

Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé-e-s en enseignement

Résultats de l'enquête réalisée en 2018 auprès des diplômé-e-s 2015 et
2017 des instituts de formation des enseignants romands et tessinois



Équipe INSERCH

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

Table des matières

1. Introduction.....	3
2. Diplômé-e-s 2017 et 2015 : situation générale une année et trois années après l'obtention du diplôme.....	3
La situation professionnelle au moment de l'enquête.....	3
Les taux d'emploi un an et trois ans après l'obtention du diplôme.....	4
3. Le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle un an et trois ans après l'obtention du diplôme.....	6
Bilan de l'évaluation de la formation trois ans après l'obtention du diplôme.....	7
Les éléments de la formation initiale estimés pouvoir être améliorés pour favoriser davantage le développement professionnel.....	9
Les lacunes en offre de cours de la formation initiale.....	12
Les besoins de formation continue.....	13
4. Les projets professionnels des diplômé-e-s en enseignement.....	17
Les projets professionnels avant l'obtention du diplôme.....	18
Les projets professionnels après l'obtention du diplôme.....	21
5. La situation professionnelle dans et hors enseignement : aperçu des emplois exercés et des possibles raisons du non-emploi.....	27
Les emplois rémunérés hors enseignement.....	27
Le non-emploi dans l'enseignement et l'absence d'emploi.....	29
6. Publications récentes (depuis 2016).....	32

1. Introduction

Cette note d'information présente de manière synthétique les résultats de l'enquête 2018 sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé-e-s formé-e-s à l'enseignement en Suisse romande et au Tessin, reconduite annuellement par le groupe de pilotage interinstitutionnel INSERCH. Cette note utilise pour la première fois les données de deux cohortes. Le bilan proposé concerne les diplômé-e-s 2015 (Q+3 : interrogé-e-s trois ans après l'obtention du diplôme) et les diplômé-e-s 2017 (Q+1 : interrogé-e-s un an après l'obtention du diplôme) des HEP BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et DFA-SUPSI pour le

Canton du Tessin, ainsi que des diplômé-e-s de l'IUFE (Unige) et du CERF (Unifr).

La première partie est dévolue à dresser un tableau général de la situation d'emploi des diplômé-e-s de 2017 et 2015, une année et trois ans après l'obtention de leur diplôme. Les parties suivantes se concentrent davantage sur l'analyse des questions relatives aux projets professionnels et à l'absence d'emploi dans l'enseignement de certain-e-s diplômé-e-s.

L'enquête 2018 s'appuie sur 825 répondant-e-s, respectivement 362 diplômé-e-s de 2015 et 463 diplômé-e-s de 2017¹.

2. Diplômé-e-s 2017 et 2015 : situation générale une année et trois années après l'obtention du diplôme

La situation professionnelle 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 (Figure 1). La part de personnes qui n'a pas un emploi dans l'enseignement est la plus élevée parmi les titulaires d'un diplôme pour le secondaire (9.8%), tandis qu'en enseignement spécialisé la totalité des répondant-e-s a un emploi². A l'école primaire il est plus fréquent d'avoir eu plus d'un emploi dans l'année, situation vécue par un quart des répondant-e-s ayant obtenu un diplôme pour travailler dans

ce degré. La différence entre l'enseignement spécialisé et les autres degrés peut être due au fait que la formation en enseignement spécialisé se fait dans la plupart des cas en cours d'emploi.

La situation varie sensiblement par rapport au résultat du relevé lors de l'enquête 2017 : la proportion d'enseignant-e-s sans emploi augmente, soit dans le degré primaire (+ 1.2 pt) soit dans le secondaire (+ 4.8 pt) (voir Figure 1).

¹ Toutes et tous les enseignant-e-s diplômé-e-s en 2017 et en 2015 ont été contacté-e-s par email pour répondre à un questionnaire en ligne. La passation a commencé mi-mai 2018 avec une relance deux semaines plus tard.

² La question du non emploi est abordée plus en détail dans la section 5 de cette note.

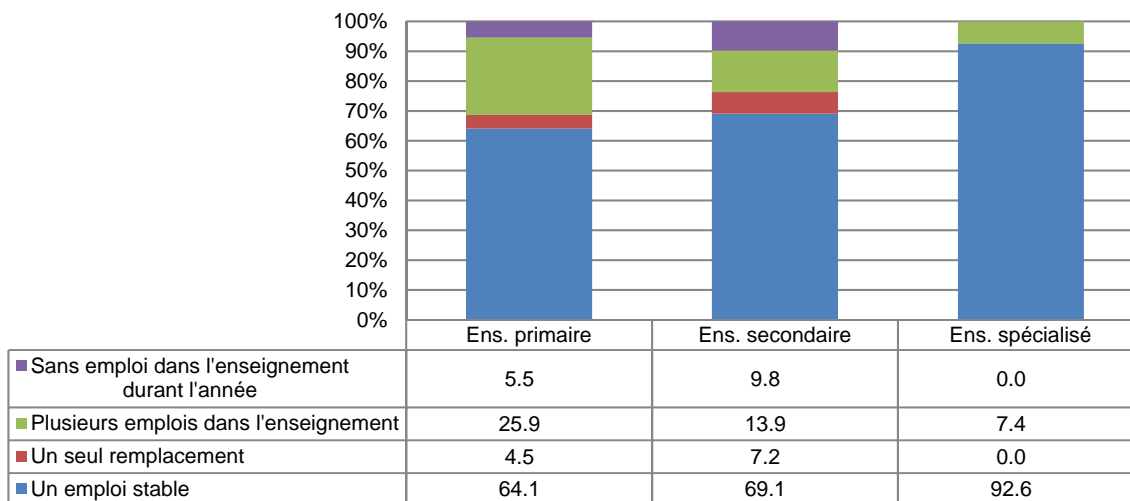


Figure 1: Situation d'emploi des nouveaux diplômé-e-s (Q+1) en %

Les taux d'emploi un an et trois ans après l'obtention du diplôme

Une année après l'obtention du diplôme, les répondant-e-s ont des taux d'activité qui diffèrent entre degrés scolaires et à l'intérieur des degrés-mêmes (Figure 2). A l'école primaire, la plupart des enseignant-e-s travaille à plein temps (50%), alors qu'à l'école secondaire c'est le travail à temps partiel qui prédomine - plus de la moitié des répondant-e-s du secondaire (53%) travaille à un taux d'activité compris entre 50 et 89%, tandis que

15% de répondant-e-s travaillent à des taux compris entre 0% et 49%. La situation des diplômé-e-s de l'enseignement spécialisé se situe entre-deux, à mi-chemin entre la situation observée dans l'enseignement primaire et secondaire. Les petits temps partiels (entre 0% et 49%) sont plus fréquents à l'école secondaire et moins fréquents dans l'enseignement spécialisé.

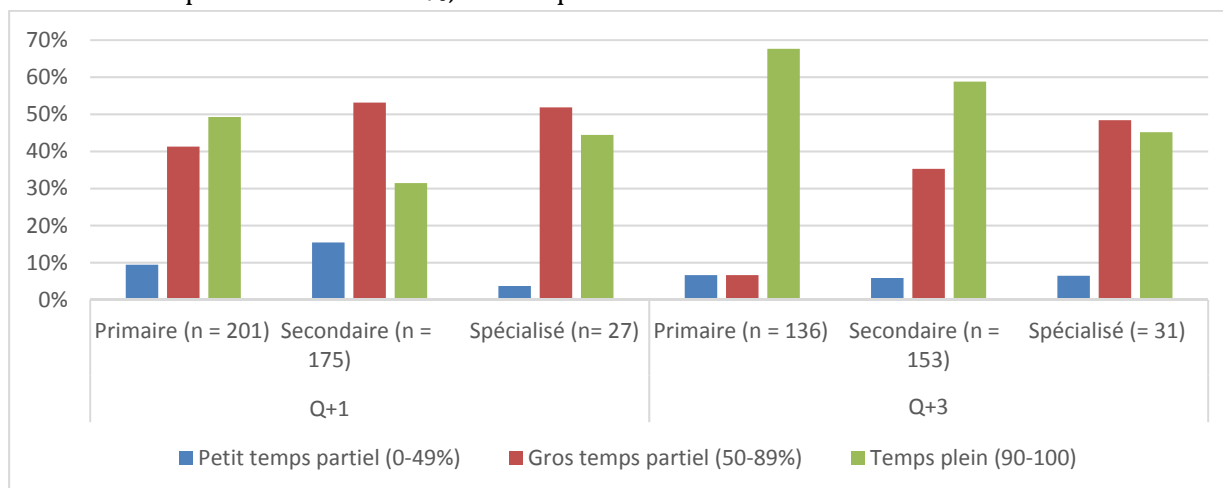


Figure 2 : Taux d'emploi des diplômé-e-s un an (Q+1) et trois ans (Q+3) après l'obtention du diplôme

Trois ans après l'obtention du diplôme la situation change: la proportion d'enseignant-e-s travaillant à plein temps augmente de manière importante à l'école primaire et secondaire ; elle passe respectivement à 67.6% et à 58.8%. Dans l'enseignement spécialisé, au contraire, les variations sont minimales et la part des enseignant-e-s travaillant à plein temps (45.2%) est inférieure à celle des enseignant-e-s qui travaillent à un taux d'activité compris entre 50 et 89% (48.4%).

L'intérêt de cet indicateur de la qualité de l'emploi réside peut-être dans le fait que le taux d'emploi s'ajuste à moyen terme. En effet, comme on peut le constater avec la volée 2015, trois ans après l'obtention du diplôme, moins d'un-e enseignant-e sur dix est insatisfait-e de son taux d'occupation (Tableau 1). Cette

évolution peut notamment s'expliquer notamment par le processus de stabilisation des individus dans leur poste qui s'étale dans le temps (Girinshuti et Losego, 2016). Plus généralement, les diplômé-e-s insatisfait-e-s au primaire sont plutôt ceux qui débutent avec des taux d'activité à temps partiel ; notamment parce que d'autres enseignant-e-s plus expérimenté-e-s diminuent leur taux d'emploi à partir de l'âge de 30 ans pour se consacrer à la garde de leurs enfants³ et laissent un certain nombre de bouts de postes. Au secondaire, le taux d'occupation va lui dépendre des disciplines et des arrangements avec la direction de l'établissement pour compléter avec d'autres disciplines. Ces taux d'occupation sont renégociés et éventuellement augmentés d'une année scolaire à l'autre.

Tableau 1 : Proportion d'individus satisfaits de leur taux d'activité

	Volée 2017 Q+1		Volée 2015 Q+3	
	n	%	n	%
Primaire	166	86.5	119	90.2
Secondaire	136	79.1	138	92.0
Spécialisé	25	92.6	28	96.6

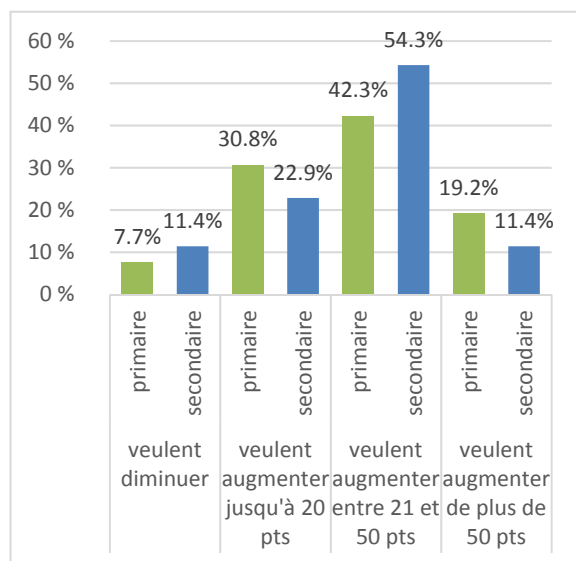
Afin de rendre plus saillante la qualité de l'emploi que les individus occupaient durant l'année scolaire 2017-2018, nous avons classé l'ensemble des répondant-e-s de l'année 2018 insatisfait-e-s par rapport à leur propre taux d'emploi en quatre catégories : les diplômé-e-s qui veulent diminuer leur taux d'occupation, les diplômé-e-s qui veulent l'augmenter de 0 à 20 points, les diplômé-e-s qui aimeraient un taux supérieur de 20 à 50 points et ceux qui

cherchent une augmentation de plus de 50 points.

Si les enseignant-e-s sont moins nombreux-ses à être insatisfait-e-s de leur taux d'emploi trois ans après leur diplôme qu'un an après, ils-elles ont également des avis différents sur les changements qu'elles et ils souhaiteraient apporter à leur situation (voir Figure 3).

³ Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.), 2014: L'éducation en Suisse - rapport 2014. Aarau: CSRE

Volée 2017 (Q+1)



Volée 2015 (Q+3)

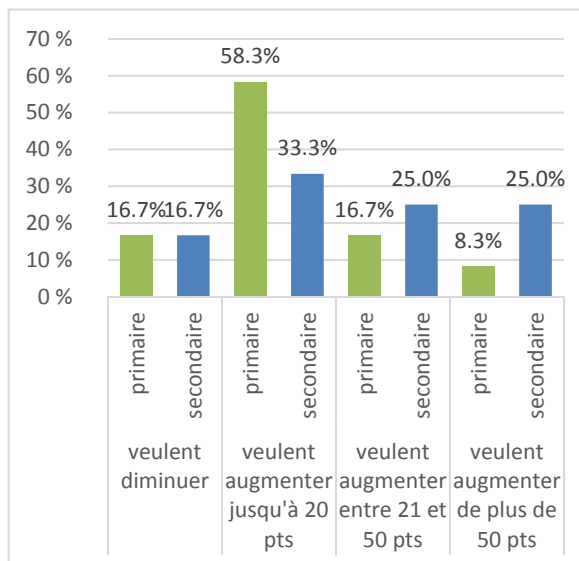


Figure 3: Taux d'occupation souhaité des répondant-e-s du primaire (vert) et du secondaire (bleu) insatisfait-e-s de leur propre taux d'emploi en 2018

Les enseignant-e-s sont globalement plus satisfait-e-s de leur taux d'emploi trois ans après leur diplôme et celles et ceux qui restent insatisfait-e-s expriment un besoin de changement moins important. 42.3% des enseignant-e-s du primaire insatisfait-e-s veulent augmenter leur taux d'emploi entre 21

et 50 points. Trois années après leurs diplômes elles et ils sont 16.7% à souhaiter la même chose. En revanche, 30.8% des enseignant-e-s du primaire insatisfait-e-s veulent augmenter leur taux d'emploi jusqu'à 20 points un an après leur diplôme alors qu'elles et ils sont 58.3% trois ans après.

3. Le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle un an et trois ans après l'obtention du diplôme

Il n'y a pas de différence significative dans l'évaluation de la formation initiale entre la volée 2017 (m=4.05) et la volée 2015 (m=3.91, voir tableau 2).

Pourtant, l'enquête 2018 relève que à la question *Quel bilan faites-vous de votre formation d'enseignant-e-s?* (1= très négatif ; 6= très positif), l'évaluation de la formation en enseignement spécialisé de la volée 2015 est

meilleure (m=4.75) que celle de la volée 2017 (m=4.41). Inversement, les évaluations de la formation par les enseignant-e-s primaires (m=4.12) et secondaires (m=3.55) de la volée 2015 sont légèrement inférieures à celles de la volée 2017 (m=4.25, respectivement m=3.77). Les données attendues avec les prochaines passations permettront de dresser des comparaisons plus fines concernant l'évolution dans le temps pour les différentes volées.

Tableau 2 : Évaluation de la formation par les enseignant-e-s

	Volée 2017 (Q+1)			Volée 2015 (Q+3)		
	n	Moyenne	σ	n	Moyenne	σ
Total	439	4.05	1.13	346	3.91	1.18
Ens. Primaires	221	4.25	0.99	142	4.12	1.06
Ens. Secondaires	191	3.77	1.23	168	3.55	1.18
Ens. Spécialisé-e-s	27	4.41	1.05	36	4.75	1.08

Bilan de l'évaluation de la formation trois ans après l'obtention du diplôme

Nous nous intéressons maintenant aux perceptions des répondant-e-s touchant aux éléments de la formation qui ont contribué à leur développement professionnel. Dans cette partie, nous analysons les réponses de la volée 2015, en les comparant avec les affirmations des diplômé-e-s de 2016, un an après l'obtention de leur diplôme (prises en considération lors de la dernière note de 2017⁴) ; le but étant de mettre en relief le bilan

effectué un an et trois ans après l'obtention du diplôme⁵. Les questions posées aux deux cohortes sont les mêmes : il s'agit de questions ouvertes, dont les réponses ci-dessous sont restituées en termes de pourcentage de répondant-e-s ayant mentionné chacun des éléments regroupés par catégories. Comme le dit un enseignant spécialisé de la volée 2015, répondre à quelques questions après trois ans c'est difficile, car « cela commence à faire loin ».

Les apports de la formation initiale au développement professionnel

La première question que nous considérons pour l'évaluation de la formation est la suivante : *d'après vous, quels sont les éléments de votre formation qui ont vraiment contribué à votre développement professionnel ?* Les réponses prises en compte de la volée 2015 après 3 ans dérivent de 334 enseignant-e-s (141 enseignant-e-s du primaire, 157 du secondaire et 36 de l'enseignement spécialisé). La volée 2016, après un an, compte 432 personnes (226 enseignant-e-s primaires, 173 enseignant-e-s secondaire et 33 enseignant-e-s spécialisé-e-s). Les réponses ont été codées en les catégorisant avec les mêmes étiquettes que celles proposées dans la note de 2017.

En général, trois ans après l'obtention du diplôme, on constate un taux plus élevé d'enseignant-e-s identifiant des éléments de la

formation ayant contribué à leur développement professionnel. Les stages restent toujours un apport considérable pour la majorité des répondant-e-s, soit après un an, soit après trois ans suivant la fin de la formation initiale (cité par 62.7%, respectivement 62.9%). En effet, est « particulièrement appréciée la place donnée à la pratique tout au long de la formation » car elle permet de « se confronter à la réalité du terrain » (ens. primaire, Q+3).

Par contre, trois ans après l'obtention du diplôme, les cours en général et les didactiques représentent une contribution importante pour davantage d'enseignant-e-s. Ceci reflète un intérêt croissant accordé à ces éléments par

⁴ Albisetti, Z., Balslev, K., Bolay, M., Broyon, M.-A., Canevascini, S., Casabianca, E., . . . Rey, J. (2018). 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. Rapport non publié, INSERCH.

⁵ L'analyse de l'évolution des perceptions sur une même cohorte n'est pas encore possible, mais le sera dès la prochaine passation.

rapport à la perception an après l'obtention du diplôme (Figure 4).

À l'exception d'une augmentation de l'apport du lien entre théorie et pratique (de 7.9% à 15.3%), et des deux éléments évoqués

auparavant, nous ne relevons pas d'autre différence notable trois ans après l'obtention du diplôme. Les sections suivantes détaillent les apports de la formation séparément pour les enseignants du primaire, du secondaire et de l'enseignement spécialisé.

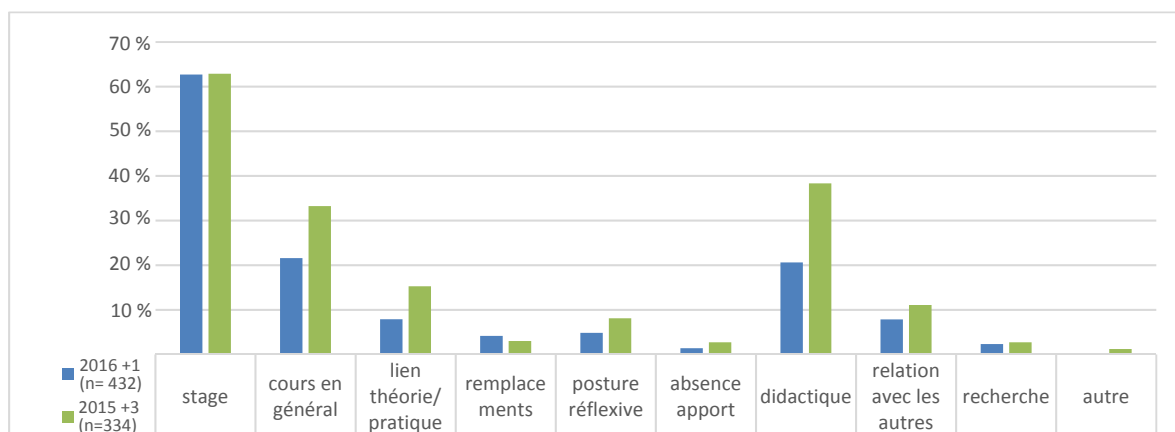


Figure 4 : Éléments de la formation qui contribuent au développement professionnel des enseignant-e-s

Chez les enseignant-e-s primaires

Le tableau 3 montre que pour près de 4 enseignant-e-s du primaire sur 5, les stages représentent un apport important pour leur développement professionnel (78.3% après un an et 79.4% après trois ans). Comme l'affirme un enseignant, « c'est durant ces moments d'immersion que l'on apprend ce que sera notre futur métier » (ens. Primaire, volée 2015). Ensuite, ce sont les cours en général, les didactiques ainsi que le lien entre la théorie et la pratique qui, trois ans après l'obtention du diplôme, sont considérés comme les plus

favorables au développement professionnel. Pour les autres aspects, on ne remarque que de petits changements entre les enseignant-e-s interrogé-e-s un an et trois ans après l'obtention du diplôme.

Dans la catégorie « autre », deux enseignant-e-s ont cité l'accompagnement pendant leur première année d'enseignement, considéré comme un apport de la formation initiale contribuant au développement professionnel.

Tableau 3 : Éléments de la formation qui contribuent au développement professionnel des enseignant-e-s du primaire (en % des répondant-e-s)

	stage	cours en général	lien théorie/pratique	remplacements	posture réflexive	absence apport	didactique	relation avec les autres	recherche	autre
2016 Q+1 (n=226)	78.3	20.4	8	7.5	5.3	0.0	11.1	7.5	1.8	
2015 Q+3 (n=141)	79.4	27.7	19.9	5.0	8.5	0.7	27.0	12.1	2.8	2.8

Chez les enseignant-e-s secondaires

Les enseignant-e-s du secondaire affirment également que les stages représentent un élément de la formation initiale qui contribue au développement professionnel (Tableau 4). Trois ans après l'obtention du diplôme, plusieurs d'entre elles et eux relèvent que les cours en général et les didactiques en particulier sont des apports importants (19.7% et 32.5%, respectivement 35.8% et 54.1%). Ces éléments constituent en effet des « apprentissages concrets sur la

manière d'organiser, de structurer et de donner un cours, de définir des objectifs et construire une leçon » (ens. secondaire, Q+3) qui s'avèrent être les apports les plus importants. Tous les autres aspects continuent à avoir des poids similaires, trois ans après la fin de la formation initiale, à ceux identifiés un an après l'obtention du diplôme. La recherche fait toutefois exception en étant le seul élément dont le taux diminue trois ans après l'obtention du diplôme.

Tableau 4 : Éléments de la formation qui contribuent au développement professionnel des enseignant-e-s du secondaire (en % des répondant-e-s)

	stage	cours en général	lien théorie/pratique	remplacements	posture réflexive	absence apport	didactique	relation avec les autres	recherche
2016 Q+1 (n= 173)	49.7	19.7	2.3	0.6	4.0	2.9	35.8	7.5	2.9
2015 Q+3 (n= 157)	56.7	32.5	5.7	1.9	5.7	3.8	54.1	7.6	1.3

Chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s

Les diplômé-e-s en enseignement spécialisé considèrent que ce sont les cours en général qui contribuent le plus au développement professionnel (Tableau 5). Ainsi, un enseignant de la volée 2015 considère que « certains cours étaient d'une grande qualité [...]. Le contenu de ces cours permettait de mettre en perspective les éléments rencontrés dans nos classes, de prendre du recul, de les traiter plus efficacement, de manière plus complète ou encore avec plus de sérénité ».

Trois ans après l'obtention du diplôme, cette perception est encore plus accrue (39.4% puis 58.3%). Après trois ans, davantage d'enseignant-e-s considèrent que la posture réflexive et la relation avec les autres sont des éléments de la formation initiale qui contribuent au développement professionnel (6.1% puis 16.7% pour la posture réflexive, 12.1% et après 22.2% pour la relation avec les autres). Dans une moindre mesure, la recherche et les didactiques sont aussi mentionnées par plus d'enseignant-e-s spécialisé-e-s trois ans après leur formation initiale.

Tableau 5 : Éléments de la formation qui contribuent au développement professionnel des enseignant-e-s spécialisé-e-s (en %)

	stage	cours en général	lien théorie/pratique	remplacements	posture réflexive	absence apport	didactique	relation avec les autres	recherche
2016 Q+1 (n=33)	24.2	39.4	36.4	0.0	6.1	3.0	6.1	12.1	3.0
2015 Q+3 (n=36)	25.0	58.3	38.9	0.0	16.7	5.6	13.9	22.2	8.3

Les éléments de la formation initiale estimés pouvoir être améliorés pour favoriser davantage le développement professionnel

La deuxième question que nous avons considérée pour mesurer l'évaluation de la formation est la suivante : *quels sont les éléments de votre formation pour lesquels vous considérez nécessaire une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futures enseignant-e-s ?* Les réponses prises en

considération de la volée 2016 après un an sont celles de la note 2017, tandis que celles de la volée 2015 après trois ans sont les suivantes : 315 enseignant-e-s de la volée 2015 après trois ans (135 du primaire, 146 du secondaire et 34 de l'enseignement spécialisé).

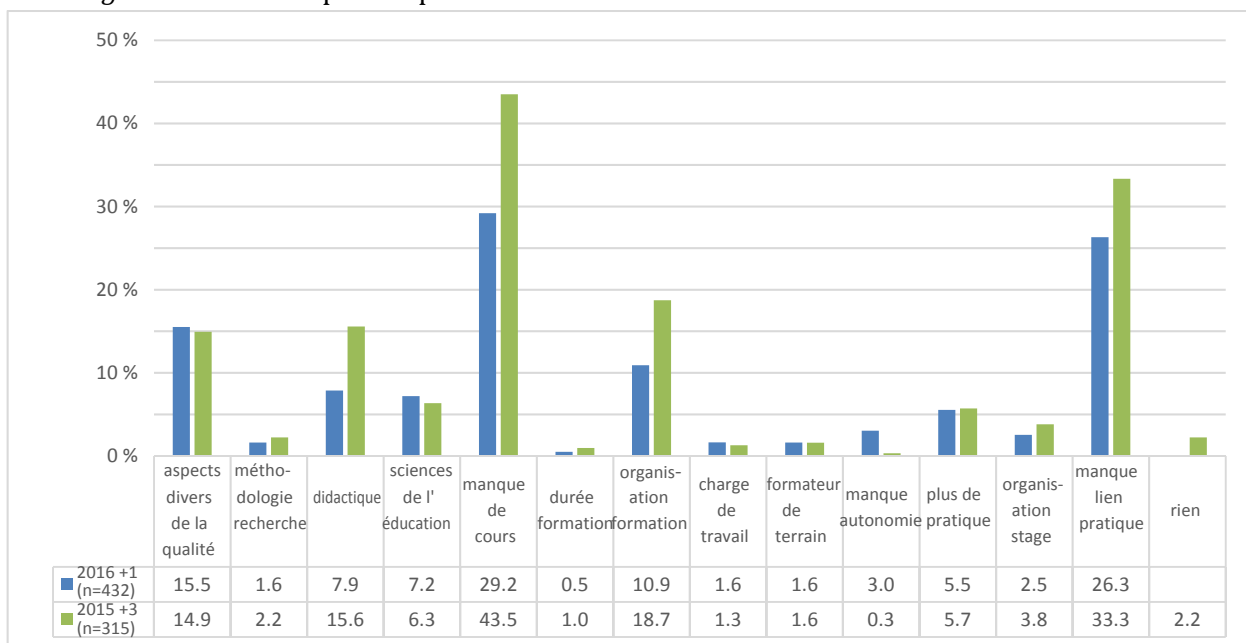


Figure 5 : Éléments de la formation que les enseignant-e-s estiment devoir être améliorés

Comme illustré dans la figure 5, nous pouvons observer une légère augmentation du taux de répondant-e-s relevant des éléments de la formation initiale qui devraient être améliorés, selon leur perception, afin de favoriser le développement professionnel des enseignant-e-s. En particulier, après trois ans, le pourcentage d'enseignant-e-s qui considèrent nécessaire un changement en ce qui concerne les cours est plus élevé (de 29.2% après un an à 43.5% après trois ans). D'autres éléments cités par une part plus importante d'enseignant-e-s qui ont répondu au questionnaire après trois ans d'obtention du diplôme sont la didactique (de 7.9% à 15.6%), l'organisation de la formation (de 10.9% à

18.7%) et le lien entre théorie et pratique (de 26.3% à 33.3%).

Il est intéressant d'observer que certains aspects qui n'étaient pas retenus comme éléments à améliorer ont toujours les mêmes pourcentages ; beaucoup d'aspects liés à la structure de la formation (sa durée, la charge de travail demandée) ainsi qu'aux stages (les formateurs-trices du terrain, l'organisation des stages) ne sont que très peu cités. Les sections suivantes détaillent séparément les éléments de la formation nécessitant une amélioration du point de vue des enseignant-e-s du primaire, du secondaire et de l'enseignement spécialisé.

Chez les enseignant-e-s primaires

Chez les enseignant-e-s du primaire, nous constatons peu de différences en ce qui concerne les éléments de la formation qui

nécessitent une amélioration (Tableau 6). Dans le détail, trois ans après l'obtention du diplôme, il y a une part plus importante d'enseignant-e-s

qui soulignent la nécessité d'avoir plus de liens avec la pratique (de 29.2% à 40.7%) et une amélioration en ce qui concerne les didactiques (de 9.3% à 18.5%), ainsi que les cours (de 31.9% à 39.3%). Il est important de souligner que selon environ 40% des enseignant-e-s, les cours devraient apporter des améliorations et une plus-value pour la

pratique. En revanche, trois ans après la fin de la formation initiale, une part moins importante d'enseignant-e-s citent les sciences de l'éducation (de 8.0% à 2.2% après trois ans). Tous les autres aspects ne montrent pas de différence notable entre les deux volées prises en considération.

Tableau 6 : Éléments de la formation pour lesquels une amélioration est nécessaire selon les enseignant-e-s du primaire (en%)

	aspect divers de la qualité	méthodologie - recherche	didactique	sciences de l'éducation	manque de cours	durée formation	organisation formation	charge de travail	formateur-trice de terrain	manque autonomie	plus de pratique	organisation stage	manque lien pratique	rien
2016 Q+1 (n=226)	14.6	0.4	9.3	8.0	31.9	0.0	14.2	0.9	1.3	2.7	8.4	1.3	29.2	
2015 Q+3 (n=135)	14.8	0.7	18.5	2.2	39.3	0.0	19.3	0.7	2.2	0.0	4.4	3.7	40.7	3.0

Chez les enseignant-e-s secondaires

Les enseignant-e-s du secondaire considèrent aussi qu'il y a un manque dans l'offre des cours de la formation initiale, et cette perception est plus marquée trois ans après l'obtention du diplôme (de 26.6% à 47.3%, Tableau 7). Dans le détail, plusieurs enseignant-e-s citent les cours de gestion de classe, une thématique qu'ils voudraient

approfondir davantage durant leur cursus. La didactique et l'organisation de la formation sont d'autres éléments qui, trois ans après la fin de la formation, seraient à améliorer pour favoriser le développement professionnel. Le manque de lien avec la pratique est toujours repris par environ un tiers des enseignant-e-s du secondaire (28.8% après trois ans).

Tableau 7 : Éléments de la formation pour lesquels une amélioration est nécessaire selon les enseignant-e-s du secondaire (en %)

	aspect divers de la qualité	méthodologie - recherche	didactique	sciences de l'éducation	manque de cours	durée formation	organisation formation	charge de travail	formateur-trice de terrain	manque autonomie	plus de pratique	organisation stage	manque lien pratique	rien
2016 Q+1 (n=173)	17.9	3.5	7.5	7.5	26.6	1.2	5.8	1.7	2.3	2.9	1.7	2.3	26.0	
2015 Q+3 (n=146)	15.1	3.4	13.0	8.9	47.3	2.1	18.5	2.1	1.4	0.0	7.5	4.1	28.8	1.4

Chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s

Trois ans après l'obtention du diplôme, le taux d'enseignant-e-s spécialisé-e-s considérant que l'organisation des stages est un élément de la formation à améliorer diminue (Tableau 8). Cependant, la part de répondant-e-s affirmant qu'il y a un manque de cours a doublé (de 24.2% à 44.1%). Aussi, une partie plus considérable de répondant-e-s soutient qu'il y a un manque de lien avec la pratique (de 8.2% à 23.5%). Les didactiques et

les sciences de l'éducation représentent aussi, pour un taux plus important d'enseignant-e-s, des éléments de la formation qui nécessitent une amélioration afin de favoriser leur développement professionnel. Tous les autres aspects mentionnés le sont à plus ou moins le même pourcentage après trois ans qu'après un an. Par ailleurs, nous observons une légère diminution en ce qui concerne la charge de travail et le manque d'autonomie.

Tableau 8 : Éléments de la formation pour lesquels une amélioration est nécessaire selon les enseignant-e-s spécialisé-e-s (en %)

	aspect divers de la qualité	méthodologie -recherche	didactique	sciences de l'éducation	manque de cours	durée formation	organisation formation	charge de travail	formateur de terrain	manque autonomie	plus de pratique	organisation stage	manque lien pratique	rien
2016 Q+1 (n=33)	9.1	0.0	0.0	0.0	24.2	0.0	15.2	6.1	0.0	6.1	6.1	12.1	8.2	
2015 Q+3 (n=34)	14.7	2.9	14.7	11.8	44.1	0.0	17.6	0.0	0.0	2.9	2.9	2.9	23.5	2.9

Les lacunes en offre de cours de la formation initiale

Il ressort de ce qui précède qu'une grande proportion d'enseignant-e-s considère qu'il y a des éléments de la formation qui pourraient être repensés de manière à soutenir davantage leur développement professionnel. À partir de ce constat, nous analysons les lacunes énoncées par les enseignant-e-s de la volée 2016 (après

un an de l'obtention du diplôme, note 2017) et ceux et celles de la volée 2015 (Q+3) (voir Tableau 9). Les pourcentages dérivent ici des proportions d'occurrences citées dans la catégorie « manque de cours » des réponses de la question analysée auparavant.

Tableau 9 : Détails des items regroupés dans la catégorie « manques de cours » de la formation initiale en %

	PRIMAIRE		SECONDAIRE		SPECIALISEE	
	2016 +1 (n=226)	2015 +3 (n=135)	2016 +1 (n=173)	2015 +3 (n=146)	2016 +1 (n=33=)	2015 +3 (n=34)
Gestion classe	22.2	21.3	43.5	48.6	0.0	29.4
Activité extra-muros	6.9	1.3	10.9	1.4	0.0	0.0
Relation autres acteurs	13.9	25.3	13.0	5.6	12.5	41.2
Planification long terme	16.7	10.7	4.3	1.4	12.5	0.0
Didactique	13.9	40.0	8.7	23.6	12.5	35.3
Musique / Art	6.9	2.7	0.0	0.0	0.0	0.0
Sciences de l'éducation	15.3	14.7	21.7	20.8	0.0	35.3
Expression orale	0.0	0.0	4.3	1.4	0.0	0.0

Administratif	36.1	21.3	2.2	9.7	0.0	11.8
Différentiation	1.4	9.3	2.2	9.7	0.0	11.8
Élèves avec besoins spécifiques	6.9	13.3	2.2	4.2	12.5	11.8
Aspect syndical	2.8	0.0	2.2	2.8	0.0	0.0
Autres	8.3	4.0	19.6	0.0	37.5	0.0

Les didactiques représentent une thématique qui, après trois ans, est en général perçue par un taux plus élevé d'enseignant-e-s comme devant être traitée d'une façon plus approfondie ou différente lors de la formation initiale (en moyenne 35.3% de l'ensemble enseignants de Q+3).

Les enseignant-e-s du secondaire ressentent des carences en gestion de la classe à la fois un et trois ans après l'obtention du diplôme. En effet, presque la moitié des enseignants soulignant un manque au niveau des cours (48.6%) estiment que la formation initiale devrait améliorer leur proposition de cours dans ce domaine, afin d'« être vraiment utile dans la gestion de situations difficiles ou plus simple pour la mise en place d'un cadre bienveillant en cas de sanction » (ens. secondaire, volée 2015).

Si un an après la fin de la formation les enseignant-e-s spécialisé-e-s ne considéraient pas nécessaire une amélioration des cours sur la gestion de la classe, près d'un tiers d'entre elles et eux cite cette thématique (de 0% à

29.4%). Une situation similaire se produit pour les sciences de l'éducation (de 0% à 35.3%). Avec les années, plus d'enseignant-e-s spécialisé-e-s (41.2%) demandent une amélioration également dans les thématiques liées à la relation avec les autres acteurs comme la collaboration entre les divers professionnel-le-s (collègues, enseignant-e-s ordinaires ...) ou avec les parents.

Après trois ans, d'avantage d'enseignant-e-s du primaire considèrent aussi nécessaire d'aborder la relation avec les autres acteurs, notamment les entretiens avec les parents, les réunions informatives, la collaboration avec les divers professionnel-le-s, etc. En revanche, la nécessité d'aborder les aspects plus administratifs est davantage soulevée la première année suivant la formation (de 36.1% à 21.3%) ; en effet, il est probable qu'après des années d'expérience, les enseignant-e-s ont eu la possibilité de comprendre comment gérer les bulletins scolaires, où trouver les formulaires à remplir, etc.

Les besoins de formation continue

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 ce qu'elles et ils jugeraient utiles en termes de formation continue un an ou trois ans après l'obtention de leur diplôme. Nous regardons d'abord jusqu'à quel point les enseignant-e-s expriment un besoin en matière de formation continue et pour quels domaines. Nous tentons ensuite

d'identifier pour quels domaines ces besoins évoluent ou pas dans le temps pour l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé.

À la question *Ressentez-vous des besoins de formation continue ?* les réponses du Q+3 montrent que la majorité des enseignant-e-s estiment avoir des besoins en matière de formation continue (Tableau 10).

Tableau 10 : Expression du besoin de formation continue des enseignant-e-s

	Volée 2017		Volée 2015	
	Pas de besoin	Besoin	Pas de besoin	Besoin
Total	28.5 % (n=110)	71.5 % (n=276)	23.2 % (n=74)	76.8 % (n=245)
Ens. Primaires	19.7 % (n=70)	80.3 % (n=151)	13.2 % (n=17)	86.8 % (n=112)
Ens. Secondaires	40.9 % (n=47)	59.1 % (n=111)	29.8 % (n=47)	70.2 % (n=111)
Ens. Spécialisé-e-s	11.1 % (n=10)	88.9 % (n=22)	31.3 % (n=10)	68.7 % (n=22)

À nouveau, les données de ces prochaines années devraient permettre une comparaison de l'évolution de ces besoins au fil des années pour chaque volée. En 2018, l'expression de ce besoin de formation continue est plus fort pour la volée 2015 (76.8 %) par rapport à la volée 2017 (71.5%). Ce besoin semble moins fort après trois ans pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s de la volée 2015 (68.8%) que pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s de la volée 2017 (88.9%). Inversement, ce besoin est plus accru pour la volée 2015 des enseignant-e-s

primaires (86.8%) et secondaires (70.3%) que pour la volée 2017 (80.3% respectivement, 59.1%).

Si l'on regroupe les 873 occurrences que l'on a catégorisées, il ressort que 36% d'entre elles portent sur des besoins de formation continue en matière de didactique (DID), le plus souvent avec la spécification disciplinaire (Tableau 11). Quant aux autres besoins, ils se répartissent sur des besoins plus transversaux des sciences de l'éducation (SED).

Tableau 11 : Besoins de formation continue des enseignant-e-s du primaire, secondaire et enseignant-e-s spécialisé-e-s répartis en catégories « didactiques disciplinaires » et « sciences de l'éducation (aspects transversaux) » (n répondants)

	Volée 2017			Volée 2015		
	DID	SED	Total	DID	SED	Total
Enseignant-e-s primaires	80	120	200	102	150	252
Enseignant-e-s du secondaire 1 et 2	69	121	190	59	87	146
Enseignant-e-s spécialisé-e-s	3	34	37	4	44	48
Total	152	275	427	165	281	446

Si l'on considère les deux volées d'enseignant-e-s, on constate un équilibre entre les besoins de formation continue exprimés qui semblent globalement stables après un et trois ans (Tableau 12). De façon générale, la gestion de classe est le besoin de formation continue le

plus fort. Ensuite, on identifie la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que les nouvelles technologies pour Q+1 et des besoins divers en lien avec la situation professionnelle (Divers⁶) pour Q+3.

Tableau 12: Catégorisation des occurrences des besoins de formation continue selon la fréquence des réponses et en fonction de la volée des répondant-e-s

Volée diplômé-e-s 2015		Volée diplômé-e-s 2017	
Gestion de classe	67	Gestion de classe	75
Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	35	Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	32
Divers	33	Nouvelles technologie (TICE)	32

⁶ Cette catégorie (Divers) regroupe des réponses d'enseignant-e-s dont l'expression des besoins est large et non spécifiée telles que : « tous », « dans tous les domaines » ; « tous, en fonctions des besoins » « dans tout ce qui est spécifique à ma branches » ou des besoins indéterminés comme « dans plusieurs domaines » « divers et variés », etc.

Didactique	27	Divers	28
Développement personnel et professionnel	24	Troubles Dys	21
Sciences de l'éducation	18	Sciences de l'éducation	20
Education physique et sportive	17	Didactique	19
Musique	16	Activités créatrices et manuelles diverses	17
Relations aux parents et collaborations	15	Moyens d'enseignement	17
Nouvelles technologies (TICE)	14	Education physique et sportive	16
Activités créatrices et manuelles diverses	14	Musique	16
Troubles dys	13	Relations aux parents et collaborations	16
Maths et sciences de la nature	12	Maths	14
Neuro-psychologie	12	Français	12
Différenciation	11	Développement personnel et professionnel	10
Evaluation	10	Maths et Sciences de la nature	10
Moyens d'enseignement	9	Evaluation	10
Français	9	Apprentissage de la lecture	10
Enseignement spécialisé et inclusion scolaire	8	Neuro-psychologie	8
Se former à l'accompagnement	8	Enseignement spécialisé et inclusion scolaire	8
Maths	7	Géographie	6
Apprentissage de la lecture	6	Différenciation	5
Géographie	5	Se former à l'accompagnement	5
Histoire	5	Analyses de pratiques professionnelles	5
Anglais	5	Histoire	4
Analyses de pratiques professionnelles	3	Italien	4
Sciences humaines et sociales	3	Sciences humaines et sociales	3
Administration	2	Administration	3
Autres	2	Autres	3
Langue 1	2	Anglais	2
Langue 2	2	Langue 1	2
Français langue étrangère	2	Langue 2	2
Philosophie	2	Allemand	2
Economie	2	Biologie	2
Italien	1	Chimie	2
Allemand	1	Physique	2
Biologie	1	Français langue étrangère	1
Chimie	1	Philosophie	1
Physique	1	Langues et cultures de l'antiquité	1
Langues et cultures de l'antiquité	1	Economie	0
Sciences religieuses	1	Sciences religieuses	0

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

Chez les enseignant-e-s primaires, c'est en matière de gestion de la classe que les besoins exprimés sont les plus forts, tant une année que trois après l'obtention du diplôme (Tableau 13). Ensuite, c'est l'expression de besoins divers (Tous) puis la prise en charge des élèves

à besoins éducatifs particuliers qui constituent les besoins primordiaux. Quant aux activités créatrices manuelles de divers types (la musique et l'éducation physique et sportive), il semble que ces besoins répondent à un manque durant la formation initiale, ce qui est dû à des

parcours à options possibles pour certaines disciplines.

Tableau 13 : Catégorisation des occurrences des besoins de formation continue au degré primaire

Volées	2015 (Q+3)	2017 (Q+1)	Volées	2015 (Q+3)	2017 (Q+1)
Gestion de classe	29	47	Didactique	6	4
Divers	22	23	Italien	1	4
Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	14	18	Sciences humaines et sociales	3	3
Activités créatrices et manuelles diverses	10	15	Géographie	2	3
Musique	16	14	Histoire	2	3
Education physique et sportive	7	13	Différenciation	5	2
Relations aux parents et collaborations	6	13	Anglais	3	2
Moyens d'enseignement	6	12	Neuro-psychologie	3	2
Troubles Dys	7	8	Langue 1	2	2
Maths	4	8	Se former à l'accompagnement	2	2
Evaluation	3	8	Administration	2	2
Maths et Sciences de la nature	8	7	Divers	1	2
Sciences de l'éducation	8	7	Analyses de pratiques professionnelles	1	1
Apprentissage de la lecture	3	7	Français langue étrangère	1	0
Nouvelles technologie (TICE)	2	6	Langue 2	1	0
Enseignement spécialisé et inclusion scolaire	6	5	Philosophie	1	0
Français	3	5	Sciences religieuses	1	0

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

En ce qui concerne les enseignant-e-s secondaires 1 et 2, on trouve, de même que chez les enseignant-e-s du primaire, prioritairement des besoins en matière de gestion de la classe. 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 éducatifs particuliers, de même que chez les enseignant-e-s du primaire 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, tant après un qu'après trois ans l'obtention du diplôme (voir Tableau 14).

Tableau 14 : Catégorisation des occurrences des besoins de formation continue au degré secondaire

Volées	2015 (Q+3)	2017 (Q+1)	Volées	2015 (Q+3)	2017 (Q+1)
Gestion de classe	30	25	Différenciation	5	2
Nouvelles technologie (TICE)	12	17	Activités créatrices et manuelles diverses	4	2
Didactique	20	13	Allemand	1	2
Sciences de l'éducation	8	9	Biologie	1	2
Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	18	7	Chimie	1	2
Français	6	6	Langue 2	1	2
Maths	3	6	Physique	1	2
Développement personnel et professionnel	13	5	Enseignement spécialisé et inclusion scolaire	1	2
Divers	10	5	Musique	0	2
Moyens d'enseignement	3	4	Relations aux parents et collaborations	5	1

Troubles Dys	2	4	Histoire	3	1
Education physique et sportive	10	3	Langues et cultures de l'antiquité	1	1
Se former à l'accompagnement	6	3	Philosophie	1	1
Maths et Sciences de la nature	4	3	Analyses de pratiques professionnelles	1	1
Géographie	3	3	Divers	1	1
Neuro-psychologie	3	3	Français langue étrangère	0	1
Apprentissage de la lecture	2	3	Anglais	2	0
Evaluation	6	2	Economie	2	0

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

L'expression des besoins des enseignant-e-s spécialisé-e-s de la volée 2015 se focalise surtout sur des besoins de gestion de classe, de façon analogue aux enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3 comme vu précédemment. Les besoins en matière d'utilisation des nouvelles technologies se retrouvent ici pour les

enseignant-e-s sorti-e-s tout récemment de leur formation initiale, de même que chez les enseignant-e-s du secondaire. Un besoin accru quant à la connaissance des divers troubles nommés « dys » pointe aussi en tête des besoins ressentis.

Tableau 15 : Catégorisation des occurrences des besoins de formation continue chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s

Volées	2015	2017	Volées	2015	2017
Nouvelles technologie (TICE)	0	9	Moyens d'enseignement	0	1
Troubles Dys	4	9	Administration	0	1
Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	3	7	Différenciation	1	1
Sciences de l'éducation	2	4	Enseignement spécialisé et inclusion scolaire	1	1
Analyses de pratiques professionnelles	1	3	Développement personnel et professionnel	2	1
Neuro-psychologie	6	3	Français langue étrangère	1	0
Gestion de classe	8	3	Apprentissage de la lecture	1	0
Didactique	1	2	Evaluation	1	0
Relations aux parents et collaborations	4	2	Divers	1	0
Français	0	1			

L'évolution des besoins en matière de formation continue présente des variations moindres. Les besoins en matière de gestion de classe restent une préoccupation majeure de

tous les degrés et ce, quel que soit le temps, un ou trois ans écoulé depuis l'obtention du diplôme.

4. Les projets professionnels des diplômé-e-s en enseignement

Dans un premier temps, nous nous concentrons sur les projets professionnels avant l'entrée en formation, puis sur leur

évolution au cours de la formation. Les données disponibles pour ces questions concernent uniquement les diplômé-e-s 2017. Dans un

second temps, nous nous concentrerons sur les projets à moyen et à long terme des jeunes diplômé-e-s un an après la formation, puis trois ans après.

Les projets professionnels avant l'obtention du diplôme

Avant d'entrer en formation

Avant le début de la formation initiale à l'enseignement, la plupart des enseignant-e-s entreprennent la formation avec l'objectif de devenir enseignant-e. Toutefois, une certaine proportion des répondant-e-s de la volée 2017 avait d'autres projets professionnels⁷. Cette proportion varie en fonction du diplôme obtenu. En réponse à la question *Avant d'entrer dans votre institution de formation des*

enseignant-e-s, quel était votre projet professionnel ?, environ 13% des diplômé-e-s du primaire n'avaient pas pour objectif premier d'enseigner dans les degrés préscolaire et primaire : 5.5% d'entre elles et eux se destinaient davantage à l'enseignement secondaire, 3.8% à l'enseignement spécialisé, et 3.4% à d'autres projets.

Tableau 16 : *Projet professionnel avant l'entrée en formation (enseignant-e-s primaires)*

HarmoS 1 et 2	n	%
Projet professionnel : enseignement primaire	205	87.2
Projet professionnel : enseignement sec 1 et 2	13	5.5
Projet professionnel : enseignement spécialisé	9	3.8
Projet professionnel : autre	8	3.4
Total	235	100.0

Cette proportion augmente pour les diplômé-e-s à l'enseignement au secondaire 1, avec 20% de répondant-e-s déclarant que leur projet initial n'était pas d'enseigner dans le degré secondaire 1. La majeure partie d'entre

elles et eux se destinait à l'enseignement au secondaire 2 (11%), alors qu'une autre partie (8%) envisageait d'autres projets professionnels.

Tableau 17 : *Projet professionnel avant l'entrée en formation (enseignant-e-s du secondaire 1)*

Secondaire 1	n	%
Projet professionnel : secondaire 1	38	59.4
Projet professionnel : enseignement sec 1 et 2	13	20.3
Projet professionnel : enseignement sec 2	7	10.9
Projet professionnel : enseignement primaire	1	1.6
Projet professionnel : autre	5	7.8
Total	64	100.0

⁷ Cette section ne s'intéresse qu'au Q+1 (volée 2017) ces dimensions n'étant pas investiguées au Q+3.

Par contraste, les diplômé-e-s à l'enseignement du secondaire 2 sont entré-e-s en formation avec le projet principal d'enseigner dans le degré correspondant à leur formation : c'est le cas pour 92% d'entre elles et eux. Environ 10% envisageait la possibilité d'enseigner au niveau secondaire 1 ou 2 – ce qui reflète probablement

la réalité du marché de l'emploi dans l'enseignement secondaire. Comme au secondaire 1, environ 8% des répondant-e-s déclarent qu'elles et ils avaient initialement un autre projet professionnel avant d'entrer en formation.

Tableau 18 : Projet professionnel avant l'entrée en formation (enseignant-e-s du secondaire 2)

Secondaire 2	n	%
Projet professionnel : enseignement sec 2	78	81.3
Projet professionnel : enseignement sec 1 et 2	10	10.4
Projet professionnel : autre	8	8.3
Total	96	100.0

Quant aux enseignant-e-s ayant suivi une formation pour les degrés secondaire 1 et 2, leur choix correspond aux degrés ciblés. Seules

deux répondant-e-s (4%) estimaient avoir eu initialement un autre projet professionnel.

Tableau 19 : Projet professionnel avant l'entrée en formation (enseignant-e-s du secondaire 1 et 2)

Secondaire 1 et 2	n	%
Projet professionnel : enseignement sec 1 et 2	35	85.4
Projet professionnel : enseignement sec 1 ou 2	4	9.8
Projet professionnel : autre	2	4.9
Total	41	100.0

Enfin, les diplômé-e-s en enseignement spécialisé se destinaient toutes et tous à l'enseignement avant leur entrée en formation. La grande majorité se destinait à

l'enseignement spécialisé (85%), alors que d'autres voulaient enseigner dans les classes ordinaires du primaire (7%) ou du secondaire 1 ou 2 (7%).

Tableau 20 : Projet professionnel avant l'entrée en formation (enseignant-e-s spécialisé-e-s)

Enseignement spécialisé	n	%
Projet professionnel : enseignement spécialisé	23	85.2
Projet professionnel : enseignement 2	2	7.4
Projet professionnel : enseignement primaire	2	7.4
Total	27	100.0

Les diplômé-e-s, tous degrés confondus, ayant eu un autre projet professionnel au moment où ils ont commencé leur formation à l'enseignement évoquent en premier lieu des professions liées à l'éducation (éducatrice ou éducateur de l'enfance, coordination

pédagogique, classe d'accueil), la recherche et l'enseignement au niveau tertiaire (doctorat, enseignement universitaire, recherche scientifique), alors que d'autres avaient envisagé des carrières non liées à

l'enseignement dans divers domaines (droit, police, ingénierie, soins, patrimoine).

Au moment d'entrer en formation

Lorsque les diplômé-e-s 2017 sont interrogé-e-s sur leurs objectifs professionnels au moment de l'entrée en formation des enseignant-e-s, elles et ils déclarent en grande majorité souhaiter travailler dans l'enseignement (Figure 6). Au primaire, seul 6% des diplômé-e-s déclarent que leur objectif au moment de commencer la formation n'était pas d'obtenir ou de conserver un emploi dans l'enseignement. Cette proportion devient quasi nulle pour les diplômé-e-s des autres degrés. Par contre, des variations apparaissent quant à l'objectif de la formation au regard de l'emploi dans l'enseignement, avec deux options principales : trouver un nouvel emploi ou conserver un emploi existant. Les diplômé-e-s du secondaire 1 se retrouvent plus souvent en emploi avant ou pendant la formation, et une partie d'entre elles et eux (28%) déclare entreprendre sa formation dans le but de conserver cet emploi. Cette proportion est faible (4%) au degré secondaire 2, puisque peu d'enseignant-e-s y travaille sans diplôme d'enseignement. Au niveau de l'enseignement spécialisé, cela concerne en revanche la

majorité des diplômé-e-s (70%) qui se trouvent être très souvent en emploi au moment de leur formation. Trouver un emploi dans une institution tertiaire (Université, HEP, haute école) ne semble en revanche pas constituer un objectif au moment de l'entrée en formation.

Parmi les diplômé-e-s dont l'objectif ne correspondait à aucune des trois options proposées dans la question (*réponse* « autre », n=17), les objectifs évoqués sont assez hétéroclites : certain-e-s diplômé-e-s évoquent des hésitations quant à leur avenir professionnel (« je n'étais pas certaine de mon choix »), d'autres évoquent une volonté de changer de degré d'enseignement (« accéder à un poste au gymnase »), certain-e-s mentionnent des objectifs professionnels précis (« recherche dans le domaine pédagogique » ; « *Tiergestützte Pädagogik* »), la nécessité de valider certains acquis de la pratique à travers la formation, ou alors la simple nécessité d'obtenir un diplôme, voire de l'utiliser comme tremplin pour « trouver un emploi dans un autre domaine ».

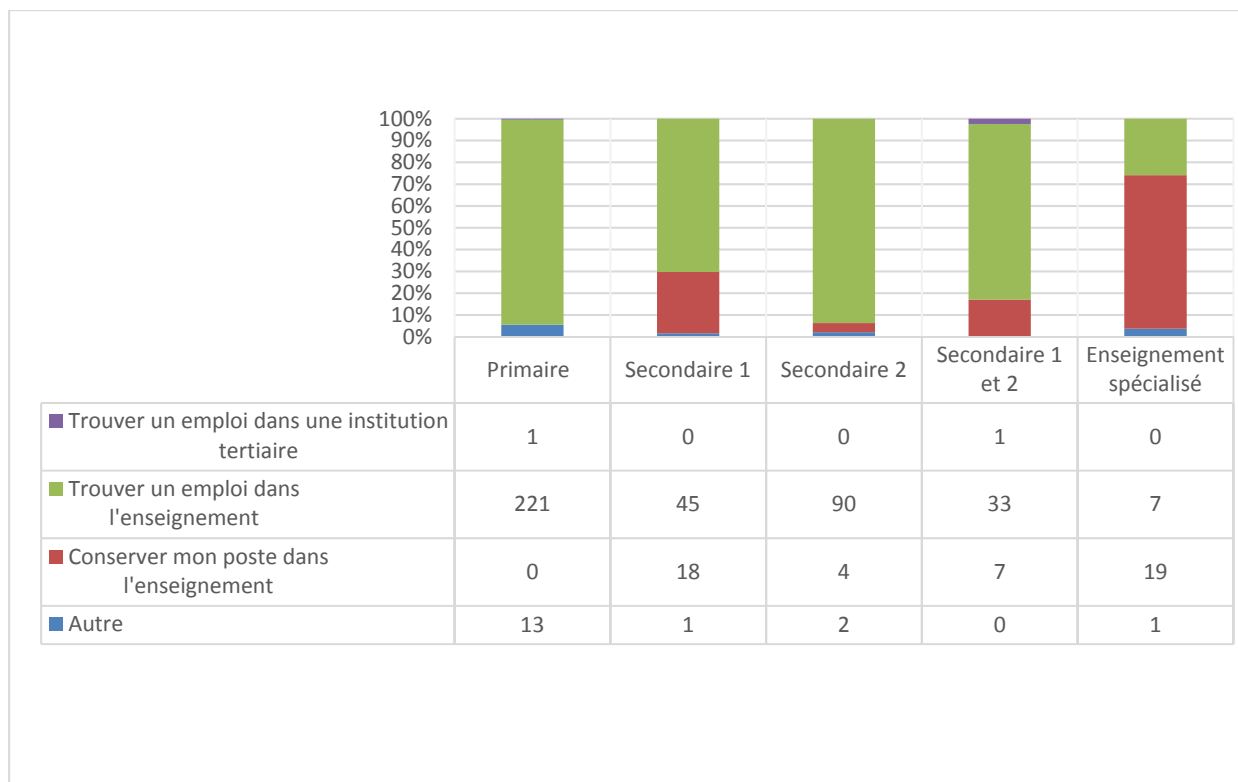


Figure 6 : Objectif professionnel au moment de l'entrée en formation (n répondant-e-s)

Les projets professionnels après l'obtention du diplôme

A court terme : promesses d'engagements ?

Au moment de l'enquête 2018, la majorité des enseignant-e-s (Q+1 et Q+3) a un emploi ou une offre d'engagement pour l'année scolaire 2018-2019. Des fortes variations existent toutefois en fonction du type de diplôme (voir Figure 7). Mais bien que ceci n'apparaisse pas dans les analyses présentées ici, ceci dépend également des temporalités des procédures de recrutement propres à chaque canton. À la question *Avez-vous un engagement ou une promesse d'engagement dans l'enseignement pour la rentrée 2018-2019 ?*, le taux de réponses positives varie de 93% des enseignant-e-s diplômé-e-s en enseignement spécialisé à 64% des enseignant-e-s diplômé-e-s au degré secondaire 2.

Les diplômé-e-s des degrés secondaire 1 et 2 ont plus souvent des engagements ou des promesses d'engagement au sein de plusieurs établissements ou institutions différents : cela concerne 26% d'entre elles et eux. Ce taux est par contraste bien plus faible pour les diplômé-e-s du secondaire 1 (2%) et du secondaire 2 (9%), ou du primaire (6%). Les diplômé-e-s du secondaire 2 ont moins d'engagement ou de promesses d'engagement pour l'année suivante au moment de l'enquête : plus d'un tiers d'entre elles et eux n'ont pas encore d'offre à ce moment-là.

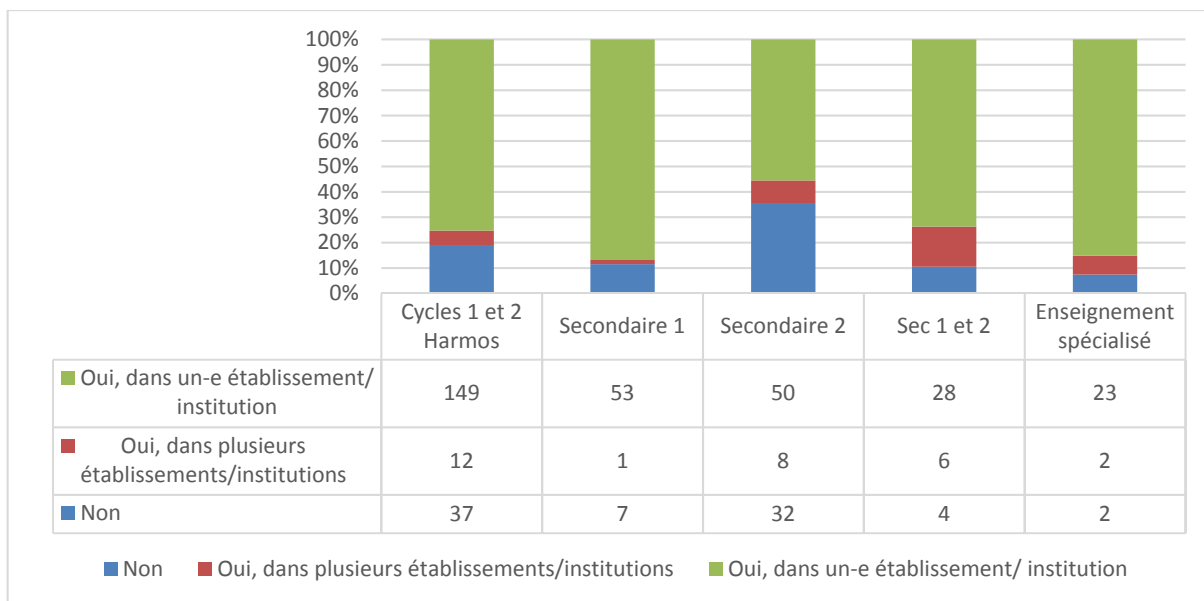


Figure 7: Promesses d'engagement pour la rentrée 2018-2019 (n répondants)

Projets professionnels à moyen et long terme des diplômé-e-s de l'enseignement en 2015 et 2017

Les résultats présentés ci-dessous analysent les réponses à la question ouverte suivante : *quels sont vos projets professionnels à moyen et long terme ?* 329 diplômé-e-s ont répondu à cette question un an après l'obtention de leur diplôme. Elles et ils ont été 275 à y répondre trois années après l'obtention de leur diplôme.

Les réponses ont été analysées en procédant à leur regroupement en six catégories:

- **Ne sait pas** : cette catégorie prend en compte les répondant-e-s qui indiquent explicitement ne pas avoir d'idée précise quant à leur avenir professionnel ainsi que celles et ceux dont la réponse trahit une absence de projet défini à moyen ou long terme.

- **Projet de formation** : cette catégorie inclut les répondant-e-s qui font référence à un projet précis de formation, que ce soit dans l'enseignement ou dans un autre domaine.

- **Continuité de l'activité d'enseignement actuelle** : cette catégorie rassemble les diplômé-e-s qui veulent poursuivre leur activité dans l'enseignement.

- **Développement d'un projet professionnel dans l'enseignement** : sont regroupé-e-s ici les diplômé-e-s qui indiquent, de manière plus ou moins précise, vouloir progresser dans leur activité d'enseignement. Les projets mentionnés sont très divers. Il peut s'agir d'enseigner à d'autres publics, dans des milieux différents, de participer à des projets d'établissements, d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques, d'acquérir de nouvelles responsabilités, etc.

- **Amélioration de la situation professionnelle** : cette catégorie peut faire référence à la volonté de changer de degré d'enseignement, d'établissement ou de lieu d'enseignement, au souhait d'ajuster le taux d'activité, d'obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI), une titularisation ou simplement de trouver un travail dans l'enseignement.

- **Réorientation professionnelle** : cette catégorie regroupe les répondant-e-s qui déclarent vouloir se réorienter dans un métier différent.

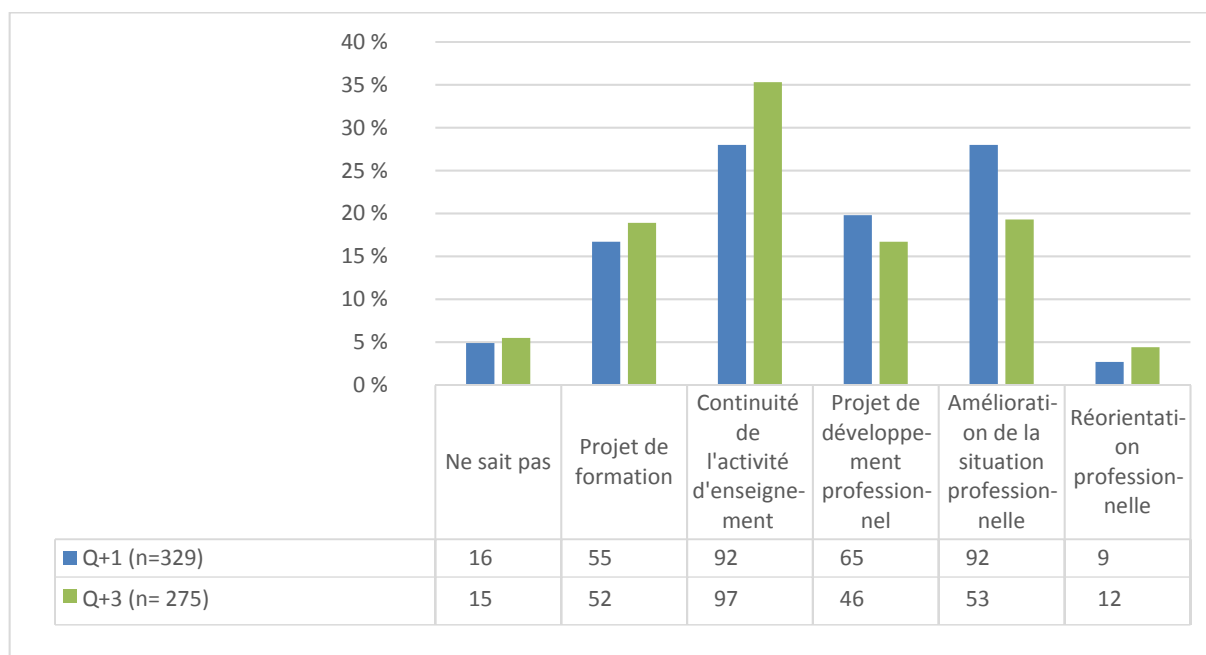


Figure 8 : Projets professionnels Q+1 et Q+3 (n répondants)

Parmi les 329 diplômé-e-s de l'enseignement interrogé-e-s une année après l'obtention de leur diplôme, un peu plus du quart (28%) souhaite une continuité dans sa situation professionnelle actuelle et une même proportion une amélioration de sa situation professionnelle, en particulier une titularisation (6.7%). Près de 20% envisagent de développer leur activité professionnelle dans l'enseignement et environ 17% ont un projet de formation (Figure 8). Les projets de développement professionnel les plus souvent évoqués sont la prise en charge de responsabilités à travers des postes de cadres, tels que doyen-ne-s, direct-rices-eurs ou formateur-trice de terrain, développer des pédagogies alternatives et s'engager dans des activités de recherche. Parmi les répondant-e-s qui ont un projet précis de formation, figurent celles et ceux qui aspirent à devenir formateur-trice de terrain, envisagent un doctorat ou une formation dans des branches enseignées pour lesquelles elles ou ils n'ont pas été formé-e-s.

Lorsque la même question est posée trois années après l'obtention du diplôme (n=275), les répondant-e-s mettent davantage en avant la continuité de l'activité professionnelle actuelle (35.3%), des projets de formation (18.9%) ainsi qu'une réorientation professionnelle (4.4%). Le souhait d'améliorer sa situation professionnelle est en revanche moins évoqué, tout comme les projets de développement professionnel dans l'enseignement. Cette évolution n'est pas surprenante dans la mesure où l'on peut faire l'hypothèse que les deux années supplémentaires d'insertion professionnelle dans l'enseignement ont déjà permis aux répondant-e-s d'améliorer leur situation professionnelle initiale et d'acquérir de l'aisance dans la pratique du métier. Fort-e-s de cette assise, des changements ne sont donc pas nécessairement souhaités, si ce n'est de s'engager dans des projets de formation en vue d'un développement professionnel, par exemple prendre des responsabilités dans l'enseignement.

Les projets professionnels en fonction du diplôme des répondant-e-s

Un an après l'obtention du diplôme, les projets varient cependant en fonction du diplôme obtenu (Figure 9). Les diplômé-e-s de l'enseignement spécialisé mettent le plus souvent en avant un souhait de continuité dans l'activité d'enseignement déployée actuellement (45.5%). Les enseignant-e-s du secondaire cherchent davantage à améliorer leur situation professionnelle actuelle (35.1%). Les projets des enseignant-e-s du primaire sont

très divers : continuité de leur activité professionnelle dans l'enseignement (23.7%), projets de développement professionnel dans l'enseignement (23.7%), amélioration de leur situation professionnelle (23.1%) ou engagement dans un projet de formation (23.1%). On peut noter que parmi les répondant-e-s du primaire déclarant vouloir se former, près de la moitié envisage une formation dans l'enseignement spécialisé.

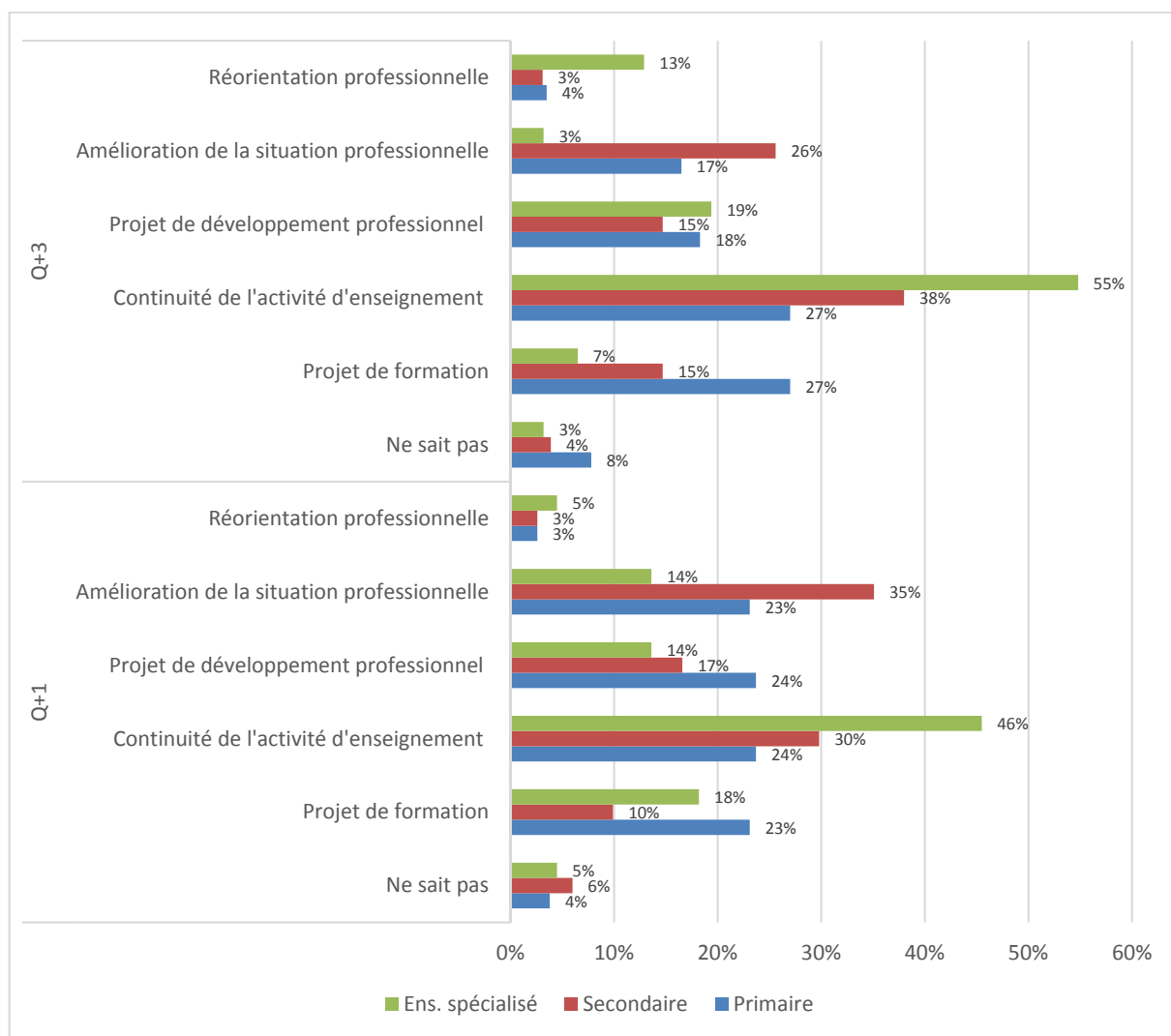


Figure 9 : projets professionnels en fonction du diplôme des répondant-e-s

Trois années après l'obtention du diplôme, le souhait de continuité de l'activité d'enseignement est encore plus présent chez

les enseignant-e-s du spécialisé (54.8%). En même temps, ils sont aussi 12.9% à déclarer vouloir se réorienter professionnellement. En

revanche, les projets de formation (6.5%) ou d'amélioration de la situation professionnelle (3.2%) sont nettement moins mis en avant. Les enseignant-e-s du secondaire souhaitent elles et eux aussi, dans une proportion plus large que deux années auparavant, la continuité de leur activité professionnelle (38%). Elles et ils aspirent cependant toujours davantage que les autres à améliorer leur situation professionnelle (25.6%).

En ce qui concerne les enseignant-e-s du primaire, un peu plus du quart souhaite se former (27%) et un autre quart aspire à la

continuité dans son activité professionnelle (27%). Parmi les personnes souhaitant se former, une grande partie envisage une formation de formateur-trice de terrain. Les deux années supplémentaires d'expérience professionnelle conduisent par ailleurs les répondant-e-s de l'enseignement primaire à moins envisager de projet de développement professionnel dans l'enseignement (18.3%) ou une amélioration de leur situation professionnelle (16.5%) qui correspond désormais sans doute davantage à leurs aspirations.

Améliorer sa situation professionnelle

La catégorie *améliorer sa situation professionnelle* a été évoquée par 28% des répondant-e-s une année après l'obtention de leur diplôme (n=92) et par 19.3% des répondant-e-s trois ans après (n=53). Dans cette catégorie, quatre types d'améliorations

revenant fréquemment ont pu être mises en évidence : titularisation, trouver un travail dans l'enseignement, augmentation du taux d'activité, baisse du taux d'activité (Tableau 21).

Tableau 21 : *Améliorations de la situation professionnelle souhaitées (n répondants)*

	Q+1				Q+3			
	Primaire	Secondaire	Ens. Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Ens. Spécialisé	Total
Titularisation	16	5	1	22	7	0	0	7
Trouver un travail dans l'enseignement	3	3	0	6	0	1	0	1
Augmentation du taux d'activité	7	5	0	12	1	6	1	8
Baisse du taux d'activité	2	3	1	6	7	3	0	10
Autres améliorations	8	37	1	46	4	23	0	27
Total	36	53	3	92	19	33	1	53

Une année après l'obtention du diplôme, les deux principales raisons émises par les répondant-e-s souhaitant améliorer leur situation professionnelle sont, toutes filières confondues, le manque de titularisation (n=22) et la sous-occupation professionnelle (n=12). Trois années après l'obtention du diplôme, ce sont les ajustements du taux d'occupation qui sont le plus souvent évoqués (baisse n=10 ; augmentation n= 8). L'augmentation du taux d'occupation concerne en particulier les

enseignant-e-s du secondaire (n=6). Il ressort à la lecture des réponses données que le souhait d'augmenter le taux d'activité est souvent couplé à celui de devenir titulaire de classe. La baisse du taux d'activité revient plus souvent chez les diplômé-e-s du primaire (n=7). Les raisons mentionnées sont liées au désir de se consacrer à d'autres projets qu'ils soient familiaux, de formation ou de voyage.

La recherche de titularisation est davantage évoquée par les répondant-e-s interrogé-e-s une année après l'obtention du diplôme (n=22) que par celles et ceux interrogé-e-s après trois ans (n=7). Elle est aussi nettement plus présente chez les enseignant-e-s du primaire (n=16 une année après et n=7 trois ans après l'obtention du diplôme) que chez celles et ceux du secondaire et du spécialisé.

Une année après l'obtention du diplôme, il n'y a que 6 répondant-e-s qui mentionnent le projet de trouver un emploi dans l'enseignement (3 au primaire et 3 au secondaire). Il ne reste plus qu'une ou un répondant-e, diplômé-e de l'enseignement secondaire, qui souhaite trouver un emploi trois années après l'obtention du diplôme.

Projets professionnels en fonction de la stabilité de l'emploi occupé

La stabilité de l'emploi occupé influence le profil des projets professionnels envisagés par les répondant-e-s (Figure 10). Les analyses portent ici uniquement sur les enseignant-e-s interrogé-e-s une année après l'obtention de leur diplôme (n=329), car l'information sur la stabilité de l'emploi n'est pas disponible pour les autres enseignant-e-s. On observe sans surprise que les diplômé-e-s occupant un seul

poste stable dans l'enseignement (n=219) sont moitié moins nombreux-ses à souhaiter une amélioration de leur situation professionnelle (20.1% contre 43.6% pour ceux n'occupant pas de poste stable). Elles et ils sont en revanche plus nombreux-ses à souhaiter une continuité (32.9%) et à envisager un projet de développement professionnel dans l'enseignement (21.5%).

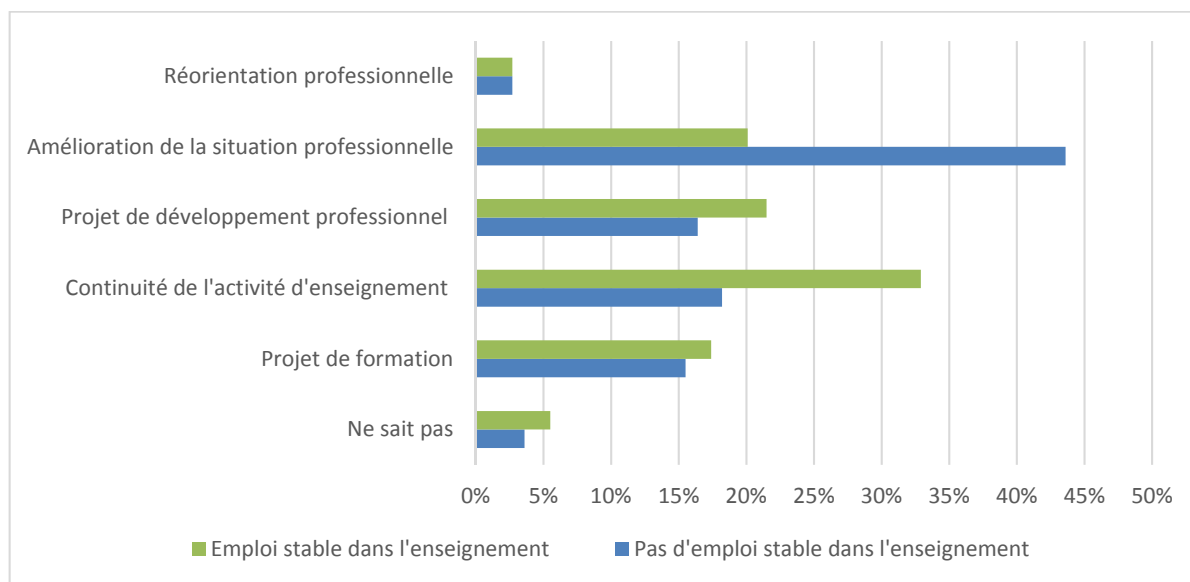


Figure 10 : Projets professionnels un an après l'obtention du diplôme, selon la stabilité de l'emploi occupé

Ces analyses font également apparaître des différences significatives en fonction du genre pour les diplômé-e-s du secondaire qui n'occupent pas d'emploi stable (n=48, Figure 11). Les femmes envisagent nettement plus souvent la continuité de leur activité

d'enseignement actuelle (41.7%, contre 8.3% pour les hommes). La possibilité de continuer à enseigner dans l'établissement dans lequel elles enseignent semble être la raison principale pour laquelle cette continuité est évoquée. Les hommes diplômés du secondaire

sans emploi stable après une année mettent eux davantage en avant des projets de formation (12.5%), de développement professionnel dans l'enseignement (12.5%) ou envisagent une réorientation professionnelle (8.3%)⁸.

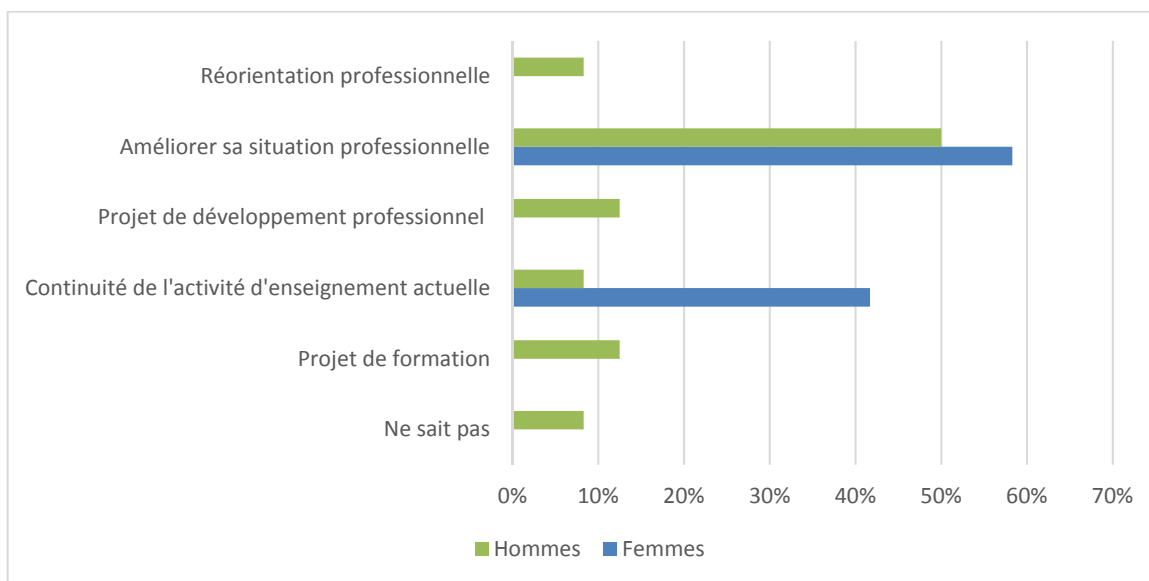


Figure 11 : Projets professionnels pour les diplômé-e-s du secondaire n'occupant pas d'emploi stable un an après l'obtention du diplôme, selon le sexe

5. La situation professionnelle dans et hors enseignement : aperçu des emplois exercés et des possibles raisons du non-emploi

Cette dernière section s'intéresse aux parcours de diplômé-e-s n'exerçant pas ou partiellement dans l'enseignement, ou sans

emploi. Elle propose d'abord un aperçu des emplois exercés puis, dans le cas du non-emploi, cherche à en saisir les causes.

Les emplois rémunérés hors enseignement

Plusieurs répondant-e-s affirment exercer des emplois rémunérés hors enseignement. Les proportions relatives à ces autres emplois diffèrent selon le type de diplôme obtenu et selon le nombre d'années après l'obtention du diplôme (Figure 12).

pourcentage d'emplois exercés hors enseignement pour les répondant-e-s du secondaire 2 (de 29.3 à 17.9%) ainsi que du secondaire 1 et 2 (de 26.3% à 15.9%). Au contraire, il y a une augmentation au niveau des diplômé-e-s du secondaire 1 (de 11.5% à 15.4%) et de l'enseignement spécialisé (de 14.8% à 22.9%) : pour ces deux derniers types

Entre une année et trois années suivant l'obtention du diplôme, il y a une baisse du

⁸ Cette tendance se confirme dans la proportion supérieure d'hommes diplômés en enseignement qui n'exercent pas en tant qu'enseignants après l'obtention de leur diplôme (Rey, 2016).

de formation, il y aurait donc une tendance à s'orienter vers d'autres emplois – ou à compléter l'activité en enseignement avec d'autres emplois – quelques années après l'obtention du diplôme.

Tableau 22 : Diplômé-e-s occupant un emploi hors enseignement

	Préscolaires et primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 1 et 2		Enseignement spécialisé	
	Q+1	Q+3	Q+1	Q+3	Q+1	Q+3	Q+1	Q+3	Q+1	Q+3
	n=203	n=136	n=61	n=52	n=92	n=67	n=38	n=44	n=27	n=35
Emploi rémunéré hors enseignement	25	12	7	8	27	12	10	7	4	8

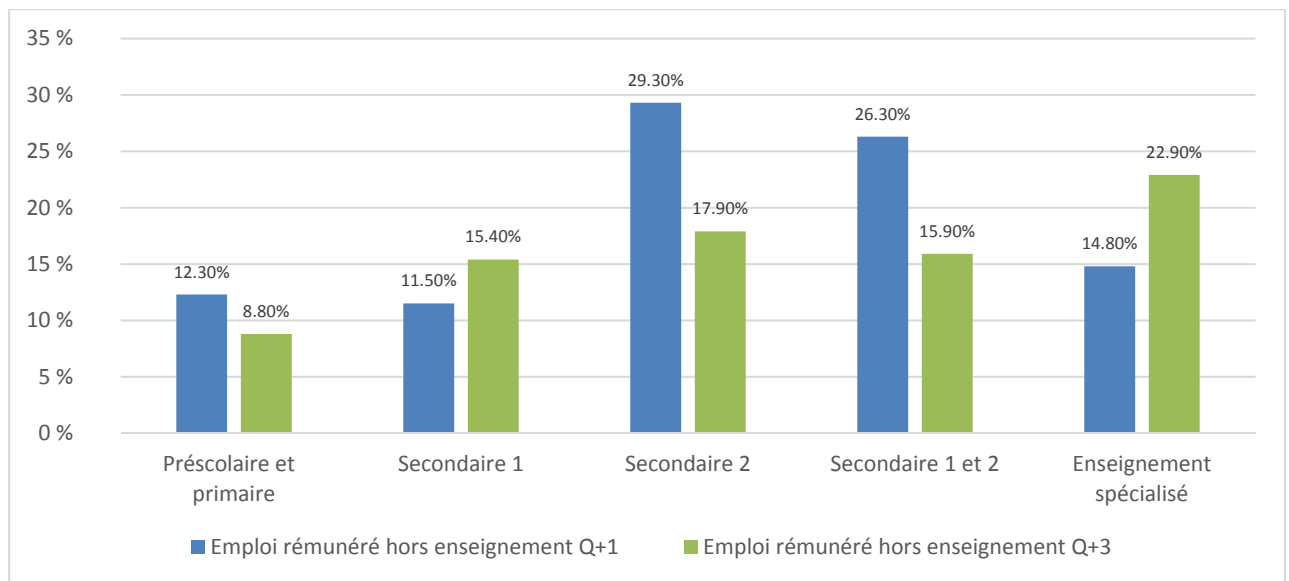


Figure 12 : Pourcentage de diplômé-e-s occupant un emploi hors enseignement

Les types de postes hors enseignement occupés par les répondant-e-s se situent dans différents domaines professionnels. Certains emplois sont en lien avec le domaine de l'éducation et de la formation (chargé-e de mission pour l'enseignement d'une langue, devoirs surveillés, moniteur-trice de sport, formation d'adultes, etc.) alors que d'autres s'inscrivent

dans d'autres secteurs professionnels variés (hôtellerie, médical, aviation, administration, ressources humaines, etc.).

Concernant les emplois associés au domaine de l'éducation, nous avons retenu cinq catégories qui se répartissent de la manière suivante selon le type de diplôme obtenu (Tableau 23).

Tableau 23 : Emplois dans le domaine éducation

	Préscolaire et primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 1 et 2		Enseignement spécialisé	
	Q+1 (n=25)	Q+3 (n=12)	Q+1 (n=7)	Q+3 (n=6)	Q+1 (n=28)	Q+3 (n=11)	Q+1 (n=10)	Q+3 (n=5)	Q+1 (n=4)	Q+3 (n=8)
Chercheur.euse Collaborateur.trice scientifique	1	1	2	-	1	6	1	2	-	1
Moniteur.trice / Entraîneur.e / Animateur.trice	5	4	1	2	-	1	1	1	1	-
Formateur.trice d'adultes	-	-	-	-	1	1	1	1	1	2
Emploi dans le contexte scolaire	3	2	1	1	5	-	1	-	1	2
Postes à gestion/responsabilité dans le domaine de l'éducation	-	1	-	-	-	-	1	-	1	1
Total (d'emplois exercés dans le domaine de l'éducation ou de la formation)	6	8	4	3	7	8	5	4	4	6
Autres emplois	19	4	3	3	21	11	5	1	-	2

Le non-emploi dans l'enseignement et l'absence d'emploi

Une année après l'obtention du diplôme, les répondant-e-s du secondaire 2 sont celles et ceux dont le pourcentage de non emploi dans l'enseignement est le plus élevé (21.3%). Cette proportion baisse à 10.3% deux ans plus tard. Au degré préscolaire et primaire, 7.3% des répondant-e-s 2017 n'ont pas d'emploi dans l'enseignement une année après l'obtention du diplôme (n=12). Ce chiffre diminue aussi de moitié à 3.5% lors de la passation trois ans après l'obtention du diplôme (n=5). Chez les diplômé-e-s 2017 du secondaire 1, deux

personnes n'exercent pas dans l'enseignement une année après l'obtention du diplôme, alors qu'une personne seulement est dans cette situation chez les diplômé-e-s de 2015.

Parmi les diplômé-e-s sans emploi dans l'enseignement, certain-e-s n'ont pas d'emploi du tout. Ils sont 12 sans emploi rémunéré un an après l'obtention du diplôme (n=407), soit 2.9%, et 8 trois ans après l'obtention du diplôme (n=365), soit 2.1%.

Tableau 24 : Diplômé-e-s sans emploi dans l'enseignement, dont sans emploi rémunéré

	Q+1 (n=407)				Q+3 (n=365)		
	Pas d'emploi dans l'enseignement	pourcentage sans emploi dans l'enseignement	Dont pas d'emploi du tout		Pas d'emploi dans l'enseignement	pourcentage sans emploi dans l'enseignement	Dont pas d'emploi du tout
Préscolaires et primaire (n=165)	12	7.3%	8	Préscolaires et primaire (n=144)	5	3.5%	3
Secondaire 1 (n=38)	2	5.3%	0	Secondaire 1 (n=53)	1	1.9%	1
Secondaire 2 (n=75)	16	21.3%	4	Secondaire 2 (n=68)	7	10.3%	0
Secondaire 1 et 2 (n=27)	1	3.7%	0	Secondaire 1 et 2 (n=48)	5	10.4%	2
Enseignement spécialisé (n=27)	0	0%	0	Enseignement spécialisé (n=37)	6	16.2%	2
Total	31		12	total	24		8

Différentes raisons sont évoquées pour justifier le fait de ne pas occuper un emploi dans l'enseignement. Les réponses ont pu être regroupées en cinq catégories (Tableau 25).

Tableau 25 : Raisons du non emploi dans l'enseignement

	Précolaires et primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 1 et 2		Enseignement spécialisé	
	Q+1 (n=14)	Q+3 (n=5)	Q+1 (n=2)	Q+3 (n=1)	Q+1 (n=5)	Q+3 (n=7)	Q+1 (n=2)	Q+3 (n=4)	Q+1 (n=2)	Q+3 (n=4)
Poursuite des études	11	3	-	-	2	-	-	-	-	-
Difficulté à trouver du travail	-	-	1	-	2	4	1	3	-	-
Difficulté du métier/abandon	-	1	-	1	-	-	-	1	-	3
Reconversion professionnelle	1	-	1	-	-	2	-	-	1	-
Voyage / Année sabbatique	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-
Autres	-	-	-	-	2	1	1	-	-	1

Si la part de non emploi dans l'enseignement baisse, il est frappant de constater d'une part que les diplômé-e-s du primaire sont nombreux-ses à poursuivre des études directement après l'obtention du diplôme. Par ailleurs, la catégorie de l'abandon

face aux difficultés éprouvées dans l'activité d'enseignement apparaît à plusieurs reprises lors de la passation trois ans après l'obtention du diplôme alors qu'elle est absente chez les diplômés-e-s de 2017.

La poursuite des études après l'obtention du diplôme

Globalement, on constate que les diplômé-e-s du secondaire 2 ont plus tendance à poursuivre des études (Tableau 26). Bien qu'il ne s'agisse pas des mêmes cohortes à la passation Q+1 et la passation Q+3, le relativement faible écart entre la poursuite

d'étude l'année après le diplôme ou durant les trois ans ayant suivi l'obtention du diplôme suggère – hormis pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s – que la plupart des diplômé-e-s poursuivant des études le font directement après l'obtention du diplôme.

Tableau 26 : Effectifs des diplômé-e-s poursuivant des études après l'obtention du diplôme

	Précolaire et primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 1 et 2		Enseignement spécialisé	
	Q+1 (n=198)	Q+3 (n=132)	Q+1 (n=61)	Q+3 (n=51)	Q+1 (n=90)	Q+3 (n=66)	Q+1 (n=38)	Q+3 (n=44)	Q+1 (n=20)	Q+3 (n=34)
Poursuite études	23	21	5	7	19	12	5	5	1	5
%	11.6	14.1	8.2	13	21.1	17.1	13.2	10.2	5	12.5

Tableau 27: Choix d'orientation des diplômé-e-s poursuivant des études

		Préscolaires et primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 1 et 2		Enseignement spécialisé	
		Q+1 (n=35)	Q+3 (n=21)	Q+1 (n=15) ⁹	Q+3 (n=7)	Q+1 (n=25)	Q+3 (n=12)	Q+1 (n=8)	Q+3 (n=5)	Q+1 (n=2)	Q+3 (n=5)
Master	Enseignement spécialisé du	6	16	-	-	-	-	-	-	-	-
	Diplôme secondaire I du	-	-	-	-	11	4	-	-	-	-
	Diplôme secondaire II du	-	-	6	2	-	-	-	-	-	-
	Master hors enseignement	20	5	1	1	1	-	1	1-	-	-
CAS	Formateur.trice à la pratique professionnelle	-	-	1	1	5	-	1	-	2	1
	Gestion d'institution	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Autre CAS	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1
Formation pour degré préscolaire ou primaire		4	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Formation pour écoles prof.		-	-	-	-	-	3	-	-	-	-
Doctorat		-	1	2	1	2	-	1	1	-	-
Diplôme disciplinaire additionnel		2	1	2	-	5	3	3	3	-	-
Autre formation		2	1	3	1	1	2	2	-	-	2

Vers quels types d'étude se tournent alors les diplômé-e-s ? Comme l'illustre le tableau 27 (ci-dessus), chez les enseignant-e-s du primaire, une majorité poursuit des études de niveau Master. Tandis que les Master hors enseignement sont très présents dans l'année qui suit la formation (n=20), ce sont surtout les Master en Enseignement spécialisé (n=16) qui attirent les diplômé-e-s dans les trois années suivant le diplôme. Les diplômé-e-s du

secondaire 1 sont relativement nombreux-ses à poursuivre directement une formation pour l'obtention du diplôme d'enseignement au secondaire 2 (n=6). Et inversement, presque la moitié des diplômé-e-s du secondaire 2 qui poursuivent des études le font en vue d'obtenir un diplôme d'enseignement au secondaire 1. On peut aussi mentionner l'orientation vers les écoles professionnelles qui ne concerne que les diplômé-e-s du secondaire 2.

⁹ Un-e répondant-e a suivi deux formations en même temps (Master pour le degré secondaire II et CAS pour formateur-trice pratique professionnelle).

6. Publications récentes (depuis 2016)

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