

Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin

Résultats de l'enquête réalisée en 2014 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)
Maud FORSTER (HEP FR)
Crispin GIRINSHUTI (HEP VD)
François GREMION (HEP BEJUNE)
Philippe LOSEGO (HEP VD)
Jeanne REY (HEP FR)
Sandra ZAMPIERI (SUPSI)

INTRODUCTION

Cette note d'information présente, de manière synthétique, les 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. La collecte des données a été effectuée en mai 2014.

L'enquête longitudinale couvre trois facettes importantes de l'insertion professionnelle : la qualité de l'insertion, les besoins en formation continue et les apports de la formation initiale. Elle porte sur la prise

en compte de deux échantillons : l'un récolté en 2011 (N= 326) soit une année après l'obtention du diplôme et l'autre en 2013 (N= 227), lequel fait état de la situation après trois ans.

Nous commencerons par présenter brièvement la situation au regard de l'emploi des diplômés de l'année 2013 (N=263). Puis, considérant conventionnellement que le processus d'insertion professionnelle dure trois ans, nous décrirons l'évolution de la situation professionnelle de la volée 2011, entre 2012 et 2014.¹

Volée 2013

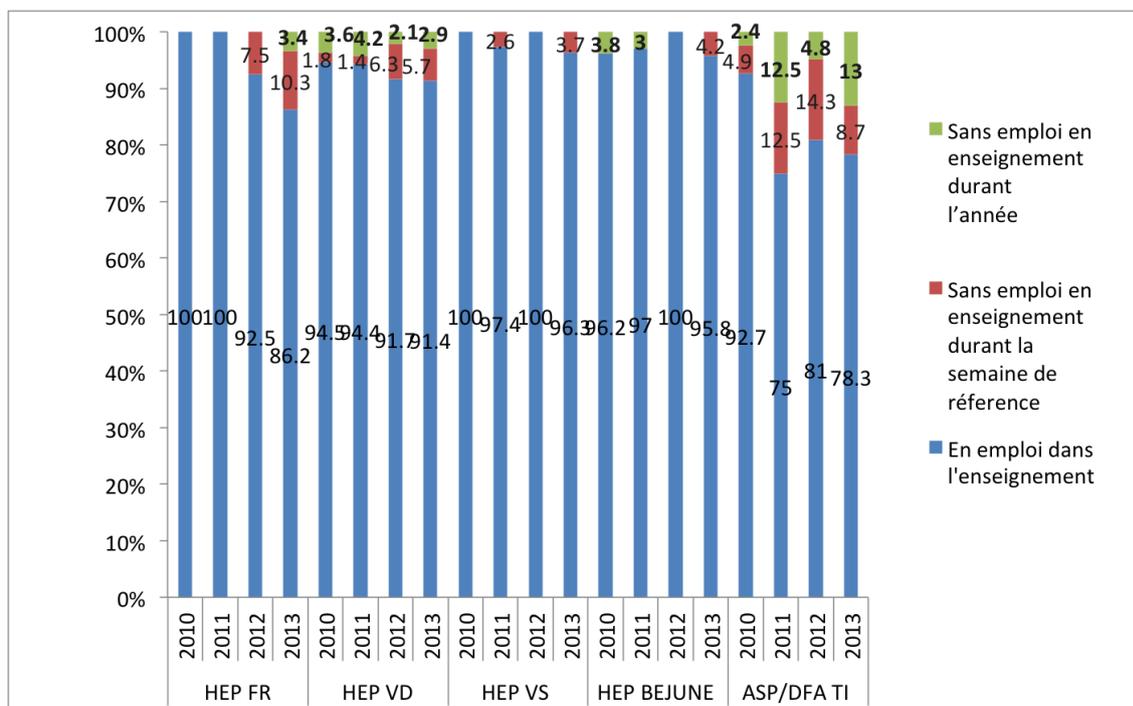
QUELS EMPLOIS POUR LES DIPLOMES DES HEP ?

Situation professionnelle des diplômés

Au moment de l'enquête (mai 2014), le 89.6% des nouveaux diplômés du degré primaire avaient un emploi dans l'enseignement. Si l'on compare avec les volées sorties depuis 2010, on constate que ce pourcentage a diminué par rapport à l'enquête de l'année pré-

cédente (mai 2013), et ceci pour toutes les HEP de la Suisse romande et du Tessin (fig. 1). C'est la Haute École du Tessin qui a formé le pourcentage le plus élevé de diplômés sans-emploi avec une forte augmentation (13% en 2013)

FIGURE 1 – Evolution de la situation professionnelle des diplômés des degrés préscolaire et primaire par HEP depuis 2010

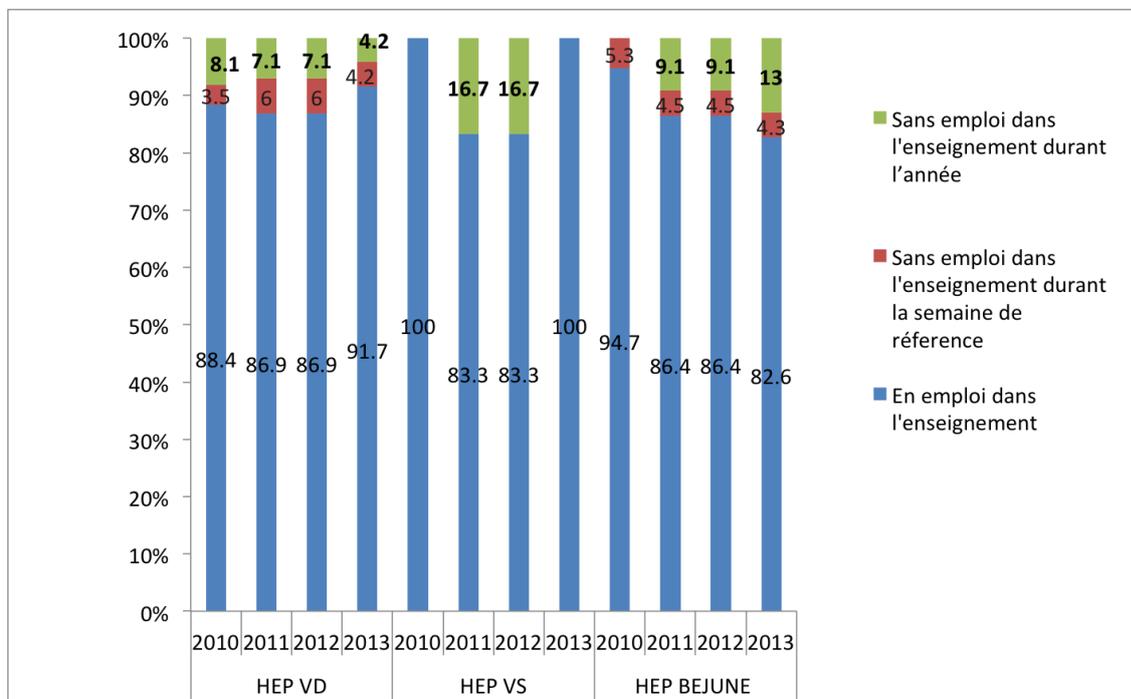


1. Les répondants de la volée 2011 ne sont pas exactement les mêmes lors des deux passations (2012 et 2014) certains enseignants ayant répondu seulement une fois sur deux.

En ce qui concerne le secondaire (cela ne concerne que trois HEP pour notre enquête) le nombre de diplômés sans emploi au cours de la première année d'insertion a diminué dans le canton de Vaud entre 2010 et

2014, au contraire de ce qui se passe pour les diplômés de la HEP BEJUNE. Pour la HEP Valais, on ne perçoit pas de tendance nette.

FIGURE 2 – Evolution de la situation professionnelle des diplômés des degrés secondaires par HEP depuis 2010



Taux d'activité des diplômés 2013

Le taux d'activité minimum pour le degré préscolaire et primaire est de 5% d'un temps plein (table 1). Le taux moyen est de 88% alors qu'il était de 85% l'année précédente. Pour les degrés secondaires 1 et 2, le

taux minimal est de 10% et le taux maximal de 100%, la moyenne se situant à 80% contre 76% pour l'année précédente. Il y a donc une légère augmentation de l'activité individuelle dans les deux cas.

TABLE 1 – Taux d'activité des diplômés 2013 par niveau scolaire

	Préscolaire & primaire	Secondaire 1 et 2
Moyenne	88	80
Minimum	5	10
Maximum	100	100

Cependant cette augmentation ne suffit pas à satisfaire les nouveaux diplômés 13.7% des diplômés de l'enseignement préscolaire et primaire et 30.1% des diplômés du secondaire sont insatisfaits de leur taux d'activité. Cette insatisfaction peut aller dans les deux sens, mais en moyenne les nouveaux diplômés auraient souhaité un taux plus élevé.

Dans les degrés primaire et préscolaire, plus de la moitié des insatisfaits (54.5%) auraient souhaité un 100% et près d'un tiers (30.3%) auraient souhaité un emploi à 80%.

Dans les degrés secondaires, 40% des insatisfaits auraient souhaité un 100% et 30% auraient souhaité un 80%.

Stabilité des contrats dans la première année pour les diplômés 2013

Les contrats à durée indéterminée (CDI) sont moins nombreux que les contrats à durée déterminée (CDD), quel que soit le degré. Le taux de CDI est de 41.9% pour les enseignants du préscolaire et primaire, alors qu'il est moins élevé aux degrés secondaires (31.9%). On remarque également que les CDD des diplômés du préscolaire et primaire peuvent aller

jusqu'à 36 mois. La durée minimale de ce type de contrat est de deux semaines alors que la moyenne est un contrat de dix mois. Aussi ces résultats montrent que si les enseignants récemment diplômés trouvent assez facilement du travail, ils ne se retrouvent pas pour autant dans un poste stable et garanti sur le long terme.

TABLE 2 – Taux d'activité souhaité pour les diplômés 2013 insatisfaits de leur taux

	40	50	60	70	75	80	90	100	
Préscolaire et primaire	–	3.1%	–	–	–	30.3%	12.1%	54.5%	100%
Secondaire 1 et 2	4%	10%	4%	4%	2%	30%	6%	40%	100%

L'insertion de la volée 2011 sur trois ans

I. LA QUALITE DE L'INSERTION : UN TAUX D'INSERTION EN BAISSSE ET UN TAUX D'ACTIVITE EN HAUSSE

Léger tassement du taux d'insertion

Les diplômés 2011 des HEP romandes et du Tessin ont été interrogés à deux reprises, en 2012 (1^{re} année d'exercice) et en 2014 (3^e année). Ils se trouvent dans une situation relativement favorable, notamment dans l'enseignement primaire où 93.3% des diplômés ont un emploi d'enseignant au moment de l'enquête (table 3).

On note un léger tassement de l'insertion entre la première année d'exercice et la troisième. Le nombre de diplômés du préscolaire et primaire en emploi n'augmente pas (93.3% contre 93.6%) alors que dans le cas des diplômés du secondaire il diminue de 2 points.

TABLE 3 – Situation professionnelle des diplômés 2011 après un an et après trois ans d'insertion

	Préscolaire et primaire		Secondaire 1et 2	
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
En emploi dans l'enseignement	93.6%	93.3%	90.7%	88.8%
Sans-emploi dans l'enseignement durant la semaine de référence	2.7%	3%	2.3%	3.4%
Sans-emploi dans l'enseignement durant l'année	3.7%	3%	7%	7.9%

Ce tassement ne semble pas explicable par une désaffection du métier (dont l'indicateur est plutôt le nombre de diplômés qui n'ont pas d'emploi au cours de l'année) mais une relative « précarisation » : le nombre de diplômés ayant eu un emploi au cours de l'année mais pas au cours de la semaine de référence augmente.

Si l'on détaille les données par HEP d'origine (table 4 et 5) on constate que cette relative précarisation touche essentiellement les diplômés de l'enseignement primaire de Fribourg et les diplômés de l'enseignement secondaire vaudois. Il faut prendre ces chiffres

avec beaucoup de précautions, étant donné que dans le cas de Fribourg notamment, l'effectif est assez faible (22 répondants) et que, de plus, la population des répondants de 1^{re} année et celle des répondants de 3^e année ne coïncident pas (certains ont répondu la 1^{re} année et pas la 3^e et vice-versa). Toutefois, dans le cas des enseignants du secondaire vaudois, l'effectif est assez important (76) pour que la différence de 6 points soit significative. Il faudrait s'interroger plus avant sur cette baisse de l'insertion professionnelle sans que nous puissions donner ici plus de précision.

TABLE 4 – Situation professionnelle de la volée 2011 des diplômés préscolaire et primaire en 2012 et en 2014 par HEP d'origine

	HEP FR		HEP VS		HEP BEJUNE		HEP VD		ASP/DFA TI	
	1 ^{re}	3 ^e								
En emploi dans l'enseignement	100%	85%	97.4%	94.7%	97%	100%	94.4%	96.4%	75%	87%
Sans-emploi dans l'enseignement durant la semaine de référence	0%	15%	2.6%	0%	0%	0%	1.4%	0%	12.5%	8.7%
Sans-emploi dans l'enseignement durant l'année	0%	0%	0%	5.3%	3%	0%	4.2%	3.6%	12.5%	4.3%

TABLE 5 – Situation professionnelle de la volée 2011 des diplômés secondaire en 2012 et en 2014 par HEP d'origine

	HEP VS		HEP BEJUNE		HEP VD	
	1 ^{re}	3 ^e	1 ^{re}	3 ^e	1 ^{re}	3 ^e
En emploi dans l'enseignement	100%	100%	85.4%	95.2%	92.1%	86.4%
Sans-emploi dans l'enseignement durant la semaine de référence	0%	0%	7.3%	0%	0%	4.5%
Sans-emploi dans l'enseignement durant l'année	0%	0%	7.3%	4.8%	7.9%	9.1%

Une augmentation du taux d'activité

L'évolution du taux d'activité (table 6) est plus favorable que celle du taux d'emploi : le taux moyen d'activité augmente, que ce soit dans les degrés préscolaire et primaire (de 83% à 90%) ou dans les degrés secondaires (de 76% à 86%).

TABLE 6 – Taux d'activité par niveau scolaire des diplômés 2011

		1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	Minimum	20	18
	Maximum	100	100
	Moyenne	82.95	89.7
Secondaire 1 et 2	Minimum	10	20
	Maximum	100	100
	Moyenne	76.5	85.6

Tout se passe comme si, alors que certains novices sont précarisés voire exclus du marché, d'autres y font leur place de manière plus "confortable" en augmentant leur participation au travail. Cela semble confirmé par le taux de satisfaction (table 7) vis-à-vis du taux d'emploi qui s'élève aussi, de 73% à 90% dans le degré primaire et de 66% à 83% en secondaire.

TABLE 7 – Satisfaction par rapport au taux d'activité

		1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	Taux idéal	73.3%	89.6%
	Taux pas idéal	26.7%	10.4%
Secondaire 1 et 2	Taux idéal	66.4%	83.3%
	Taux pas idéal	33.6%	17.7%

La question de l'écart entre le taux d'activité souhaité et le taux obtenu (table 8) n'est certes pas seulement une question de confort individuel. Dans une période de déficit d'enseignants dans les degrés primaire et secondaire 1, cet écart représente en soi une perte de ressource humaine. Ainsi, sur les 26.7% d'enseignants

des degrés préscolaire et primaire insatisfaits, l'écart total fait, en quelque sorte, « perdre » 13 équivalents temps pleins. Bien sûr, il faut compter avec la barrière linguistique notamment entre le Tessin et les autres cantons, qui fait que cette force de travail inoccupée n'est pas nécessairement déplaçable.

TABLE 8 – **Ecart entre le taux effectif et le taux souhaité**

		1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	N	47	14
	Minimum	-20	-20
	Maximum	70	50
	Moyenne	27.62	9.64
	Equivalent en temps plein	12.98	1.35
Secondaire 1 et 2	N	14	13
	Minimum	-20	-20
	Maximum	50	60
	Moyenne	9.64	19.15
	Equivalent en temps plein	1.35	2.49

Une hypothèse classique de l'économie de l'insertion (Lemistre & Magrini, 2010)² est que l'on consent à la mobilité géographique seulement si les conditions obtenues compensent le coût de la mobilité (recherche d'emploi, pertes de sociabilité, impact sur la vie de famille, etc.). Mais ce qui se vérifie dans l'économie marchande ne se vérifie pas dans le service public d'enseignement, car on n'obtient pas de meilleures conditions en se déplaçant (table 9) : la satisfaction vis-à-vis du taux d'emploi varie en sens inverse de l'étendue de la

zone de postulation. Autrement dit, plus on a cherché son emploi dans une grande zone, moins on a de probabilité d'être satisfait de son taux d'emploi. Ce résultat, contraire aux hypothèses classiques, interpelle : ceux qui tendent à « arroser » le marché de leurs CV sont ceux qui, pour différentes raisons, n'ont pas pu, par des stages ou des remplacements, se valoriser ou établir les relations qui permettent de trouver un emploi satisfaisant à proximité.

TABLE 9 – **Taux de satisfaction* vis-a-vis du taux d'activité en fonction de la zone de postulation**

		Zone de postulation du répondant	1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire		Uniquement dans certaines régions ou communes du canton	74.2%	93%
		Dans tout le canton	64.7%	87.5%
		Dans d'autres cantons	75.0%	83.3 %
		A plusieurs niveaux territoriaux	65.5%	83.3%
		Ensemble	71.9%	91.1%
Secondaire 1 et 2		Uniquement dans certaines régions ou communes du canton	62.5%	81.8 %
		Dans tout le canton	69.6%	94.1%
		Dans d'autres cantons	64.3%	66.7 %
		A plusieurs niveaux territoriaux	40%	70.6%
		Ensemble	58.5%	80.6%

* Le tableau se lit ainsi : 74.2% de ceux qui ont envoyé leur dossier uniquement dans certaines régions ou communes de leur canton sont satisfaits de leur taux d'activité.

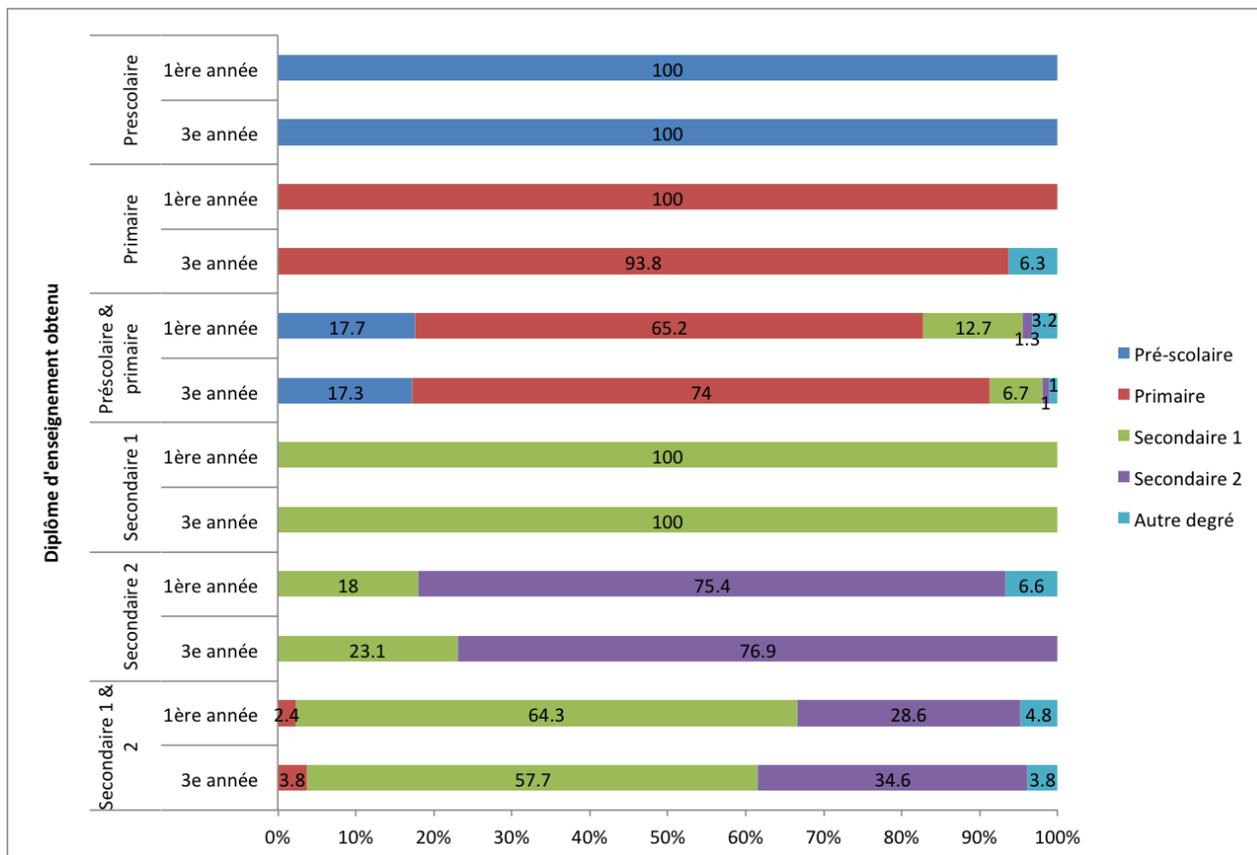
2. Lemistre, P. & Magrini, M.-B. (2010). Mobilité géographique des jeunes : du système éducatif à l'emploi. *Formation emploi*, 110(2), 63 - 78.

L'adéquation formation/emploi

Pour obtenir un poste, et notamment à un fort taux d'emploi, tout candidat peut être amené à renoncer à une parfaite adéquation avec sa formation, ce qui constitue cependant un critère de qualité de l'insertion.

Dans le domaine de l'enseignement, l'inadéquation peut concerner les degrés d'enseignement ou les disciplines.

FIGURE 3 – Adéquation diplôme et degré enseigné



Concernant le degré d'enseignement (fig. 3), les diplômés pour le préscolaire enseignent uniquement au préscolaire. Les détenteurs d'un titre polyvalent primaire/préscolaire enseignent un peu partout, y compris, pour quelques-uns, en secondaire 1 et même en secondaire 2.

En secondaire, les enseignants de secondaire 1 enseignent tous au niveau pour lequel ils ont été formés, alors que les enseignants de secondaire 2 enseignent pour une part significative au niveau inférieur (23%). Les bénéficiaires d'un diplôme polyvalent secondaire

1 ou 2 sont plus nombreux en secondaire 1 qu'en secondaire 2, surtout la première année d'exercice (64% contre 29%).

Entre la première année et la troisième on constate que les enseignants de secondaire 2 ont cessé d'enseigner dans des degrés « autres ». En revanche, ils sont un peu plus nombreux à enseigner en secondaire 1. Tout cela s'explique évidemment par les besoins bien plus grands en secondaire 1 qu'en secondaire 2 mais aussi par la liberté des critères de recrutement qui y est plus grande.

TABLE 10 – Enseignement sans formation didactique

	1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	23.3%	22.4%
Secondaire 1 et 2	50%	34.6%

Du point de vue de l'adéquation à la formation didactique reçue, la situation varie fortement pour les enseignants du secondaire : en première année, ils sont la moitié de l'échantillon à enseigner une ou plusieurs branches pour laquelle ils n'ont pas reçu une formation didactique, ils ne sont plus qu'un tiers dans ce cas dans deux ans plus tard.

Précisons qu'au secondaire 1 notamment, nombre de diplômés enseignent une ou plusieurs disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés du point de vue didactique, mais pour laquelle ils ont été au moins partiellement formés à l'université ou dans une haute école. Cela permet souvent aux directeurs de combler des lacunes, et d'offrir des emplois à temps complet. Peu à peu, au gré des déplacements, l'enseignant peut finir par se constituer un emploi du temps correspondant à sa ou ses disciplines de formation.

En ce qui concerne les enseignants du primaire, le pourcentage ne varie pas significativement (de 23% à

22%), car la notion d'adéquation entre formation et emploi a un sens plus vague : elle concerne surtout les cycles d'enseignements. Selon les cantons, cette spécialisation professionnelle par cycle a une valeur juridique ou non. Il peut être offert des spécialisations alors qu'il est convenu que toutes valent pour tout le degré primaire, même si certaines novices ne se sentent pas parfaitement préparées notamment lors de leur première année d'exercice. Bien souvent, ils finissent cependant par s'adapter à ce cycle pour lequel ils n'ont pas été formés et ne voient plus la nécessité de changer ou n'ont pas la possibilité de trouver une classe correspondant à leur cycle de formation. Plus important certainement et assez peu chiffrables avec nos données actuelles, il y a les diplômés de l'enseignement primaire qui sont chargés de missions difficiles pour lesquelles ils n'ont effectivement pas reçu de formation : enseignement spécialisé, cours de français pour primomigrants, classes de développement, etc.

L'insertion subjective augmente dans le primaire

Une fois l'emploi trouvé et quelle que soit sa qualité, l'insertion est aussi un processus subjectif. Les individus ont plus ou moins le sentiment d'être insérés. On constate que le sentiment d'insertion (table 11)

augmente significativement dans le cas des enseignants de premier degré. L'augmentation dans le cas des enseignants du secondaire n'est pas significative, essentiellement pour des raisons de faibles effectifs.

TABLE 11 – Sentiment d'insertion*

	1 ^{re} année	3 ^e année
Enseignants du préscolaire et primaire	4.88**	5.14**
Enseignants du Secondaire 1 et 2	4.62	4.92

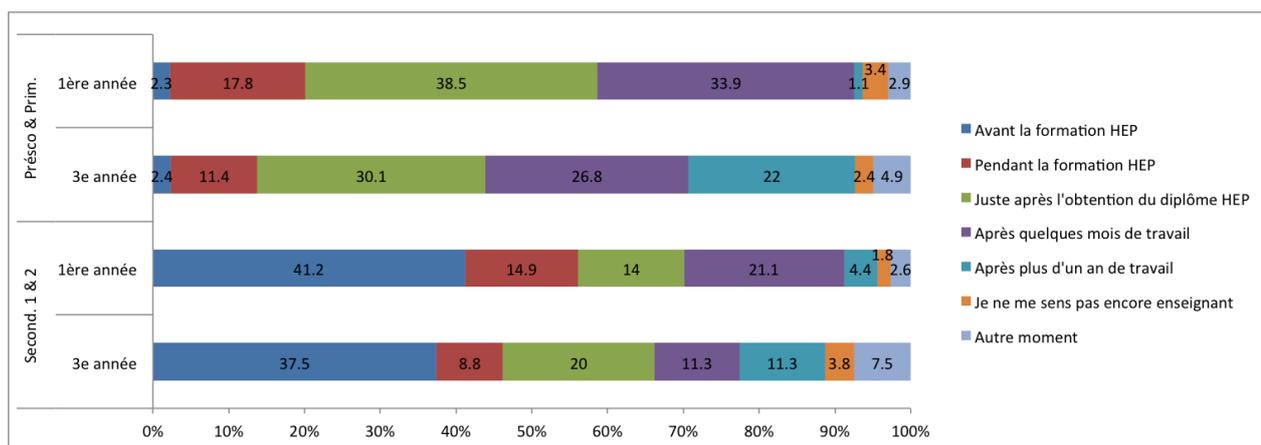
* Score du sentiment d'insertion (de 1 à 6), estimé selon la libre appréciation des novices interrogés.

** Différence significative pour les enseignants du primaire entre la 1^{re} et la 3^e année d'insertion ($p = .035$).

Il est intéressant par ailleurs, de voir l'effet du temps sur le regard rétrospectif que les novices portent sur leur insertion et sur leur compétence professionnelle (fig. 4) : alors que lors de leur première année d'insertion les novices du primaire s'estimaient déjà

enseignants à près de 93% (2.3% + 17.8% + 38.5% + 33.9%) et ceux du secondaire à près de 91% (41.2% + 14.9% + 14% + 21.1%), trois ans plus tard, ils considéraient que leur accès au statut d'enseignant a été plus tardif.

FIGURE 4 – Se sentir enseignant



Le sentiment d’insertion s’il est subjectif est cependant en lien avec diverses activités mises en œuvre par les établissements scolaires dont les effets sur ce sentiment sont divers (Losego, Amendola & Cusinay, 2011). Les personnes interrogées déclarent surtout les “activités” telles que la demande de conseil à une personne ressource (directeur, collègue, doyen, etc.), le partage d’expériences avec des collègues, les activités conviviales entre collègues ainsi que le travail collectif (groupe de travail, projet d’établissement). Celles qui sont le moins utilisées sont le soutien psychologique, le colloque de branches, les cours HEP et l’accompagnement formel par une personne attitrée.

On peut interpréter ces résultats comme le fait que les diplômés recourent plus à des activités informelles (demande de conseils, convivialité), à des activités collaboratives (groupes de travail) qu’à des activités spécifiquement adressées aux situations difficiles (accom-

pagnement formel, soutien psychologique, etc.).

Du point de vue de l’évolution entre la 1^{re} et la 3^e année (table 12), on constate que ces activités sont stables, à l’exception du recours à la formation continue qui augmente significativement que ce soit en primaire ou en secondaire, alors que l’accompagnement formel, déjà peu utilisé, diminue significativement dans le degré primaire. Ces deux évolutions semblent logiques : d’une part le recours à la formation continue n’est pas le souci principal des novices lorsqu’ils sortent de la formation initiale, elle se fait sentir un peu plus tard. D’autre part, la diminution de l’accompagnement formel en primaire est surtout due au fait qu’il y a plus souvent des dispositifs d’accompagnement en primaire qu’en secondaire, et que ces dispositifs s’adressent généralement aux novices ou aux enseignants en difficultés.

TABLE 12 – **Activités d'insertion* dans les établissements : évolution entre la 1^{re} année et la 3^e année**

	Préscolaire et primaire			Secondaire 1 et 2		
	1 ^{re} année	3 ^e année		1 ^{re} année	3 ^e année	
Demande de conseils à une personne-ressource	4.98	4.88	→	4.58	4.50	→
Partage d'expériences avec des collègues	4.85	4.66	→	4.54	4.62	→
Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	4.31	4.40	→	3.99	4.33	→
Groupe de travail entre collègues	4.05	4.06	→	3.42	3.64	→
Projet d'établissement	3.68	3.99	→	2.49	2.93	→
Perfectionnement ou formation continue	3.36	3.83	↗	2.60	3.20	↗
Informations diffusées par l'école ou la DIP	2.95	2.63	→	2.34	2.73	→
Visites de classes de collègues	2.93	2.46	→	1.93	2.18	→
Accompagnement formel par une personne attitrée	2.80	2.31	↘	2.65	2.57	→
Cours HEP d'introduction au métier	2.79	2.42	→	1.35	1.45	→
Colloque de branches interne à l'établissement scolaire	2.49	2.75	→	2.83	3.21	→
Soutien psychologique	1.52	1.52	→	1.47	1.47	→

* Lecture de ce tableau : scores d'activité (de 1 à 6) estimés selon la libre appréciation des novices interrogés.

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 dix. Mais si la très grande majorité des nouveaux diplômés recourt à cette postulation formelle (89% dans le primaire et 67% dans le secondaire), cela signifie que respectivement 11% et 33% d'entre eux sont recrutés sans postulation formelle. 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 très probable que de nombreux candidats recourent à la postulation formelle pour plus de précautions, 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 ou l'obtiennent pendant la formation lorsque la modalité de formation en cours d'emploi est possible, comme cela se passe par exemple en Valais ou dans l'espace BEJUNE.

Un fort localisme

On remarque un plus fort localisme des candidatures en ce qui concerne les enseignants du primaire qui postulent surtout dans leur région. Les candida-

tures du secondaire sont nettement moins locales la première année, mais le deviennent davantage la 3^e année.

TABLE 13 – Lieu d'envoi des postulations

	Préscolaire et primaire		Secondaire 1 et 2	
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Communes de la région	61.5%	67.6%	20.9%	41.5%
Canton de domicile	24.8%	17.2%	40%	28%
Autres cantons	13%	4.1%	20.9%	18.5%
Étranger	1.2%	0.8%	0.9%	1.2%

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 8% des novices du secteur primaire et 10% environ de ceux de l'enseignement secondaire ont dû effectivement changer de domicile en raison de leur emploi. Signalons que près de 6% des enseignants ont dû se domicilier dans un autre canton.

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

L'emploi occupé, même dans l'année qui suit la formation n'est pas toujours une première expérience professionnelle. Ainsi, 36% des nouveaux diplômés du primaire ont déjà occupé un emploi auparavant, dont 9,3% dans l'enseignement. C'est surtout chez les en-

seignants 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. Dans ce degré, la formation en emploi, à un âge plus élevé, est courante.

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

Un élément déterminant pour être recruté 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 important puisque près de 40% des enseignants secondaires enseignent là

où ils ont fait leur stage. L'effet des remplacements est plus faible que celui des stages, notamment dans l'enseignement primaire, mais il est loin d'être négligeable dans l'enseignement secondaire.

TABLE 14 – Expérience préalable dans l'établissement de référence

	1 ^{re} année	3 ^e année
Préscolaire et primaire	30.8%	8.2%
Secondaire 1 et 2	39.8%	33.1%

IV. ÉVOLUTION DU REGARD SUR LA FORMATION INITIALE

Les enseignants ont été interrogés sur leur degré de préparation pour différents aspects de leur pratique professionnelle. Leur perception de la formation initiale suivie dans les HEP a-t-elle évolué entre la première et la troisième année de pratique professionnelle ?

Au préalable, rappelons que les enseignants du degré primaire ont une appréciation de la formation initiale bien moins négative ($m = 3.59$; $m = 3.47$) que leurs collègues du secondaire ($m = 2.75$; $m = 2.68$). Cette différence confirme les résultats présentés antérieurement (cf. rapport 2013). Si ces écarts entre en-

seignants primaire et secondaire sont importants, les domaines dans lesquels ils s'estiment le mieux formés sont à peu près les mêmes. Ainsi, les enseignants se sentent généralement bien préparés à évaluer les élèves, à mettre en place des objectifs d'apprentissage et à utiliser des ressources théoriques.

Mais le passage du temps n'a pas le même effet sur les deux catégories d'enseignants : ceux du degré primaire se font plus sévères avec le temps. En effet, ils deviennent légèrement plus critiques avec la formation reçue à la HEP, bien que la plupart des différences

soient non significatives. C'est en matière de collaboration avec les parents et dans la réalisation des tâches administratives que les différences sont significatives et que l'expérience professionnelle rend les enseignants comparativement plus critiques.

Au secondaire, les perceptions des apports de la formation initiale paraissent a priori plus contrastées et certains domaines sont évalués plus positivement après trois ans, mais ces différences ne sont toutefois pas significatives.

TABLE 15 – *La HEP m'a préparé à ...

	Précolaire et Primaire		Secondaire	
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Maîtriser les contenus à enseigner	3.66	3.43	2.83	2.92
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	4.52	4.56	3.83	3.67
Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	4.51	4.42	4.14	4.09
Etre préparé comme je le souhaite pour faire la classe	3.81	3.83	3.08	3.10
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	4.19	4.10	3.38	2.99
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	3.91	3.80	3.30	3.26
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	3.45	3.46	2.58	2.65
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	3.20	3.01	2.29	2.22
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	4.33	4.55	3.37	3.45
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones	3.21	2.91	2.00	2.06
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants	3.15	2.83	2.24	2.13
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques	3.04	2.79	2.45	2.20
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	2.98	2.83	2.22	2.15
Définir des règles de vie pour la classe	4.79	4.70	3.37	3.23
Maintenir le respect des règles de vie en classe	3.97	4.02	2.88	2.79
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	3.40	3.52	2.64	2.66
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	2.08	1.98	1.88	1.97
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	3.57	3.40	2.47	2.30
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	*3.58	3.21	2.27	1.97
Trouver mes repères dans l'établissement	*2.58	2.19	1.79	1.86

* Ces valeurs représentent les moyennes des 20 items présentés dans le tableau, une année et trois ans après obtention du diplôme respectivement. Les éléments surlignés en rouge signifient une péjoration de la perception de l'apport de la formation initiale. Les éléments surlignés en vert signifient au contraire que la formation initiale est évaluée plus positivement après trois ans qu'au cours de la première année de pratique. Les étoiles signifient que les résultats sont significatifs à $p < .05$.

V. LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE

Evolution des besoins de formation continue

Quels sont les besoins en matière de formation continue des enseignants récemment diplômés ? Le fait d'être obligé ou non de suivre un accompagnement à l'insertion, d'avoir trouvé un poste dans un autre degré que celui pour lequel on a été formé (un poste au préscolaire alors qu'on a été formé pour le primaire par exemple), un recours à la pratique réflexive très développé, l'utilisation de nouveaux moyens d'enseigne-

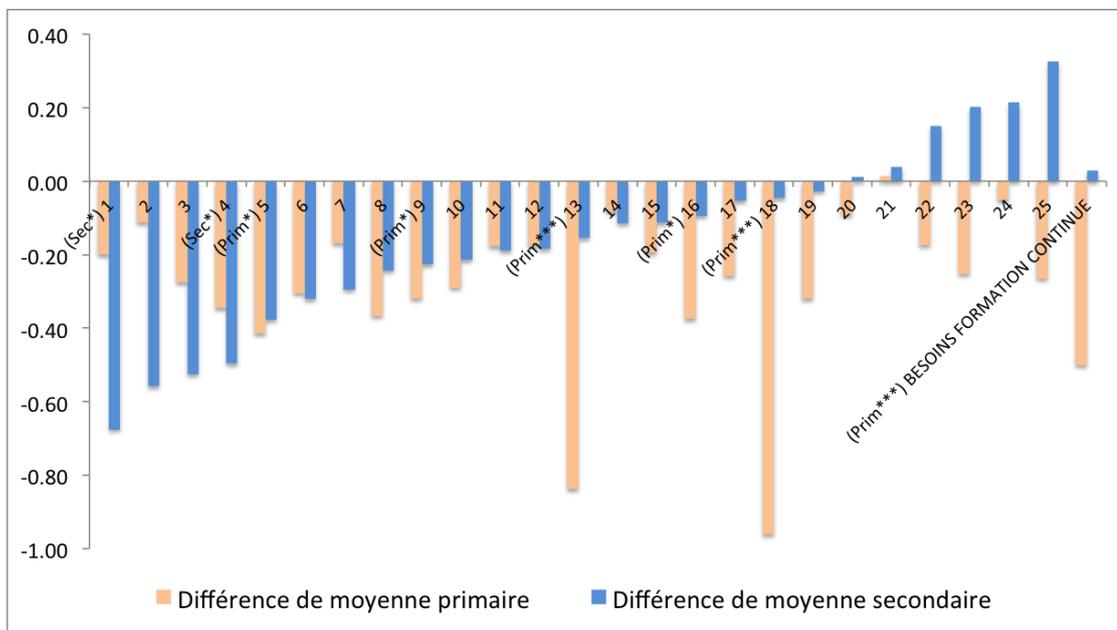
ment en lien avec le PER ou des exigences spécifiques du terrain peut avoir une grande influence sur le besoin de formation continue.

Le graphique 5 présente l'évolution des besoins en matière de formation continue des enseignants interrogés en fonction de leur degré d'enseignement. On constate une différence de posture à l'égard de la formation continue entre les enseignants des degrés pré-

scolaire et primaire et les enseignants des degrés secondaires. En effet, le besoin exprimé après trois ans diminue de façon statistiquement significative chez les enseignants des degrés préscolaire et primaire tandis

qu'il reste stable chez les enseignants des degrés secondaires. Cela signifie-t-il une différence de rapport à la formation tout au long de la vie entre les enseignants des divers degrés ?

FIGURE 5 – Evolution des besoins de formation continue



- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 Organisation d'un conseil de classe 2 Didactique d'une discipline pour laquelle je n'ai pas reçu de formation 3 Gestion d'une classe multidegré 4 Prévention des comportements non appropriés chez les élèves 5 Maintien du respect des règles de vie en classe 6 Intégration des élèves présentant des troubles du comportement 7 Approfondissement en SED (psychologie, sociologie...) 8 Séminaires de partages d'expériences professionnelles 9 Définition de règles de vie pour la classe 10 Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation 11 Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage 12 Progression des élèves en retard dans le programme 13 Réalisation des tâches administratives | <ul style="list-style-type: none"> 14 Prise en charge des élèves migrants dans la classe 15 Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges 16 Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement 17 Compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...) 18 Gestion d'un programme sur une année 19 Evaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage 20 Prise en charge des élèves allophones dans la classe 21 Aspects légaux de la profession 22 Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé 23 Développement personnel (gestion du stress, gestion des émotions, gestion de la communication...) 24 Acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner 25 Approfondissement didactique de mes branches d'enseignement |
|---|---|

De manière globale, les besoins spécifiques en formation continue diminuent chez les enseignants des degrés préscolaire et primaire. Toutefois, seuls certains items présentent une différence statistiquement significative³. A contrario, on observe une augmentation des

besoins chez les enseignants des degrés secondaires eu égard à certains aspects de leur métier, même s'ils ne sont pas statistiquement significatifs. On peut éventuellement mettre cela en lien avec le parcours de formation différent : généraliste versus disciplinaire. Si

3. Sur le graphique 5, * = $p < .05$ et *** = $p < .001$

cette hypothèse reste à confirmer, il ne semble pas exclu que le besoin d'approfondissement didactique des branches d'enseignement chez les enseignants des degrés secondaires puisse représenter une réorientation

des besoins en matière de formation continue vers une forme de spécialisation des études académiques dans le champ professionnel, spécificité que l'on ne retrouve pas chez les enseignants généralistes.

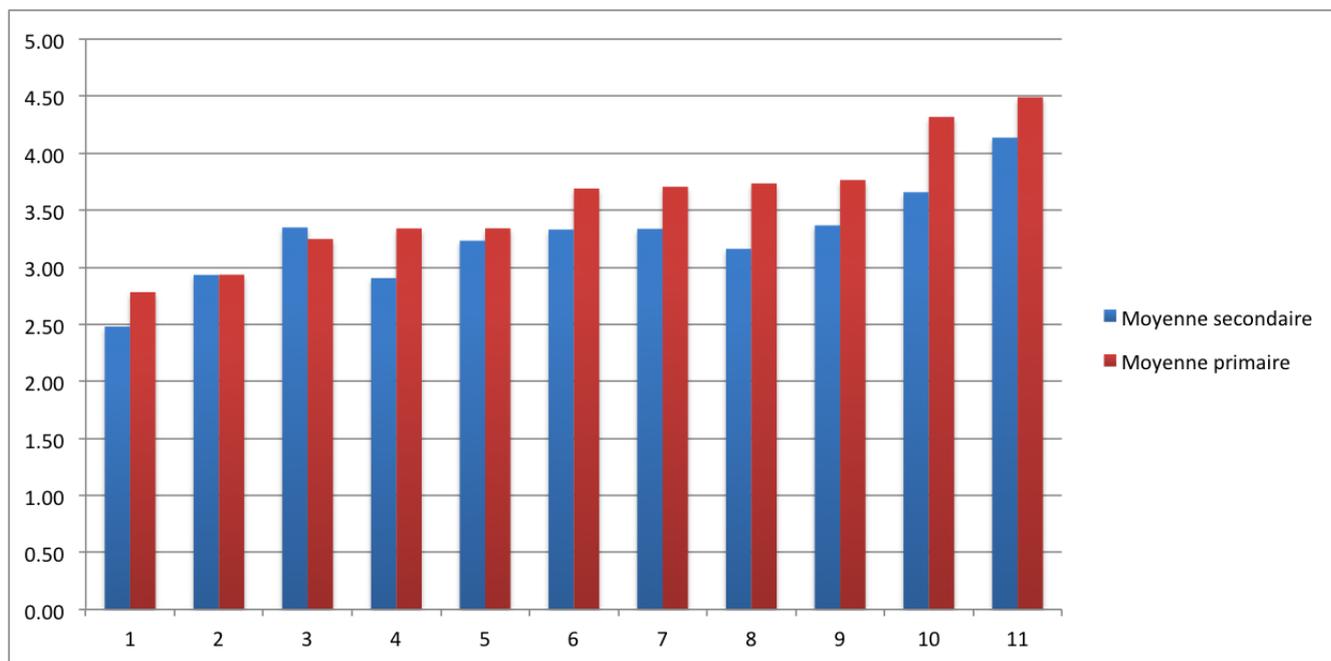
Lien entre formation initiale et formation continue

Dans le questionnaire, les items concernant les besoins de formation continue sont composés d'aspects de la formation initiale auparavant évalués, ainsi que d'autres spécifiques à la formation continue. Nous présentons d'abord les besoins spécifiques et ensuite les éléments similaires à la formation initiale.

Sur le graphique 6 on peut constater que les besoins de formation continue les plus importants concernent tant chez les enseignants des degrés préscolaire et primaire que chez les enseignants des degrés secondaires des dimensions qui, dans le cadre de la formation initiale, ne sont que peu abordées ou, de façon lacunaire comme une didactique pour laquelle l'enseignant n'a pas reçu de formation spécifique ou la gestion d'une

activité sur une temporalité plus longue. En outre, le besoin le plus fort qu'est l'acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner semble négativement corrélé avec le besoin de partager l'expérience professionnelle. Cela laisserait entendre qu'à l'entrée dans le métier, les enseignants sont davantage demandeurs d'une expertise professionnelle que prêts à partager une expérience qu'ils n'ont pas encore acquise, ou à se poser en personne-ressource. Par ailleurs, comme le démontre le graphique 7, on remarque que les enseignants ne se sentent pas bien formés pour réussir à relever le défi de l'inclusion de tous les profils d'élèves dans leur classe.

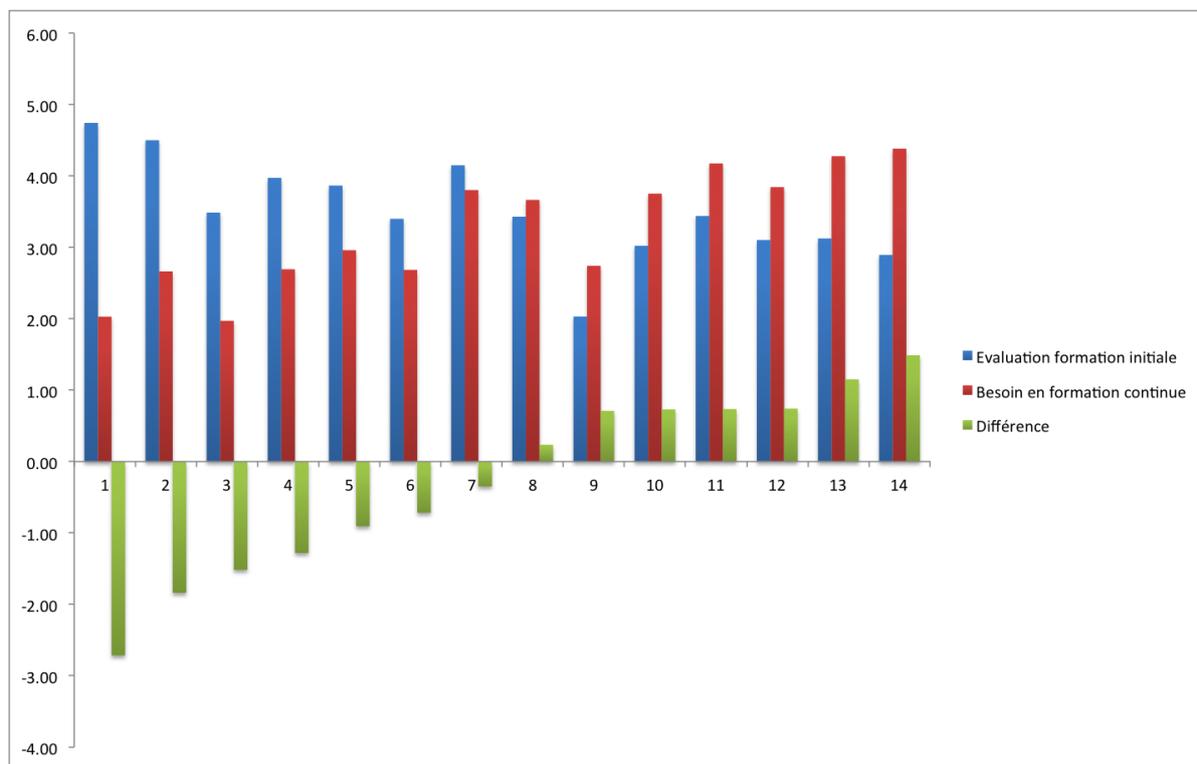
FIGURE 6 – Les besoins en formation continue



- 1 Organisation d'un conseil de classe
- 2 Séminaires de partages d'expériences professionnelles
- 3 Aspects légaux de la profession
- 4 Approfondissement en SED (psychologie, sociologie...)
- 5 Développement personnel (gestion du stress, gestion des émotions, gestion de la communication...)
- 6 Didactique d'une discipline pour laquelle je n'ai pas

- reçu de formation
- 7 Approfondissement didactique de mes branches d'enseignement
- 8 Gestion d'un programme sur une année
- 9 Gestion d'une classe multidegré
- 10 Compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...)
- 11 Acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner

FIGURE 7 – Besoin de formation continue mis en lien avec l'évaluation de la formation aux degrés préscolaire et primaire

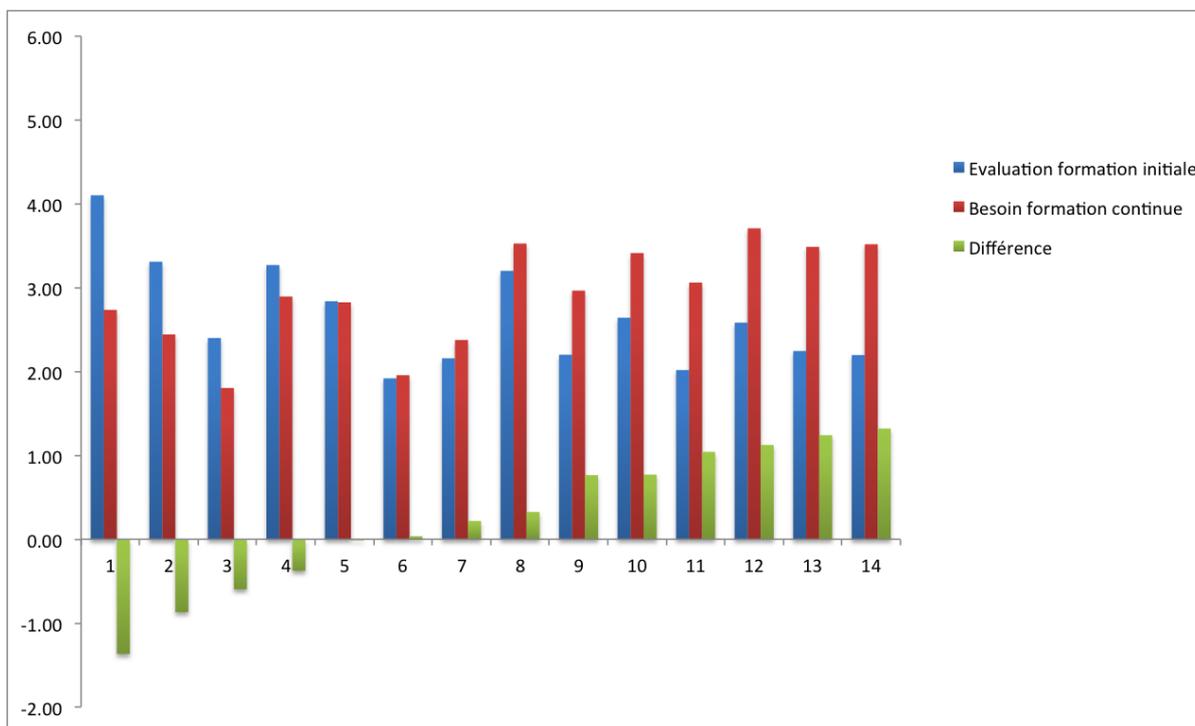


- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 Définition de règles de vie pour la classe 2 Évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage 3 Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement 4 Maintien du respect des règles de vie en classe 5 Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé 6 Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges 7 Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation | <ul style="list-style-type: none"> 8 Prévention des comportements non appropriés chez les élèves 9 Réalisation des tâches administratives 10 Prise en charge des élèves migrants dans la classe 11 Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage 12 Prise en charge des élèves allophones dans la classe 13 Progression des élèves en retard dans le programme 14 Intégration des élèves présentant des troubles du comportement |
|--|--|

Sur les graphiques 7 et 8, les bâtons verts indiquent la différence entre les apports de la formation initiale et les besoins exprimés de formation continue. Un différentiel négatif signifie que les apports de la formation initiale ne sont pas jugés lacunaires en regard des besoins perçus pour affronter la réalité du métier tandis qu'un différentiel positif indique que le besoin de formation additionnel ou complémentaire sur le sujet est supérieur à ce que les novices estiment suffisant pour faire face aux situations problématiques de la réalité de la classe. Si la formation initiale parvient par exemple à bien préparer les nouveaux enseignants à définir des règles de vie pour la classe ou à évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissages, leur réalisation

concrète dans la classe est plus problématique au niveau de leur application. Le besoin de formation continue concerne des savoir-faire différents en situations concrètes, en regard de l'élève qui n'entre pas dans les activités proposées ou qui ne respecte pas les règles établies par l'enseignant. Plus généralement, la formation initiale semble bien préparer les enseignants à la gestion ordinaire de la classe et des apprentissages. Les besoins de formation continue exprimés par les nouveaux enseignants concernent plutôt les situations dans lesquelles ils ne se sentent pas suffisamment préparés pour faire face et répondre à la diversité des comportements et aux besoins des élèves.

FIGURE 8 – Besoin de formation continue mis en lien avec l'évaluation de la formation aux degrés secondaires



- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 Evaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage 2 Définition de règles de vie pour la classe 3 Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement 4 Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé 5 Maintien du respect des règles de vie en classe 6 Réalisation des tâches administratives 7 Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges | <ul style="list-style-type: none"> 8 Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation 9 Prise en charge des élèves migrants dans la classe 10 Prévention des comportements non appropriés chez les élèves 11 Prise en charge des élèves allophones dans la classe 12 Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage 13 Progression des élèves en retard dans le programme 14 Intégration des élèves présentant des troubles du comportement |
|--|--|

VI. PERSPECTIVES 2014-2015

Nous avons le grand plaisir d'annoncer que le IUFÉ (Institut de formation des enseignants à Genève) a maintenant rejoint l'enquête INSERCH – Christine Balslev de l'université de Genève a d'ailleurs déjà participé à la correction du présent rapport – et que dès la

prochaine passation nous récolterons les données dans tous les cantons de la Suisse romande. Enfin, une journée scientifique sur le thème de l'insertion sera organisée par l'équipe INSERCH durant l'automne 2015 à la HEP de Fribourg.

PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS DEPUIS 2010

Article scientifique (peer-reviewed)

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 479 - 494.

Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer. Pratiques collaboratives d'enseignants débutants. *Education et formation*, 299.

Contribution à un ouvrage scientifique (peer-reviewed).

Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In J. Akkari, P.-F. Coen & B. Wentzel (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale : entre formation et travail*. Editions BEJUNE.

Gremaud, J., Rey, J. (2011). L'enfant « hors-cadre », un défi pour l'enseignant débutant. In J. Akkari, P.-F. Coen & B. Wentzel (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale : entre formation et travail*. Editions BEJUNE.

Rapports de recherche

Broyon, M.-A., Canevascini, S., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey, J., Zampieri, S. (2012) L'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. Lausanne, Fribourg, Bienne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.

Gremion, F. & Voisard, N. (2011) Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE. Rapport de recherche, Editions HEP-BEJUNE, Recherche 2011.

Revue professionnelle

Broyon, M.-A. (2011). Regards croisés sur l'insertion des enseignants. Dossier spécial. *L'Éducateur*, 6/2011.

Broyon, M.-A. (2011). Regards croisés sur les dispositifs d'accompagnement des enseignants en Valais. *L'Éducateur*, 6/2011.

Canevascini, S., Crescentini, A. & Donati, M. (2011). Que fêtez-vous aujourd'hui? Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant. *L'Éducateur*, 6/2011, 31-33.

Gremaud, J., & Rey, J. (2011). Socialisation et professionnalisation : des processus interdépendants. *L'Éducateur*, 6/2011.

Gremion, F. (2011). Le point de vue d'enseignants secondaires débutant. *Éducateur SER, Regards croisés sur l'insertion des enseignants*, 6/2011, 27 mai, pp. 36-37.

Gremion, F. (2014), L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin : résultats 2013. *Enjeux pédagogiques*, 23, pp.41-42.

Communications dans des colloques scientifiques

Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2013). *La professionnalisation du métier d'enseignant examinée chez les enseignants en insertion*. Colloque la professionnalisation des formations à l'enseignement en débat. 20-21 février 2013, Haute Ecole Pédagogique de BEJUNE, Bienne, Suisse.

Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011). *Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question*. Colloque international "Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs", 30 juin, CRIFPE & Haute Ecole Pédagogique de BEJUNE, Bienne, Suisse.

Gremaud, J., Rey, J., (2013). *L'insertion professionnelle des enseignants vue par les acteurs de l'insertion*. Colloque international en éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. 2-3 mai 2013, Université de Montréal, Canada.

Rey, J., (2013). *Validation de deux échelles sur le sentiment de compétence professionnel des enseignants débutants et leur préparation par la formation initiale*. Colloque international en éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. 2-3 mai 2013, CRIFPE, Montréal, Canada.

Rey, J., Gremaud, J. (2011). *La collaboration professionnelle dans l'insertion et la professionnalisation des enseignants débutants*. Colloque international : le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, 16-18 mars, INRP, Lyon, France.

Thèse en cours

Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* Canevas de thèse. Accepté le 8 mai 2014). Université de Genève.

ANNEXE

TABLE 16 – Nombre de diplômés et taux de participation

Volée	2011		2013
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année
Précolaire et primaire			
Nombre de diplômés	408		402
Nombre de répondants	195	137	138
Taux de participation	48%	34%	34%
Secondaire 1 et 2			
Nombre de diplômés	308		352
Nombre de répondants	131	90	125
Taux de participation	43%	22%	36%
Total			
Nombre de diplômés	716		754
Nombre de répondants	326	227	263
Taux de participation	46%	32%	35%