

Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé-e-s

Résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé-e-s 2016
des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse
romande et du Tessin



Équipe INSERCH

Zoe Albisetti (CERF Unifr)
Kristine Balslev (SSED Unige)
Matthieu Bolay (HEP FR)
Marie-Anne Broyon (HEP VS)
Silvio Canevascini (SUPSI)
Elena Casabianca (SUPSI)
Samuel Charmillot (SSED Unige)
Michele Egloff (SUPSI)
Barbara Fouquet-Chauprade (SSED Unige)
Crispin Girinshuti (HEP VD)
François Gremion (HEP BEJUNE)
Marine Hascoët (HEP VD)
Jeanne Rey (HEP FR)
Isabel Voirol-Rubido (HEP VS)

le 2 Mars 2018

Table des matières

| | | |
|----|--|----|
| 1. | Introduction | 3 |
| 2. | Les diplômé-e-s 2016 une année après l'obtention du diplôme : situation générale | 3 |
| | Situation professionnelle des nouveaux-elles diplômé-e-s | 3 |
| | Satisfaction des nouveaux diplômés dans l'emploi | 5 |
| 3. | Le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle des diplômé-e-s 2016 | 8 |
| | Les raisons avancées pour qualifier l'insertion professionnelle de non réussie | 9 |
| | Les raisons avancées pour qualifier l'insertion professionnelle de réussie? | 10 |
| 4. | Le lien formation-insertion selon les nouvelles et nouveaux diplômé-e-s | 12 |
| | Éléments positifs chez les enseignant-e-s primaires..... | 12 |
| | Éléments négatifs chez les enseignant-e-s primaires..... | 12 |
| | Éléments positifs chez les enseignant-e-s secondaires | 14 |
| | Éléments négatifs chez les enseignant-e-s secondaires | 14 |
| | Éléments positifs chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s | 15 |
| | Éléments négatifs chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s | 16 |
| 5. | Les apports de la formation initiale au développement professionnel..... | 16 |
| 6. | Les domaines de la formation initiale à améliorer pour favoriser l'insertion..... | 18 |
| | La qualité de la formation | 19 |
| | L'ingénierie de la formation..... | 21 |
| | La place de la pratique dans la formation | 22 |
| 7. | Les besoins de formation continue selon les diplômé-e-s 2016 | 23 |
| | Des besoins ressentis différemment selon les filières de formation..... | 23 |
| | Les besoins en formation continue des enseignant-e-s primaires | 24 |
| | Les besoins en formation continue des enseignant-e-s secondaires..... | 25 |
| | Les besoins en formation continue des enseignant-e-s spécialisé-e-s..... | 26 |
| 8. | Perspectives 2018-2019..... | 27 |
| 9. | Publications récentes | 27 |

1. Introduction

Cette note d'information présente de manière synthétique les données issues de l'enquête 2017 sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé-e-s des HEP romandes et du Tessin, reconduite annuellement par l'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH. Elle fait ainsi un bilan de l'enquête concernant les diplômé-e-s 2016 des HEP BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et DFA-SUPSI pour le Canton du Tessin, ainsi que des diplômé-e-s de l'IUFE (Unige)¹.

Suite au remaniement du questionnaire dans une perspective fondée sur la notion de « carrière » depuis 2015 et à une place plus importante laissée aux questions ouvertes, la présente note privilégie l'analyse des données qualitatives de l'enquête INSERCH.

La première partie est dévolue à dresser un tableau général de la situation d'emploi des diplômé-e-s 2016 une année après l'obtention

de leur diplôme. Les parties suivantes se concentrent davantage sur l'analyse des données qualitatives du questionnaire, en particulier celles ayant trait aux dimensions :

- de l'insertion
- et de la formation.

L'enquête 2017 s'appuie sur 432 répondant-e-s² dont les réponses (texte) ouvertes ont nécessité un codage puis une reconstitution en catégories afin de permettre une analyse synthétique et comparative des résultats.

Les nombreux remaniements de personnels au sein du groupe de recherche INSERCH durant l'année 2017 font de cette note le produit de nouvelles collaborations initiées principalement lors du workshop de deux jours, organisé en septembre 2017 à Locarno par les collègues de la SUPSI.

2. Les diplômé-e-s 2016 une année après l'obtention du diplôme : situation générale

Situation professionnelle des nouveaux-elles diplômé-e-s

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, une majorité d'enseignant-e-s novices est parvenue à obtenir un poste stable (primaire : 67.2% ; secondaire : 69.2%) (Figure 1) ; cela révèle aussi que plus de 30% d'entre elles et eux sont dans une situation relativement précaire sur le plan de l'emploi, soit en étant sans emploi (primaire 4.3%,

secondaire 5%), soit en cumulant un ou plusieurs remplacements (primaire 28.6%, secondaire 25.8%). Chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s, la part d'emploi stable est nettement plus élevée et l'absence d'emploi durant l'année est nulle, probablement parce qu'elles et ils sont déjà en emploi lorsqu'elles et ils commencent leur formation.

¹ Les diplômés du CERF (Unifr) intégreront l'enquête dès la passation 2018.

² Tous les enseignant-e-s diplômé-e-s en 2016 ont été contacté-e-s par email pour répondre à un questionnaire en ligne. La passation a commencé mi mai 2017 avec une relance deux semaines plus tard.

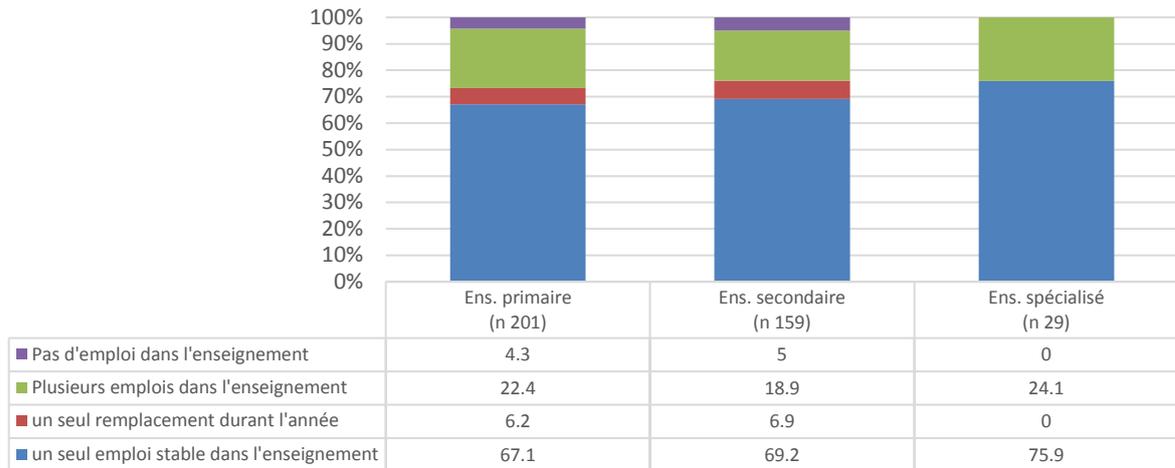


Figure 1: Situation d'emploi au moment de l'enquête en % (n = 398)

Si la majorité des enseignant-e-s du primaire ont effectivement obtenu un emploi stable pour l'année suivant l'obtention du diplôme, ces postes n'assurent qu'une sécurité relative dans la mesure où ce ne sont pas nécessairement des contrats à durée indéterminée. Le graphique ci-dessous (Figure 2) indique d'ailleurs que, hormis les enseignant-e-s spécialisé-e-s, la majorité des

nouvelles et nouveaux diplômé-e-s ont été engagés sur CDD et pas sur CDI.

La situation des enseignant-e-s spécialisé-e-s est à nouveau très différente du fait qu'elles et ils conduisent leur formation en cours d'emploi et sont donc déjà inséré-e-s sur le marché du travail.

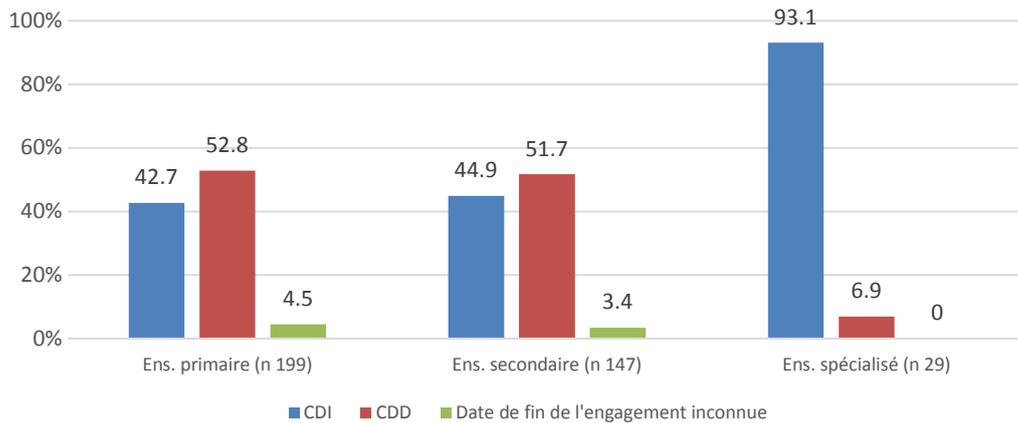


Figure 2: Types de contrat en % (n = 375)

Finalement, nous nous arrêtons aussi sur les taux d'emploi des enseignant-e-s au cours de l'année qui suit l'obtention du diplôme (Figure 3). Au moment de l'enquête, le taux

d'emploi moyen des enseignant-e-s primaires (82.75%) est largement supérieur à celui des enseignant-e-s secondaires (73.12%) et spécialisé-e-s (76.28%). Cela s'explique

principalement par les normes contractuelles qui diffèrent entre les degrés. Au primaire, on privilégie la maîtrise de classe par une ou un enseignant-e ou le partage de la classe entre deux enseignant-e-s. Au secondaire, l'engagement par périodes d'enseignement conduit à un fractionnement supérieur de l'emploi, principalement d'ailleurs durant les premières années où les nouvelles et nouveaux diplômé-e-s peuvent être amené-e-s à combiner simultanément plusieurs périodes

d'enseignement dans plusieurs établissements pour s'insérer. Cette répartition se retrouve lorsqu'on regarde la distribution entre plein temps (90-100%), grand temps partiel (50-89%), et petit temps partiel (0-49%). Les enseignant-e-s du primaire ont ainsi plus tendance à travailler à plein temps, tandis que les enseignant-e-s du secondaire et spécialisé-e-s tendent plutôt à avoir des gros temps partiels.

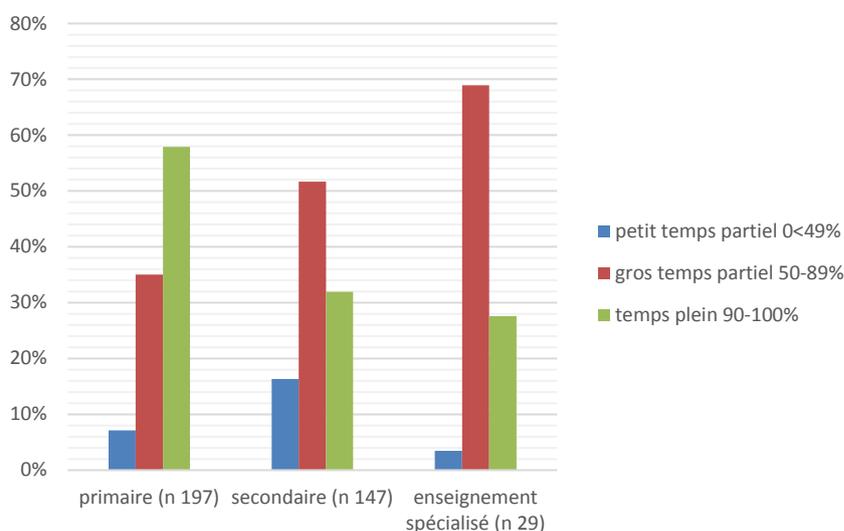


Figure 3: Distribution en % par type de taux d'emploi (n = 373)

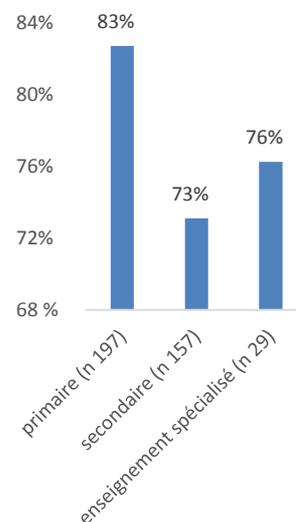


Figure 4: Taux d'emploi moyen (pourcentage de temps de travail 0-100%) (n = 373)

Satisfaction des nouveaux diplômés dans l'emploi

Les répondants sont en très grande majorité satisfaits de leur taux d'emploi (Tableau 1). On compte néanmoins 12.1% d'insatisfait-e-s au primaire et 14.9% au secondaire, contre seulement 3.4% chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s. On peut faire

l'hypothèse que, ces enseignant-e-s étant au début de leur parcours d'insertion, elles et ils prennent les offres d'emplois qui leur sont proposées même si elles ne sont pas en adéquation avec leurs attentes.

Tableau 1 : Satisfaction du taux d'activité (n = 360)

| | OUI | NON |
|-------------------------|-------|-------|
| Ens. Primaire (n 190) | 87.9% | 12.1% |
| Ens. Secondaire (n 141) | 85.1% | 14.9% |
| Ens. Spécialisé (n 29) | 96.6% | 3.4% |

Il a aussi été demandé aux enseignant-e-s novices si leur emploi correspondait à leur formation. À cette question (voir Tableau 1 ci-dessus), la satisfaction est sensiblement moins élevée. Près de 20 % de jeunes diplômé-e-s du

primaire (15.8%), du secondaire (19.1%) et de l'enseignement spécialisé (24.1%) estiment que leur emploi ne correspond pas à leur formation.

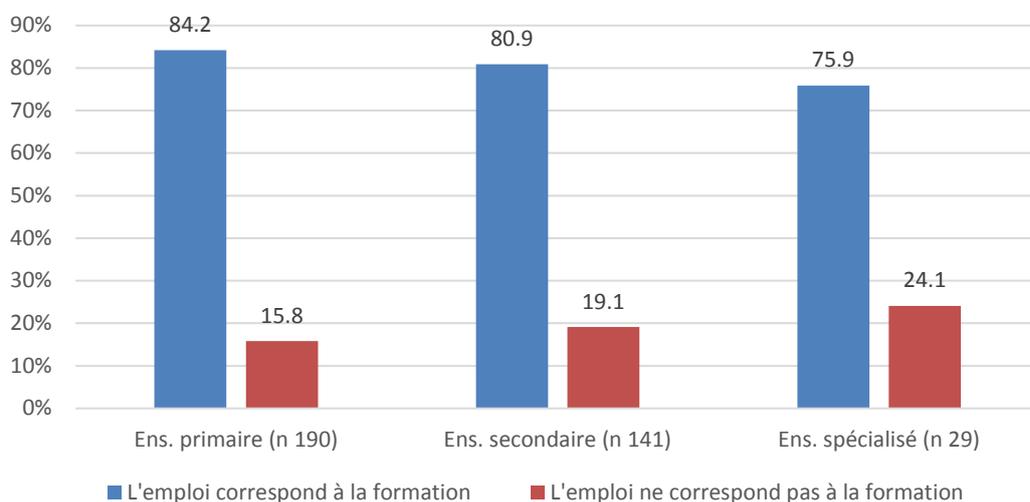


Figure 5: Correspondance entre l'emploi de référence et la formation (n = 360)

Ces taux de satisfaction relativement bas appellent à porter notre attention sur les raisons de ce sentiment d'inadéquation entre la formation et l'emploi. Ayant la possibilité d'expliquer les raisons de leur insatisfaction

L'enseignement primaire (n = 29)

Les deux principales causes d'insatisfaction sont le fait d'enseigner dans un degré/cycle autre que celui de formation ou que celui souhaité, et le manque de préparation face à la charge administrative et/ou aux procédures bureaucratiques des écoles (Tableau 2). Concernant le degré d'enseignement, plusieurs travaillent au primaire, mais pas avec les degrés souhaités ou alors travaillent dans l'enseignement spécialisé et non dans une école primaire ordinaire. L'autre point fort d'insatisfaction est lié à la charge administrative et aux procédures à suivre auxquelles six répondant-e-s jugent ne

dans la question ouverte qui suivait, nous nous arrêtons brièvement sur les raisons mentionnées et essayons de les regrouper en catégories pour chacune des filières de formation.

pas avoir été préparé-e-s dans leur formation. En deuxième lieu, quatre personnes se plaignent du manque de formation pratique lié notamment aux aspects relationnels du métier ou alors restent évasives sur ce que sont les aspects pratiques lacunaires. Enfin en dernière position, deux répondant-e-s disent enseigner des branches auxquelles elles et ils sont mal ou ne sont pas formé-es (en particulier la musique et le sport), deux répondant-e-s regrettent l'inadéquation entre le degré des stages et celui de leur emploi actuel. Finalement, deux répondant-e-s font aussi mention d'un manque de préparation à l'insertion en tant que novice.

Tableau 2 : Raisons évoquées selon lesquelles l'emploi de référence ne correspond pas à la formation (degré primaire)

| | |
|--|--|
| Emploi ne correspond pas au degré voulu/de formation (6) | Stages ne correspondaient pas à l'emploi (2) |
| Manque de préparation aux aspects administratifs/institutionnels/bureaucratiques (6) | Manque de préparation à l'insertion en tant que novice (2) |
| Formation pratique lacunaire (4) | Autres (4) |
| Branches enseignées sans formation (2) | |

L'enseignement secondaire (n = 27)

Neuf répondant-e-s disent enseigner dans un cycle ne correspondant pas à celui de leur formation (Tableau 3) ; en général avec un diplôme du secondaire 2 et un emploi dans le secondaire 1 (quatre pers.) ou un diplôme secondaire 1 et un emploi primaire (cinq pers.). En deuxième lieu – et cela semble dans certains cas être une conséquence de l'inadéquation entre le diplôme et le cycle de l'emploi de référence – huit répondant-e-s disent enseigner des disciplines auxquelles elles et ils n'ont pas été formé-e-s. On peut faire l'hypothèse que les établissements secondaires complètent fréquemment leurs besoins d'enseignant-e-s pour des disciplines spécifiques avec le personnel déjà présent, notamment les nombreuses et nombreux

diplômé-e-s avec un poste de remplaçant-e, même si cela ne correspond pas nécessairement à leur formation. Il est aussi fait mention à deux reprises du manque de formation pratique sans que cela soit précisé plus en détail. La charge administrative apparaît à nouveau (deux pers.), mais dans une moindre mesure, que chez les enseignant-e-s du primaire. Enfin, dans les remarques restantes regroupées dans « autres », un-e enseignant-e dit voir une inadéquation entre les didactiques enseignées et les pratiques de son établissement et quatre autres font remarquer que leur emploi tient plus du « job d'étudiant-e » (p.ex. soutien scolaire, école de langue privée).

Tableau 3 : Raisons selon lesquelles l'emploi de référence ne correspond pas à la formation (degré secondaire)

| | |
|--|--|
| Emploi pas dans le cycle de formation (9) | Manque de préparation aux aspects administratifs (2) |
| Disciplines enseignées hors de ses didactiques (8) | Autres (5) |
| Manque de formation pratique (2) | |

L'enseignement spécialisé (n=7)

Parmi les enseignant-e-s spécialisé-e-s, les motifs d'insatisfactions sont principalement liés au contexte de travail où les enjeux de l'enseignement spécialisé sont méconnus ou

incompris (cinq pers.). En deuxième lieu, deux répondant-e-s n'exercent pas dans l'enseignement spécialisé.

*

*

*

Des causes similaires d'insatisfaction ont donc été identifiées pour le secondaire et le

primaire. Par contre, elles semblent plus liées au marché de l'emploi qu'à la formation pour le

niveau secondaire, notamment du fait de devoir enseigner hors de ses didactiques ou dans un autre cycle que celui de formation. Au primaire par contre, hormis l'insatisfaction quant au degré des classes où elles et ils enseignent, qui est aussi liée au marché du travail, les causes d'insatisfaction sont majoritairement liées à la formation (en particulier les lacunes associées à la formation pratique et le manque de formation sur les aspects administratifs). Enfin, les enseignant-e-s spécialisé-e-s semblent principalement insatisfait-e-s du manque de (re)connaissance de leur travail dans les établissements ordinaires où elles et ils enseignent.

Une marge d'amélioration existe néanmoins du point de vue des répondants. Les pistes révélées par l'enquête portent sur l'apport de cours répondant aux besoins de didactiques disciplinaires, aux pédagogies spécialisées, aux exigences administratives du métier, à la gestion de classe ainsi que ceux facilitant les relations avec les autres actrices et acteurs du système scolaire. Les diplômé-e-s des HEP préconisent également une formation

Cette part d'insatisfaction par rapport à l'emploi doit toutefois être relativisée par la satisfaction globalement positive des nouvelles et nouveaux diplômé-e-s quant à leur formation. À la question *Quel bilan faites-vous de votre formation ?*, la moyenne sur une échelle de 1 à 6 se situe à 4.22 pour le primaire, 3.96 pour le secondaire et 4.66 pour l'enseignement spécialisé (Tableau 4).

Tableau 4: bilan de la formation (échelle de 1=très insatisfait à 6=très satisfait)

| | Moyenne | Écart type |
|-------------------|---------|------------|
| Primaire | 4.22 | 0.95 |
| Secondaire | 3.96 | 1.15 |
| Enseignement spé. | 4.66 | 1.08 |

d'avantage orientée vers la pratique professionnelle. Ce sont ces thématiques, c'est-à-dire soit les raisons de satisfaction et d'insatisfaction dans la formation et l'insertion ainsi que les domaines qui, selon les diplômé-e-s 2016, pourraient être améliorés, que les sections suivantes s'attacheront à analyser plus en détail à travers les réponses à plusieurs questions ouvertes de l'enquête INSERCH.

3. Le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle des diplômé-e-s 2016

Malgré une part d'insatisfait-e-s quant à l'adéquation entre formation et emploi, il convient toutefois de rappeler que, comme l'indiquent les résultats à la question « *Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ?* », seul-e un-e enseignant-e sur dix estime que son insertion professionnelle n'est « pas réussie » tandis que 77% d'entre elles et eux la trouvent « réussie » ou « très réussie ».

Globalement, la moyenne des 358 répondant-e-s à la question portant sur la perception de la réussite de leur insertion professionnelle, se situe à plus de 5 ($m = 5.10$,

Nous nous intéressons ici plus directement à l'insertion subjective des diplômé-e-s 2016 et à leurs besoins de formation. Pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur les réponses à la question *Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ?* (1 = Non réussie → 6 = très réussie) et à la question ouverte *Pour quelles raisons considérez-vous ainsi votre insertion professionnelle ?*.

$\sigma = 1.28$). On peut affirmer avec un tel score, que l'insertion professionnelle est bien réussie pour la majorité des enseignant-e-s novices qui ont répondu à cette enquête (médiane = 5). Ce

résultat est plus que réjouissant puisque seul un-e enseignant-e sur dix estime que son insertion professionnelle n'est pas réussie (score < 4 : n=34) et que celle-ci est bien (score 5 : n=133) ou très réussie (score 6 : n=144) pour plus des trois quarts d'entre elles et eux.

En comparant les trois groupes d'enseignant-e-s retenus, on peut faire le constat que la perception de réussite est la plus

élevée chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s ($m = 5.38$; $\sigma = 0.62$), tandis qu'elle est la plus basse chez les enseignant-e-s du secondaire 1 et 2 ($m = 4.90$; $\sigma = 1.58$). Elle se situe au-dessus de la moyenne chez les enseignant-e-s des cycles H 1 et 2 ($m = 5.20$; $\sigma = 1.07$). Mais, quel que soit le segment professionnel, l'insertion professionnelle est considérée comme réussie chez une majorité de répondant-e-s.

Tableau 5 : Estimation de la réussite de l'insertion des enseignant-e-s du primaire, secondaire et spécialisé-e-s

| Valeurs | Enseignant-e-s des cycles H 1 et 2 | Enseignant-e-s du secondaire 1 et 2 | Enseignant-e-s spécialisé-e-s | Total |
|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------|
| 1 insertion non réussie | 1 | 7 | 0 | 8 |
| 2 | 2 | 8 | 0 | 10 |
| 3 | 5 | 11 | 0 | 16 |
| 4 | 33 | 12 | 2 | 47 |
| 5 | 71 | 48 | 14 | 133 |
| 6 insertion très réussie | 76 | 55 | 13 | 144 |
| Total | 188 | 141 | 29 | 358 |

Ces chiffres réjouissants résonnent d'ailleurs avec le bilan globalement positif que les enseignant-e-s novices font de leur formation.

Les raisons avancées pour qualifier l'insertion professionnelle de non réussie

Tout d'abord, aucun-e enseignant-e ayant obtenu le diplôme en enseignement spécialisé n'estime que son insertion professionnelle n'est pas réussie. Cela s'explique probablement en partie par le fait que la plupart de ces enseignant-e-s réalisent une formation en cours d'emploi. Reste cependant à savoir jusqu'à quel point une différence de la perception de réussite peut être marquée par le fait que certain-e-s obtiennent un second titre d'enseignement tandis que d'autres proviennent d'un domaine voisin, ce titre marquant leur entrée dans la profession enseignante.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion n'est pas réussie (score = 1)

Pour elles et eux, la raison est due à l'absence de postes ou de postes stables. Seul-e un-e enseignant-e secondaire estime ne pas être prêt-e pour enseigner, malgré l'obtention du diplôme.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion n'est pas réussie (score = 2)

Les enseignant-e-s des cycles H 1 et 2 invoquent les mêmes raisons que plus haut tandis que celles mentionnées par les enseignant-e-s secondaires sont la précarité du poste sur le plan du taux d'activité ou de la durée du contrat, ainsi que le lieu géographique de leur activité professionnelle. Pour d'autres, ce sont les conditions d'emploi liées à l'exécution de tâches annexes ou à un surinvestissement qui a été vain.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion n'est pas réussie (score = 3)

Chez les enseignant-e-s des cycles H 1 et 2, on retrouve les raisons précédentes en lien avec l'absence de postes stables et à plein temps. Le nouvel argument qui apparaît est lié à l'inadéquation entre la formation et l'emploi. On le retrouve également dans les raisons invoquées chez les enseignant-e-s secondaires

1 et 2. Cela se traduit notamment par une absence de poste dans la branche étudiée, forçant les enseignant-e-s à devoir accepter un emploi pour l'enseignement de branches pour lesquelles elles et ils n'ont pas reçu de formation, mais aussi à devoir accepter un poste dans des lieux géographiques ou types

d'établissements non souhaités. Un-e enseignant-e mentionne une autre inadéquation : le décalage entre ses valeurs personnelles et celles du système scolaire. Finalement, ce qui apparaît de nouveau chez un-e autre répondant-e, est l'absence d'aide à son insertion professionnelle.

Les raisons avancées pour qualifier l'insertion professionnelle de réussie?

Plusieurs enseignant-e-s indiquent le chiffre 4 pour répondre à cette question, ce qui laisse entendre qu'ils sont plutôt satisfait-e-s, mais donnent des raisons d'insatisfaction.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion est réussie (score = 4) en donnant des raisons pour lesquelles elle n'est pas totalement réussie.

Si pour les enseignant-e-s secondaires 1 et 2, on retrouve les raisons invoquées plus haut quant à la précarité des postes et aux conditions défavorables (taux d'activité, rapport salaire - charge de travail, CDD), c'est-à-dire l'insécurité liée à l'emploi dont la stabilité n'est pas garantie, ainsi que l'inadéquation entre la formation et l'emploi ; il apparaît également un sentiment de non-reconnaissance des compétences. Toutefois, la collaboration entre collègues est l'aspect positif qui est mentionné et semble atténuer ce qui précède.

Quant aux enseignant-e-s des cycles H 1 et 2, ce sont les mêmes arguments concernant la précarité de l'emploi et l'instabilité du poste, l'inadéquation entre la formation et l'emploi, ainsi que le manque de soutien pour l'insertion. Par contre, des dimensions plus subjectives apparaissent, par exemple un sentiment de compétence insuffisant, de la solitude, des attentes élevées envers les débutant-e-s pour faire face à des situations éducatives inédites et complexes. Or, de même que chez les enseignant-e-s du secondaire, l'insertion est perçue positivement lorsque la relation avec les collègues et avec les élèves se passe bien. Certain-e-s enseignant-e-s mentionnent

également l'importance de se sentir reconnu-e-s par les élèves et non seulement par leurs ami-e-s ou la famille.

Quant aux enseignant-e-s spécialisé-e-s, c'est un sentiment de compétence insuffisant qui les habite à l'égard de leur emploi.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion est réussie (score = 5)

Pour les enseignant-e-s des cycles H 1 et 2, l'obtention d'un poste stable au taux d'activité souhaité constitue une raison pour considérer l'insertion comme réussie. Dans leur insertion professionnelle, elles et ils reçoivent l'aide et le soutien adéquats, tant de la part des collègues que de la hiérarchie. En gros, les conditions sont optimales, la relation tant avec les collègues qu'avec les élèves ou leurs parents est perçue positivement. Bref, elles et ils bénéficient de reconnaissances multiples, ce qui leur permet de s'engager avec plaisir, de s'épanouir sur le plan professionnel, de se sentir compétent-e-s au travail, d'avoir des perspectives soit de formation continue ou dans des projets d'établissement.

Le seul bémol, sur le plan des conditions de travail, porte sur la surcharge de travail ou sur un emploi sur deux établissements. Par ailleurs, bien que la formation soit plutôt perçue comme adéquate, elles et ils en relèvent certaines lacunes concrètes pour bien débuter dans la profession.

Quant aux enseignant-e-s du secondaire 1 et 2, elles et ils ne relèvent que du positif : la stabilité du poste et des bonnes conditions de travail. Elles et ils font part d'une continuité

dans leur emploi précédent l'obtention du diplôme ou avec une expérience préalable. L'ambiance de travail est favorable, avant tout la bonne relation avec les collègues, mais aussi avec la hiérarchie et les élèves. Elles et ils se sentent reconnu-e-s pour leurs compétences. Cela leur permet de s'engager personnellement, de donner du sens à leur travail, d'être satisfait-e-s du travail réalisé, de s'épanouir professionnellement, en résumé, d'avoir des ressentis positifs.

Les enseignant-e-s spécialisé-e-s donnent du sens à leur travail. Elles et ils ressentent une adéquation entre leur formation et leur emploi. Les élèves apprennent avec elles et eux et elles et ils peuvent répondre à leurs besoins. Elles et ils reçoivent des retours positifs des collègues, de leurs élèves et des parents. Elles et ils ont des relations positives avec leurs collègues et s'engagent personnellement dans leur emploi qu'elles et ils perçoivent dans une continuité avec leur formation.

Les enseignant-e-s qui estiment que leur insertion est réussie (score = 6)

Les enseignant-e-s des cycles H 1 et 2 ont un sentiment d'épanouissement professionnel,

En résumé : une satisfaction graduelle

On trouve ainsi, globalement, une gradation entre la manière dont les répondant-e-s estiment leur insertion et les raisons invoquées allant de 1. l'absence de poste stable à 2. des conditions d'emploi précaires (taux d'activité, durée de l'engagement, nature du poste, emplacement géographique) et à 3. une inadéquation entre la formation reçue et le poste occupé ou une absence de dispositif d'aide à l'insertion. Lors du passage à 4., on reste sur des conditions d'emploi fragiles et des postes plutôt précaires, mais ce sont les relations de collaboration avec les collègues qui s'avèrent l'élément décisif pour la réussite de l'insertion professionnelle. À 5., on passe de

le climat et l'ambiance de travail sont perçus comme de grande qualité. Si la formation s'avère lacunaire, les collègues apportent leur soutien pour compléter les manques de la formation.

Quant aux enseignant-e-s du secondaire 1 et 2, elles et ils ont pu obtenir un poste stable rapidement, avec de bonnes conditions de travail, souvent dans la continuité de leur expérience, qu'il s'agisse d'un emploi ou d'un stage en emploi. La charge de travail est équilibrée, ce qui leur permet de mettre du sens à leur travail et de s'impliquer. Ayant de bonnes relations avec tous les actrices et acteurs du monde scolaire (collègues, élèves, parents et hiérarchie), elles et ils se sentent reconnu-e-s pour leurs compétences.

Les enseignant-e-s spécialisé-e-s s'engagent personnellement et s'épanouissent dans un poste stable et qui s'inscrit dans la continuité. Elles et ils trouvent également une adéquation entre leur formation et leur emploi, la formation leur donnant de la crédibilité, renforçant leur sentiment de compétence et leur reconnaissance. Elles et ils ont des bonnes relations avec leurs élèves et leurs collègues.

l'instabilité à la stabilité, le plus souvent avec de bonnes conditions, même si la perception de la surcharge de travail demeure présente. Les bonnes relations de collaborations s'ouvrent aux élèves et à la hiérarchie, ainsi qu'aux parents. Les reconnaissances sont diverses, notamment sur le plan des compétences. Finalement à 6., tout est positif. Les lacunes de la formation, même présentes, sont compensées par le soutien des collègues. La plupart exercent dans une ambiance de travail qui leur permet de donner du sens à leur activité et à leur engagement, de s'épanouir sur le plan professionnel.

4. Le lien formation-insertion selon les nouvelles et nouveaux diplômé-e-s

Nous nous intéressons ici plus en détail aux éléments que les néo-diplômé-e-s considèrent comme favorisant ou ne favorisant pas l'insertion professionnelle. Les questions ouvertes suivantes : *Quels éléments apportés par la formation ont favorisé votre insertion professionnelle ?* et *Quels éléments de votre formation ont fait défaut pour favoriser votre*

insertion professionnelle ? permettent d'identifier les éléments positifs et négatifs de la formation au regard de l'insertion professionnelle. S'agissant d'une question ouverte, les réponses de certains répondant-e-s ont parfois été attribuées à plusieurs catégories (primaire n = 249, secondaire n = 127, enseignement spécialisé n = 35).

Tableau 6 : *Éléments favorisant ou non l'insertion dans la formation en enseignement primaire*

| Éléments positifs | | Éléments négatifs | |
|------------------------------|------------|--|-----------|
| Stages | 73 | Manque de renseignements | 28 |
| Formation | 44 | Formation | 20 |
| Relations avec les collègues | 15 | Trop de théorie/théorie peu pertinente | 18 |
| Prafo (praticien formateur) | 6 | Gestion des parents | 13 |
| Autres ³ | 13 | Gestion des classes/gestion des élèves | 10 |
| | | Absence de pratique | 7 |
| | | Autres ⁴ | 2 |
| Total réponses | 151 | Total réponses | 98 |

Éléments positifs chez les enseignant-e-s primaires

Les néo-diplômé-e-s de l'école primaire (Tableau 6) considèrent en grande majorité (n = 73) que les stages accomplis pendant leur formation ont été très importants dans le processus d'insertion professionnelle. La structure et l'organisation de la formation, avec ses apports plus ou moins théoriques, ont été l'autre élément décisif pour les répondant-e-s (n = 44). La création de liens avec des futurs collègues pendant les stages a été citée par plusieurs répondant-e-s (n = 15), ce qui signifie que l'aspect relationnel a aussi une certaine importance pour l'insertion d'un-e enseignant-e. En conclusion, il est important de citer le rôle du ou de la formateur-trice de terrain⁵ de la tuteur-trice, figure professionnelle importante,

qui a été citée explicitement par six répondant-e-s. Il est possible que cette figure ait joué un rôle important aussi pour les novices qui ont mentionné le stage comme élément d'insertion.

Éléments négatifs chez les enseignant-e-s primaires

En ce qui concerne les éléments que les répondant-e-s considèrent comme ne favorisant pas l'insertion, il est intéressant de noter qu'aucun élément ne ressort plus que les autres, mais qu'un ensemble de facteurs est évoqué : manque de renseignements par rapport au travail concret à réaliser au quotidien (n = 28), éléments de la formation (n = 20), une théorie trop présente ou considérée peu pertinente (n = 18), la gestion des parents (n = 13) et des classes et/ou élèves (n = 10) et,

³ Gestion des classes ; connaissance du système éducatif ; réseau professionnel ; gestion des parents ; mobilité.

⁴ Formation limitée à un seul ordre scolaire ; professeurs.

⁵ A noter que l'on utilise ici la formule "formateur-trice de terrain" de façon équivalente pour se référer à une fonction dont la terminologie varie selon les cantons (P. exm Praticien-ne formateur-trice (Prafo), Tuteur-trice, Maître-sse de stage).

enfin, un sentiment de manque de pratique pendant la formation (n = 7).

Tableau 7 : Extraits de réponses pour la formation en enseignement primaire⁶

| | |
|--------------------------|--|
| Éléments positifs | <ul style="list-style-type: none"> - [...] les cours théoriques, mais surtout ceux en lien avec l'analyse de situations. Le fait de faire la formation en emploi m'a permis de mettre du sens à la théorie grâce à la pratique. - Les travaux de groupe et le cours de communication ; le tout de la formation HEP qui est quand même bien ficelée (bien qu'il y a toujours des améliorations possibles) - Le feed-back des stages. - Stages, travail sur la collaboration dans des cours, pratique réflexive - Les connaissances humaines (professeurs HEP et collègues de la volée) que l'on peut toujours contacter pour s'entraider lors de situations problématiques en emploi. - La pratique professionnelle pendant la formation, le partage des questions professionnelles avec les collègues, la dernière année en emploi à 50% - L'innovation des pratiques didactiques à travers des matériaux didactiques prégnants. |
| Éléments négatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Trop de choses à gérer, une formation qui ne tient pas compte de la réalité de la vie (charges familiales, exigences élevées, stages nombreux, etc.) et les exigences liées à mon travail-même: gestion d'une classe, rapports à rédiger, colloques, rencontres des parents, des professionnels, etc. - Manque une vue de ce qu'est réellement le métier d'enseignant en dehors de la classe - donc les tâches administratives, le "secrétariat" que nous devons faire afin de décharger autres ... - Apports pratiques sur la rentrée: comment la préparer? - Parfois il est difficile de mettre en pratique certains aspects vus en cours. - La relation avec les parents et le travail bureaucratique demandé |

Tableau 8 : Éléments favorisant ou non l'insertion dans la formation en enseignement secondaire

| Éléments positifs | | Éléments négatifs | |
|------------------------------|-----------|---|-----------|
| Formation | 27 | Gestion des classes/des élèves | 13 |
| Stages | 25 | Formation | 11 |
| Titre obtenu | 10 | Trop de théorie/théorie peu pertinente | 7 |
| Relations avec les collègues | 7 | Connaissances du milieu/d'outils de travail | 5 |
| Prafo (praticien formateur) | 4 | | |
| Autres ⁷ | 9 | Autres ⁸ | 9 |
| Total réponses | 82 | Total réponses | 45 |

⁶ Note de lecture du tableau : dans le tableau ont été soulignés en gras les réponses plus représentatives de notre analyse.

⁷ Connaissance réseau professionnel ; Professeur ; Connaissance du système éducatif ; pratique réflexive ; identité professionnelle ; etc.

⁸ Trop d'étudiants ; professeurs ; manque de pratique, stage ; gestion des parents ; etc.

Éléments positifs chez les enseignant-e-s secondaires

Pour les diplômé-e-s en enseignement secondaire (Tableau 8), les stages (n = 25) sont aussi un des aspects importants de l'insertion, mais de façon moins prépondérante que pour les diplômé-e-s de l'enseignement primaire. En effet, la formation joue un rôle important (n = 27), tout particulièrement en ce qui concerne les aspects didactiques. Dans l'enseignement secondaire, on est confronté à des spécialistes de branches, qui connaissent la matière qu'elles et ils doivent enseigner, mais qui ont besoin d'acquérir des compétences pour pouvoir la transmettre. L'obtention du titre (n

= 10) est aussi mentionnée par un certain nombre de personnes.

Éléments négatifs chez les enseignant-e-s secondaires

Les éléments qui selon les répondant-e-s ont fait défaut pendant leur formation sont liés à la gestion de la classe et/ou des élèves (n = 13), à l'organisation de la formation (n = 11), à la présence de trop de théorie ou de théorie peu pertinente par rapport à ce qui est vécu par les néo-diplômé-e-s sur le terrain (n = 7). Enfin, une partie déplore l'absence d'un approfondissement des connaissances du milieu professionnel et d'outils de travail.

Tableau 9 : Extraits de réponses pour la formation en enseignement secondaire⁹

| | |
|--------------------------|--|
| Éléments positifs | <ul style="list-style-type: none"> - Essentiellement les stages et le matériel rassemblé dans le cadre des didactiques. - Situations vécues en stage B, cours de didactique. - Le stage sans aucun doute. Certaines notions apprises en gestion de classe et en stratégie d'apprentissage. - Les stages (contact avec des enseignants possédant de l'expérience) - La didactique m'a permis de réfléchir sur ma pratique ainsi que le contact avec certains enseignants HEP. En me posant des questions et en éveillant ma curiosité, je me suis intéressé au travail de mes collègues et j'ai toujours accepté leurs conseils. Cela a aidé à mon insertion. - Les cours de didactique... sinon c'est par la pratique et l'expérience que s'acquiert cette insertion dans la profession. - Capacité à trouver les mots, reconnaissance de l'expertise qui permet d'être créatif et assuré dans la manière de présenter les choses de manière nouvelle aux élèves, accepter d'être toujours en cheminement, savoir que l'on fait ni juste ni faux, mais qu'à un moment on est trop là alors on régule la fois d'après dans l'autre côté (ex: dynamique de classe/ apprentissage, ou élément/complexe...). - Le fait d'avoir son titre donne davantage confiance en soi et pousse à se faire respecter. - Le titre clairement, car sans titre vous ne pouvez pas accéder à l'enseignement. - Les analyses des matières enseignées et la mise en place des évaluations. - Matériel pédagogique et didactique (fiches, séquences, bonnes pratiques) Conscience des enjeux sociologiques et psychologiques. |
|--------------------------|--|

⁹ Note de lecture du tableau : dans le tableau ont été soulignés en gras les réponses plus représentatives de notre analyse.

| | |
|--------------------------|--|
| Éléments négatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Nombre de stages durant la formation ne permettant pas de s'investir dans l'enseignement. - Cours sur la gestion de classe, les travaux de groupe, la dyslexie... - J'aurais souhaité pouvoir faire plus d'analyse de situations réelles pendant ma formation, et surtout que les cours soient dispensés par des enseignants avec de l'expérience plutôt que par des théoriciens qui n'ont pas d'expérience devant une classe. - La théorie est souvent je trouve déconnectée du terrain malgré tous les efforts de la HEP pour la rendre pertinente. - Manque d'outils pour la gestion de classe et de connaissances pour les réseaux et divers rendez-vous. - Un cours sur les responsabilités du maître de classe et quelques outils sur la gestion de classe. - La capacité et les connaissances pour gérer une classe, des camps, des sorties, NEO, etc. - Des connaissances sur les responsabilités d'une maîtrise de classe ; le rôle des personnes-ressources/référentes/hierarchiques dans et hors école ; un cours sur la différenciation pédagogique, indispensable pour une école inclusive, mais absent du cursus. - Trop de cours théoriques qui se sont révélés inapplicables dans la vie réelle. - En travaillant à 70% pendant ma formation, difficile d'être très présent en dehors des cours, la fatigue fait également qu'on participe en cette période peu aux activités des enseignants. Cela ne l'a donc pas, en soi, favorisée. - Un accompagnement plus personnalisé sur les questions liées à la vie professionnelle. - Trop peu de postes et surtout, des personnes avec des stages en emploi qui ne laissent pas de place pour les gens qui n'ont pas eu la chance d'obtenir un stage en emploi lors de leur formation. |
|--------------------------|--|

Tableau 10 : *Éléments favorisant ou non l'insertion dans la formation en enseignement spécialisé*

| Éléments positifs | | Éléments négatifs | |
|-----------------------------------|-----------|--|----------|
| Formation | 10 | Formation | 4 |
| Stages | 5 | Trop d'étudiants | 1 |
| Titre obtenu | 5 | Trop de théorie/théorie peu pertinente | 1 |
| Connaissance réseau professionnel | 2 | Manque de renseignements | 1 |
| Autres ¹⁰ | 4 | Stages | 1 |
| | | Relations avec les collègues | 1 |
| | | Autres | 0 |
| Total réponses | 26 | Total réponses | 9 |

Éléments positifs chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s

Les diplômé-e-s en enseignement spécialisé ont explicité plusieurs facteurs qui favorisent l'insertion (Tableau 10) : l'organisation de la formation (n = 10), les stages (n = 5), l'obtention d'un titre d'étude (n

= 5). Ce dernier facteur est intéressant, car il nous permet de parler du besoin de reconnaissance du diplôme en enseignement spécialisé à l'égard des autres enseignant-e-s et des institutions scolaires.

¹⁰ Relations avec les collègues ; pratique réflexive ; identité professionnelle ; ecc.

Éléments négatifs chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s

principalement liés à la formation (exemples ci-dessous).

Au contraire, un nombre plus réduit de facteurs entrave leur insertion et ils sont

Tableau 11 : Formation en enseignement spécialisé

| | |
|--------------------------|--|
| Éléments positifs | <ul style="list-style-type: none"> - Développement du sentiment de compétence, acquisition de compétences reconnues par mon employeur et mes collègues en tant que personnes-ressources de l'enseignement spécialisé dans un milieu ordinaire. - Le fait d'obtenir un Master en enseignement spécialisé me donne le crédit nécessaire à la reconnaissance de mes pairs. - Mon changement de statut. |
| Éléments négatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Des cours trop axés sur la théorie et loin de la réelle pratique d'un enseignant spécialisé. - Peut-être où trouver les ressources nécessaires au soutien des élèves. Au début, je devais créer beaucoup de matériel à défaut d'en connaître. - Outils concrets et matériel que je puisse utiliser dans ma pratique et qu'il m'a fallu aller chercher. - La planification annuelle des apprentissages. |

*

*

*

Finalement, afin de mieux comprendre la relation entre les facteurs perçus comme favorisant ou non l'insertion lors de la formation et le sentiment de réussite de celle-ci, nous avons mis en relation les réponses analysées ci-dessus avec celles de la question : « Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ? »

Dans l'enseignement primaire, il ressort que le facteur relationnel (en particulier les relations avec les collègues de l'école où elles et ils ont fait leur pratique professionnelle/ stage) est un des rares aspects positifs considérés aussi bien par les diplômé-e-s qui estiment leur insertion professionnelle réussie que par celles et ceux qui l'estiment (mal) réussie. Il est

également intéressant de noter que, paradoxalement, seul-e-s les enseignant-e-s qui estiment leur insertion réussie se sont exprimé-e-s sur les facteurs qui ne la favorisent pas.

Au contraire, les diplômé-e-s du secteur secondaire qui sont insatisfait-e-s de leur insertion se sont exprimé-e-s sur les facteurs favorisant ou non celle-ci. Parmi les éléments positifs cités aussi par ceux qui ne se sentent pas ou peu inséré-e-s, nous retrouvons les formateurs-trices de terrain.

Enfin, chez les diplômé-e-s de l'enseignement spécialisé, seul-e-s les enseignant-e-s qui considèrent leur insertion professionnelle réussie se sont exprimé-e-s.

5. Les apports de la formation initiale au développement professionnel

Ayant identifié les éléments de la formation favorisant ou non l'insertion, il convient maintenant d'identifier plus précisément quels sont les domaines de la

formation initiale qui contribuent au développement professionnel des nouvelles et nouveaux diplômé-e-s ?

432 personnes (primaire n = 226, secondaire n = 173, enseignement spécialisé n = 33) ont répondu à la question ouverte : Quels sont les éléments de votre formation qui ont

contribué à votre développement professionnel ? Les éléments mentionnés dans les réponses ont permis d'établir neuf catégories présentées dans la figure ci-dessous (Figure 5).

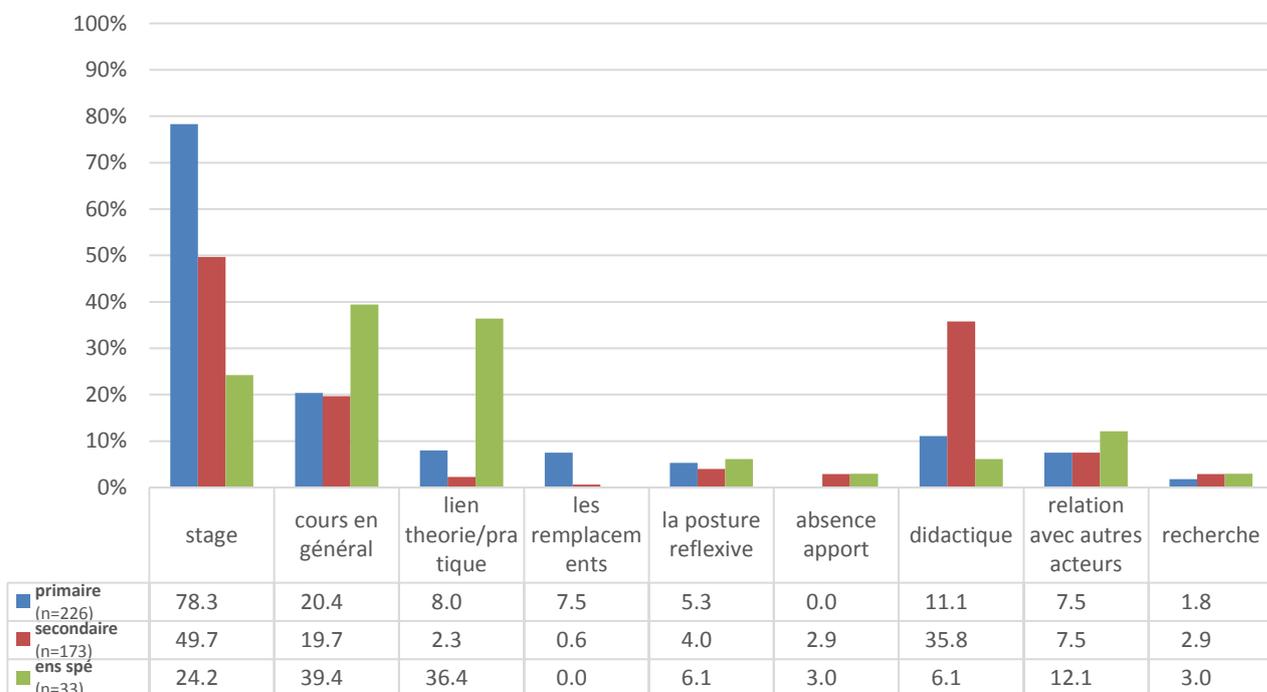


Figure 5: Eléments de la formation qui contribuent au développement personnel des enseignant-e-s

Parmi les éléments de la formation qui ont contribué au développement professionnel des répondant-e-s, les stages sont les plus cités par les enseignant-e-s du primaire et du secondaire, ce qui relève l'importance de la pratique pour leur développement professionnel. Ainsi, plus de 3/4 des enseignant-e-s du primaire, la moitié des enseignant-e-s du secondaire et environ un quart des enseignant-e-s spécialisé-e-s considèrent les stages comme ayant contribué à leur développement professionnel. Ces expériences permettent de développer des gestes professionnels, d'apprendre à gérer une classe, de faire face à des responsabilités et d'apprendre à se connaître en tant que professionnel-le-s.

Les enseignant-e-s spécialisé-e-s citent pour leur part davantage l'apport des cours (39,4%) comme élément contribuant à leur

développement professionnel. Elles et ils apprécient les « cours théoriques concrets » c'est-à-dire en lien avec la pratique, les théories de l'apprentissage, les cours en lien avec la gestion de classe, ceux qui offrent une ouverture d'esprit pour traiter de situations concrètes et favoriser la réflexivité. Notons qu'une part non négligeable des enseignant-e-s du primaire et du secondaire (environ 20%) considèrent également que les cours sont importants. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s évoquent également davantage le lien entre la théorie et la pratique (36,4%) comme élément favorable à leur développement professionnel. Elles et ils sont soucieuses et soucieux de mobiliser la théorie sur le terrain, c'est-à-dire de placer la théorie au service de la pratique professionnelle. Ce constat n'est pas forcément étonnant puisque les enseignant-e-s spécialisé-e-s se forment, pour la plupart, en emploi ce qui

pourrait favoriser la perception de l'utilité des contenus de formation.

Les enseignant-e-s du secondaire évoquent pour leur part l'apport des didactiques (35,8%) comme élément déterminant de leur développement professionnel. Détenteur-trice-s d'un diplôme dans la discipline d'enseignement, les didactiques leurs semblent ainsi essentielles à la transmission de leurs connaissances disciplinaires.

Plus marginalement, émerge ensuite la question de la relation avec les autres actrices et acteurs du système scolaire. En effet, les échanges avec la tutrice ou le tuteur, les

collègues étudiant-e-s et celles et ceux sur le terrain sont évoqués comme un élément influençant le développement professionnel.

Il convient également de relever que la posture réflexive et la recherche ne sont que très peu considérées comme des éléments de la formation qui contribuent au développement professionnel.

Finalement, l'apport des remplacements est surtout évoqué par les enseignant-e-s du primaire alors que très peu d'enseignant-e-s, tous cursus confondus, considèrent que la formation n'a pas contribué à leur développement professionnel.

« Je pense que c'est clairement les stages qui ont le plus contribué à mon développement professionnel. C'est là qu'on découvre sa propre identité professionnelle, on apprend à se connaître en tant qu'enseignant et qu'on développe des gestes professionnels. Bien évidemment certains cours étaient vraiment précieux. La théorie est importante pour tout ce qui concerne les aspects concrets du métier comme l'évaluation ou la différenciation afin de mieux accompagner les élèves en difficulté, l'anticipation des difficultés et erreurs d'une activité qu'on propose toujours dans le but d'aider l'élève au mieux, etc. Donc oui lorsque les cours sont donnés par des personnes qui connaissent réellement le terrain, qui ont été à notre place et qui ont des exemples et des pistes concrets à nous donner, ça c'est vraiment ce qui a contribué à notre développement professionnel. » Enseignant-e du primaire

6. Les domaines de la formation initiale à améliorer pour favoriser l'insertion

Il a été demandé aux nouvelles et nouveaux diplômé-e-s quels étaient les éléments de la formation initiale qui pourraient être améliorés pour favoriser le développement professionnel – et partant favoriser l'insertion. Comme le montre le

graphique ci-dessous (Figure 7), les réponses obtenues ont été catégorisées en trois principaux domaines (qualité de la formation, ingénierie de la formation, pratique) comprenant chacun différents éléments de la formation.

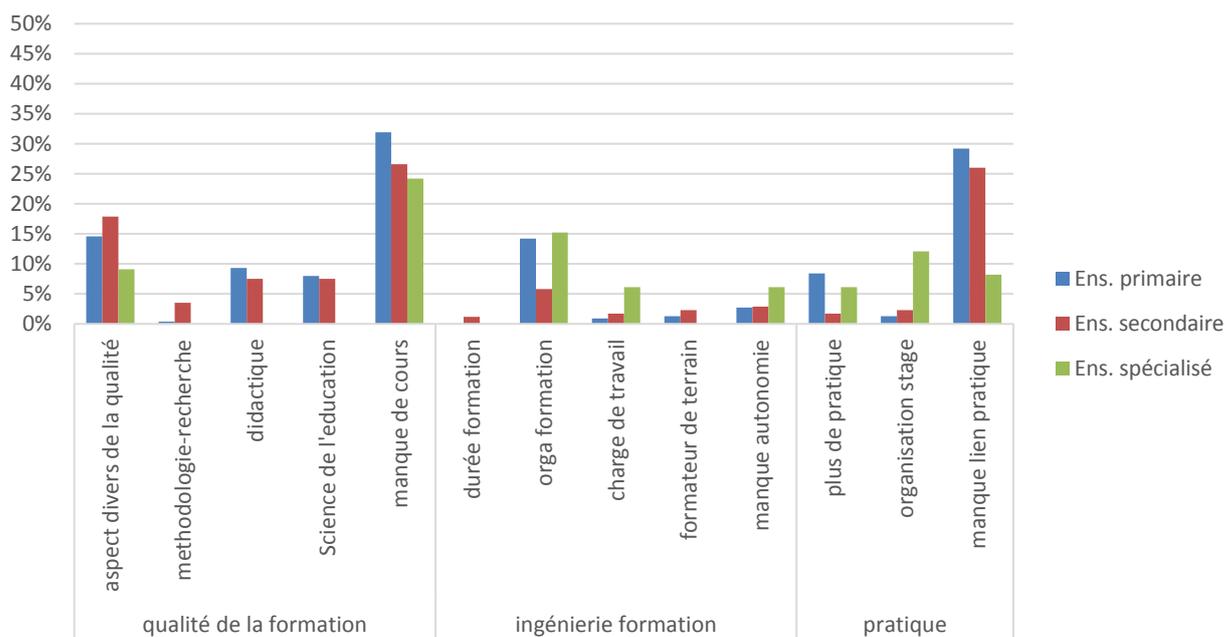


Figure 6 : Eléments pour lesquels une amélioration est nécessaire selon les néo-diplômé-e-s

La qualité de la formation

Certain-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire et dans une moindre mesure certain-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s critiquent divers aspects de la qualité de l'enseignement. Il en émerge une remise en question de certains contenus et de la structure des cours, liée au sentiment d'un manque d'utilité et de pertinence pratique de certains enseignements qui sont perçus comme redondants et répétitifs. La formation des

formatrices et des formateurs est également remise en cause, car ces dernières et ces derniers sont parfois jugé-e-s éloigné-e-s de la réalité scolaire.

Finalement, la qualité des cours de méthodologie de recherche, de didactique et de sciences de l'éducation est également remise en question par certain-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire.

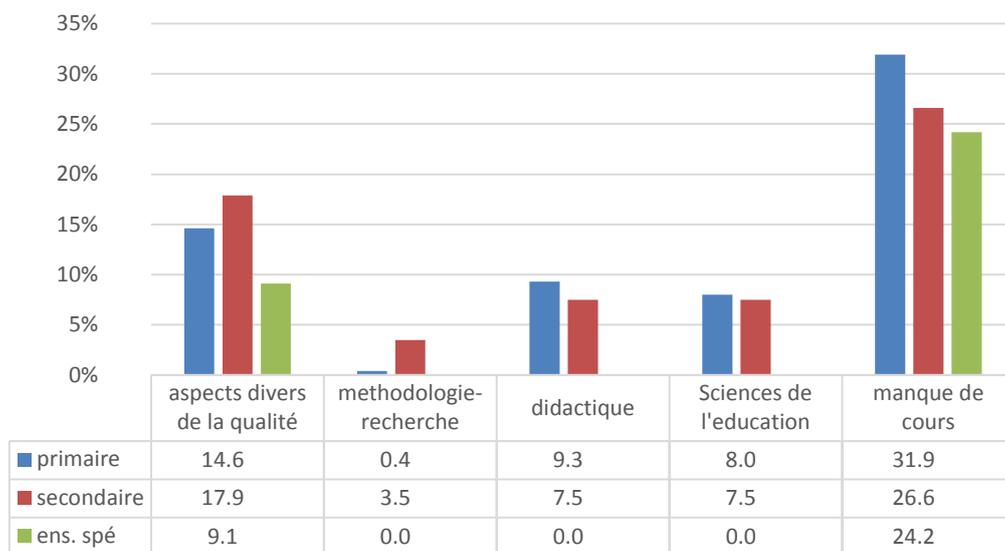


Figure 7: Eléments du domaine « qualité de la formation » pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire

A l'image de cet-te enseignant-e, certain-e-s nouvelles et nouveaux diplômés-e-s, tous cursus confondus, rapportent manquer de

certains cours dont les contenus sont jugés particulièrement utiles :

« Développer encore les modules très concrets : entrer dans le métier, gérer sa première classe, sa première rentrée, devenir maître de classe, organiser un collège de classe, collaborer avec les collègues, s'intégrer dans un collège de discipline, quels sont les partenaires au sein de l'école ou en dehors de l'école (ce module était présent et très bien, mais avec le recul j'en comprends encore plus l'importance !) », Enseignant-e de secondaire 1 et 2

Comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 8), des enseignant-e-s du primaire souhaiteraient être davantage formé-e-s aux exigences administratives du métier (formulaires, budgets, bulletins scolaires, réunions, fiches de signalement, etc.). Un certain nombre d'enseignant-e-s du primaire et du secondaire indiquent également avoir besoin de plus de cours de gestion de classe (gestion des conflits, réunion des parents, gestion du temps, etc.), de cours sur la gestion des activités extra-muros (organisation de camps, sorties culturelles) et d'autres cours en sciences de l'éducation (différenciation, besoins éducatifs spéciaux, etc.), ainsi qu'en didactique. Les enseignant-e-s des trois cursus rapportent manquer de cours sur les relations

avec les autres actrices et acteurs du système scolaire (parents, professionnel-le-s de la santé, institutions parascolaires, etc.), la planification à long terme, les didactiques et les élèves à besoins particuliers. Enfin, certains enseignant-e-s évoquent des besoins qui n'entrent dans aucune autre catégorie (cat. autres) tels que se former à des questions vives de société afin de former les enfants à la citoyenneté (les questions de genre, de racisme, d'homophobie, etc.), mais aussi apprendre à postuler à un poste de travail, connaître le système scolaire, gérer ses émotions, se préparer au monde professionnel, organiser des jeux de rôles, des activités théâtrales, etc.

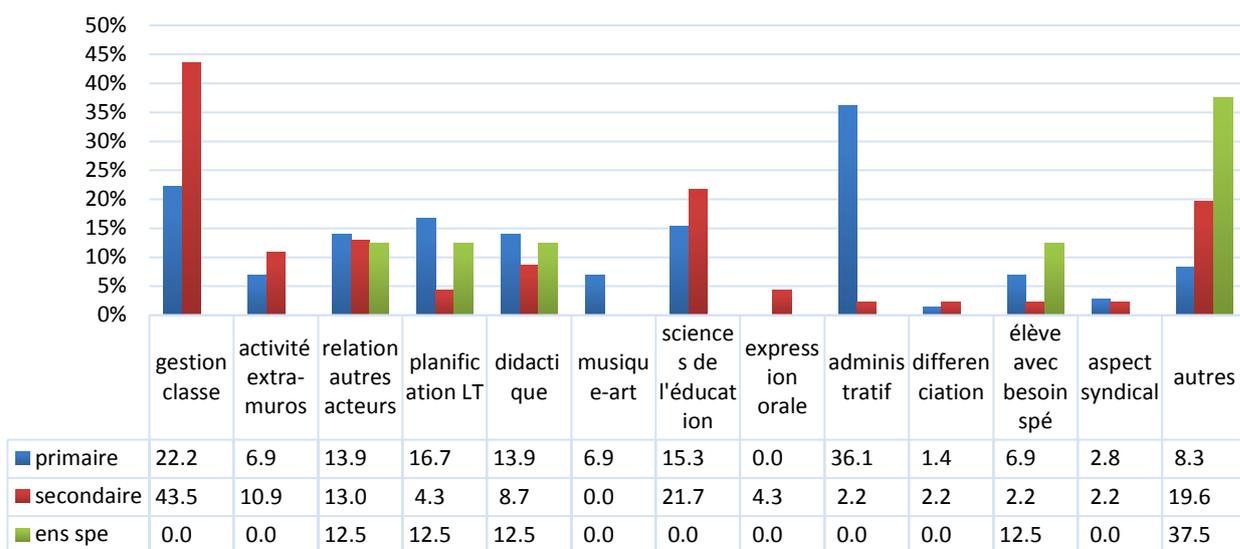


Figure 8: Détails de la demande en cours supplémentaires

L'ingénierie de la formation

En ce qui concerne l'ingénierie de la formation, la question de l'organisation de la formation est la plus évoquée. Certain-e-s enseignant-e-s du primaire et spécialisé-e-s et,

dans une moindre mesure, celles et ceux du secondaire critiquent l'organisation de la formation (Figure 9).

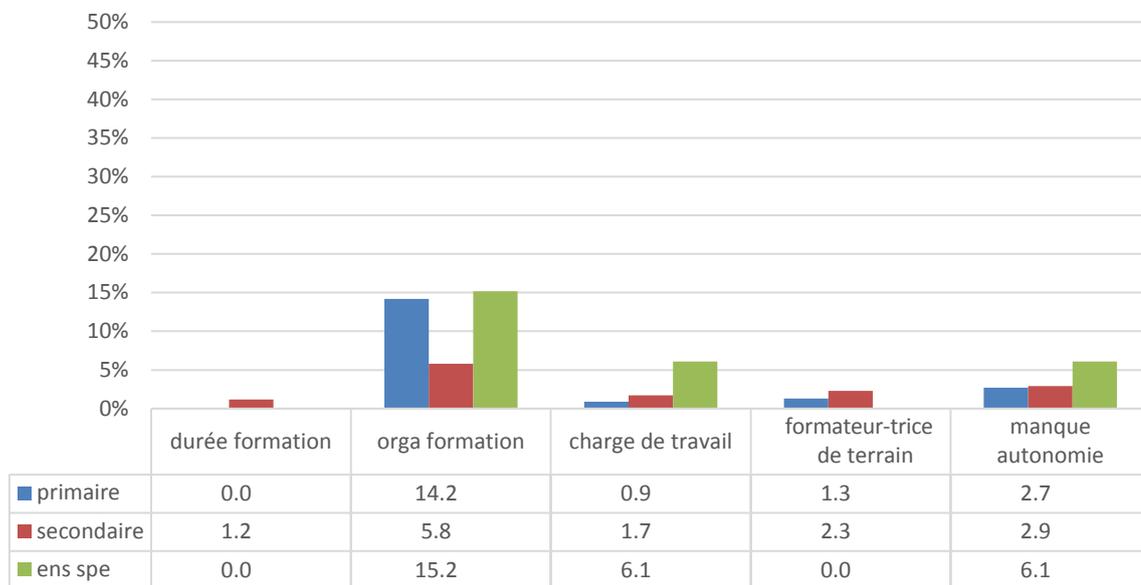


Figure 9: Eléments du domaine « ingénierie de la formation pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire

Elles et ils déplorent un conflit de calendriers dans l'organisation de la formation (entre session d'examens et charge professionnelle). Elles et ils souhaiteraient augmenter la durée et l'intensité des stages et les placer plus tôt dans la formation ou en parallèle à la formation. Par ailleurs, elles et ils constatent une surabondance de contenu au détriment de la qualité de la formation et remettent en question les cours en amphithéâtre ainsi que le fait que certains des cours ne soient donnés que sur certains sites d'enseignement et souffrent d'une mauvaise coordination. Certain-e-s souhaitent une meilleure prise en compte des besoins des étudiant-e-s, une meilleure intégration des cours de langue (anglais/allemand) et une meilleure description des modules. Enfin, elles et ils déplorent également beaucoup de périodes creuses ainsi qu'un manque d'adéquation entre le niveau des étudiant-e-s

et le niveau des contenus de formation proposés.

Certain-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s semblent ressentir une charge de travail importante et un manque d'autonomie. Ces enseignant-e-s souhaiteraient une liberté de choix des contenus et estiment les exigences en termes de travaux à rendre parfois trop élevées. Elles et ils déplorent une non-prise en compte de la réalité de vie des formé-e-s (enfants à charge, travail, etc.). Est également relevé un manque de coordination entre les intervenant-e-s dans l'organisation des modules.

Les enseignant-e-s relèvent également, dans une moindre mesure, la nécessité de revoir la durée de la formation et son calendrier, tous deux jugés inadaptés aux besoins et à la réalité de vie des étudiant-e-s.

Quelques enseignant-e-s du primaire et du secondaire remettent par ailleurs en question l'intervention des tutrices et tuteurs qui, selon les répondant-e-s, devraient être plus nombreuses et nombreux, mieux formé-e-s à l'observation de terrain, plus impliqué-e-s et

davantage soutenant-e-s. Ils devraient selon eux laisser plus d'espace d'action et de responsabilités aux étudiant-e-s. Certain-e-s enseignant-e-s jugent, par ailleurs, insuffisant le contrôle de l'activité des formatrices et formateurs.

La place de la pratique dans la formation

Parmi les éléments de la formation qui nécessitent une amélioration selon les diplômé-e-s, il convient de distinguer le

manque de lien entre la formation et la pratique (ci-après lien formation-pratique) du manque d'aspects pratiques de la formation.

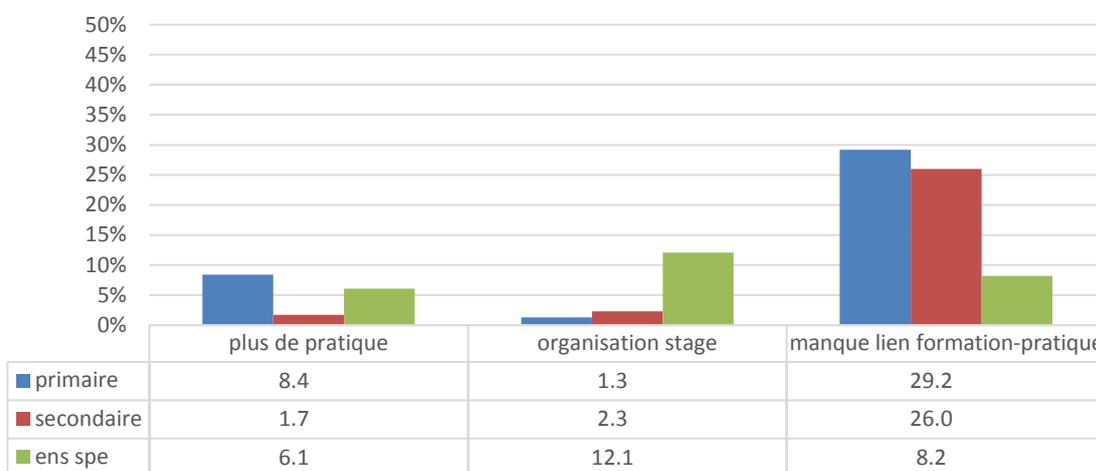


Figure 10: Eléments du domaine « pratiques » pour lesquels une amélioration est jugée nécessaire

S'agissant du lien formation-pratique, certain-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire et dans une moindre mesure certain-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s jugent la formation trop théorique et pas assez pratique. Elles et ils soulèvent un manque de lien entre les cours théoriques et la pratique, un manque d'exemples concrets, d'analyse de situations concrètes et actuelles et remettent donc en cause l'utilité pratique de la formation.

avec les enseignant-e-s et mieux connaître les élèves, favoriser le contact avec les parents), et se frotter aux contraintes administratives.

S'agissant du manque d'aspects pratiques de la formation, soulignons le souhait exprimé par certain-e-s enseignant-e-s principalement primaires et spécialisé-e-s d'être mieux formé-e-s à la réalité du terrain en proposant plus de stages et de remplacements. Ceci afin de favoriser, selon elles et eux, une meilleure immersion professionnelle (mieux collaborer

Finally, les enseignant-e-s spécialisé-e-s et dans une très moindre mesure celles et ceux du primaire et du secondaire remettent en question l'organisation des stages qu'elles et ils souhaitent plus longs, plus nombreux et mieux répartis. Ce souhait n'est cependant pas partagé par les enseignant-e-s en formation sans emploi, contrain-t-e-s de subvenir à leurs besoins matériels, pour lequel-le-s une augmentation des stages les empêcherait de s'investir dans les remplacements qui, eux, sont rémunérateurs. À noter également une revendication d'une plus forte implication des étudiant-e-s de première année dans les stages ainsi qu'une aide à la recherche de stage et une

meilleure gestion du calendrier des stages pour éviter qu'ils n'entrent en conflit avec la session d'examens.

« Je pense que les cours de formation didactique sont importants, mais qu'il y en a trop qui présentent exactement le même contenu. [...] Les formateurs manquent parfois de contact avec la réalité, avec le terrain. La théorie, c'est super, mais si on ne peut pas la mettre en pratique, elle ne sert plus à grand-chose je pense », Enseignant-e du primaire

7. Les besoins de formation continue selon les diplômé-e-s 2016

Si les nouvelles et nouveaux diplômé-e-s expriment après-coup le sentiment de certaines lacunes au niveau de la formation initiale, il convient aussi de voir, après une année d'emploi, ce qu'elles et ils jugeraient utile en termes de formation continue. Nous

regardons d'abord si ces besoins sont ressentis puis pour quels domaines ils le sont. Nous identifions ensuite plus précisément les besoins pour l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé.

Des besoins ressentis différemment selon les filières de formation

À la question *Ressentez-vous des besoins de formation continue ?*, les réponses obtenues montrent que dans l'ensemble, plus des trois

quarts des enseignant-e-s expriment un besoin en matière de formation continue.

Tableau 12 : Besoins ressentis de formation continue des enseignant-e-s du primaire, secondaire et spécialisé-e-s

| Valeurs | Enseignant-e-s primaires | Enseignant-e-s secondaire 1 et 2 | Enseignant-e-s spécialisé-e-s | Total |
|---------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-----------|
| Non | 29 (15%) | 51 (36%) | 3 (10%) | 83 (23%) |
| Oui | 158 (85%) | 89 (64%) | 26 (90%) | 273 (77%) |
| Total | 187 | 140 | 29 | 356 |

Cette expression est moindre chez les enseignant-e-s secondaires 1 et 2 en comparaison à leurs collègues de l'enseignement spécialisé et des cycles H1 et 2. Reste à savoir à quel élément il est possible d'attribuer cette différence entre ces groupes d'enseignant-e-s, si cela consiste en une différence de culture professionnelle liée au segment et à la spécialisation disciplinaire ou s'il ne s'agit pas par exemple d'un effet de saturation lié à la longueur des études

considérées par plusieurs comme bien trop longues pour réaliser ce qui est attendu d'eux.

Si l'on regroupe les 459 occurrences que l'on a catégorisées, il ressort que 201 d'entre elles portent sur des besoins de formation continue en matière de didactique (DID), le plus souvent avec la spécification disciplinaire (Tableau 7). Quant aux autres besoins, ils se répartissent sur des besoins plus transversaux des sciences de l'éducation (SED).

Tableau 13 : *Besoins de formation continue des enseignant-e-s du primaire, secondaire et spécialisé-e-s répartis en catégories « didactique disciplinaires » et « sciences de l'éducation (aspects transversaux) »*

| | Enseignant-e-s des cycles H 1 et 2 | Enseignant-e-s du secondaire 1 et 2 | Enseignant-e-s spécialisé-e-s | Total |
|-------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------|
| DID | 142 | 57 | 2 | 201 |
| SED | 142 | 89 | 27 | 258 |
| Total | 284 | 146 | 29 | 459 |

Si l'on considère cela en fonction des groupes d'enseignant-e-s, on retrouve un équilibre différent de l'expression de ces besoins de formation continue selon les divers segments professionnels. Un équilibre entre les DID et les SED pour les enseignant-e-s des

cycles H1 et 2, davantage de besoins en SED qu'en DID chez enseignant-e-s secondaires et une absence quasi totale de besoin en matière de didactique chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s.

Les besoins en formation continue des enseignant-e-s primaires

Chez les enseignant-e-s primaires (cycles H1 et 2), c'est en matière de gestion de la classe que les besoins exprimés sont les plus forts. Ensuite, de même que les enseignant-e-s spécialisé-e-s (voir Tableau 14), ce sont des besoins pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. En équilibre avec des besoins en pédagogie, viennent ensuite des besoins en matière de didactique dans des disciplines bien spécifiques. Il s'agit de la musique, de l'éducation physique et sportive

et des arts visuels. Ceci s'explique probablement par le fait que plusieurs programmes de formation proposent des branches à option pour certaines disciplines. On retrouve ici du reste un des motifs d'insatisfaction évoqué plus haut dans la section 2 de ce rapport (cf. p. 5). Voici à ce propos le commentaire d'un-e répondant-e qui interpelle sur les contenus de la formation, notamment les options dans les programmes de formation initiale.

« Musique et EPS, je ne trouve pas logique d'avoir créé une formation où l'on devait "choisir" deux branches à option alors qu'au final j'enseigne les branches que je n'ai pas choisies. En ACM aussi, car j'ai appris peu de techniques durant ma formation. Et surtout en Allemand, car je n'ai rien appris de Grüne Max alors que je l'enseigne et qu'on était supposés travailler avec pendant les cours de la HEP (...) »

Tableau 14 : *Besoins de formation continue des enseignant-e-s du degré primaire*

| Besoins exprimés | N |
|--|-----------|
| Gestion de classe | 36 |
| Élèves à besoins spécifiques (comportements inclus) | 28 |
| Musique | 26 |
| Pédagogie | 20 |
| Éducation physique et sportive | 16 |
| Arts visuels | 14 |
| Sciences de la nature | 11 |
| Mathématiques | 9 |
| Activité créatrice manuelle et textile | 9 |
| Didactique des apprentissages fondamentaux | 8 |

| | |
|--|---|
| Didactique (sans spécification disciplinaire) | 7 |
| Histoire | 7 |
| Relation aux parents ou familles | 7 |
| Technologies de l'information et de la communication | 6 |
| Evaluation | 6 |
| Médiation (gestion des conflits et de la violence) | 6 |
| Français (L1 ou didactique du) | 6 |
| Géographie | 6 |
| Différenciation | 6 |
| Psychologie (ado ; neuro ; émotions, stress, divers) | 5 |
| Italien (L1) | 5 |
| Développement professionnel et personnel (Large) | 5 |
| Formation générale (éducations à ... sexualité, citoyenneté, racisme, discrimination....EDD) | 5 |
| Tous | 5 |
| L2 (non spécifié) | 4 |
| Sciences humaines et sociales | 4 |
| Administration | 4 |
| Allemand | 3 |
| Allophones | 2 |
| Anglais | 2 |
| Français langue étrangère | 2 |
| Théâtre | 2 |
| Réflexivité et analyse des pratiques | 1 |
| Religion | 1 |

Les besoins en formation continue des enseignant-e-s secondaires

En ce qui concerne les enseignant-e-s secondaires 1 et 2, on trouve prioritairement des besoins en matière de gestion de la classe, de même que chez les enseignant-e-s des cycles H1 et 2. Vient ensuite un besoin en didactique, sans spécification ici de la discipline, suivi de près par des besoins en termes de prise en

charge des élèves à besoins particuliers, de même que chez les enseignant-e-s des cycles H1 et 2 et les enseignant-e-s spécialisé-e-s. Ce qui ressort ici de manière plus spécifique, ce sont les besoins exprimés en matière de nouvelles technologies.

Tableau 15 : Besoins de formation continue des enseignant-e-s du secondaire 1 et 2

| Besoins exprimés | N |
|---|-----------|
| Gestion de classe | 19 |
| Didactique (sans spécification disciplinaire) | 14 |
| Élèves à besoins spécifiques (comportements inclus) | 13 |
| Technologies de l'information et de la communication | 13 |
| Éducation physique et sportive (EPS) | 9 |
| Pédagogie | 9 |
| Français (L1 ou didactique du) | 8 |
| Différenciation | 5 |
| Médiation (gestion des conflits et de la violence) | 5 |
| Réflexivité et analyse des pratiques | 5 |
| Histoire | 4 |
| L2 (non spécifié) | 4 |
| Administration | 4 |
| Développement professionnel et personnel (Large) | 4 |

| | |
|---|---|
| Psychologie (ado ; neuro ; émotions, stress, divers) | 4 |
| Arts visuels | 3 |
| Géographie | 3 |
| Sciences de la nature | 3 |
| Relation aux parents ou familles | 3 |
| Musique | 2 |
| Allophones | 2 |
| Activité créatrice manuelle et textile (ACM) | 1 |
| Allemand | 1 |
| Anglais | 1 |
| Français langue étrangère | 1 |
| Mathématiques | 1 |
| Philosophie | 1 |
| Physique | 1 |
| Evaluation | 1 |
| Formation générale (éducations à ... sexualité, citoyenneté, racisme, discrimination...EDD) | 1 |
| Orientation professionnelle | 1 |

Les besoins en formation continue des enseignant-e-s spécialisé-e-s

L'expression des besoins des enseignant-e-s se focalise avant tout sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, et ensuite sur un besoin d'approfondissement de leurs connaissances en matière de psychologie.

Tableau 16 : *Besoins de formation continue des enseignant-e-s spécialisé-e-s*

| Besoins exprimés | N |
|--|-----------|
| Élèves à besoins spécifiques (comportements inclus) | 10 |
| Psychologie (ado ; neuro ; émotions, stress, divers) | 5 |
| Pédagogie | 3 |
| Technologies de l'information et de la communication | 3 |
| Evaluation | 2 |
| Médiation (gestion des conflits et de la violence) | 2 |
| Didactique des apprentissages fondamentaux | 1 |
| Mathématiques | 1 |
| Allophones | 1 |
| Réflexivité et analyse des pratiques | 1 |

*

*

*

Quel que soit leur segment professionnel d'appartenance, les enseignant-e-s expriment de façon générale un besoin manifeste de formation en matière de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ayant inclus dans cette catégorie les élèves présentant des troubles du comportement, on peut se demander jusqu'à quel point le fort besoin de formation continue en matière de gestion de la classe chez les enseignant-e-s des

cycles H1 et 2, ainsi que chez des enseignant-e-s du secondaire 1 et 2, ne correspond pas, non seulement à une possible carence en matière de formation initiale, mais aussi à l'évolution des situations éducatives qui s'avèrent être de plus en plus inédites et complexes à gérer et à prendre en charge. On retrouve en effet ce besoin exprimé chez tous les enseignant-e-s, quel que soit le diplôme obtenu.

L'expression des besoins en formation continue dans le domaine de la didactique, chez les enseignant-e-s des cycles H1 et 2 est parfois en lien avec des lacunes du programme de formation initiale compte tenu des branches à

option dans certaines HEP/instituts de formation, tandis que chez les enseignant-e-s secondaires 1 et 2, ce besoin se manifeste davantage dans une perspective d'approfondissement.

8. Perspectives 2018-2019

À partir de 2018, le questionnaire INSERCH sera aussi transmis aux nouvelles et nouveaux diplômé-e-s en enseignement secondaire du CERF (Université de Fribourg). Cette nouvelle est d'autant plus réjouissante que le questionnaire est en cours de traduction en allemand et qu'il sera donc aussi transmis aux enseignant-e-s novices germanophones de la HEP-FR et de la HEP-VS. Ces changements signifient que dès 2018, le questionnaire INSERCH sera distribué à l'ensemble des diplômé-e-s de toutes les institutions partenaires.

L'année 2018 marquera aussi un changement important dans la qualité des

données accessibles en ceci que nous récolterons pour la première fois avec le questionnaire +3 les réponses d'une même cohorte déjà interrogée avec le questionnaire +1. Il sera dès lors possible de mener des analyses longitudinales sur les parcours d'insertion dans l'optique « carrière » développée depuis 2015.

À noter aussi que le site web INSERCH (www.inserch.ch) a été remis à jour sur une nouvelle plateforme plus maniable qui permettra plus aisément de visibiliser les actualités du groupe de recherche interinstitutionnel liées à l'enquête INSERCH.

9. Publications récentes (depuis 2015)

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