

Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin

**Résultats de l'enquête réalisée en 2012 auprès des nouveaux diplômés des degrés
préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin**

Equipe INSERCH

Marie-Anne Broyon (HEP VS)

Silvio Canevascini (SUPSI)

Crispin Girinshuti (HEP VD)

François Gremion (HEP BEJUNE)

Philippe Losego (HEP VD)

Jeanne Rey Pellissier (HEP FR)

Sandra Zampieri (SUPSI)

HEPVS | PHVS
Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

hep/ haute
école
pédagogique
vaud

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

HEP | PH FR

HEP
BEJUNE

INTRODUCTION

Cette note d'information présente, de manière synthétique des données issues de l'enquête sur l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés des HEP romandes et du Tessin, reconduite annuellement par l'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH.

Cette enquête vise à comprendre comment les enseignants s'insèrent professionnellement au cours de l'année qui suit leur diplôme, puis au cours de la troisième année après obtention de ce titre.

La collecte des données présentées ici a été effectuée en 2012. Elle concerne seulement deux échantillons : l'un représentant la volée 2011 (N= 317) et l'autre, la volée 2009 (N= 228). La volée 2011 est située dans sa première année d'exercice après diplôme et la volée 2009 dans sa troisième année. Il s'agit donc d'une « fausse cohorte » : les enseignants observés dans la première année après diplôme et dans la troisième année ne sont pas les mêmes. Mais on fait l'hypothèse que le sort de la promotion 2009 préfigure l'avenir de la promotion 2011. Ce choix a été fait pour privilégier les données les plus actuelles possible.

I. QUELS EMPLOIS POUR LES DIPLOMES DES HEP ?

La situation professionnelle des répondants au moment de l'enquête

Globalement, le métier d'enseignant connaît assez peu le chômage. Au moment de l'enquête (mai 2012), 93.5% des titulaires de l'enseignement primaire et 90.7% des titulaires de l'enseignement secondaire issus des HEP en 2011 avaient un emploi dans l'enseignement. De plus, les diplômés de 2009 étaient un peu mieux insérés que ceux de 2011 : 2% de plus ont un emploi dans l'enseignement (resp. 95.8% et 93%).

Parmi ceux qui n'avaient pas d'emploi d'enseignant au cours de la semaine dite « de référence »¹, certains ont tout de même obtenu un ou plusieurs contrats au cours de l'exercice, d'autres n'ont eu aucun emploi.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les enseignants qui ont des emplois discontinus au cours de l'année sont dans une situation moins favorable que ceux qui n'ont pas eu de contrat du tout car cela signifie qu'ils essaient de s'intégrer tant bien que mal, alors que les enseignants qui n'ont pas de contrat poursuivent généralement d'autres projets (reprise d'études, voyage, autre métier, etc.).

Ce taux d'enseignants qui ont eu un emploi au cours de l'année écoulée mais qui ne travaillent pas au cours de la semaine de référence disparaît presque avec le temps chez les enseignants du primaire puisqu'il passe de 2.7% à 0.7%. Ce n'est pas le cas pour les diplômés du secondaire : ils sont plus nombreux à ne pas être en emploi durant la semaine de référence parmi la promotion de 2009 (3.5% contre 2.3% pour la

promotion 2011). Cette stagnation indique une plus grande difficulté à s'insérer dans l'enseignement secondaire.

Le pourcentage d'enseignants qui n'ont eu aucun contrat au cours de l'année écoulée est stable d'une promotion à l'autre pour les diplômés du primaire (de 3.7% à 3.5%) alors qu'il diminue fortement pour le secondaire (de 7% à 3.5%). Cela s'explique notamment par le fait que les diplômés du secondaire sont nombreux à faire une spécialisation l'année suivante (de secondaire 2 à secondaire 1, par exemple) puis finissent par s'installer dans le métier, aboutissant à ce résidu de 3.5% sans emploi dans l'enseignement, identique à celui de l'enseignement primaire.

T. 1 – Situation professionnelle des diplômés en %

	1 ^{ère} année		3 ^e année	
	Sec.	Présc et Prim	Sec.	Présc et Prim
En emploi dans l'enseignement pendant la semaine de référence	90.7	93.6	93.0	95.8
Sans emploi dans l'enseignement pendant la semaine de référence (mais emploi au cours de l'année)	2.3	2.7	3.5	0.7
Aucun emploi dans l'enseignement au cours de l'année	7.0	3.7	3.5	3.5

Le taux d'engagement

Le taux d'engagement au cours de la première année d'insertion professionnelle est inférieur en moyenne au souhait des novices. Ce taux augmente avec le temps et se rapproche des souhaits des enseignants en 3^e année d'exercice.

¹ Etant donné que certains novices ont des emplois discontinus au cours de l'année, l'enquête leur demande leur situation au cours d'une semaine précise située début mai, dite « semaine de référence ».

Les souhaits des enseignants insatisfaits peuvent se résumer ainsi : la grande majorité des enseignants du primaire (80%) souhaitent être embauchés à temps complet alors que les enseignants du secondaire sont plus nombreux à souhaiter du temps partiel. Un quart d'entre eux voudraient travailler seulement à 80%. On imagine que les niveaux de salaire expliquent partiellement cette différence entre le primaire et le secondaire.

T. 2 – Taux d'emploi par niveau scolaire

		1 ^{ère} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	Moy.	83%	88%
	Min.	20%	8%
	Max.	100%	100%
<hr/>			
Secondaire 1 et 2	Moy.	77%	87%
	Min.	10%	30%
	Max.	100%	100%

Au cours de la troisième année d'exercice, le taux moyen d'emploi s'élève à 88% pour le primaire et 87% pour le secondaire, ce qui, du même coup, fait passer le taux de satisfaction vis-à-vis du taux d'emploi de 73% à 92% en primaire et de 77 à 90% en secondaire.

T. 3 – Taux d'emploi souhaité pour les enseignants insatisfaits (20% du total)

		1 ^{ère} année	3 ^e année
Primaire	50	8.5%	
	70	2.1%	
	80	12.8%	9.1%
	90		9.1%
	100	76.6%	81.8%
<hr/>			
Secondaire	50	5.1%	12.5%
	60	7.7%	12.5%
	70	7.7%	12.5%
	80	25.6%	25.0%
	85	2.6%	
	90	7.7%	
	100	43.6%	37.5%

Les contrats d'engagement

Etant donné que dans certains cantons, il est impossible d'obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI) dès la première année, seuls de 30 à 40% des nouveaux diplômés décrochent un tel contrat sur le territoire étudié. En revanche, dans la 3^e année d'exercice, la stabilité de l'emploi est forte puisque 70% des enseignants du primaire et 86 % de ceux du secondaire sont sur un emploi à durée indéterminée.

La durée des contrats à durée déterminée (CDD) est en moyenne plus courte pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire (10 mois contre 12 mois). Aux deux niveaux, elle augmente avec le temps, s'élevant respectivement à 12 et 18 mois.

T. 4 – Type de contrat

		1 ^{ère} année	3 ^e année	
Préscolaire et primaire	Part de CDI	28.5%	70.1%	
	Durée des CDD	Moy.	10 mois	12 mois
		Min.	1 jour	3 jours
Max.		24 mois	36 mois	
<hr/>				
Secondaire 1 et 2	Part de CDI	37.1%	86.1%	
	Durée des CDD	Moy.	12 mois	18 mois
		Min.	3 jours	4 mois
Max.		60 mois	60 mois	

Une adéquation formation/emploi approximative

Plus de la moitié des enseignants du secondaire (51%) enseignent une discipline pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation didactique. Cette proportion est exactement la même au bout de trois ans.

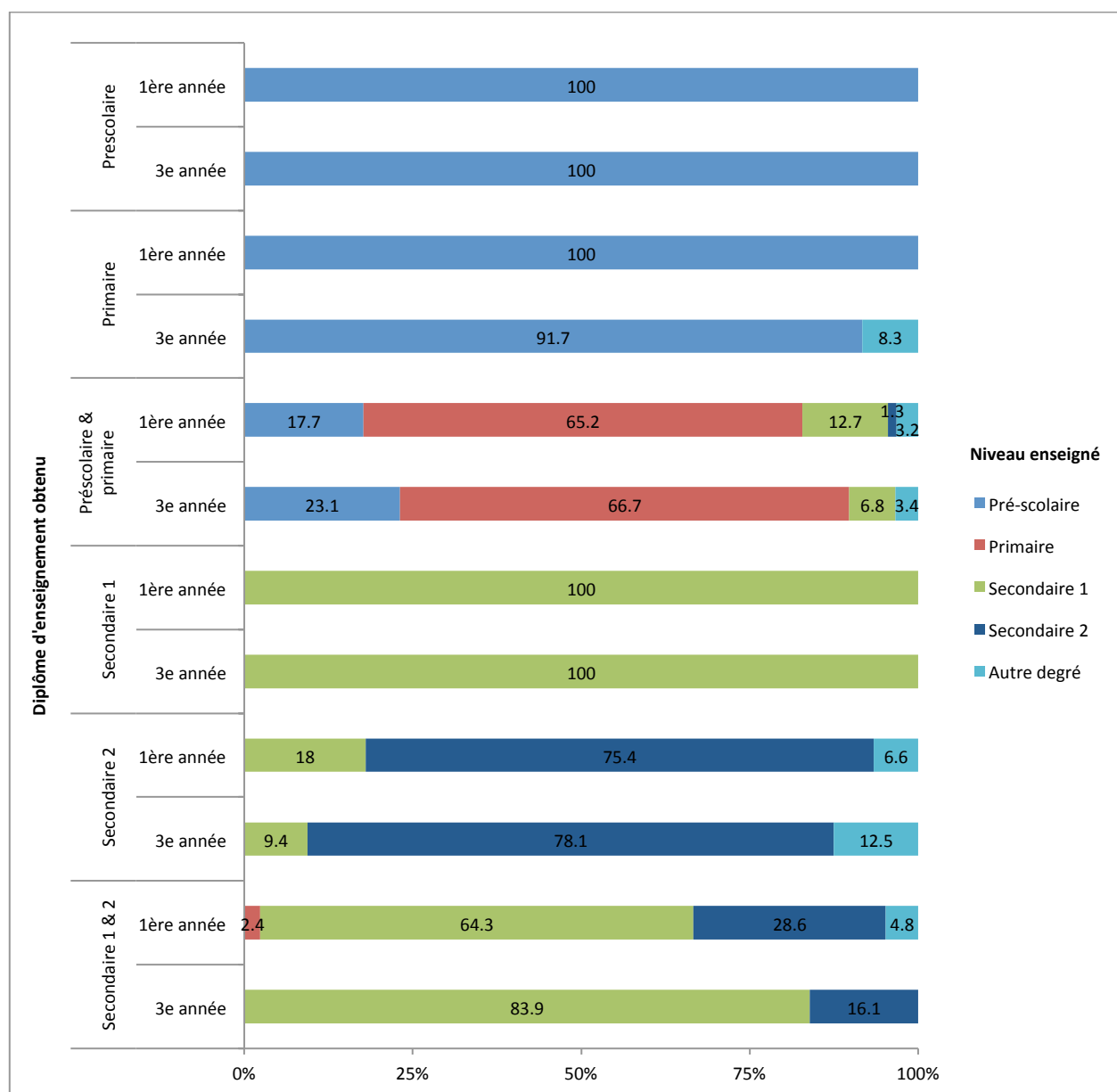
En ce qui concerne les niveaux des systèmes éducatifs pour lesquels les enseignants sont formés, l'adéquation formation/emploi n'est parfaite qu'en ce qui concerne les diplômés du préscolaire et du secondaire 1 qui enseignent à 100% au niveau pour lequel ils ont été formés. C'est aussi le cas pour les diplômés du primaire lors de leur première année d'insertion.

En revanche, les enseignants ayant un diplôme « préscolaire et primaire » enseignent à tous les niveaux de l'enseignement, notamment en secondaire 1 et 2 pour près 14% d'entre eux. Cette tendance se retrouve également dans la troisième année d'exercice, mais dans une moindre mesure (6.8%).

Au cours de la première année d'expérience, 18% des diplômés du secondaire 2 enseignent au secondaire 1 et ils sont encore 9% à le faire au cours de la 3^e année.

Enfin, les enseignants au bénéfice d'un titre bivalent « secondaire 1 et 2 », enseignent plutôt en secondaire 1 (64% d'entre eux), tendance qui s'affirme avec le temps puisqu'ils sont 84% à enseigner en secondaire 1 au cours de leur 3^e année d'exercice, probablement parce qu'ils y trouvent des emplois plus stables et plus complets.

G. 1 – Adéquation formation emploi



II. COMMENT TROUVE-T-ON UN EMPLOI ? RELATIONS ET LOCALISME

Postulation officielle ou relations ?

Les candidats à l'embauche peuvent soit postuler formellement (envoyer un dossier de candidature aux employeurs : Départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) soit être directement sollicités, par des relations (un camarade de la HEP, un municipal de leur commune, etc.) ou par les établissements dans lesquels ils ont été stagiaires ou remplaçants. Le nombre médian de dossiers envoyé par candidat est de 10. Mais si la très grande majorité des nouveaux diplômés recourt à cette postulation formelle (83% dans le primaire et 75% dans le secondaire) cela signifie que respectivement 17% et 25% sont recrutés sans postulation formelle, ce qui en

soi constitue un fait significatif. Ces chiffres sous-estiment d'ailleurs largement le rôle des relations ou de l'informel car ils indiquent le nombre de candidats qui ont recouru à la postulation et non le nombre de ceux qui l'obtiennent effectivement grâce à cette postulation. Autrement dit, il est probable que de nombreux candidats recourent la postulation formelle par acquit de conscience mais obtiennent leur emploi par relations. Le fait d'obtenir une candidature sans postulation s'explique aussi, notamment dans le secondaire, par les cas où les enseignants disposent déjà de leur emploi avant d'entrer à la HEP pour obtenir un titre d'enseignement.

T. 5 – Taux de postulations formelles

	1ère année	3e année
Préscolaire et primaire	82.4%	83.9%
Secondaire 1 et 2	78.1%	71.4%

Un fort localisme**T. 6 – Lieu d’envoi des postulations**

	Primaire		Secondaire	
	1 ^e année	3 ^e année	1 ^e année	3 ^e année
Communes de la région	65,4%	57,3%	32,6%	41,2%
Canton de domicile	16%	25,9%	34,1%	30,6%
Autres cantons	20,2%	16,8%	34,1%	16,5%
Étranger	1,1%	0%	0,8%	1,2%

On remarque un plus fort localisme des candidatures en ce qui concerne les enseignants du primaire qui postulent surtout dans leur région (65% pour la

III. LE PREMIER EMPLOI EST-IL LA PREMIERE EXPERIENCE?

Même chez les diplômés de l’année, l’emploi occupé au moment de l’enquête n’est pas toujours une première expérience professionnelle. Ainsi, 37% des nouveaux diplômés du primaire ont déjà occupé un emploi auparavant, et notamment dans l’enseignement pour 10% d’entre eux. C’est surtout chez les enseignants du secondaire que le diplôme ne marque pas vraiment l’entrée dans le métier qui s’est faite pour près de 45% d’entre eux au préalable. Cette proportion est naturelle chez les diplômés du secondaire, nettement plus âgés en moyenne et effectuant souvent leur formation en emploi.

T. 7 – Première expérience d’insertion professionnelle en %

	Primaire		Secondaire	
	1ère année	3e année	1ère année	3e année
oui	62.5	49.3	24.1	23.4
non, emploi en éducation	9.7	19.9	44.8	33.8
non, emploi dans autre domaine	27.8	30.9	31.0	42.9

promotion 2011, 57% pour la promotion 2009). Les candidatures du secondaire sont nettement moins locales, puisque les diplômés de l’année postulent pour un tiers à chaque niveau territorial (région, canton, autres cantons).

Cette différence entre primaire et secondaire est probablement un effet mécanique du nombre d’établissements qui, plus faible au niveau secondaire oblige à chercher un emploi plus loin de chez soi. Cependant, ici aussi on trouve un décalage entre les candidatures et leurs résultats que l’on peut résumer par un effet « chercher loin mais trouver près ». En définitive, seuls 10.3% des novices de l’enseignement secondaire ont dû effectivement changer de domicile en raison de leur emploi, contre 15.3% des novices du secteur primaire.

L’impact de l’expérience préalable dans l’établissement de référence

L’un des éléments déterminant pour se faire embaucher est le fait d’être déjà connu dans l’établissement. Il y a deux moyens pour cela: les stages et les remplacements. On constate que l’impact des stages est très fort puisque près de 70% des enseignants novices enseignent là où ils ont fait leur stage. Par la suite, diverses mobilités professionnelles expliquent le fait que moins de diplômés enseignent là où ils ont effectué leur stage. En revanche l’effet des remplacements est nettement plus faible, notamment dans l’enseignement primaire, mais loin d’être négligeable, dans l’enseignement secondaire.

T. 8 – Expérience préalable dans l’établissement de référence

	Stage		Remplacements	
	1 ^{ère} année	3 ^e année	1 ^{ère} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	68.2%	60.3%	8.0%	12.5%
Secondaire 1 et 2	69.9%	55.8%	32.8%	27.3%

IV. INSERTION SUBJECTIVE DANS LES ETABLISSEMENTS

Trouver un emploi n’est pas la seule définition de l’insertion. Encore faut-il s’insérer *subjectivement* dans l’établissement dans lequel on se trouve. Nous avons demandé aux enseignant-e-s d’évaluer eux-mêmes le succès de leur insertion sur une échelle allant de 1 (échec total de l’insertion) jusqu’à 6 (insertion parfaite). Contrairement à ce que semble montrer le tableau T. 9, la différence entre enseignants du primaire et du secondaire en première année (resp.

entre les scores de 4.88 et 4.62) n’est pas statistiquement significative.² On peut donc dire que le sentiment d’insertion ne dépend pas, à ce stade, du niveau d’enseignement. En revanche, il y a un progrès significatif de l’insertion subjective des enseignants du

² Le test de l’analyse de variance est non-significatif.

secondaire de la première année à la troisième année d'exercice (le score s'élève de 4.62 à 5.15) alors qu'il n'y a aucun progrès significatif dans le cas du primaire.

T. 9 – Succès de l'insertion

	1ère année	3 ^e année
Enseignants du primaire	4.88	4.97
Enseignants du secondaire	4.62	5.15

Cela conduit à faire l'hypothèse que l'insertion des enseignants du secondaire est plutôt un processus individuel relativement indépendant de l'établissement puisqu'il concerne en moyenne tous les individus, alors que l'insertion subjective des enseignants du primaire serait plutôt fonction de l'établissement, qui peut être plus ou moins insérant.

D'ailleurs, les établissements (selon des modalités différentes selon le canton) offrent des activités d'insertion professionnelle spécifiquement adressées aux novices (comme les cours d'introduction au métier) ou non spécifiques (comme les projets d'école). On constate qu'avec le temps (de l'année 1 à l'année 3) les novices sont de plus en plus impliqués dans des activités collectives et non spécifiques (comme les colloques de branche, les groupes de travail, les projets d'école) et de moins en moins dans des activités individuelles et spécifiques (comme l'accompagnement formel, le soutien psychologique) ce qui semble en soi marquer les progrès de l'insertion.

T. 10 – Activités d'insertion dans les établissements: évolution entre la 1^{ère} année et la 3^e année

Activités d'insertion	Préscolaire et primaire	Secondaire 1 et 2
Colloques de branches	↗	↗
Cours HEP d'introduction au métier	↗	↘
Groupes de travail spontanés entre collègues	↗	→
Implication dans des groupes de travail au sein de l'école	↗	↗
Perfectionnement ou formation continue	↗	↗
Projet d'établissement	↗	↗
Visites de classes de collègues	↗	↗
Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	→	↘
Accompagnement formel par une personne attirée	↘	↘
Demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)	↘	→
Informations diffusées par l'école ou la direction pédagogique	↘	↗
Partage d'expériences avec des collègues	↘	↗
Soutien psychologique	↘	↘

V. SENTIMENT DE COMPÉTENCE ET RETOUR SUR LA FORMATION EN HEP

Les enseignants se sentent-ils compétents? Ont-ils le sentiment que la formation leur a apporté ce dont ils ont besoin? Nous avons constitué des indices de sentiment de compétence en effectuant une analyse factorielle des items de compétence (déclarés lors de l'enquête). Partant de 21 items, nous avons obtenu 5 indices : « collaboration », « enseignement », « gestion de l'hétérogénéité », « gestion de classe » et « pédagogie ».³

³ **Collaboration** : Collaborer dans des groupes de travail, dans l'établissement, collaborer avec les parents ou par le travail administratif.

Enseignement : Préparer la classe et maîtriser les contenus, traduire ces contenus en objectifs d'apprentissage, évaluer les élèves en fonction de ces objectifs.

Globalement, les novices du primaire (en première année d'exercice après diplôme) se sentent surtout compétents pour gérer la classe et pour collaborer. Ils se sentent légèrement moins compétents pour

Gestion de l'hétérogénéité : Organiser son enseignement en tenant compte des élèves allophones, des élèves migrants ou des élèves à besoins spécifiques, intégrer les élèves présentant des troubles de comportement.

Gestion de classe : définir des règles de vie, maintenir leur respect et prévenir les comportements non appropriés chez les élèves.

Pédagogie : Motiver les élèves, différencier l'enseignement, faire progresser les élèves en retard dans le programme, intégrer pédagogiquement les technologies de l'éducation, soutenir sa pratique en puisant dans des informations théoriques.

l'enseignement proprement dit et encore moins pour la « pédagogie » et pour gérer l'hétérogénéité.

Comparativement, les novices du secondaire mettent plus en avant leur compétence en enseignement et moins leur compétence en gestion de classe. Cela correspond de toute évidence à deux définitions différentes de la professionnalité selon les niveaux d'enseignement.

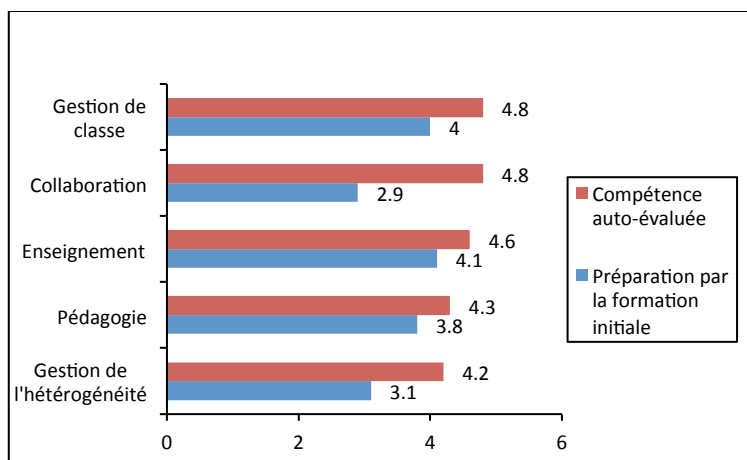
D'une manière générale, on remarque un phénomène de survalorisation de soi par rapport à la formation. Pour chaque item, les scores de sentiment de

compétences sont plus élevés que les scores d'évaluation de la formation. Par exemple, les novices du primaire se sentent très compétents pour collaborer (score 4.8) et considèrent que la formation leur a peu apporté dans ce domaine (score 2.9).

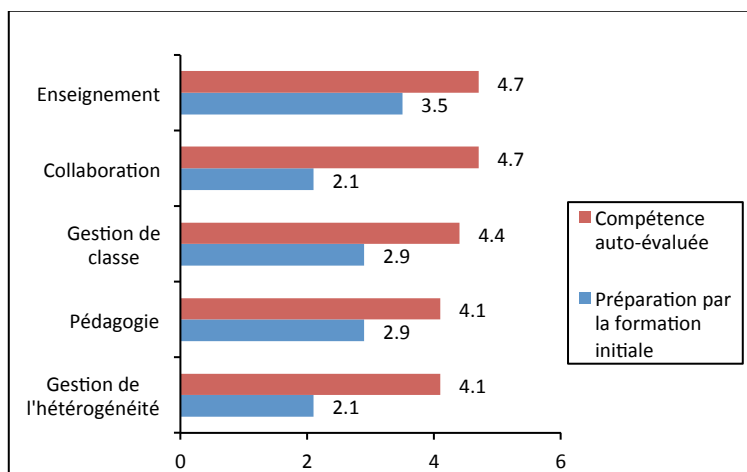
Si l'on constate que les novices de l'enseignement secondaire sont nettement plus sévères avec la formation que ceux du primaire, ce qui s'explique notamment par leur passage préalable par des formations universitaires, le phénomène touche cependant aussi les enseignants du secteur primaire.

Compétences autoévaluées et attribuées à la formation chez les novices

G. 2 – Préscolaire et Primaire



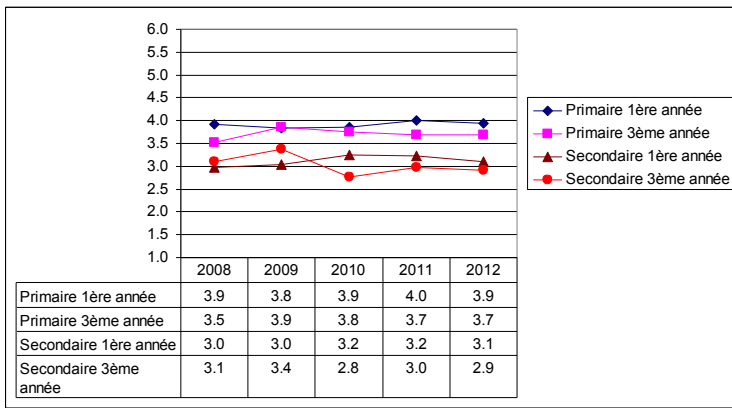
G. 3 – Secondaire 1 et 2



On pourrait s'attendre, conformément à ce qui est généralement constaté à l'étranger, à ce que le bilan effectué sur la formation soit revalorisé avec l'ancienneté. Or dans le cas des HEP, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les

jugements portés par les novices sur leur formation lors de la 1^{ère} et lors de la 3^e année d'exercice. Mais il faut rappeler que nous étudions là une fausse cohorte, ce qui peut expliquer ce résultat.

G. 4 Bilan de la formation initiale : évolution entre 2007 et 2012 (1=très négatif ; 6=très positif).



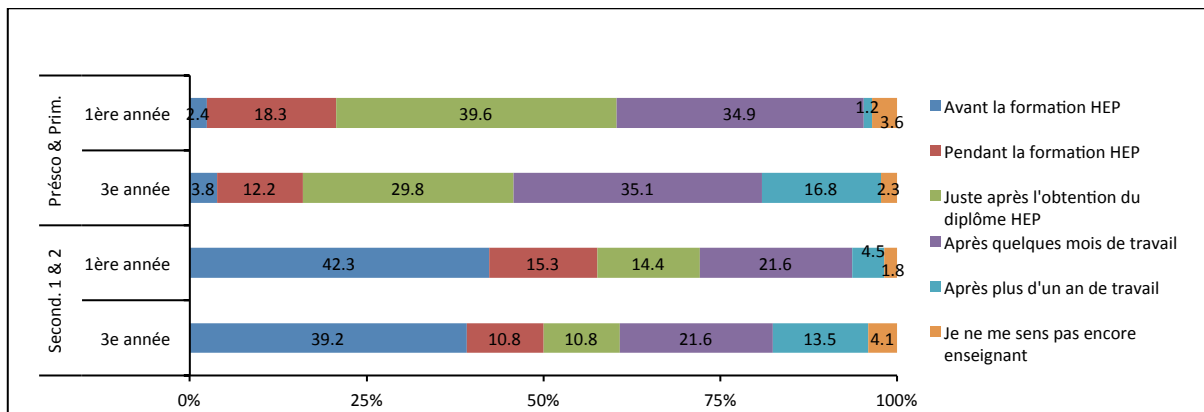
EN GUISE DE CONCLUSION : LES NOVICES SE SENTENT-ILS ENSEIGNANTS ?

Près de 60% des novices du primaire « se sentaient enseignants » dès l’obtention du diplôme. En fait, parmi eux, 20% se sentaient déjà enseignants pendant la formation, ce qui s’explique notamment par le fait fait que certains avaient déjà effectué des remplacements. Il est intéressant de constater que ceux qui sont interrogés après 3 ans ont une vue bien différente : Ils ne sont plus que 45% à penser qu’ils se sentaient enseignants juste après l’obtention du diplôme. Comme si les années les ramenaient à une vision plus lente de leur progression...

datation du moment où l’on « s’est senti enseignant », comme si l’on prenait mieux conscience de la complexité de ce sentiment identitaire. En revanche, dans l’ensemble, les enseignants du secondaire se sentent confirmés dans leur identité professionnelle avant ceux du primaire. On peut l’expliquer partiellement par une activité professionnelle plus fréquente avant et pendant la formation, par une moyenne d’âge plus élevée, et probablement aussi par une identification à une discipline pour les enseignants du secondaire, davantage au métier pour les enseignants du primaire.

Au niveau secondaire, on trouve la même différence entre les novices et les « anciens »: on retarde la

G. 5 – Se sentir enseignant



ANNEXE METHODOLOGIQUE

La description du questionnaire

L'enquête se compose de 47 questions à réponse courte ou à choix multiples. En plus des variables sociodémographiques, les items portent sur le statut du répondant, ses conditions d'exercice, son expérience d'insertion professionnelle, le développement de ses compétences, la formation initiale et ses besoins en matière de formation continue. Les réponses donnant lieu à des scores suivent un format ordinal à six pas. Le questionnaire est rempli en ligne sur le site <http://www.inserch.ch>

Taux de participation des nouveaux diplômés

Le pourcentage de participation des enseignants au bénéfice d'un titre « préscolaire et primaire » avoisine les 50 % pour les diplômés en 2011, et il est de 40% pour les diplômés en 2009. Chez les enseignants porteurs d'un diplôme pour l'enseignement secondaire, la participation est moindre bien que le total des diplômés soit presque équivalent aux enseignants du préscolaire et primaire. Il est de 36% pour l'année 2011 et de 31% pour l'année 2009.

T. 11 – Nombre de diplômés et taux de participation

	+1	+3
Volées	2011	2009
Préscolaire et primaire		
Nombre de diplômés	383	360
Nombre de répondants	188	143
Taux de participation	49%	40%
Secondaire 1 et 2		
Nombre de diplômés	360	276
Nombre de répondants	129	85
Taux de participation	36%	31%
Total		
Nombre de diplômés	743	636
Nombre de répondants	317	228
Taux de participation	43%	36%

L'échantillon complet, regroupant des enseignants formés dans les HEP romandes (BEJUNE, FR, VS et VD) et du Tessin, comprend 545 répondants.