degré primaire, les enseignant·e·s insatisfait·e·s de leur taux d'emploi travaillent à un taux d'activité moyen de 56% pour leur emploi de référence (contre 82% en moyenne pour les enseignant·e·s satisfait·e·s de leur taux d'emploi), alors que leur taux d'emploi moyen souhaité s'élève à 90%.

Au secondaire, le taux d'activité moyen des enseignant·e·s insatisfait·e·s s'élève à 54% alors que leur taux d'emploi idéal serait de 79% en moyenne. Par contraste, les enseignant·e·s du secondaire qui s'estiment satisfait·e·s de leur taux d'emploi travaillent en moyenne à 76%.

2 Prise de connaissance de l'emploi

Une partie de l'enquête s'intéresse à identifier les sources qui ont permis aux diplômé·e·s 2018 de prendre connaissance de leur emploi actuel. Les enseignant·e·s pouvaient se prononcer sur dix sources possibles de prise de connaissance de l'emploi obtenu et pouvaient éventuellement en citer d'autres. Nous listerons d'abord les sources selon leur fréquence de citation pour l'échantillon global, puis en fonction du degré d'enseignement des diplômé·e·s (primaire, secondaire, spécialisé). Ensuite, nous étudierons l'existence d'un lien entre le type de source et la qualité de l'emploi obtenu - par ex. l'obtention d'un contrat à durée déterminée

(CDD) ou indéterminée (CDI), ainsi que le taux d'activité. Dans l'ensemble, les sources de prise de connaissance de l'emploi les plus citées par les enseignant·e·s sont la publication sur un site internet, dans un bulletin officiel ou dans la presse (43%) et le fait d'avoir été sollicité de manière spontanée (22%). Ensuite, 19% des enseignant·e·s disent avoir eu connaissance de ce poste grâce à un·e collaborateur/trice de l'institution qui les emploie. Parmi les sources les moins citées, 1% des enseignant·e·s mentionnent les collaborateurs/trices de l'établissement de formation, 2% leur famille et 5% leurs ami·e·s (Figure 2⁵).

⁴ Dans des communications médiatiques (RTS et presse écrite romande), les cantons de Berne, du Valais et de Fribourg sont notamment cités en 2018 et 2019 sur la question d'une possible pénurie d'enseignants. Une cause de cette situation réside dans la hausse des effectifs des élèves, qui concerne la plupart des cantons romands ; une autre cause est liée à la structure d'âge du corps enseignant (Centre suisse de coordination pour

la recherche en éducation (2018). *L'éducation en Suisse - rapport 2018*. Aarau: CSRE).

⁵ Les enseignant·e·s avaient la possibilité d'évoquer plusieurs sources, ce qui explique que la somme des pourcentages à la Figure 2 soit supérieure à 100.

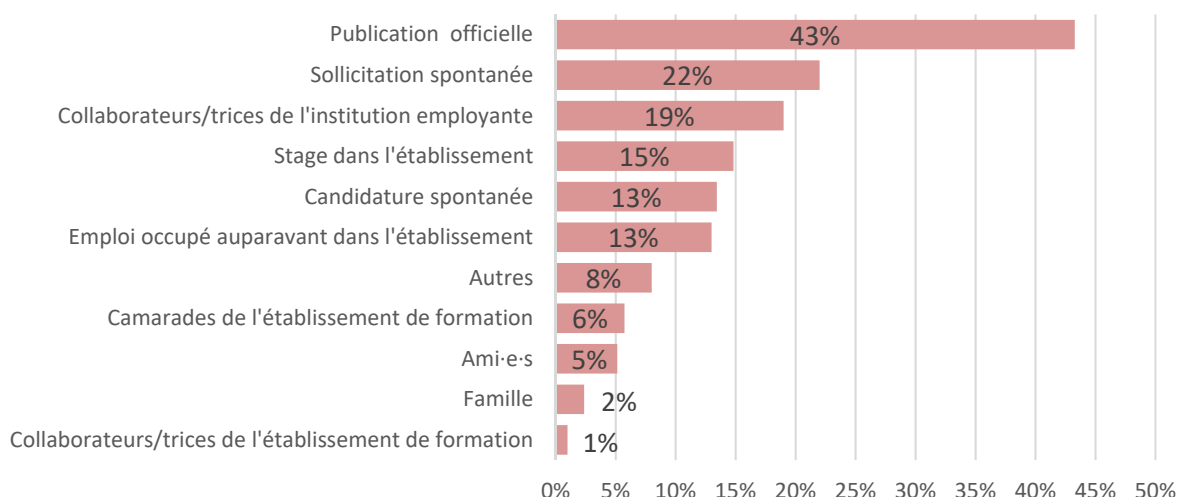


Figure 2 : Sources de la prise de connaissance du poste actuellement occupé (n = 507).

Les enseignant·e·s avaient la possibilité de mentionner d'autres sources d'information que celles qui étaient proposées. Parmi les personnes qui se sont exprimées, 15 enseignant·e·s citent la direction de l'établissement qui les emploie, cinq le service du remplacement et trois la direction de l'instruction publique. Par ailleurs, quatre enseignant·e·s expliquent avoir déjà occupé leur poste actuel avant l'obtention de leur

diplôme. Enfin, l'ancien employeur, le chômage, les réseaux sociaux et les ancien·ne·s élèves sont respectivement cités à chaque fois par un·e seul·e enseignant·e. Notons également qu'aucune différence significative n'a été observée selon le genre. Ainsi, le fait d'être un homme ou une femme ne semble pas être lié au type de source qui les ont informé·e·s de l'existence de l'emploi occupé.

2.1 Prise de connaissance en fonction du degré du diplôme d'enseignement obtenu

Observe-t-on des différences en termes de sources d'information selon le degré du diplôme (primaire, secondaire et enseignement spécialisé)? Il existe des différences significatives en fonction du degré du diplôme dans deux types de sources : l'une pour l'emploi occupé auparavant dans l'établissement et l'autre pour la publication officielle. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s citent davantage avoir pris connaissance du poste car ils/elles travaillaient déjà dans l'établissement (cela concerne 23% des enseignant·e·s spécialisé·e·s) que les

enseignant·e·s du secondaire (17%) et que les enseignant·e·s du primaire (6%). Cela s'explique par le fait que les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont plus souvent en emploi lors de leur formation. Pour certain·e·s celle-ci constitue un moyen de conserver leur emploi. Pour les publications officielles, un·e enseignant·e primaire sur deux déclare avoir pris connaissance de son poste par ce biais-là, contre le 37% des enseignant·e·s du secondaire et 27% pour les enseignant·e·s spécialisé·e·s (Figures 3a et 3b).

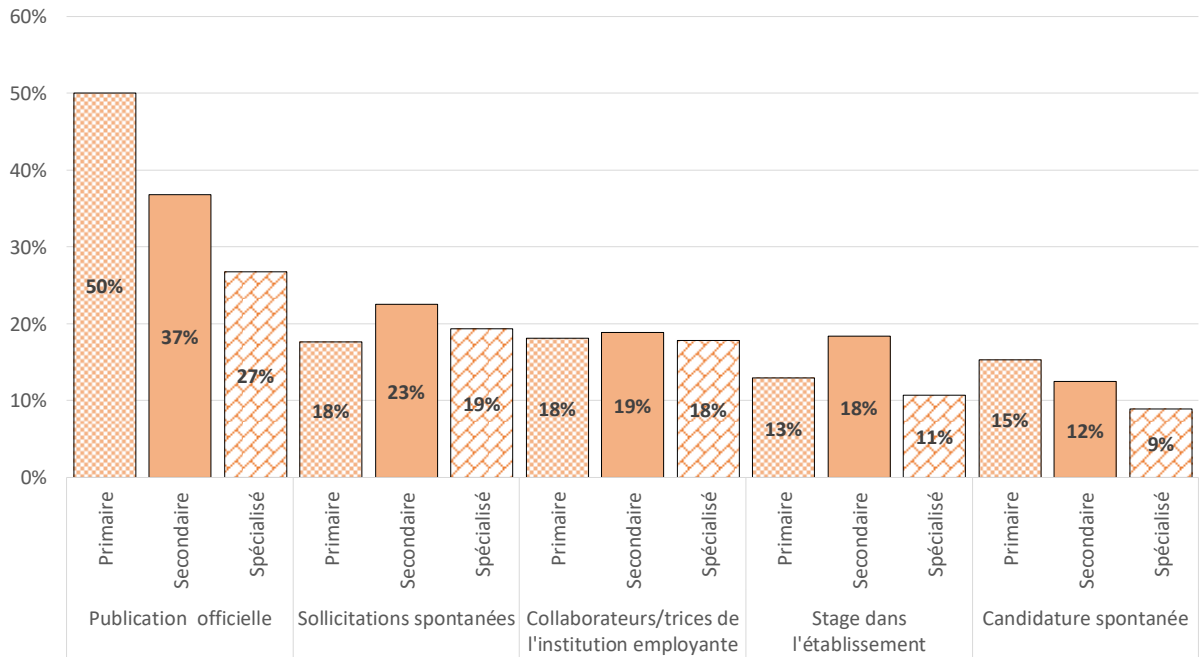


Figure 3a : Sources de prise de connaissance du poste actuellement occupé selon le degré du diplôme en pourcentage (n = 507).

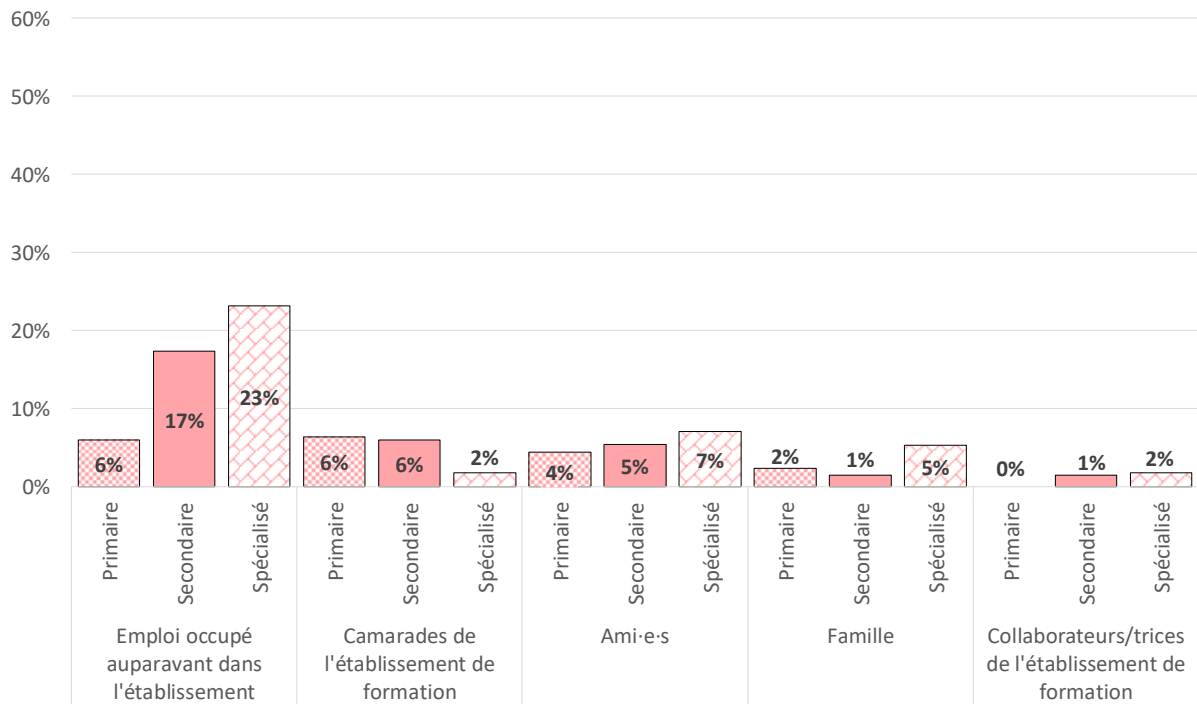


Figure 3b : Sources de prise de connaissance du poste actuellement occupé selon le degré du diplôme en pourcentage (suite) (n = 507).

Les enseignant·e-s du secondaire entrent davantage dans le métier par un parcours non linéaire et ils/elles ont plus souvent une

expérience d'enseignement avant de s'inscrire en formation que les enseignant·e-s du primaire (Girinshuti, 2019). De ce fait, ils/elles

ont plus fréquemment des contacts au sein des établissements et même si les ouvertures de postes sont publiées officiellement, ils/elles peuvent en avoir connaissance avant *via* leur

réseau. Il n'existe pas de différences significatives selon le diplôme en ce qui concerne les autres sources de prise de connaissance du poste.

2.2 Prise de connaissance du poste et type de contrat obtenu

Observe-t-on une différence dans les types de contrat obtenu en fonction de la source de prise de connaissance du poste actuellement occupé ? Les résultats montrent que le type de contrat obtenu ne semble pas essentiellement dépendre de la source d'information (Figure 4). En effet, la seule différence significative concerne la candidature spontanée⁶. Les enseignant·e·s qui font acte de candidature spontanée rapportent davantage bénéficier d'un CDD que d'un CDI. Ces enseignant·e·s envoient des candidatures aux établissements qui les intéressent mais qui ne disposent pas forcément de postes libres. Ils/elles montrent

cependant leur disponibilité et peuvent être appelé·e·s pour des remplacements (par ex. les congés maternité), ce qui peut expliquer qu'ils/elles rapportent plus de CDD que de CDI.

En ce qui concerne le lien entre la source d'information et le taux de travail obtenu (0-25% ; 26-50% ; 51-75% ; 75-100%), aucune différence significative n'a été observée. Ainsi, la source de prise de connaissance ne semble pas être liée aux caractéristiques de l'emploi obtenu, que ce soit en termes de stabilité ou en termes de taux d'emploi.

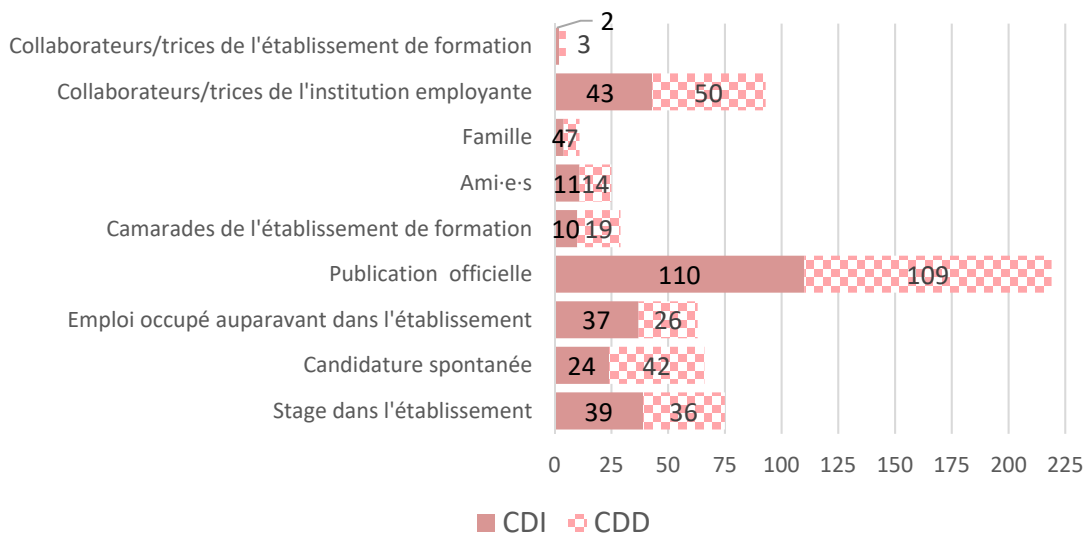


Figure 4 : Type de contrat selon la source de prise de connaissance du poste occupé (n = 501).

⁶ La significativité des différences entre les degrés d'enseignement n'a pas été testée en raison de l'effectif

trop faible d'enseignant·e·s à avoir cité certaines sources pour avoir un test de X² fiable.

3 Obtenir un emploi dans l'enseignement

3.1 Type de candidature présentée

415 enseignant·e·s ont répondu à la question concernant la manière dont ils/elles ont présenté leur candidature pour le poste occupé au moment de l'enquête. Il était possible d'indiquer plusieurs modalités. 13% des répondant·e·s n'ont pas présenté de candidature pour le poste en question, 76.9% d'entre eux/elles ont envoyé leur dossier/CV par la poste ou par courrier électronique, 8.4% ont présenté leur candidature par téléphone ou mail sans envoi de dossier et 49.1% ont

présenté leur candidature lors d'un entretien. Les formes de candidature « Autres » correspondent à environ 3.9%. Il s'agit de réponses du type : « *c'est le Département de l'Instruction Publique qui a envoyé mon dossier à l'Ecole* », « *piston par des connaissances dans l'établissement* » ou « *lettre de recommandation* » (Figure 5).

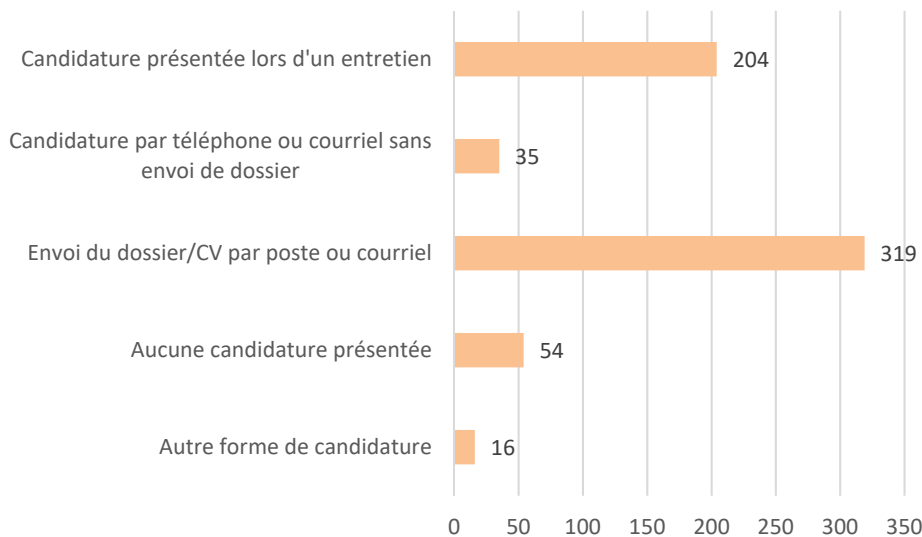


Figure 5. Forme de présentation de la candidature pour le poste occupé (n enseignant·e·s = 415).

On n'observe aucune différence significative par rapport au type de formation parmi les enseignant·e·s qui n'ont pas présenté de candidatures. Relevons toutefois que 25% des enseignant·e·s spécialisés sont dans ce cas (probablement parce qu'ils/elles sont déjà inséré·e·s dans la profession) contre 14% des enseignant·e·s du secondaire et 10% des enseignant·e·s du primaire. Il n'y a pas non plus de différence significative par rapport au sexe.

On n'observe aucune différence significative par rapport au type de formation parmi les enseignant·e·s qui ont envoyé leur

dossier/CV. En revanche, nous remarquons une différence significative par rapport au sexe : il y a davantage d'hommes qui envoient leur dossier/CV que de femmes. 84% des hommes envoient leur dossier/CV alors qu'elles ne sont que 74% des femmes à le faire.

Parmi les enseignant·e·s qui ont présenté leur candidature par téléphone/mail (sans envoi de dossier), il n'y a pas de différence significative en fonction du type de formation ni du sexe. Idem pour ce qui est des candidatures par entretien.

Les autres formes de candidature (voir ci-dessus) sont plus fréquentes parmi les enseignant·e·s du primaire : 4.7% des enseignant·e·s du primaire y ont eu recours contre 2.5% d'enseignant·e·s dans le secondaire et 2.2% d'enseignant·e·s du spécialisé. Il n'y a pas de différence entre hommes et femmes.

Globalement, 193 personnes n'ont utilisé qu'un moyen de candidature, 153 ont utilisé 2 moyens, 15 personnes ont utilisé 3 moyens. 54 enseignant·e·s n'ont pas eu à présenter leur candidature. Il n'y a pas de différence significative entre hommes et femmes au niveau du nombre de moyens utilisés. L'envoi du CV reste la forme la plus couramment utilisée par les enseignant·e·s pour proposer leurs services.

3.2 Éléments qui ont favorisé l'obtention de l'emploi

À la question : *quels ont été, selon vous, les éléments qui ont favorisé l'obtention de cet emploi ?*, les enseignant·e·s font bien plus souvent référence à des qualités de leur profil (649 occurrences) qu'à des aspects liés à la postulation (171 occurrences). Les qualités de leur profil auxquelles les enseignant·e·s font le plus souvent référence (Tableau 2) ont trait à une expérience, préalable à la postulation, avec l'établissement dans lequel ils ont obtenu leur emploi (186 occurrences). Il s'agit notamment d'avoir eu des activités d'enseignement dans le même établissement (65 occurrences), d'y avoir fait un stage (46 occurrences) et d'y avoir fait un remplacement (22 occurrences). Le fait d'avoir de l'expérience dans l'enseignement (stages, remplacements ou autres) sans qu'il s'agisse explicitement d'expériences dans le

même établissement est également mentionné très fréquemment (106 occurrences). Le troisième élément mentionné a trait à des qualités personnelles (86 occurrences). Le quatrième est d'être en possession d'un titre d'enseignement ou d'un autre diplôme (83 occurrences). Le fait d'avoir son domicile dans la même localité que l'établissement ou à proximité est également souvent mentionné (31 occurrences).

Les qualités de la postulation auxquelles les enseignant·e·s font le plus souvent référence ont trait à être disponible au moment nécessaire/aux conditions fixées (88 occurrences). Un deuxième élément mentionné est le déroulement positif de l'entretien (36 occurrences).

Tableau 2 : *Eléments ayant favorisé l'obtention de l'emploi (par nombre d'occurrence).*

	<i>n</i>	
Qualités postulation	Chance	4
	Entretien	36
	Etre disponible au moment nécessaire/aux conditions fixées	88
	Leçon probatoire	4
	Manque d'autres candidats	22
	Préparation du dossier de candidature	17
Qualités profil	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même cercle/localité/commune	6
	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même cercle/localité/commune: remplacement(s)	2
	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même cercle/localité/commune: stage(s)	1
	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même établissement: autres	65
	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même établissement: remplacement(s)	22
	Activité(s) préalable(s) d'enseignement dans le même établissement: stage(s)	46
	Activité(s) préalable(s) dans la même localité: associatif	4
	Age	8
	Autres aspects (liés à la qualité du profil)	54
	Branche(s) d'enseignement	20
	Compétences linguistiques	8
	Connaissance préalable de l'établissement	10
	Connu dans l'établissement	43
	Domicile	31
	Dossier académique	3
	Expérience de vie	2
	Expérience(s)	21
	Expérience(s) dans l'enseignement	32
	Expérience(s) hors enseignement	6
	Expérience(s) professionnelle(s)	16
	Qualités personnelles	86
	Remplacement(s)	23
	Sexe	6
Stage(s)	51	
Titre(s)	83	
Divers	Réseau/recommandations	47
	Autres	10
	Bonne relation/contact avec collègues/responsables de l'établissement (avant ou pendant la postulation)	28
	Ne sais pas	3
	Non pertinent	71

4 Effet insérant des activités préalables d'enseignement dans l'établissement employeur

Durant leur formation en alternance, l'engagement des futur·e·s enseignant·e·s au sein d'établissements scolaires peut prendre différentes formes, notamment en termes de stages⁷, mais aussi d'emplois. Une des questions de l'enquête INSERCH porte sur le lien entre l'emploi actuel et un enseignement préalable au sein de cet établissement employeur durant la formation. Cette section

aborde l'effet insérant de ces activités préalables d'enseignement. En d'autres termes, l'emploi actuel au sein d'un établissement scolaire est-il déterminé par une activité d'enseignement en son sein durant la formation, selon la perspective des enseignant·e·s ? Observe-t-on par ailleurs une différence entre les enseignant·e·s en fonction du genre, du type de diplôme obtenu ou de la forme d'activité qui y a été déployée ?

4.1 Enseignement préalable dans l'établissement

506 personnes ont répondu à la question : *avez-vous déjà enseigné dans cet établissement ? (l'établissement dans lequel vous travaillez actuellement)*. Les proportions sont similaires de parts et d'autres : 51.2% déclarent qu'ils avaient déjà

travaillé dans cet établissement et 48.8% ne l'avaient pas fait. De fait, une légère majorité des enseignant·e·s se trouve dans une forme de continuité entre un enseignement préalable au sein de leur l'établissement employeur (Tableau 3 et Figure 6).

Tableau 3 : Enseignement préalable dans l'établissement employeur (n et %).

		Primaire	Secondaire	Enseignement spécialisé
Oui	51,2% (n = 259)	38,3% (n=95)	57,7% (n=116)	85,7% (n=48)
Non	48,8% (n = 247)	61,7% (n=153)	42,3% (n=85)	14,3% (n=8)

⁷ 2.7% n'ont pas fait de stage (il s'agit par exemple des enseignant·e·s qui ont fait un complément de diplôme qui sont déjà en emploi et n'ont fait que la didactique). 83% ont fait un stage dans des classes avec

des maîtres formateurs / formateurs de terrain. 29% ont fait un stage en emploi rémunéré. 4.5% ont fait d'autres types de stages.

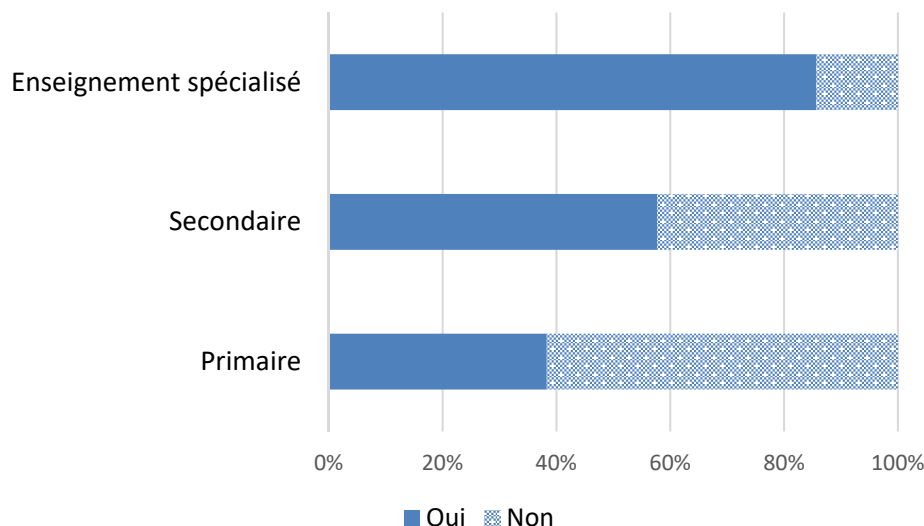


Figure 6: Enseignement préalable dans l'établissement employeur (%).

Lorsque l'on examine le type de diplôme, on observe des différences significatives. Les diplômé·e·s du secondaire sont plus nombreux/euses (57.7%) que ceux/celles du primaire (38.3%) à avoir déjà enseigné dans l'établissement dans lequel ils/elles travaillent actuellement. 85.7% des enseignant·e·s spécialisé·e·s ont déjà enseigné dans l'établissement dans lequel ils/elles travaillent actuellement. Pour ces dernier·e·s, leur situation est différente du fait que, contrairement aux autres enseignant·e·s, leur

formation spécialisée se réalise, pour la plupart, en cours d'emploi⁸. On remarque par ailleurs que les hommes sont, proportionnellement, une minorité (42.7%) à travailler dans un établissement dans lequel ils ont déjà eu une activité d'enseignement préalable. Alors qu'une majorité des femmes (54.0%) est dans cette situation, et ce indépendamment du fait de la surreprésentation significative des femmes dans la population enseignante sondée (85% au primaire et dans l'enseignement spécialisée, 56% au secondaire).

4.2 Enseignement préalable dans l'établissement employeur : modalités

Cette section s'intéresse aux 51.2% de répondant·e·s ($n = 259$) pour lequel·le·s l'emploi actuel se situe dans un établissement au sein duquel ils/elles ont eu une activité pendant ou avant la formation - qu'il s'agisse

d'un emploi ou d'un stage (Tableau 4). Comme évoqué plus haut, les enseignant·e·s, quel que soit le degré du diplôme, réalisent en principe au moins un ou plusieurs stages durant leur formation initiale⁹. On distingue deux types de

⁸ Les enseignant·e·s spécialisé·e·s réalisant leur formation initiale spécialisée à la suite du bachelor constituent une minorité des répondant·e·s.

⁹ Concernant les enseignant·e·s spécialisé·e·s, dans certaines institutions, la plupart sont déjà des enseignant·e·s en fonction au moment où ils/elles

entrent en formation initiale à l'enseignement spécialisé. Dans d'autres instituts de formation, les étudiant·e·s enchaînent immédiatement à la suite de l'obtention de leur Bachelor en enseignement primaire. Ces dernier·e·s suivent par conséquent la formation spécialisée en réalisant des stages, rémunérés ou non.

stages : les premiers, non rémunérés, sont conduits sous la responsabilité d'un·e formateur/trice de terrain tandis que les seconds, rémunérés, se déroulent en autonomie¹⁰. Outre le stage, certain·e·s étudiant·e·s réalisent occasionnellement des remplacements ponctuels de durées variables,

voire ont un engagement régulier de quelques heures dans une école. Cet engagement, selon les cas, peut-être un emploi fixe avec (par ex. un stage rémunéré en CDD) ou sans lien direct avec la formation suivie (par ex. un emploi en CDD).

Tableau 4 : Type d'activité dans l'établissement de l'emploi de référence avant ou pendant la formation.

Type d'activité	n	%
Stage non rémunéré	65	17.2
Stage rémunéré	84	22.2
Remplacement	93	24.6
Contrat à durée déterminée	86	22.8
Contrat à durée indéterminée	50	13.2

4.2.1 Le stage rémunéré ou non rémunéré

Sur l'ensemble des répondant·e·s ayant un emploi dans un établissement au sein duquel ils/elles ont au préalable enseigné, cet enseignement a pris la forme d'un stage pour 57,5% (149 sur 259 répondant·e·s). Quant à la modalité du stage, ce dernier était rémunéré pour 43,6% des enseignant·e·s ($n = 65$) et non rémunéré pour 56,4% des enseignant·e·s ($n = 84$).

Par rapport aux stages rémunérés, il n'y a globalement pas de différence entre hommes et femmes, tous diplômes confondus. La part d'enseignant·e·s du secondaire (37,1%) à avoir fait un stage rémunéré dans l'établissement dans lequel ils/elles travaillent actuellement est plus importante que celle des enseignant·e·s du primaire (14,7%). Il s'agissait d'un stage rémunéré pour seulement 16,7% des enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Par rapport aux stages non rémunérés, il n'y a globalement pas de différence significative entre les sexes au test du khi-deux.

Par contre, si l'on considère le degré du diplôme, on trouve de façon significative davantage d'enseignant·e·s du primaire : 56,8% travaillent actuellement dans un établissement où ils/elles ont fait un stage non rémunéré. En comparaison, seulement 21,6% des enseignant·e·s du secondaire sont dans ce cas. Pour les enseignant·e·s du spécialisé, le pourcentage est encore moindre (10,4%).

Nous faisons ici l'hypothèse que le stage rémunéré a un effet insérant par rapport au stage non rémunéré. L'offre de stages en emploi rémunéré dépend de l'offre générale sur le marché et des exigences des instituts de formation. Elle est donc variable d'une année à l'autre. S'il est difficile d'estimer le volume total des stages en pratique professionnelle réalisable en emploi pour l'ensemble des formations, ces stages sont bien plus rares que les stages non rémunérés. Pourtant, 65 personnes trouvent un emploi dans un établissement dans lequel elles avaient fait un stage rémunéré, alors qu'elles sont 84

¹⁰ L'existence de ces différentes formes de stages varie d'une institution à l'autre.

personnes à trouver un emploi dans un établissement suite à un stage non rémunéré.

4.2.2 Le remplacement

Pour ce qui est de l'enseignement préalable sous forme de remplacement, il n'y a globalement pas de différence significative entre les sexes. Sur l'ensemble des répondant·e·s ayant un emploi dans un

établissement au sein duquel ils/elles ont au préalable enseigné, la majorité des enseignant·e·s du primaire (57.9%) et secondaire (59.5%) ne travaillent pas dans un établissement dans lequel ils/elles ont réalisé un remplacement.

4.2.3 Le contrat à durée déterminée (CDD) ou à durée indéterminée (CDI)

Les hommes qui ont obtenu un emploi dans un établissement au sein duquel ils ont eu un contrat à durée déterminée sont surreprésentés de façon significative. Pour les hommes, le pourcentage est de 48.8% et pour les femmes 28.7%. Globalement, le sexe joue donc clairement un rôle au niveau de l'obtention d'un contrat préalable de durée déterminée. Cependant, si cette différence est significative au degré primaire et dans l'enseignement spécialisé, elle ne l'est pas contre pas entre les enseignantes et les enseignants du secondaire.

Pour ce qui est d'un contrat préalable de type CDI, il n'y a pas de différence significative

entre les sexes, ni en fonction du type de diplôme obtenu. Par contre, le fait d'être un·e diplômé·e de l'enseignement spécialisé est déterminant (62.5%). Il s'agit, encore une fois, pour la plupart, d'une formation en cours d'emploi et d'une spécialisation entamée après l'acquisition d'expérience suite à une première formation.

Ces analyses ne tiennent pas compte de la possibilité de réaliser plusieurs activités d'enseignement préalables dans un même établissement. Par exemple, un stage non rémunéré suivi d'un remplacement. Il y a pourtant 98 personnes qui ont renseigné 2 activités ou plus.

Dans l'ensemble, on constate que l'effet insérant de l'enseignement préalable prend diverses modalités tant dans le cadre des types de stages que de types d'emplois. Il ressort néanmoins, selon notre hypothèse, que le stage rémunéré présente un effet plus insérant que le stage non rémunéré et que celui-ci est davantage offert aux enseignant·e·s des degrés secondaires. Quant au type d'engagement en

emploi, les hommes de l'enseignement primaire et spécialisé sont avantagés par rapport aux femmes de manière significative pour ce qui touche aux engagements à durée déterminée. Quant aux CDI, ce sont les enseignant·e·s spécialisé·e·s qui sont le plus concerné·e·s. Sur ce point, l'explication du phénomène est d'ordre structurel (formation en emploi).

5 Adéquation entre formation et emploi

5.1 Adéquation subjective entre formation et emploi

La grande majorité des diplômé·e·s 2018 ayant un emploi dans l'enseignement estiment que leur emploi correspond à leur formation (Figure 7). En effet, 86% des diplômé·e·s au degré primaire, 83.8% des diplômé·e·s au degré secondaire, et 85.5% des diplômé·e·s en

enseignement spécialisé répondent par l'affirmative à la question: *dans votre emploi de référence pour la période 2018-2019, considér(i)ez-vous que cet emploi correspond ou correspondait à votre formation ?*

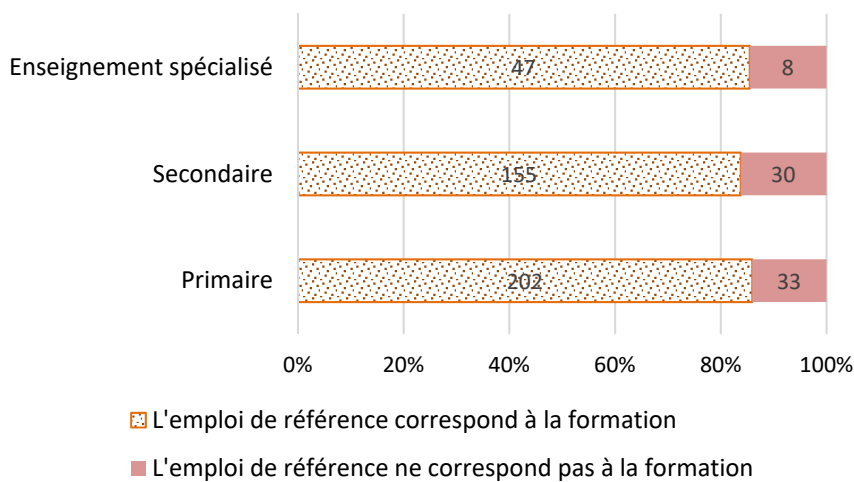


Figure 7 : Adéquation entre emploi et formation en pourcentage (n=475).

Reste que pour 14% à 17% des diplômé·e·s, l'emploi ne correspond pas à la formation. Pour ces répondant·e·s, les causes de la non adéquation entre la formation et l'emploi ont été synthétisées ci-dessous à partir d'une analyse qualitative des réponses à la question ouverte: *en quoi votre emploi ne correspond-il pas à votre formation ?* Le codage, effectué de manière séparée en fonction des degrés d'enseignement (primaire, secondaire, enseignement spécialisé), a abouti à la création de 11 catégories (Tableau 5).

Au primaire, un peu plus d'un quart des répondant·e·s estiment que leur emploi ne correspond pas à leur formation ($n = 45$) évoquent une formation globalement trop éloignée des enjeux réels de la profession, malgré les stages effectués. Ceci concerne par exemple les décisions à prendre auxquelles certain·e·s répondant·e·s se sentent peu préparé·e·s, et plus généralement l'articulation entre la théorie et la pratique. Les aspects administratifs constituent une autre lacune mentionnée par 15.6% des répondant·e·s à cette question, au même titre que la gestion de classe, trop peu travaillée (15.6%).

Tableau 5: *Dimensions de l'inadéquation entre formation et emploi (n=79).*

	<i>n</i> primaire	<i>n</i> secondaire	<i>n</i> spécialisé
Spécialisation dans un autre cycle / autre diplôme en enseignement	4	6	0
Elèves avec difficultés ou troubles (apprentissage ; comportement)	3	1	0
Formation trop éloignée des enjeux réels de la profession (général)	13	5	3
Aspects administratifs (plateforme spécifique cantonale...)	7	0	0
Planification à long terme	4	1	0
Gestion de classe	7	4	0
Formation insuffisante dans certaines matières (travaux manuels... français)	4	0	0
Classe multi-degré	2	0	0
Faible préparation à la diversité des contextes socioéconomiques et/ou aptitudes des élèves	1	1	0
Enseignement d'une autre discipline (pas de formation)	0	11	0
Manques d'approfondissements sur des troubles spécifiques	0	0	2
<i>Total</i>	45	29	5

Au degré secondaire ($n = 29$), c'est l'enseignement d'une discipline pour laquelle ils/elles n'ont pas été formé·e·s qui est le plus mentionné (37.9% des répondant·e·s à cette question). La spécialisation dans un autre cycle

(20.7%) est aussi fréquemment mentionnée, et l'on retrouve également l'éloignement des enjeux réels de la profession (mentionnée par 17.2%), ainsi que la gestion de classe (13.8%).

5.2 Enseignement de disciplines sans formation

Dans tous les degrés scolaires, nous trouvons des enseignant·e·s diplômé·e·s en 2018 qui, après la première année d'enseignement, travaillent dans des disciplines pour lesquelles ils/elles déclarent de ne pas avoir eu de formation. À la question : *enseignez-vous une ou plusieurs disciplines pour lesquelles vous n'avez pas reçu de formation ?*, le pourcentage d'enseignant·e·s répondant par l'affirmative diffère d'un degré à l'autre. La majorité des répondant·e·s interrogé·e·s qui

estiment enseigner sans formation dans une discipline travaillent au degré secondaire 1 où ils/elles représentent près de la moitié des répondants (47.9%). Suivent l'école professionnelle et le degré primaire avec un tiers des enseignant·e·s concerné·e·s. Le degré secondaire 2 est beaucoup moins touché, puisque 90.4% des répondant·e·s déclarent n'enseigner que les disciplines pour lesquelles ils/elles ont été formé·e·s (Figure 8).

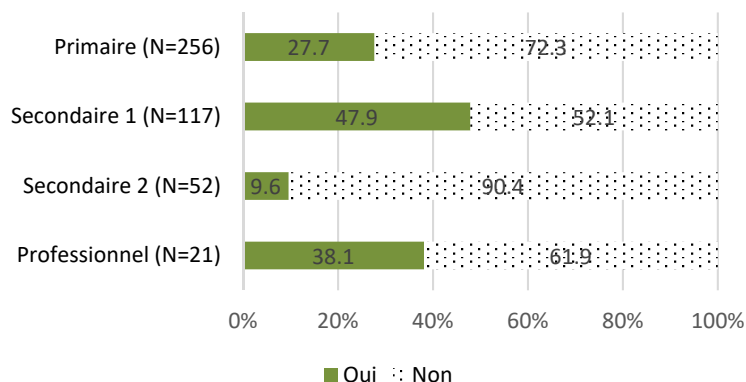


Figure 8 : Pourcentage des enseignant-e-s qui enseignent une ou des disciplines pour lesquelles ils/elles considèrent ne pas être formé-e-s selon le degré d'enseignement (n=446).

La réponse à cette question peut être spécifique où les enseignant-e-s signalent ne pas avoir eu de formation (Tableau 6).

Tableau 6 : Disciplines enseignées sans formation selon le degré scolaire.

	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Ecole professionnelle
Mathématiques	2	15	1	3
Allemand	5	12	-	-
Géographie	-	11	-	-
Français	4	8	1	2
Anglais	8	7	-	-
Sciences	-	6	-	-
Histoire	1	5	-	1
Informatique	-	5	2	-
Formation/culture générale	1	2	-	1
Arts visuels	17	1	-	-
Français langue étrangère	-	1	-	1
Activités créatrices et manuelles	15	-	-	-
Musique	31	-	-	-
Éducation physique et sportive	6	-	-	-
Communication	-	-	-	1
Économie	-	-	-	1
Soutien ou appuis	4	-	-	-
Programmes spécifiques	1	1	-	-
Enseignement dans un autre cycle	2	-	-	-
Autre	3	2	1	-
Total	99	76	5	10

Nous trouvons par exemple le français et l'allemand à l'école primaire, qui peut selon les parcours des étudiant·e·s être inclus ou non dans leur formation (spécialisation dans le cycle 1 ou 2 - en fonction de la langue d'enseignement). Selon notre hypothèse, ces réponses comprennent aussi les disciplines où les enseignant·e·s ont eu une formation, mais ne l'estiment pas suffisante ou pas assez utile pour un travail effectif en classe.

À l'école primaire, les disciplines enseignées où la perception d'un manque de formation est le plus souvent évoquée sont la musique, les arts visuels et les activités créatrices et manuelles. Ceci peut correspondre, notamment au cycle 2, à un système d'options spécifiques à choix pour ces matières. Des enseignant·e·s travaillant dans

un cycle différent de celui de leur diplôme signalent également la matière ou le cycle pour lequel ils/elles ne se sentent pas préparé·e·s (ex. « *français 8H* », « *les disciplines en 3-4H* »). Au secondaire 1, les mathématiques, l'allemand et la géographie sont les disciplines le plus souvent mentionnées par les enseignant·e·s qui ne se perçoivent pas formé·e·s pour les enseigner. Quand ils/elles parlent de culture ou de formation générale, ils/elles justifient le besoin en soulignant qu'ils/elles ont une « *maitrise de classe* ». Au secondaire 1, il y a des enseignant·e·s qui affirment ne pas être formé·e·s au niveau didactique (ex. « *allemand sans formation pédagogique, uniquement formation académique* » ; « *informatique mais CFC d'informaticien tout de même* »). Dans ces derniers cas, les enseignant·e·s retiennent l'importance de la formation didactique.

6 Activités d'insertion, collaboration et sentiment de réussite de l'insertion

Cette partie s'intéresse à la perception des diplômé·e·s de la qualité de leur insertion professionnelle une année, respectivement trois années après l'obtention de leur diplôme. Les résultats présentés ci-dessous analysent les réponses à la question suivante : *considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ?* 474 diplômé·e·s ont répondu à cette question une année après l'obtention de leur diplôme en se positionnant sur une échelle d'appréciation allant de 1 (insertion professionnelle peu réussie) à 6 (insertion professionnelle très bien réussie). Ils/elles ont été 380 à y avoir répondu trois années après l'obtention de leur diplôme.

Globalement, les diplômé·e·s considèrent leur insertion professionnelle comme très réussie. Ce sentiment de réussite s'accroît de

manière significative en acquérant de l'expérience professionnelle. Leur score passe en effet de 4.95 pour les diplômé·e·s 2018 à 5.23 pour les diplômé·e·s 2016.

La qualité de l'insertion professionnelle perçue par les diplômé·e·s 2018 varie par ailleurs selon les degrés d'enseignement. Cette perception est significativement plus élevée chez les diplômé·e·s en enseignement spécialisé et plus faible chez les diplômé·e·s du secondaire (primaire : 5.0 ; secondaire : 4.80 ; spécialisé : 5.25).

La Figure 9 présente le détail des réponses récoltées par volée de diplômé·e·s (2016 et 2018) et segmentées par degré d'enseignement (primaire, secondaire et spécialisé) pour les diplômé·e·s 2018.

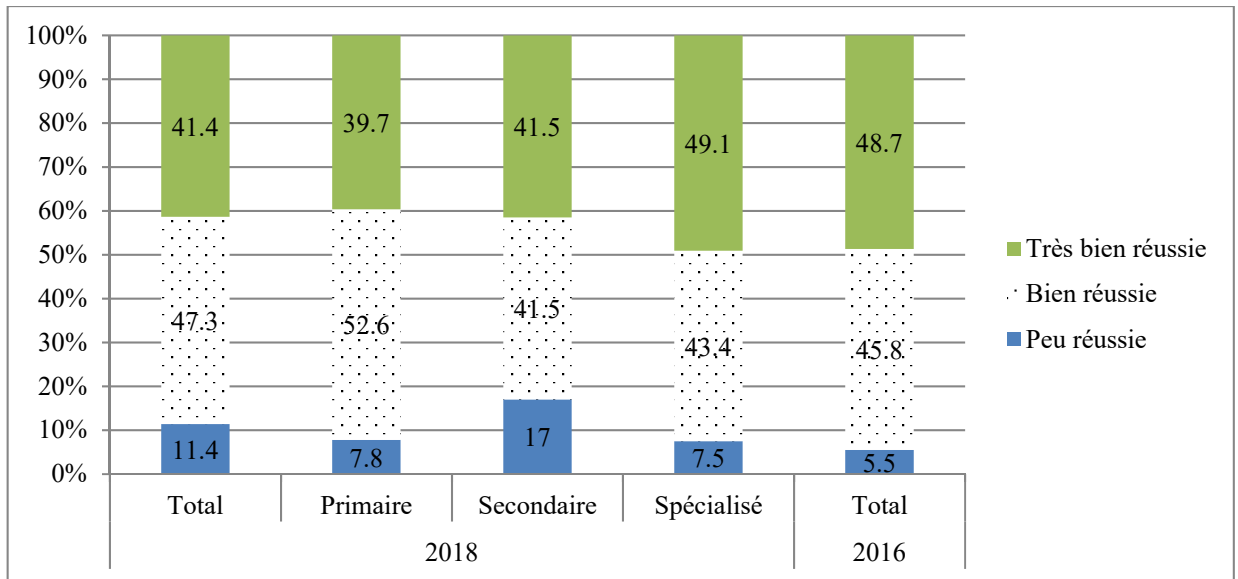


Figure 9 : Perception de la qualité de l'insertion professionnelle un an et trois ans après l'obtention du diplôme.

L'enquête révèle une amélioration de la perception de la qualité de l'insertion professionnelle par les diplômé·e·s avec l'expérience dans le métier. Ainsi, près de 90% des 474 répondant·e·s diplômé·e·s depuis une année considèrent leur insertion professionnelle bien voire très bien réussie. Ils/elles sont près de 95% des 380

répondant·e·s inséré·e·s depuis trois ans dans l'enseignement à la considérer bien voire très bien réussie. Les données récoltées indiquent également que le pourcentage de diplômé·e·s 2018 peu satisfait·e·s de leur insertion professionnelle est plus élevé dans le secondaire (17%) que dans le primaire (7.8%) ou le spécialisé (7.5%).

6.1 Activités de collaboration et d'accompagnement favorables à l'insertion

On observe une corrélation positive et significative entre le nombre d'activités de collaboration et d'accompagnement dont ont bénéficié les diplômé·e·s et la perception de l'insertion professionnelle. Plus les diplômé·e·s ont participé à des activités de collaboration et d'accompagnement, plus ils/elles considèrent leur insertion professionnelle réussie ($r = 0.34$; $p < .001$). Cependant, la quantité d'activités dont ont bénéficié les répondant·e·s ne suffit pas à elle seule à favoriser l'insertion professionnelle, le type d'activités joue également un rôle.

Afin de déterminer quelles activités ont un effet positif sur l'insertion professionnelle, nous avons examiné si certaines activités sont plus fréquemment citées par les diplômé·e·s qui considèrent leur insertion professionnelle comme très réussie, comparativement à ceux qui la considèrent peu réussie. À noter que seules figurent les données des enseignant·e·s du primaire et du secondaire (volée 2018), aucune différence significative n'ayant été constatée pour l'enseignement spécialisé.

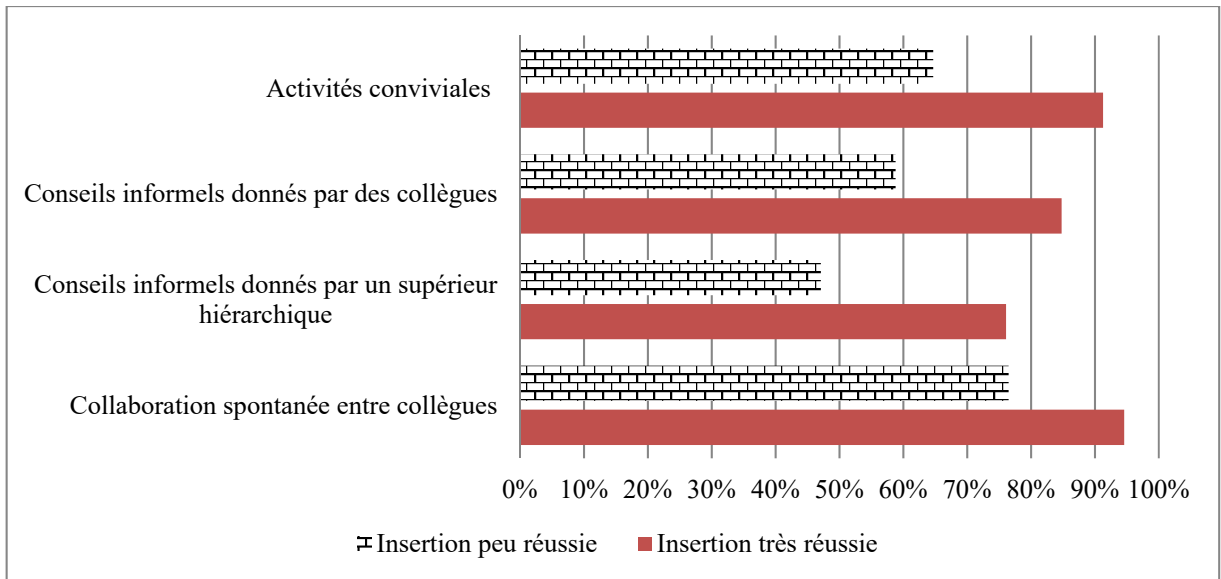


Figure 10 : Activités de collaboration et d'accompagnement auxquelles ont participé les diplômé·e·s du primaire.

Au primaire, les activités les plus citées par les diplômé·e·s qui considèrent leur insertion professionnelle très réussie sont la collaboration spontanée avec des collègues (94.6%), la participation à des activités conviviales (91.3%), les conseils informels

donnés par des collègues (84.8%), et ceux provenant d'un·e supérieur·e hiérarchique (76.1%) (Figure 10).

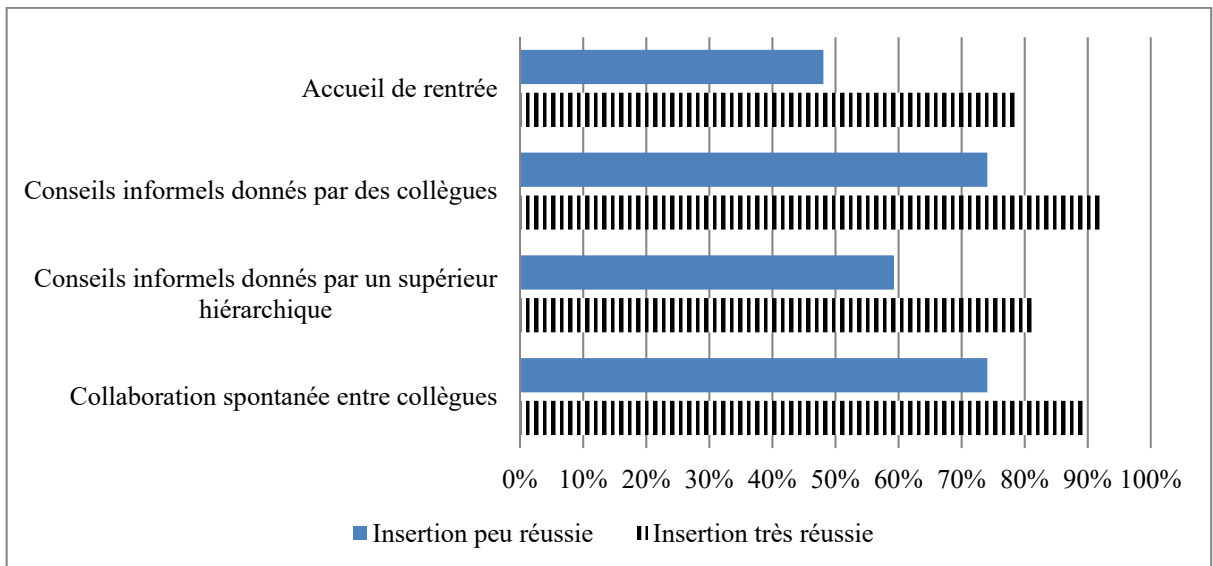


Figure 11 : Activités de collaboration et d'accompagnement auxquelles ont participé les diplômé·e·s du secondaire.

Ces activités de collaboration et d'accompagnement se retrouvent également citées par les enseignant·e·s du secondaire

(Figure 11) mais apparaissent cependant dans un ordre d'occurrence différent. En effet, au secondaire, 92.1% des répondant·e·s qui

considèrent leur insertion professionnelle très réussie ont bénéficié de conseils informels donnés par des collègues, 89.5% d'une collaboration spontanée entre collègues et 81.6% de conseils donnés par un·e supérieur·e hiérarchique.

Les activités conviviales ne sont en revanche pas citées par les enseignant·e·s du secondaire. Ils/elles citent davantage l'accueil de rentrée par la direction/responsable d'établissement/d'institution (78.9%). Cela s'explique sans doute par les modalités d'intervention des enseignant·e·s du secondaire, dans plusieurs classes, plusieurs degrés d'enseignement, éventuellement plusieurs établissements, moins favorables peut-être à une participation aux activités conviviales.

Malgré ces légères différences d'appréciation entre les enseignant·e·s du primaire et celles et ceux du secondaire, force est de constater le rôle important joué par les activités de conseil et de soutien aux enseignant·e·s fraîchement inséré·e·s dans la profession, ainsi que les actions favorisant la convivialité et l'accueil dans l'établissement. Notons également que les activités les plus souvent citées sont informelles ou spontanées. En effet, entre 84% et 90% des diplômé·e·s relèvent avoir bénéficié de l'une ou l'autre de

ces activités. Les deux exemples ci-dessous illustrent l'importance de ces activités de collaboration et de soutien informel entre collègues :

« [Collaboration] *difficile avec mon responsable d'établissement et collègue de travail directe, car débordés et pas d'énergie à me consacrer pour m'aider. Mais collaboration avec quelques-uns de mes collègues des classes parallèles soutenant, collaboration essentielle et vitale, sans eux je serais partie. Mes collègues ont accepté de m'écouter, de prendre en charge certains de mes élèves à tout moment, dans l'urgence et m'ont soutenue moralement. Le responsable d'établissement m'a par contre encouragée à demander un soutien pédagogique, ce que j'ai fait* » (cité par un·e diplômé·e 2018 de l'enseignement primaire).

« *J'ai beaucoup collaboré avec les enseignantes de mon cercle scolaire tant pour des échanges à propos de certains élèves que pour l'organisation de certains événements. Quelques fois également pour échanger du matériel ou discuter sur les manières d'aborder certaines notions en classe d'un point de vue didactique. Une bonne collaboration est bénéfique à plusieurs niveaux (pédagogiques, didactiques, administratifs, organisationnels, relationnels...)* » (cité par un·e diplômé·e 2018 de l'enseignement primaire).

6.2 Qualité de la collaboration et nature des activités de collaboration et d'accompagnement

Cette section s'intéresse à la nature des activités de collaboration auxquelles ont participé les diplômé·e·s depuis leur insertion professionnelle. Les résultats présentés ci-dessous analysent les réponses à la question ouverte suivante : *que pensez-vous de la qualité de la collaboration dans votre emploi de référence durant l'année scolaire 2018-2019 ? Pouvez-vous illustrer votre réponse ?* Les réponses ont été analysées en procédant à leur

regroupement en trois catégories principales : celles en lien avec les activités d'enseignement, celles qui concernent des projets d'établissement et celles qui relèvent d'un soutien. Ces catégories principales ont été subdivisées à leur tour en sous-catégories comme indiqué dans le Tableau 7. Au total, 428 réponses ont été données à cette question pour la volée 2018, à partir desquelles nous avons identifié 356 occurrences (certaines réponses

étant trop lacunaires pour être catégorisées). Une part importante d'entre elles concerne l'enseignement (65.1%). Les illustrations proposées dans cette catégorie concernent essentiellement les contenus et le matériel (28.7%), ou les conseils et échanges (29.1%). De manière plus marginale, d'autres éléments sont indiqués pour illustrer la nature de la collaboration : les planifications, l'évaluation et le co-enseignement. Pour certain·e·s répondant·e·s, la collaboration se situe au niveau des établissements en évoquant les projets d'école ou plus largement la vie de l'école. Une part importante des répondant·e·s évoque le soutien psychologique (21.1%) pour qualifier la collaboration. Cette dernière prend donc essentiellement vie à travers des activités d'enseignement (contenu d'enseignement et matériel pédagogique, conseils et échanges au sein de l'établissement) et des activités de soutien psychologique. Notons que les activités de collaboration mentionnées par les

répondant·e·s relèvent à nouveau essentiellement de l'informel. Ajoutons que nous n'avons pas effectué de différenciation entre le primaire, le secondaire et le spécialisé. Au total, 348 réponses ont été données à cette question par les diplômé·e·s interrogé·e·s trois ans après l'obtention de leur diplôme, à partir desquelles nous avons identifié 259 occurrences. Après trois ans en exercice, les types de collaboration les plus souvent mentionnés restent les mêmes qu'après un an : les contenus et le matériel d'enseignement, les conseils et échanges en lien avec l'enseignement (23.3%) et le soutien psychologique (19.3%). Comparé aux diplômé·e·s de 2018, les diplômé·e·s de 2016 citent moins souvent le contenu et le matériel et davantage les conseils et échanges concernant l'enseignement. Les projets d'école sont aussi davantage mentionnés. Le soutien psychologique reste une activité de collaboration importante (19.3%).

Tableau 7 : Nature des activités de collaboration (nombre d'occurrences et %).

Caté- gories princi- pales	Sous- catégories	Définitions	Réponses représentatives de chacune des catégories	2016		2018	
				n	%	n	%
Enseignement	Planification	Echange de planifications, de séquences	<i>Nous partageons et planifions ensemble l'année scolaire.</i>	16	4.5	25	9.7
	Evaluation	Evaluations communes, échanges de tests	<i>Nous discutons en salle des maîtres et construisons des évaluations sommatives conjointement.</i>	27	7.5	19	7.3
	Contenus	Travail sur les mêmes contenus, thématiques de travail. Mise à disposition de contenus et échange de matériel	<i>On se prête volontiers du matériel, c'est vraiment agréable.</i>	102	28.7	38	15
	Co-enseignement	Duo-pédagogique, partage des branches (par ex. langues); Décloisonnement, mentorat	<i>Nous faisons également régulièrement nos leçons de gym avec nos 2 classes ensemble.</i>	19	5.3	25	9.7
	Conseils, échanges	Conseil gestion de classe, échanges divers (informels ou groupes de travail)	<i>Nous partageons régulièrement nos points de vue sur notre enseignement.</i>	68	19.1	60	23
Projets d'établissement	Projet de classes	Echanges interclasses, groupes de lectures, projet développement durable, activité de vivre ensemble.	<i>Discuter du projet pilote d'allemand (genial klick) et d'améliorer la méthode.</i>	28	7.9	29	11
	Vie de l'école	Activité en lien avec vie sociale de l'école : camps, théâtre, chorale, voyage d'études	<i>L'équipe enseignante de mon bâtiment a organisé plusieurs événements (marché de Noël, sortie à la patinoire, sortie à la forêt...).</i>	14	3.9	6	2.3
Soutien	Psychologique	Encouragement, disponibilité et soutien moral, accueil dans l'établissement, reconnaissance du travail accompli	<i>Mes collègues m'ont apporté énormément de soutien à ma venue</i>	75	21.1	50	19
	Décisionnel	Soutien dans la prise de mesures envers les élèves, aide à la décision	<i>La hiérarchie a reçu avec intérêt et cohérence mes propositions de faire intervenir le réseau dans le cas de difficultés rencontrées par des élèves (2 élèves en deuil d'un parent).</i>	7	2	7	2.7

6.3 Lien entre satisfaction dans les relations professionnelles et sentiment de réussite de l'insertion

Tableau 8 : Degré de satisfaction par rapport aux relations avec les collègues, la hiérarchie et les personnes-ressources (n et %).

		6 – très satisfait	5	4	3	2	1 – très insatisfait	total
Satisfaction vis-à-vis des relations avec les collègues	n	246	158	44	15	8	4	475
	%	52	33	9	3	2	1	100
Satisfaction vis-à-vis des relations avec la hiérarchie	n	207	167	55	17	9	8	463
	%	44	36	12	4	2	2	100
Satisfaction vis-à-vis des relations avec les personnes ressources	n	192	161	43	13	8	5	422
	%	46	38	10	3	2	1	100

Le Tableau 8 indique que les diplômé·e·s sont globalement satisfait·e·s ou très satisfait·e·s de leurs relations avec les collègues (85% des réponses pour les valeurs 5 ou 6), la hiérarchie (80%) et les personnes-ressources (84%). De plus, il existe un lien de corrélation significatif entre le degré de satisfaction

concernant les différentes relations de travail avec le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle (Tableau 9). On observe que plus les diplômé·e·s sont satisfait·e·s par rapport aux relations avec les collègues, la hiérarchie et les personnes-ressources, plus ils/elles considèrent leur insertion professionnelle comme réussie.

Tableau 9 : Corrélation entre le degré de satisfaction par rapport aux relations avec les collègues, la hiérarchie et les personnes-ressources et le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle.

	Primaire	Secondaire	Spécialisé
Satisfaction vis-à-vis des relations avec les collègues	0.27	0.22	0.28
Satisfaction vis-à-vis des relations avec la hiérarchie	0.30	0.28	0.59
Satisfaction vis-à-vis des relations avec les personnes ressources	0.26	0.19	0.45

La corrélation entre leur satisfaction vis-à-vis des relations avec la hiérarchie et leur sentiment de réussite de l'insertion est plus élevée dans l'enseignement spécialisé ($r=0.59$; $p<.001$) que dans le primaire ($r = 0.30$; $p<.001$) et secondaire ($r = 0.28$; $p<.001$). La corrélation

entre la satisfaction vis-à-vis des relations avec les personnes ressources et le sentiment de réussite de l'insertion est plus élevée dans l'enseignement spécialisé ($r = 0.45$; $p<.01$) elle est plus faible au degré secondaire ($r = 0.19$; $p<.05$).

En résumé, on observe que les diplômé·e·s considèrent leur insertion professionnelle comme très réussie et que ce sentiment de réussite s'accroît avec l'expérience professionnelle, ainsi qu'avec un nombre élevé de participation à des activités de collaboration et d'accompagnement. Au primaire, les diplômé·e·s dont l'insertion a très bien réussi ont très souvent participé à des activités conviviales, alors qu'au secondaire, l'accueil semble constituer un élément important. Dans les deux degrés, la collaboration et l'informalité

sont privilégiées. L'objet de la collaboration concerne en premier lieu l'enseignement, mais peut aussi porter sur un projet d'établissement ou une forme de soutien psychologique ou décisionnel. L'importance de la collaboration pour le sentiment d'insertion est également vérifiée par la satisfaction des enseignant·e·s dans le domaine relationnel (collègues, hiérarchie et personnes ressources) : lorsque celle-ci est élevée, les enseignant·e·s y associent un plus fort sentiment d'insertion, avec des variations en fonction du degré.

7 Manifestations scientifiques récentes

Plusieurs manifestations ont été organisées autour de données issues de l'enquête INSERCH au cours des 12 derniers mois :

12 juin 2019 : Journée d'études « Les enseignant·e·s face à l'insertion professionnelle : enjeux et réflexions ». HEP BEJUNE, La Chaux-de-Fonds.

16 janvier 2020 : Journée scientifique « S'insérer dans la profession enseignante, accompagner l'insertion ». HEP Fribourg.

8 Publications 2016-2020

Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (à paraître en 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).

Girinshuti, C. (2019). *Devenir enseignant·e·s. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignant·e·s diplômé·e·s en Suisse romande* (Thèse de doctorat). Université de Genève, Suisse.

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.

- 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. (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). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *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. *Éducateur*, 7, 13-15.

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

Coordination : Jeanne Rey

Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH, 2020.