

# *Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS*

François Gremion, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Abdeljalil Akkari, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Jimmy Bourque, Université de Moncton

Stéphanie Heer, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

## **Résumé**

Une recherche longitudinale, portant sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP-BEJUNE, HEP-Fribourg et HEP-Valais, a été commencée en 2005. Le premier volet, une enquête quantitative, avait notamment pour but de dresser un portrait des réalités professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants récemment diplômés en Suisse romande. Le questionnaire qui leur a été soumis portait sur le statut, sur la correspondance des cours enseignés et la formation, sur le travail au quotidien, sur les stratégies d'insertion professionnelle, ainsi que sur les besoins en formation continue. Au total, 210 diplômés des différentes HEP ont répondu. D'entre eux, 58,2% ont obtenu leur nomination, la majorité occupant un emploi à un taux de 50% et plus. Une grande part des enseignants jugent que ce qu'ils enseignent correspond assez bien à la formation suivie. Comme stratégies d'insertion, ce sont celles plus informelles qui se démarquent, à savoir le partage d'expérience avec les collègues et la demande de conseil à une personne-ressource. Les récents diplômés déclarent que la formation initiale les forme à satisfaction dans certains domaines, mais moins dans d'autres, tels les tâches administratives et l'enseignement à des élèves ayant des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage. Le stage constitue l'élément de la formation initiale qui contribuerait le mieux au développement de la compétence professionnelle avant l'entrée en fonction. Le volet sciences de l'éducation obtient quant à lui un score plutôt moyen, ce qui semble indiquer que les récents diplômés sont davantage en quête de recettes pratiques pour effectuer leur travail. Finalement, les répondants montrent un faible intérêt pour la formation continue, sauf pour l'enseignement aux élèves en difficulté ou à trouble du comportement. Cette enquête se poursuivra avec un volet qualitatif nécessitant des entretiens auprès des acteurs concernés.

## Introduction

L'insertion professionnelle des enseignants n'est pas une problématique récente, mais elle demeure néanmoins un phénomène toujours d'actualité, dans la mesure où les fluctuations des conjonctures socioéconomiques et l'évolution de la profession enseignante elle-même la redéfinissent régulièrement. Bien qu'elle suscite des tensions et fasse souvent l'objet de débats (chômage, pénurie ou pléthore de diplômés, etc.), l'insertion professionnelle des nouvelles générations d'enseignants est une réalité mal connue en Suisse romande. En fait, jusqu'à présent, aucune enquête systématique n'avait été réalisée sur cette question, tandis que les statistiques administratives des cantons à propos des jeunes enseignants sont trop lacunaires pour permettre de tirer des conclusions sur les réalités professionnelles qu'ils peuvent vivre. Afin de pallier ces lacunes, trois HEP (Hautes Ecoles Pédagogiques) romandes ont uni leurs forces. Ainsi, une équipe de recherche interinstitutionnelle regroupant la HEP-BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel), la HEP-Fribourg et la HEP-Valais a réalisé en mai 2006 une enquête par questionnaire intitulée « *L'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants de Suisse romande* ».

Dans cet article, nous présenterons, dans un premier temps, les objectifs de l'étude et nos hypothèses, puis son cadre conceptuel ainsi que méthodologique. Ensuite, nous nous pencherons sur les résultats globaux de l'étude, en fonction des différents points saillants de notre premier questionnaire. Nous terminerons ce rapport en tirant les premières conclusions de notre enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes.

## Objectifs de l'étude et hypothèses

Le premier objectif de notre étude est de décrire le contexte d'exercice des enseignants récemment diplômés en Suisse romande. Il s'agit d'abord de décrire les conditions d'exercice des enseignants récemment diplômés en ce qui a trait à la précarité et au statut, à la correspondance entre les cours enseignés et la formation reçue, ainsi qu'au travail quotidien. Ensuite, nous plaçant du point de vue de l'enseignant, nous cherchons à décrire l'impact de ces conditions sur le succès de l'insertion professionnelle. Nous émettons en effet l'hypothèse que le succès de l'insertion professionnelle sera favorisé par la stabilité du poste occupé par le nouveau diplômé, par l'adéquation du milieu et de la charge de travail, telle que traduite par la satisfaction de l'enseignant à leur égard, ainsi que par la correspondance entre les cours enseignés et la formation initiale. Nous cherchons en outre à identifier les problèmes et les obstacles rencontrés par les enseignants qui constituent les principaux défis de la prise de fonction. En effet, le nombre et l'ampleur des problèmes rencontrés seront, d'une part, fonction inverse des ressources disponibles pour soutenir l'enseignant et, d'autre part, fonction directe des conditions défavorables à l'insertion professionnelle (précarité, décalage entre cours enseignés et formation initiale, charge de travail trop lourde, etc.), telles que traduites par la satisfaction de l'enseignant à leur égard.

Le deuxième objectif de notre enquête est de décrire les stratégies d'insertion professionnelle mises en pratique par les enseignants récemment diplômés, en identifiant non seulement leurs stratégies d'insertion professionnelle, mais encore en décrivant l'impact de celles-ci sur le succès de l'insertion professionnelle, ici aussi selon le point de vue de l'enseignant. Nous pensons que les stratégies qui favoriseront le succès de l'insertion professionnelle se traduiront par la création de liens avec d'autres membres des microsystèmes scolaires, ainsi que par un accompagnement lors de l'entrée dans ces microsystèmes. En outre, les stratégies se traduisant par la mise à disposition d'informations jugées utiles par les enseignants sur les microsystèmes scolaires favoriseront le succès de l'insertion professionnelle, mais dans une mesure moindre que les stratégies basées sur des liens avec d'autres membres des microsystèmes ou l'accompagnement. Nous cherchons aussi à identifier les besoins d'accompagnement et de supervision des nouveaux diplômés.

Notre troisième objectif est d'identifier les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue. Quels sont les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents à l'exercice de la profession d'enseignant ? A nouveau, selon le point de vue de l'enseignant, le succès de l'insertion professionnelle sera fonction directe de la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession. Quels sont les besoins de formation continue exprimés par les enseignants récemment diplômés, les principaux éléments contribuant au développement de la compétence professionnelle chez ces enseignants ? Les éléments contribuant le plus au développement professionnel seront basés sur des relations dyadiques et situés dans les microsystèmes scolaires, à savoir les milieux de vie professionnelle.

## Cadre conceptuel

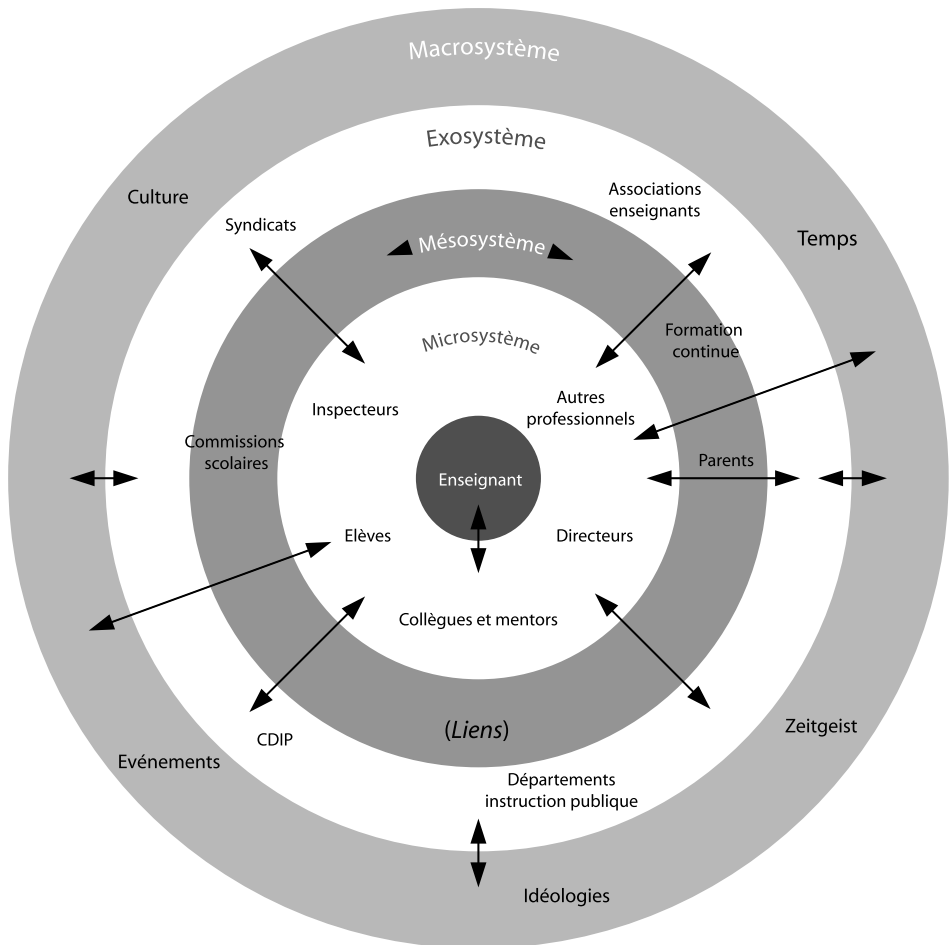
Une grande part des études récentes sur l'insertion se réfère au modèle des stades de développement ou cycles de vies (Huberman, 1989). Ces modèles stipulent qu'au cours des premières années d'exercices, l'enseignant nouvellement diplômé évolue d'un premier stade, où il se centre sur sa survie et entrevoit sa pratique par rapport à sa propre personne, à un stade considéré comme mature, où il tourne son regard et ses préoccupations vers l'impact de son enseignement sur la vie de ses élèves.

La littérature scientifique sur la question de l'insertion professionnelle présente quelques limites. Il existe une opposition entre une vision développementale proposant une succession linéaire de stades et une vision « *professionnalisante* », axée sur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents pour l'enseignement (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ces modèles conçoivent tous l'insertion professionnelle et le développement professionnel des enseignants comme un processus qui s'opère en vase clos. Ainsi, les mêmes stades devraient être observés dans le même ordre chez tous les enseignants récemment diplômés, peu importe l'environnement scolaire et social dans lequel ils s'insèrent. Toutefois, Bronfenbrenner (1979) avance que :

[...]l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain actif, en croissance, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels la personne en développement vit, puisque ce processus est affecté par les relations entre ces milieux et par les contextes plus larges dans lesquels ces milieux sont inclus. (p.21)

La figure 1 illustre le modèle écosystémique inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner.

Figure 1 : Modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner



Cette tentative de développer un cadre conceptuel original inspiré du modèle écosystémique proposé par Bronfenbrenner permettra à l'équipe de recherche interinstitutionnelle HEP de développer durant les prochaines années deux types de recherches :

- les premières recherches, de type quantitatif, s'attacheront à décrire les paramètres d'insertion des diplômés des HEP et de suivre l'évolution de ces paramètres. En d'autres termes, ces recherches éclaireront les cercles du modèle illustré ci-dessus ;
- les secondes recherches, de type qualitatif, serviront à analyser les stratégies individuelles d'insertion professionnelle adoptées par les nouveaux diplômés. Autrement dit, elles permettront l'analyse du fonctionnement des flèches entre les différents cercles du modèle.

## Cadre méthodologique

### **Type et méthode de recherche**

Cette recherche empirique exploratoire vise à produire des connaissances sur l'insertion professionnelle des enseignants issus des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) romandes. Il s'agit d'une recherche quantitative, plus précisément d'une enquête par questionnaire, qui a pour but d'étudier des relations entre des variables indépendantes sociodémographiques ou relatives au contexte d'exercice, et d'insertion et une variable dépendante décrivant la réussite de l'insertion professionnelle. Celle-ci s'inscrit dans un cadre plus large qui comportera un volet additionnel qualitatif et la participation de toutes les HEP de la Suisse romande et du Tessin.

### **Institutions participantes**

La HEP-BEJUNE provient d'un regroupement de trois cantons en matière de formation des maîtres, soit Berne, Jura et Neuchâtel, et compte trois sites de formation: Bienne (BE), la Chaux-de-Fonds (NE) et Porrentruy (JU). Ces trois établissements offrent leurs services à environ 300 étudiants de PF1 (enseignement au préscolaire et primaire) et à environ 100 étudiants de PF2 (enseignement au secondaire). Les étudiants proviennent en majorité du canton de Neuchâtel (près de la moitié), alors que les autres se répartissent en parts à peu près égales entre les cantons de Berne et du Jura. La formation est entièrement francophone.

La HEP-FR est située à Fribourg (FR) et accueillait 307 étudiants durant l'année scolaire 2004-2005. Ces étudiants, dont environ 30% sont germanophones, proviennent majoritairement du canton de Fribourg, mais une partie est originaire d'autres cantons. La spécificité de cet établissement réside dans la formation d'enseignants bilingues pouvant œuvrer autant dans des classes germanophones que francophones.

La HEP-VS est une institution cantonale ayant ses assises à Brigue et à Saint-Maurice (VS). La langue d'enseignement est l'allemand à Brigue et le français à Saint-Maurice. Pour les enseignants du primaire, deux semestres de la formation sont effectués dans la région linguistique correspondant à leur langue seconde. Comme à Fribourg, il y a donc possibilité d'obtenir un diplôme bilingue. La HEP-VS forme environ une centaine d'enseignants du primaire par an, la majorité provenant du canton du Valais.

### **Echantillon**

En ce qui concerne notre échantillon, les répondants ont d'abord été identifiés par le recensement de tous les diplômés en enseignement préscolaire et primaire ou en enseignement secondaire des volées de 2003, 2004 et 2005, dans les HEP de Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE), de Fribourg (FR) et du Valais (VS). Tous ces diplômés ont été invités, par lettre ou par courrier électronique, à participer à l'enquête en remplissant un questionnaire en ligne. Toutefois, comme la participation effective dépend du volontariat, nous disposons d'un échantillon non aléatoire de convenance (Mayer & Ouellet, 1991).

### **Instrument**

Les données ont été colligées à l'aide d'un questionnaire publié sur Internet et les réponses étaient saisies automatiquement dans une base MSeXcel® qui, préalablement aux analyses, a été convertie au format SPSS®. Le questionnaire comporte 22 questions à réponse courte ou à choix multiples, dont certaines selon un format de réponse pseudo-ordinal à sept pas, dont un point neutre. Les items portent sur le statut du répondant, sur ses conditions d'exercice, sa formation initiale et ses besoins de formation continue, ainsi que sur son expérience d'insertion professionnelle, en plus d'informations sociodémographiques.

### **Analyses**

Des statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes, etc.) et différentes mesures d'association (Khi-deux, V de Cramer, Lambda) ont été effectuées pour cette première analyse des données.

## **Résultats et discussion**

### **Description des répondants**

A la HEP-BEJUNE, au moment de la collecte des données, 208 étudiants de la formation préscolaire et primaire avaient déjà reçu leur diplôme, ainsi que 101 étudiants de la formation secondaire I et II (incluant les étudiants issus de la filière du BES, Brevet d'enseignement secondaire 1). Au sein de la HEP-FR, une seule volée de 82 diplômés était en exercice au moment de l'enquête, dont trois étudiants parfaitement bilingues. Il s'agit uniquement d'enseignants de la formation préscolaire et primaire. Il n'y a pas de formation pour le secondaire à la HEP-FR, celle-ci se déroulant dans le cadre de l'Université de Fribourg. Quant à la HEP-VS, on retrouvait 137 enseignants du primaire diplômés par cet établissement, dont environ le quart était

germanophone. La formation d'enseignants du secondaire est aussi offerte depuis deux ans, mais les premiers diplômés termineront leurs études à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit après cette première enquête. Nous avons donc, au total pour les volées 2003, 2004 et 2005, identifiés 528 diplômés répartis de la manière suivante : 309 pour la HEP-BEJUNE, 82 pour la HEP-FR et 137 pour la HEP-VS.

Au terme de la période allouée au recueil des données, 210 diplômés ont répondu à notre questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponse de 39,8 %. Ce taux est satisfaisant comparé à celui des enquêtes similaires auprès du corps enseignant. Parmi ces 210 personnes, âgées de 21 à 56 ans (l'âge médian est de 25 ans), 121 ont été formées à la HEP-BEJUNE, 51 à la HEP du Valais et 23 à la HEP de Fribourg. En tout, 14,4 % d'entre elles ont été diplômées en 2003 (30 personnes), 23,6 % en 2004 (49 personnes) ou 62,1% en 2005 (131 personnes). En outre, notre échantillon ne compte que 14 germanophones et seulement dix répondants qui ne sont pas d'origine suisse. Tel qu'escompté, nous retrouvons davantage de femmes (152) que d'hommes (43). Cent huit répondants enseignent au primaire, 69 au secondaire et 33 à l'école enfantine. Huit personnes n'enseignaient pas au moment de la collecte de données. En termes de certification, 141 répondants (72,3%) disposaient d'une maturité gymnasiale, 24 (12,3%) d'une licence, 11 (5,6%) d'une demi-licence, 1 (0,5%) d'un DEA ou d'un DESS, alors que 18 (9,2%) étaient titulaires d'un autre type de diplôme.

L'âge moyen des répondants est de 26,4 ans et 62,1 % d'entre eux sont âgés de moins de 26 ans. Avec un niveau moyen bac + 3 pour l'enseignement préscolaire et primaire et un niveau bac + 6 pour l'enseignement secondaire, il n'est pas surprenant de découvrir que l'âge moyen des enseignants des degrés préscolaires et primaires (m=25,11) est moins élevé que l'âge moyen des nouveaux diplômés du degré secondaire (m=29,31). On observe également que trois participants sur quatre sont de sexe féminin (77,9%), dont la moyenne d'âge (m=25,31) est inférieure à celle des hommes (m = 30,16).

Tableau 1 : Enseignantes et enseignants 1998/1999: proportion de femmes, âge, travail à temps partiel

Degré	Part d'enseignantes	Age (<40 ans)	Travail partiel	Équivalents plein temps par dept.
Préscolaire	99 %	62 %	30 %	n/d
Primaire	71 %	42 %	46 %	1,17
Secondaire I	40 %	35 %	47 %	1,53
Secondaire II (écoles gymnasiales)	32 %	32 %	66%	1,82*

Source : Données Office fédéral de la statistique, 2000

En comparant avec les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2000) pour l'année scolaire 1998-1999, il n'est pas surprenant de constater à un test du Khi-deux statistiquement significatif (Khi-deux = 24,710 ddl=1 et  $p \leq .000$ ), une surreprésentation masculine chez nos nouveaux diplômés des degrés secondaires et une surreprésentation féminine au niveau des degrés préscolaires et primaires. Ce résultat est conforme à ce que nous montre le tableau 1. La part d'enseignantes au niveau préscolaire s'élève à 99 % et à 71 % pour le niveau primaire. Elle n'est que de 40%, respectivement 32 % pour les niveaux secondaire I et secondaire II.

Rappelons qu'au moment de cette enquête, les nouveaux diplômés de la volée 2005 ont répondu environ 1 an après l'obtention de leur diplôme, ceux de la volée 2004, deux ans après et les enseignants de la volée 2003, trois ans environ après l'obtention de leur diplôme. La différence significative de participation entre les volées peut éventuellement s'expliquer par l'effet du temps, non seulement parce que l'intérêt pour cette problématique chez les nouveaux diplômés décroît avec les années, et ceci d'autant plus que leur insertion professionnelle se déroule favorablement, mais encore qu'une partie de ceux-ci exerçaient déjà comme enseignants dans les classes. Cependant elle s'explique surtout par le démarrage plus tardif de la formation à la HEP-FR, ce que confirme un test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 16,636, ddl=2 et  $p \leq .000$ ) qui met en évidence une surreprésentation des enseignants des niveaux secondaires I et II pour la volée 2003 et une sous représentation pour la volée 2005. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'un autre test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 14,550, ddl=2 et  $p \leq .001$ ) met en évidence une surreprésentation masculine pour la volée 2003 et féminine pour la volée 2005.

Plus généralement, selon un test du Khi-deux significatif (Khi-deux = 36,592, ddl = 1 et  $p \leq .000$ ), nous observons au sein de notre population de répondants une surreprésentation des nouveaux enseignants des degrés secondaires I et II par rapport aux enseignants des degrés préscolaire et primaire. En effet, les nouveaux diplômés du secondaire ne représentent qu'un cinquième (19%) de notre population mère, tandis qu'ils constituent à peu près le tiers (32,6 %) des répondants de notre enquête.

## **Statut professionnel / emploi / mobilité**

### **Statut professionnel**

Qu'est-ce qui influence la nomination ? Les résultats révèlent que 58,2 % des répondants avaient obtenu leur nomination. Ni le sexe ni le degré d'enseignement n'ont d'impact sur la nomination. Tout d'abord, le temps influence la nomination, et cela est tout à fait normal. Comme nous le confirme un test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 7,169, ddl=2,  $p \leq .028$ ), les enseignants des volées 2003 et 2004, qui par ailleurs ont eu plus de temps pour dénicher un emploi, sont davantage nommés que les enseignants de la volée 2005. En effet, pour ces derniers, le temps de postulation fut très court entre le moment de l'obtention du diplôme, à fin juin, et le début de l'année scolaire à la mi-août. L'insertion pro-



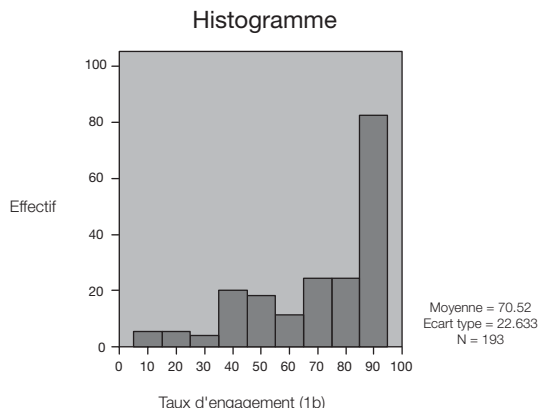
fessionnelle des nouveaux diplômés des HEP s’améliore donc avec le temps. Petit bémol : les Suisses sont de façon significative (Khi-deux de Pearson = 6,7, ddl=1 et  $p \leq .010$ ) davantage nommés que les enseignants d’une autre nationalité.

Le taux des répondants sans emploi est de 3,8% (8/210). Il faut préciser que les 8 sans emploi se répartissent comme suit : quatre (2,1%) étaient à la recherche d’un poste d’enseignant, deux (1,0%) avaient décidé de poursuivre leurs études, deux autres (1,0%) travaillaient dans un autre domaine. Même si la situation des personnes qui n’ont pas répondu à l’enquête pouvait faire augmenter le taux de chômage de nos diplômés, ce résultat nuance les analyses pessimistes et recoupe les analyses de l’OFS. En effet, le taux de sans emploi de la cohorte OFS de 2004, une année après la fin des études, est de 5,7% pour les diplômés universitaires et 4,3% pour les diplômés des hautes écoles spécialisées (OFS, 2006). Cela dit, il est probable que les diplômés ayant abandonné le projet d’une carrière en enseignement et ceux dont le statut est particulièrement précaire soient sous-représentés dans notre échantillon. Cependant, le fait que les diplômés aient été contactés directement, et non par l’entremise de l’établissement scolaire employeur, pourrait avoir limité la sous-représentation des statuts précaires. Néanmoins, ces difficultés au niveau de la représentativité de l’échantillon contribuent probablement aux résultats obtenus, qui s’avèrent considérablement plus optimistes que ceux avancés dans les écrits antérieurs en Suisse, mais aussi ailleurs dans le monde.

### Emploi

Parmi les répondants, 82,4 % d’entre eux occupent un emploi à un taux de 50% et plus (figure 2). La moyenne du taux d’occupation est de 70,52% et 74,6% des répondants occupent un poste fixe alors que 25,4 % sont en situation de remplacement. Ceux-ci occupent plus qu’attendu et de façon significative (Rapport de vraisemblance = 39,660, ddl = 16 et  $p \leq .001$ ) des postes à un taux d’engagement inférieur à 60%. L’association modérée entre ces 2 variables est statistiquement significative (V de Cramer = .418,  $p \leq .000$ ). Seuls 4 % des répondants ne sont occupés que par un remplacement de courte durée.

Figure 2 : Taux d’engagement des répondants



Le taux d'engagement, pour les enseignants de notre enquête, ne dépend que du sexe, à l'avantage des hommes. Un test d'échantillons indépendants, dont le test de Levene est significatif ( $F=4,497$  et  $p \leq .035$ ), nous indique que le taux d'engagement moyen des femmes ( $m=69,31$ ) est significativement inférieur ( $t = -2,609$ ,  $ddl = 76,8$  et  $p \leq .011$ ) au taux d'engagement moyen des hommes ( $m = 78,57$ ). Pour les autres variables, mis à part la nomination, aucun des tests effectués n'indiquent de différence significative, que cela soit dû à l'âge des enseignants, au degré d'enseignement ou à l'année d'obtention du diplôme. Au taux d'engagement significativement supérieur pour les hommes se conjugue le type d'emploi. Selon un test du Khi-deux significatif (Khi-deux de Pearson =  $8,357$ ,  $ddl = 2$  et  $p \leq .015$ ), les enseignants masculins ont davantage un emploi fixe que leurs homologues féminines, qui se trouvent plutôt en situation de remplacement, que celui-ci soit de longue ou de courte durée.

Avantage aux hommes face aux femmes : iniquité de traitement ou circonstance contextuelle ? Effet de l'échantillon comme évoqué ci-dessus, dû à la surreprésentation masculine aux niveaux secondaires I et II ? Cette dernière explication semblerait renforcée par le contexte de d'emploi, qui se manifeste par une demande supérieure à l'offre au niveau secondaire. Cette dernière explication serait confirmée par un test du Khi-deux significatif (rapport de vraisemblance de  $21,824$ ,  $ddl = 2$  et  $p \leq .000$ ) mettant en évidence que les enseignants du secondaire ont davantage un emploi fixe que les enseignants des degrés préscolaire et primaire. Très peu (2%) d'enseignants secondaires se retrouvent en situation de remplacements, longs ou courts, tandis que c'est le cas pour un enseignant sur quatre (23,4 %) des degrés préscolaire et primaire. L'association modérée est significative (V de Cramer =  $.303$  et  $p \leq .000$ ).

Pour les deux autres variables que sont l'âge moyen des enseignants et l'année d'obtention du diplôme, il semble tout à fait normal, simplement à cause du passage du temps, que l'âge moyen des enseignants ayant un emploi fixe soit significativement supérieur à l'âge moyen des enseignants en remplacement. De même, comme le révèle un test du Khi-deux significatif (Khi-deux de Pearson =  $22,545$ ,  $ddl = 4$  et  $p \leq .000$ ), les enseignants des volées 2003 et 2004 ont davantage un emploi fixe que ceux de la volée 2005. Une fois encore, les enseignants de la volée 2005 ont eu moins de temps à disposition pour effectuer une recherche d'emploi. Dans ce cas, bien que significative, l'association est faible (V de Cramer =  $.246$  et  $p \leq .000$ ).

## Mobilité

Tableau 2 : Effectifs et pourcentages selon la mobilité professionnelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	147	76,2	79,5	79,5
	Changé de canton	26	13,5	14,1	93,5
	Changé de commune	12	6,2	6,5	100,0
	Total	185	95,9	100,0	
Manquante	999	8	4,1		
Total	193	100,0			

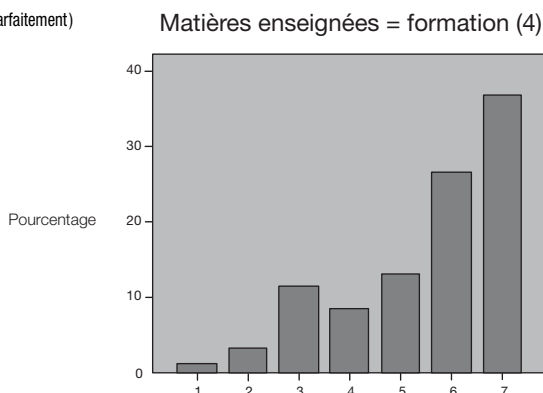
De façon générale, l'obtention d'un emploi en enseignement ne semble pas contraindre les diplômés à migrer hors de leur canton ou de leur commune d'origine. Comme le montre le tableau 2, pour 147 répondants (79,5%), l'insertion professionnelle n'a pas exigé de déplacement majeur. Toutefois, 12 (6,5%) ont dû changer de commune et 26 (14,1%) ont même dû changer de canton.

## Adéquation de la formation aux branches enseignées

Nous avons demandé aux enseignants d'évaluer dans quelle mesure ils enseignent actuellement des matières pour lesquelles ils ont reçu une formation didactique, autrement dit l'adéquation entre la formation didactique qu'ils ont reçue à la HEP et les disciplines qu'ils sont en charge d'enseigner. Les données du graphe 2 ci-dessous révèlent que les pourcentages les plus élevés (63,2%) se situent pour les valeurs 6 et 7 (mode = 7 et médiane = 6).

Figure 3 : Adéquation entre la formation et les branches enseignées (en %).

(1 = ne correspond pas du tout, 7 = correspond parfaitement)



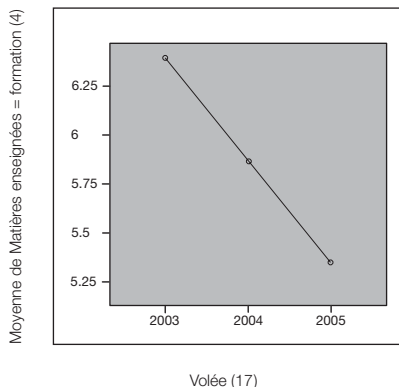
Ces résultats indiquent d'une manière générale que les enseignants trouvent que les branches qu'ils enseignent correspondent relativement bien à la formation suivie et qu'ils considèrent que leur tâche d'enseignement correspond bien à leur formation. En fait, 71 d'entre eux (38,0%) estiment que leur tâche d'enseignement correspond parfaitement à leur formation initiale (figure 3). Moins du quart d'entre eux semblent avoir une vision négative de ce point.

Tableau 3 : Mesures d'associations significatives à l'adéquation de la formation en tant que variable dépendante

VI	X <sup>2</sup>	ddl	P ≤	V	P ≤	Λ	T	P ≤
Site de provenance	24,874	12	.015	.226	NS	.039	1,151	NS
Degré d'enseignement	28,818	6	.000	.355	.001	.000	.000	NS
Type d'emploi	24,502	12	.017	.295	.001	.048	1,099	NS
Première expérience dans l'école	18,825	6	.004	.298	.001	.016	.258	NS

Conformément au tableau 3, l'adéquation de la formation aux branches enseignées est différente selon le site de provenance des répondants. L'explication de cette différence significative provient de notre échantillon dans lequel les enseignants des degrés secondaires I et II ne sont issus que de l'espace BEJUNE. En effet, l'adéquation de la formation aux branches enseignées diffère de façon statistiquement significative en fonction du degré d'enseignement. Un enseignant du niveau secondaire sur deux estime que la matière qu'il enseigne correspond parfaitement (7) à la formation qu'il a reçue, tandis que ce rapport n'est que de 1/3 pour les enseignants des degrés préscolaire et primaire. Inversement, 22% des enseignants du secondaire, contre 13% pour les degrés préscolaire et primaire, estiment que les branches qu'ils enseignent ne correspondent pas à la formation qu'ils ont reçue. A une logique de formation s'oppose ici une logique d'embauche. Un enseignant du secondaire I peut, dans une logique d'emploi, devoir accepter des heures pour un enseignement d'une branche pour laquelle il n'a pas reçu de formation didactique. Après une année ou deux, une fois inséré dans l'établissement, une redistribution à l'interne a lieu et celui-ci retrouve ses branches d'enseignement. Au niveau primaire, il se peut que le nouveau diplômé soit amené à enseigner des branches pour lesquelles il n'ait pas reçu de formation didactique. Des disciplines cantonales spécifiques possibles sont l'enseignement biblique ou l'éducation générale et sociale. Bien qu'il n'y a pas de différence significative entre les volées au test du Khi-deux, la figure 4 montre une détérioration de l'adéquation formation/matières enseignées pour les volées récentes. Les moyennes de chacune des volées à l'adéquation entre la formation et les branches enseignées, l'adéquation de la formation aux branches enseignées s'accroît avec les années de pratique 2005 (m=5,35) < 2004 (m=5,86) < 2003 (m=6,39).

Figure 4 : Adéquation de la formation aux branches enseignées selon les volées (Moyennes).



Deux autres variables influencent le perçu des enseignants à propos de l'adéquation de leur formation aux branches qu'ils enseignent : le type d'emploi qu'ils occupent et le fait que cet emploi se situe ou non dans une école dans laquelle ils ont déjà enseigné ou vécu un stage de formation. Le perçu est significativement plus favorable chez les enseignants en situation de poste fixe, tandis que la tendance chez les enseignants en situation de remplacement à court terme est centrale (mode = 4). Maintenant, si l'emploi actuel constitue une première expérience de travail dans l'école où ils se trouvent, la tendance significative qui se dégage est que l'adéquation semble meilleure pour les enseignants dont l'année en cours ne constitue pas la première expérience dans l'école où ils se trouvent. Ici aussi, l'effet du temps semble jouer en faveur d'une meilleure adéquation entre la formation reçue et les branches enseignées.

Le succès de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés ne semble pas dépendre directement d'une bonne adéquation de la formation entre les branches enseignées et les activités d'enseignement. Il s'agissait d'une de nos hypothèses qui ne semble pas être validée ici.

## Les activités pour favoriser l’insertion

L’un de nos objectifs était d’identifier les stratégies employées par les enseignants récemment diplômés pour faciliter leur insertion professionnelle (tableau 4).

Tableau 4 : Usage des stratégies d’insertion professionnelle  
(moyenne sur 7, 1 = très peu, 7 = beaucoup)

Activités	Moyenne	Ecart-type
Partage d’expériences avec des collègues	5,57	1,510
Demande de conseils à une personne-ressource	5,43	1,598
<i>Activité d’accueil</i>	4,61	1,778
<i>Perfectionnement / formation continue</i>	3,69	1,988
<i>Accompagnement</i>	3,67	1,853
<i>Groupe de soutien</i>	3,50	2,052
<i>Implication dans des comités</i>	3,34	2,116
Visites de classes de collègues	2,87	2,044
Brochure d’information	2,55	1,612
Service d’aide psychologique	1,88	1,563

Interrogés sur les activités effectuées au cours de la dernière année scolaire pour favoriser leur insertion, les participants ont exprimé trois valeurs supérieures (partage d’expériences, demande de conseils, activités d’accueil) et trois valeurs inférieures (aide psychologique, brochures d’information, visites des classes), qui se démarquent nettement des valeurs centrales (en gris dans le tableau). Autrement dit, deux stratégies ressortent particulièrement soit le partage d’expériences avec les collègues ( $m = 5,57$ ) et la demande de conseils à une personne-ressource ( $m = 5,43$ ). La participation à des activités d’accueil organisées par l’établissement passe légèrement le point milieu ( $m = 4,61$ ). Notons que la visite de classes de collègues ( $m = 2,87$ ) et l’utilisation de la brochure de la CDIP ( $m = 2,55$ ) demeurent des stratégies peu exploitées et que le recours à des services de consultation psychologique s’avère une démarche rare ( $m = 1,88$ ), ce qui n’est pas particulièrement étonnant.

Le tableau 5 présente les stratégies liées entre elles, dont l’association modérée est significative. Tout d’abord, si le besoin de visiter des collègues diminue avec le temps, il semble important de préciser que celui-ci n’est pas le même pour les enseignants des divers degrés. Cette pratique des visites de classe est plus fréquente chez les enseignants des degrés préscolaire et primaire comme aide à l’insertion que chez les enseignants du secondaire. Cet écart peut éventuellement s’expliquer par l’organisation du temps scolaire, différente au primaire qu’au secondaire.

Tableau 5 : Stratégies d'insertions : mesures d'associations modérées significatives

V1	V2	X2	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Nationalité	15,132	6	.019	.306	.016	-	-	-	-
Visites de classes de collègues	Degré d'enseignement	29,788	6	.000	.395	.000	-	-	-	-
Service d'aide psychologique	Première expérience d'emploi	17,847	6	.007	.324	.023	V2	.164	1,048	NS
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Accompagnement (parrainage ou mentorat)	101,450	36	.000	.368	.000	V1	.196	2,928	.003
							V2	.183	2,543	.011
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Demande de conseils à une personne ressource (collègue, directeur, ...)	96,662	36	.000	.308	.000	V1	.169	2,572	.010
							V2	.139	1,762	NS
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Groupe de soutien entre collègues	82,806	36	.000	.319	.000	V1	.226	3,548	.000
							V2	.179	2,487	.013
Demande de conseils à une personne ressource (collègue, directeur, ...)	Partage d'expérience avec des collègues	183,048	36	.000	.408	.000	V1	.272	4,556	.000
							V2	.216	3,041	.002
Groupe soutien entre collègues	Visites de classes de collègues	75,930	36	.000	.308	.000	V1	.190	3,124	.002
							V2	.038	.578	NS
Service d'aide psychologique	Implication dans des comités au sein de l'école	72,536	36	.000	.307	.000	V1	-	-	NS
							V2	.159	3,283	.001

Ensuite, bien que peu à très peu sollicitée comme activité pour favoriser l'insertion, le recours à un service d'aide psychologique semble en lien avec une situation de première insertion professionnelle, dont un des bénéficiaires serait de permettre à certains enseignants nouvellement diplômés de s'impliquer davantage dans des comités au sein de l'école. Cette faible demande de soutien psychologique est probablement due au fait que, quel que soit le degré d'enseignement, les échanges d'expériences et de demandes de conseils sont les stratégies les plus pratiquées par les enseignants pour favoriser leur insertion professionnelle. En effet, celles-ci présentent l'association modérée la plus élevée ( $V=.408$ ) et chacune semble dépendre l'une de l'autre. On constate une différence entre le score moyen des hommes et celui des femmes pour la pratique de demande de conseils (h :  $m=4,90$  versus f :  $m=5,58$ ) et les partages d'expériences (h :  $m = 4,83$  versus f :  $m=5,78$ ).

De plus, la mise en place d'activités d'accueil plus officielles, telles que repas ou rencontre, semble avant tout dépendre de la vie de cet espace informel constitué de demandes de conseils, de groupe de soutien entre collègues ou d'accompagnement par un parrain ou un mentor. Finalement, que ce soit sous forme d'accompagnement ou de groupe de soutien entre collègues, toutes ces pratiques se basent sur des rencontres qui favorisent l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés. Ces résultats suggèrent que les nouveaux diplômés exploitent surtout des stratégies d'insertion plutôt informelles, disponibles même en l'absence de dispositifs d'induction officiels. Les écrits recensés proposent que l'efficacité des mécanismes formels exige une implication réelle des écoles ; en d'autres mots, le programme doit représenter plus qu'une simple exigence administrative. Il y a donc peut-être lieu de s'interroger sur l'engagement réel des établissements scolaires et de leur personnel dans l'application des programmes d'introduction à la profession.



# Degré de préparation, réussite dans l'accomplissement des tâches et satisfaction

## Degré de préparation

Le tableau 6 résume la perception des répondants relativement à leur niveau de préparation dans différents domaines liés à l'exercice de leur travail durant leur première année d'enseignement. Il semblerait que la formation initiale parvienne à former les nouveaux diplômés à leur satisfaction, au moins en ce qui a trait à la planification des leçons ( $m = 5,44$ ), à la communication avec les élèves ( $5,41$ ) et, dans une moindre mesure, à la gestion pédagogique de la classe ( $m = 5,12$ ) et en sciences de l'éducation ( $m = 5,02$ ). Toutefois, la satisfaction moyenne n'atteint le seuil de 6 pour aucun des aspects évalués, ce qui laisse croire que les répondantes et les répondants ne se sentent pas préparés de façon optimale à la sortie des HEP. Par ailleurs, trois aspects de la formation suscitent davantage d'insatisfaction que de satisfaction. Ce sont la formation aux aspects légaux de la profession ( $m = 3,44$ ), aux tâches administratives ( $m = 3,36$ ) et à l'enseignement aux élèves démontrant des troubles comportementaux ( $m = 3,33$ ). Pour l'ensemble des autres facettes de l'enseignement, les résultats laissent deviner une certaine tiédeur des nouveaux diplômés face à la qualité de leur préparation.

Tableau 6 : Qualité de la préparation à l'enseignement

(moyenne sur 7, 1 = pas préparé du tout, 7 = parfaitement préparé)

Volets de la tâche	Moyenne	Ecart-type
Planification des leçons	5,44	1,280
Communication avec les élèves	5,41	1,287
Gestion pédagogique de la classe	5,17	1,156
Sciences de l'éducation	5,02	1,331
<i>Maintien de la discipline</i>	4,88	1,481
<i>Ressources didactiques</i>	4,85	1,199
<i>Évaluation des apprentissages</i>	4,82	1,329
<i>Connaissance du système éducatif</i>	4,80	1,107
<i>Travail d'équipe</i>	4,80	1,605
<i>Maîtrise des matières</i>	4,75	1,342
<i>Didactique des matières</i>	4,63	1,246
<i>Utilisation des TICE</i>	4,57	1,532
<i>Collaboration avec les parents</i>	4,31	1,602
<i>Enseignement aux élèves en difficultés</i>	4,16	1,457
Aspects légaux de la profession	3,44	1,570
Tâches administratives	3,36	1,680
Enseignement aux élèves à troubles du comportement	3,33	1,588

Il ressort de nos analyses de nombreuses associations entre ces différentes variables. Nous retenons, dans le tableau 7, celles entre lesquelles les liens sont les plus forts et qui présentent une association modérée significative.

Tableau 7 : Qualité de la préparation à l'enseignement : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X <sub>2</sub>	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Planification des leçons	Evaluation des apprentissages des élèves	107,523	30	.000	.301	.000	V1	.158	2,964	.003
							V2	.157	3,019	.003
Planification des leçons	Communication avec les élèves	102,321	36	.000	.338	.000	V1	.167	2,777	.005
							V2	.154	2,608	.009
Planification des leçons	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	105,877	36	.000	.308	.000	V1	.218	3,346	.001
Planification des leçons	Enseignement aux élèves avec des troubles du comportement	102,321	36	.000	.308	.000	V2	.218	3,346	.001
Communication avec les élèves	Gestion pédagogique de la classe	143,881	25	.000	.392	.000	V1	.213	4,091	.000
							V2	.175	3,339	.001
Communication avec les élèves	Maîtrise du groupe classe (maintien de la discipline)	120,295	30	.000	.359	.000	V1	.197	3,299	.001
							V2	.201	3,399	.001
Communication avec les élèves	Evaluation des apprentissages des élèves	104,813	30	.000	.334	.000	V2	.189	3,751	.000
Communication avec les élèves	Collaboration avec les parents	140,491	30	.000	.396	.000	V1	.153	2,445	.014
							V2	.193	2,833	.005
Communication avec les élèves	Travail d'équipe avec les autres enseignants	156,671	30	.000	.412	.000	V1	.242	3,793	.000
							V2	.259	4,610	.000
Communication avec les élèves	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	94,046	30	.000	.318	.000	V2	.183	2,831	.005
Gestion pédagogique de la classe	Sciences de l'éducation	87,837	30	.000	.310	.000	V1	.148	2,246	.025

V1	V2	X2	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Gestion pédagogique de la classe	Maîtrise du groupe classe (maintien de la discipline)	267,035	30	.000	.536	.000	V1	.365	5,123	.000
							V2	.338	5,534	.000
Gestion pédagogique de la classe	Collaboration avec les parents	101,312	30	.000	.337	.000	V1	.167	2,835	.005
Gestion pédagogique de la classe	Travail d'équipe avec les autres enseignants	93,575	30	.000	.319	.000	V1	.202	2,702	.007
							V2	.210	3,731	.000
Gestion pédagogique de la classe	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	99,696	30	.000	.328	.000	V1	.137	2,940	.003
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Collaboration avec les parents	103,299	36	.000	.324	.000	V1	.152	2,615	.009
							V2	.146	2,121	.034
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	268,995	36	.000	.512	.000	V1	.303	5,513	.000
							V2	.302	4,471	.000
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Aspects légaux de la profession	121,576	36	.000	.344	.000	V1	.205	4,5801	.000
							V2	.209	3,410	.001
Tâches administratives	Collaboration avec les parents	124,132	36	.000	.343	.000	V1	.184	3,197	.001
							V2	.167	2,858	.004
Tâches administratives	Travail d'équipe avec les autres enseignants	111,945	36	.000	.321	.000	V1	.181	3,908	.000
							V2	.139	2,037	.042
Tâches administratives	Aspects légaux de la profession	172,852	36	.000	.397	.000	V1	.247	5,045	.000
							V2	.227	4,261	.000

Notons que nos répondants s'estiment bien préparés pour la transposition didactique des connaissances et la gestion de la classe. Toujours est-il que leurs compétences semblent validées davantage dans un contexte de classe sans problème que dans un contexte de classe difficile. En effet, ils se sentent moins bien préparés pour faire face et pour répondre avec compétence aux problèmes que leur posent les élèves présentant soit des difficultés d'apprentissage, soit des troubles du comportement. Il est intéressant de noter que, si l'enseignement aux élèves à troubles comportementaux constitue la facette de l'enseignement pour laquelle les répondants se sentent le moins bien formés, le maintien de la discipline ne semble pas constituer leur plus grande difficulté, contrairement aux jeunes enseignants américains et québécois, qui sont nombreux à identifier le maintien de la discipline comme leur principal défi à leurs débuts (Mukamurera, 2004, 2005 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). Il est possible que le chahut ne soit pas un phénomène auquel les nouveaux enseignants suisses sont fréquemment confrontés, mais qu'ils se sentent démunis lorsqu'il survient.

Autre aspect étonnant, une tendance qui se dégage est que les enseignants se sentent davantage préparés à survivre à ce qui se passe dans la classe, mais nettement moins en ce qui concerne le contexte dans lequel l'exercice de leur métier se déroule, notamment les aspects légaux de la profession et la gestion des tâches administratives. Autrement dit, ils se sentent moins bien préparés à gérer le côté administratif du métier et les aspects en lien avec celui-ci, autant sur le plan légal que dans la relation au sein de l'équipe enseignante. Cette lacune dans ce domaine serait-elle un obstacle à une bonne insertion professionnelle ? Ou davantage un regard négatif et critique sur la capacité d'un institut de formation à former dans tous les aspects, essentiellement pratiques, du métier d'enseignant ?

Ainsi, dans l'ensemble, les répondants semblent se considérer comme moyennement préparés à affronter les tâches inhérentes à l'exercice de la profession enseignante ( $m = 4,57$ ,  $s = 0,66$ ). Quant à notre hypothèse selon laquelle une préparation adéquate favoriserait le succès de l'insertion professionnelle, aucune association ne vient la confirmer : l'autoévaluation, par les enseignants, de leur préparation à accomplir leurs tâches lors de leurs débuts n'aurait pas d'impact sur l'évaluation du succès de leur insertion.

## Réussite dans l'accomplissement des tâches

Afin de cerner les principaux défis de la prise de fonction, nous avons demandé aux nouveaux diplômés d'évaluer leur compétence à accomplir certaines tâches reliées à la profession enseignante en référence avec l'année scolaire en cours. Nous constatons que dans l'ensemble les enseignants récemment diplômés s'acquittent bien de leurs tâches (tableau 8). Ainsi, toutes seraient accomplies de façon satisfaisante aux yeux des nouveaux diplômés. Notons que l'intégration à l'école constitue l'élément le mieux réussi selon ces données. Par ailleurs, le principal défi de la prise de fonction serait l'enseignement à des groupes hétérogènes au niveau des habiletés.

Tableau 8 : Accomplissement des tâches. (Échelle de 1 à 7, 7 étant la réussite parfaite)

Tâche	Moyenne	Ecart-type
Intégration à l'école	6,21	0,872
Surveillance des élèves	5,94	1,017
Préparation des leçons	5,90	1,046
Rencontres avec les parents	5,76	1,076
Atteinte des objectifs	5,72	0,911
Tâches administratives	5,66	1,088
Maintien de la discipline	5,62	1,134
Activités parascolaires	5,62	1,266
Evaluation des apprentissages	5,54	0,980
Soutien aux élèves	5,52	1,350
Classes multiculturelles	5,51	1,059
Implication des élèves	5,39	1,004
Participation à des comités	5,35	1,395
Groupes hétérogènes (habiletés)	5,15	1,106

Ainsi, les nouveaux diplômés ont des moyennes élevées concernant l'accomplissement de leurs tâches. Bien que la mesure du lambda ne soit pas significative, un test du Khi-deux significatif ( $RV=66,770$ ,  $ddl = 24$  et  $p \leq .000$ ) dont l'association modérée est significative ( $V=.530$  et  $p \leq .000$ ) met en évidence un lien entre la réussite de l'intégration à l'école et la participation à des comités au sein de l'école, quelle que soit la nature de ces rencontres, syndicales ou autres. Pour ce qui est de l'enseignement à des groupes hétérogènes, celui-ci semble lié à la réussite à enseigner à des classes multiculturelles selon un test du khi-deux significatif ( $RV=100,793$ ,  $ddl = 20$  et  $p \leq .000$ ), dont l'association modérée est significative ( $V = .522$  et  $p \leq .000$ ). C'est aussi le seul défi qui converge avec ceux (la charge de travail, le manque de repères, le maintien de la discipline, la gestion des conflits et du stress, les rapports avec les parents et les classes hétérogènes) qu'avaient mentionnés des enseignants de l'espace BEJUNE questionnés par Wälchli (2002). L'enquête qualitative nous apportera probablement davantage de précisions sur ces points-là.

## Satisfaction des nouveaux diplômés

Par ailleurs, les répondants se montrent plutôt satisfaits sur l'ensemble des aspects de leur travail. L'autonomie professionnelle et les relations avec les collègues semblent particulièrement satisfaisantes, alors que la reconnaissance sociale envers la profession et la sécurité d'emploi sont tout juste au-dessus du point neutre. Concernant la satisfaction des diplômés, le tableau 9 met en évidence deux valeurs qui se détachent vers le haut et deux valeurs vers le bas. La satisfaction est la plus forte à l'égard de l'autonomie professionnelle et des relations avec les collègues.

Tableau 9 : Satisfaction face aux aspects du travail  
(moyenne sur 7, 1 = très insatisfait, 7 = très satisfait)

Aspects	Moyenne	Ecart-type
Autonomie professionnelle	6,18	0,777
Relations avec les collègues	6,11	1,121
<i>Soutien technique</i>	5,74	1,263
<i>Relations avec les parents</i>	5,73	1,002
<i>Qualité de l'enseignement</i>	5,72	1,070
<i>Travail de la direction</i>	5,72	1,387
<i>Journées de travail (durée)</i>	5,41	1,457
<i>Programme à enseigner</i>	5,33	1,103
<i>Matériel pédagogique (disponibilité)</i>	5,13	1,352
<i>Nombre d'élèves</i>	5,12	1,592
<i>Implication dans les décisions</i>	5,08	1,280
<i>Charge de travail</i>	5,05	1,462
<i>Équipement informatique (disponibilité)</i>	4,96	1,647
<i>Salaires et avantages sociaux</i>	4,91	1,517
<i>Infrastructures et équipements</i>	4,84	1,442
Reconnaissance sociale	4,31	1,590
Sécurité d'emploi	4,17	2,075

Pour l'instant, il est intéressant de remarquer ici que des variables internes (autonomie, relations avec collègues) sur lesquelles les enseignants ont pris donnent nettement plus de satisfaction que des variables externes, telles que reconnaissance sociale, sécurité d'emploi et, éventuellement, des volées exceptionnelles, dont le contrôle direct leur échappe totalement. Quant aux valeurs vers le bas, les nouveaux diplômés n'ont pas choisi le métier d'enseignant pour le prestige social et les avantages salariaux qu'il procurerait, ce que confirment les études sur les raisons du choix du métier d'enseignant.

Tableau 10 : Satisfaction à l'égard de divers aspects du métier : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X <sub>2</sub>	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
La reconnaissance sociale à l'égard de votre profession	Les relations avec les parents	77,946	24	.000	.329	.000	V2	.123	2,650	.000
Soutien technique	Les relations avec les collègues	232,255	36	.000	.453	.000	V1	.119	1,658	NS
Votre charge de travail	Votre autonomie professionnelle	87,006	24	.000	.337	.000	V2	.206	4,052	.000
Climat de travail	Les relations avec les collègues	393,347	36	.000	.586	.000	V1	.314	5,460	.000
Qualité de l'enseignement	Les relations avec les collègues	349,729	30	.000	.617	.000	V2	.179	2,641	.008
Les relations avec les collègues	Travail de la direction	150,091	36	.000	.384	.000	V2	.135	2,045	.041

Selon le tableau 10 mentionnant les liens de dépendance au test du Khi-deux dont les associations modérées sont significatives, la reconnaissance sociale à l'égard du métier semble se manifester lors de la rencontre avec les parents. Le nouveau diplômé qui donne une image de professionnel compétent semble s'en sortir d'autant mieux dans cet aspect du travail, surtout lorsqu'il se sent bien formé et qu'il a reçu une formation spécifique pour la matière qu'il enseigne, comme nous l'avons remarqué plus haut.

Le secrétariat et le local de la photocopieuse semblent des espaces propices à la rencontre entre collègues et à des échanges informels, lorsqu'il s'agit d'effectuer quelques tirages ou de régler des détails administratifs. Ainsi, le climat de travail et l'ambiance au sein d'un établissement dépendent de la qualité des relations entre collègues. Cependant, il ne suffit pas d'être sympathique à ses collègues, il est important de fournir un enseignement de qualité. Au final, le travail de la direction semble primordial et conditionne ce qui se joue dans la relation avec les collègues, la qualité de l'enseignement et le climat de travail. Le volet qualitatif nous permettra probablement d'affiner davantage la perception, par les nouveaux diplômés, du rôle de la direction dans ce cadre-là.

## Ressources pour l'insertion

Interrogés sur les ressources dont devrait pouvoir disposer un enseignant au niveau de l'encadrement au cours de ses premières années d'exercice, les participants ont ventilé leurs réponses selon le tableau 11 suivant.

Tableau 11 : Besoins d'accompagnement  
(moyenne sur 7, 1 = pas nécessaire, 7 = indispensable)

Ressources	Moyenne	Ecart-type
Echange de matériel entre collègues	6,23	0,921
Banques de matériel didactique	6,09	1,082
<i>Accès à la formation continue</i>	5,28	1,637
<i>Accueil formel</i>	5,02	1,729
<i>Equipes pédagogiques</i>	4,97	1,606
<i>Personne-ressource attirée</i>	4,89	1,823
Mentor / parrain	3,98	1,639
Team-teaching	3,82	1,769
Evaluation de l'enseignement	3,73	1,867
Observation par un collègue	3,51	1,771

Parmi les besoins exprimés par les nouveaux diplômés, en ce qui a trait à l'accompagnement lors de la prise de fonction, deux éléments retiennent particulièrement l'attention (tableau 11). Il s'agit de l'échange de matériel didactique entre collègues ( $m = 6,23$ ) et de l'accès à des banques de matériel didactique ( $m = 6,09$ ). Il y a là un message clair concernant la part de la charge de travail qu'occupe la préparation matérielle des cours. Il s'agit, en outre, d'une ressource concrète qui pourrait favoriser l'insertion des jeunes enseignants. De plus, l'accès à la formation continue et l'accueil formel par l'établissement employeur obtiennent un score moyen supérieur à cinq. À l'autre pôle, l'accompagnement par un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant ( $m = 3,98$ ), l'enseignement en dyade (team-teaching) avec un enseignant expérimenté ( $m = 3,82$ ), l'évaluation de l'enseignement ( $m = 3,73$ ) et l'observation de la pratique par un collègue ( $m = 3,51$ ) constituent les mesures les moins populaires. Cela laisse deviner une forte préoccupation des nouveaux diplômés quant au maintien d'un certain niveau d'autonomie professionnelle.



Tableau 12 : Besoins d'accompagnement : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	$\bar{X}_2$	Ddl	$P \leq$	V	$P \leq$	VD	$\lambda$	T	$P \leq$
Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	Degré d'enseignement	16,653	6	.011	.295	.012	V1	.029	.786	NS
Evaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	Degré d'enseignement	24,405	6	.000	.337	.002	V1	.048	1,188	NS
Appartenance à des groupes de travail (équipe pédagogique)	Echange matériel d'enseignement entre collègues	63,432	30	.000	.314	.000	V1	.147	2,034	.042
Echange matériel d'enseignement entre collègues	Banques matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	117,224	25	.000	.354	.000	V1	.284	3,346	.001
							V2	.273	3,573	.000
Personne ressource attitrée au niveau de l'école	Un mentor ou un parain assigné à l'enseignant	145,041	36	.000	.360	.000	V1	.174	2,767	.006
							V2	.154	3,143	.002
Observation occasionnelle de la classe par un collègue	Evaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	122,585	36	.000	.331	.000	V1	.190	3,454	.001
							V2	.240	4,743	.000
Observation occasionnelle de la classe par un collègue	Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	117,897	36	.000	.324	.000	V1	.155	3,130	.002
							V2	.136	2,608	.009

Le jugement sur les ressources (tableau 12), pour ce qui est de l'évaluation par l'inspecteur, la direction de l'école, le team-teaching et l'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté, dépend du degré d'enseignement. L'évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou par l'inspecteur est jugée plus indispensable par les enseignants des niveaux préscolaire (m=4,31) et primaire (m=4,02), significativement moins par les enseignants des niveaux secondaires (m=3,14). Il en est de même pour le team-teaching, celui-ci étant moins important pour les enseignants du secondaire (m=3,36) que pour les enseignants des niveaux préscolaire (m=4,31) et primaire (m=4,10).

En raison de l'organisation différente des établissements préscolaires et primaires, qui ne sont en principe pas pourvus d'une direction aussi forte que les établissements secondaires, nous nous attendions à observer une différence entre les enseignants des différents degrés pour ce qui est de l'accueil formel par la direction. Cette différence existe bel et bien, mais elle n'est pas significative. Les enseignants du secondaire (m=5,48), qui ont un directeur à la tête des établissements, estiment plus indispensable l'accueil formel par la direction que les enseignants des degrés préscolaire (m=4,44) et primaire (m=4,80).

Les enseignants du secondaire, moins que les enseignants du primaire, semblent considérer la visite de leur directeur ou de leur inspecteur comme une ressource à l'insertion professionnelle. Est-ce dû à l'effet discipline chez les enseignants du secondaire où, de façon générale, on aborde les problématiques d'enseignement davantage par la matière (spécialiste) que par la gestion de classe (généraliste) ? Il en est de même pour ce qui est de l'enseignement en dyade avec un enseignant expérimenté. Vu l'organisation du temps scolaire, la faisabilité de cette pratique semble moins aisée aux niveaux secondaires qu'aux niveaux préscolaire et primaire.

Finalement, il n'est pas surprenant de constater un lien entre la banque de matériel et les échanges de matériel entre collègues. Ce qui est plus étonnant, et comme le  $\lambda$  le laisse suggérer, c'est de voir que l'appartenance à un groupe dépendrait en partie de l'échange de matériel entre collègues. L'approche qualitative de notre enquête nous permettra d'en savoir davantage sur ce point.

## Les apports de la formation initiale

Vu les transformations récentes de la formation des maîtres en Suisse induites par la création des HEP au début des années 2000, il nous semble important de cerner les forces et les faiblesses de la formation initiale, sa contribution au développement professionnel des enseignants récemment diplômés, de même que d'identifier les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue. Cette section abordera les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents, selon les nouveaux diplômés à l'exercice de la profession d'enseignant.

Tableau 13 : Contribution au développement professionnel  
(moyenne sur 7, 1 = très faible mesure, 7 = très grande mesure)

Éléments	Moyenne	Ecart-type
Stages	6,58	0,968
Exercice de la profession	6,45	0,870
Échanges avec les collègues	6,35	0,840
<i>Remplacements</i>	5,90	1,430
<i>Réflexion personnelle</i>	5,76	1,323
<i>Didactique</i>	5,44	1,391
<i>Formation continue</i>	5,24	1,339
<i>Observation de collègues</i>	5,12	1,502
<i>Médiathèques</i>	5,03	1,323
<i>Team-teaching</i>	4,64	1,585
Accompagnement	4,32	1,369
Évaluation de l'enseignement	4,31	1,587
Lectures pédagogiques	4,09	1,421
Pédagogie et sciences de l'éducation	4,04	1,610
Mémoire professionnel	2,98	1,619

Interrogés sur les éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de la compétence professionnelle chez les enseignants débutants, les nouveaux diplômés ont répondu d'une manière contrastée, comme l'illustre le tableau 13 ci-dessus. Selon eux, trois éléments contribuent particulièrement au développement professionnel et forment un groupe relativement homogène et saillant. De ceux-là, les stages viennent en première position ( $m = 6,58$ ) et constituent le seul aspect de la formation initiale à se situer parmi les trois, voire les cinq éléments les plus formateurs. A l'instar de l'étude de Gervais (2003), le stage en milieu de pratique constituerait, pour les futurs enseignants, le moment fort de la formation initiale, celui qui les met déjà en contact avec leur identité professionnelle et qui, pour certains, constitue une première phase d'insertion professionnelle, en ce sens

qu'apparaît déjà la transaction, du point de vue du formé, entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant. Viennent ensuite l'exercice de la profession ( $m = 6,45$ ) et les échanges entre collègues ( $m = 6,35$ ), se retrouvant aussi parmi les trois facteurs les plus importants aux yeux des nouveaux diplômés.

Nos résultats sont dans la ligne de certaines recherches sur l'insertion professionnelle qui examinent la performance de la formation initiale comme préparation à l'exercice de la profession. Plusieurs études de ce type mentionnent l'importance du stage en milieu de pratique (Allen, 2000 ; Bernshausen & Cunningham, 2001), malgré d'autres qui mettent toutefois un bémol et avancent que l'expérience de stage demeure trop contrôlée et ne permet pas une évaluation juste de la réalité de l'enseignement (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005). D'autre part, si les savoirs disciplinaires et la didactique sont perçus comme pertinents par les jeunes enseignants (Allen, 2000), le volet plus théorique des sciences de l'éducation, lui, trouve peu de défenseurs, alors qu'il est vu comme déconnecté de la pratique (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005) et que, selon Allen (2000) et Worthy (2005), son utilité à l'égard de la compétence et du développement professionnel des nouveaux diplômés n'a pas encore été démontrée.

La situation des divers volets de la formation en établissement varie : si les stages occupent le premier rang, c'est un autre élément de la formation initiale, le mémoire professionnel ( $m = 2,98$ ), qui vient seul en queue de peloton. De plus, si la formation didactique ( $m = 5,44$ ) se situe au sixième rang et passe le point neutre de façon notable, la formation en pédagogie et sciences de l'éducation ( $m = 4,04$ ) reçoit un accueil plutôt tiède et occupe l'avant-dernier rang.

L'examen détaillé des éléments de la formation initiale pertinents pour l'insertion nous montre les tendances suivantes :

- le volet pédagogique/sciences de l'éducation ne fait pas l'objet d'un consensus et obtient plutôt un score moyen. Nous constatons la présence d'un nombre important d'étudiants sceptiques concernant l'apport de cet élément au développement de la compétence professionnelle ;
- les volets didactiques et surtout pratiques sont plébiscités ;
- le mémoire professionnel rencontre le moins d'adhésion chez les répondants.

Tableau 14 : Mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X <sub>2</sub>	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Les cours de psychopédagogie (SED)	Degré d'enseignement	22,028	6	.002	.336	.002	-	-	-	-
Team teaching	Degré d'enseignement	13,822	6	.032	.226	.041	-	-	-	-
Remplacements	Degré d'enseignement	18,120	6	.006	.299	.011	-	-	-	-
Remplacements	Volées	24,380	12	.018	.260	.014	-	-	-	-
Les cours de psychopédagogie et de SED de la formation en institution	Lectures d'ouvrages pédagogiques	112,619	36	.000	.318	.000	V1	.115	1,760	NS
							V2	.113	2,507	.012
Les cours de didactique des disciplines de la formation en institution	Volet pratique (stage) de la formation initiale	68,272	25	.000	.367	.000	V1	.126	4,070	.000
							V2	-	-	-
Le mémoire professionnel	Lectures d'ouvrages pédagogiques	109,334	36	.000	.313	.000	V1	-	-	-
							V2	.090	1,967	.049
La fréquentation des centres de ressources documentaires	Les échanges avec les collègues	41,816	24	.014	.354	.000	V1	.054	1,961	.050
							V2	-	-	NS
La fréquentation des centres de ressources documentaires	La réflexion personnelle sur votre pratique	140,978	36	.000	.355	.000	V1	.046	.976	NS
							V2	.041	.675	NS
La pratique de la profession (apprentissage sur le tas)	Echange avec collègues	46,091	20	.001	.356	.000	V1	.00	000	NS
							V2	.149	1,736	NS
La pratique de la profession (apprentissage sur le tas)	La réflexion personnelle sur votre pratique	45,360	30	.036	.385	.000	V1	-	-	-
							V2	.149	2,539	.011
La supervision par un mentor ou un parrain	La réflexion personnelle sur votre pratique	102,520	36	.000	.303	.000	V1	.016	.302	NS
							V2	.099	1,869	NS
L'enseignement en dyades avec un enseignant expérimenté (team teaching)	Observation de collègues expérimentés	211,478	36	.000	.435	.000	V1	.261	3,998	.000
							V2	.245	3,671	.000
Observation de collègues expérimentés	Evaluation de l'enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue	123,813	36	.000	.333	.000	V1	.201	4,051	.000
							V2	.140	3,305	.001

Une opposition se dessine (tableau 14) entre les niveaux secondaires et les niveaux préscolaire et primaire. En effet pour ce qui est de la pertinence des cours de psychopédagogie en vue du développement de la compétence d'un futur diplômé, nos résultats mettent en évidence une divergence de point de vue entre les enseignants du secondaire et les enseignants du primaire et des degrés inférieurs. Il en est de même pour l'utilité du dispositif de l'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté. Globalement, il semblerait que ceux du secondaire soient moins favorables que ceux du primaire à l'égard de leur contribution pour l'acquisition de compétence. De même, il y a divergence de point de vue entre les deux groupes au sujet de la contribution des remplacements avant l'entrée en HEP, voire en cours d'études. Étonnamment, les primaires y seraient plus favorables. Cela ne s'expliquerait-il pas par la composition de notre échantillon qui, rappelons-le, est surreprésenté en répondants du primaire pour la volée 2005 ? Aux yeux de cette volée, l'effet des remplacements contribue dans une très grande mesure au développement des compétences d'un enseignant.

Plus généralement, nos répondants associent l'observation d'un collègue expérimenté à l'expérience d'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté. La nature de cette collaboration permet au nouveau diplômé d'observer un collègue plus chevronné. Quant au lien avec l'évaluation de leur enseignement par une tierce personne, il se pourrait que, du moment qu'un enseignant accepte d'être observé par un néophyte, le nouveau diplômé soit moins réticent à ce que son enseignement soit à son tour aussi évalué.

Il semble que, durant leur formation initiale, les étudiants soient amenés à lire des ouvrages pédagogiques en lien avec les cours reçus en sciences de l'éducation, souvent considérés comme de la « *théorie* », afin de réaliser leur mémoire professionnel. Cet aspect est intéressant en ce qui concerne le profil des enseignants, l'enseignant ne semblant être lecteur d'ouvrages pédagogiques que sous la contrainte. Ces apports « *théoriques* », selon nos résultats, ne semblent pas être perçus comme un enrichissement ou un éclairage nécessaire, que ce soit pour l'apprentissage par la pratique ou pour la réflexion personnelle sur ses pratiques. La capacité d'établir des liens entre ses pratiques et les théories qui sous-tendent les activités d'enseignement et d'apprentissage ne semble pas très manifeste. La réflexion sur les pratiques semble davantage dépendre de l'apprentissage sur le tas et induire, voire être induite par la supervision, un accompagnement par des collègues expérimentés, que par les apports théoriques des lectures pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que le lien entre la fréquentation des centres de documentation et la réflexion personnelle sur ses propres pratiques soit davantage fondé sur la pratique que sur la « *théorie* », avec ici un enjeu avant tout didactique. Cela nous laisse supposer que l'activité de documentation est en lien avec le concret de la classe, éventuellement avec le type de matériel qui peut être utilisé en cours, soulageant au passage de l'investissement dans la réalisation de séquences didactiques. Dans ce sens, ce sont les collègues qui paraissent aussi être une ressource utile ; les bons tuyaux refilés lors de l'échange avec les collègues sont précieux. Ici aussi, l'aspect informel plutôt

que formel de l'insertion semble se jouer pour l'acquisition d'éléments de formation qui contribuent au développement des compétences d'un nouveau diplômé. Quoi qu'il en soit, une croyance demeure fermement ancrée : celle selon laquelle certains des apprentissages les plus importants ne peuvent être réalisés autrement qu'en situation d'exercice en tant qu'enseignant à part entière (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

## Les besoins de formation continue

Le premier constat à effectuer en ce qui a trait aux besoins de formation continue est le faible enthousiasme que les résultats suggèrent ( $m = 3,21$ ,  $s = 0,61$ ). Il se peut que, comme leur formation en établissement vient pratiquement de prendre fin, les nouveaux enseignants ne voient pas encore la pertinence de retourner en formation.

Tableau 15 : Besoins de formation continue  
(moyenne sur 7, 1 = très faible besoin, 7 = très grand besoin)

Volets	Moyenne	Ecart-type
Enseignement aux élèves à troubles du comportement	4,79	1,444
Enseignement aux élèves en difficultés	4,20	1,485
<i>Aspects légaux de la profession</i>	3,69	1,600
<i>Évaluation des apprentissages</i>	3,40	1,568
<i>Didactique des matières</i>	3,30	1,427
<i>Utilisation des TICE</i>	3,28	1,796
<i>Tâches administratives</i>	3,25	1,673
<i>Collaboration avec les parents</i>	3,22	1,601
<i>Maintien de la discipline</i>	3,19	1,731
<i>Ressources didactiques</i>	3,16	1,427
<i>Gestion pédagogique de la classe</i>	3,05	1,556
<i>Maîtrise des matières</i>	3,02	1,450
Connaissance du système éducatif	2,96	1,448
Sciences de l'éducation	2,70	1,396
Communication avec les élèves	2,54	1,467
Travail d'équipe	2,44	1,459
Planification des leçons	2,33	1,443

De façon générale, les nouveaux diplômés paraissent peu enthousiastes face à l'évaluation de leurs besoins en formation continue. Ainsi, aucun des domaines de perfectionnement suggérés n'atteint la barre du cinq (tableau 15). Deux aspects seulement passent le point neutre : l'enseignement aux élèves à troubles comportementaux ( $m = 4,79$ ) et l'enseignement aux élèves en difficultés ( $m = 4,20$ ). Cela

coïncide avec le manque de préparation exprimé précédemment et l'enseignement aux élèves en difficultés. À l'opposé, cinq facettes obtiennent une appréciation inférieure à trois, donc une faible perception quant au besoin de formation continue. Il s'agit de la connaissance du système éducatif ( $m = 2,96$ ), des sciences de l'éducation ( $m = 2,70$ ), de la communication avec les élèves ( $m = 2,54$ ), du travail d'équipe ( $m = 2,44$ ) et, finalement, de la planification des leçons ( $m = 2,33$ ). Celles-ci seraient perçues comme superflues : ces aspects obtiennent tous un score moyen inférieur à trois. Ici aussi, le lecteur pourra observer une adéquation avec ce qui a été dit sur le degré de préparation dans laquelle les répondants affirmaient être particulièrement bien préparés à planifier les leçons et à communiquer avec les élèves.

Globalement, nous ne rejoignons pas ici les résultats de certains auteurs qui, dans l'optique de pallier les lacunes de la formation initiale des enseignants, se sont appliqués à compiler les besoins de formation continue exprimés par les nouveaux diplômés. De façon générale, ces besoins touchent des aspects pratiques de l'enseignement : les rencontres de parents, comment remplir le bulletin, l'évaluation des apprentissages, la préparation de la classe et, au primaire, l'articulation des différentes leçons dans une journée (Angelle, 2002a ; McCann & Johannesssen, 2004 ; Worthy, 2005). De même, à part l'intervention auprès d'élèves en situation difficile d'apprentissage ou présentant des troubles du comportement, nos résultats ne se recoupent pas non plus avec les résultats d'études québécoises, où les *desiderata* en matière de formation continue s'ancrent à ces carences perçues au niveau de la formation initiale. Ainsi, le maintien de la discipline et l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficultés constituent deux sujets pour lesquels les demandes de formation continue sont particulièrement nombreuses. Les autres besoins de formation concernent la motivation des élèves, le processus d'apprentissage, la communication avec les parents et les ressources didactiques (Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004).

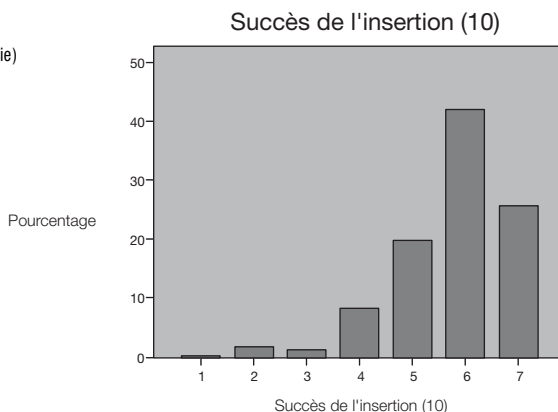
L'identification de critères maximisant les probabilités de succès des programmes formels constitue un autre volet abondamment traité dans le monde anglo-saxon (Berhnausen & Cunningham, 2001 ; Kelley, 2004 ; Moir & Gless, 2001). Ces critères incluent généralement un système de mentorat personnalisé, un ajustement ou un allègement de la charge de travail des nouveaux diplômés, le regroupement des enseignants en équipes pédagogiques et une offre ciblée de formation continue. Si les cantons visaient à mettre en place des programmes d'aides à l'insertion, il serait bon de se poser la question concernant leur pertinence d'une part et, si oui, avec quels contenus ?



# Le succès de l'insertion professionnelle

Pour 85 % des répondants, l'insertion professionnelle aurait été plutôt réussie. Elle représente un succès total pour 24,7% des nouveaux diplômés, tandis que 10,7 % se montrent ambivalents et que les 4,3% restant portent un jugement plutôt négatif sur leur expérience d'insertion professionnelle (figure 5). Avec une moyenne à 5,73 et une médiane à 6, il s'agit encore là de réponses encourageantes qui témoignent d'une réalité assez favorable à l'insertion professionnelle en éducation.

Figure 5 : Succès de l'insertion professionnelle  
(1 = Pas réussie du tout, 7 = parfaitement réussie)



Trois variables nous permettaient d'évaluer la stabilité du poste : la nomination, le type d'emploi (poste fixe, remplacement long ou remplacement court) et le taux d'engagement. Si le fait d'avoir reçu ou non la nomination ne semble pas être associé de façon significative au succès de l'insertion, le type de poste occupé et le taux d'engagement y seraient reliés (tableau 16).

Tableau 16 Succès de l'insertion, mesures d'association modérée significatives

VI =	X <sub>2</sub>	ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Type d'emploi (3)	39,029	12	.000	.448	.000	TE	.089	2,022	.043
Nomination	6,391	6	.381	.179	.418	-	-	-	-
Taux (3)	145,222	48	.000	.359	.000	-	-	-	-

Nous avons formulé une première hypothèse selon laquelle un poste stable favoriserait le succès de l'insertion professionnelle. Nos résultats viennent, au premier abord, la confirmer : le type d'emploi et le taux d'engagement s'avèrent significativement associés au succès de l'insertion. De plus, cette association va bien dans le sens postulé, une plus grande stabilité (poste régulier, taux d'engagement élevé) étant associée à une insertion réussie. Or, il semble que cette relation puisse aussi être interprétée dans le sens inverse à ce qui a été postulé : le succès de l'insertion

serait défini, aux yeux des nouveaux diplômés, par une situation stable. Par ailleurs, en considérant la relation dans ce sens, le pouvoir de prédiction est plus élevé. Il en découle que l'ensemble des résultats ayant trait à la réussite de l'insertion professionnelle doit être examiné à la lumière de ce constat : pour les nouveaux diplômés, une insertion réussie correspond à un poste régulier à un taux d'engagement élevé. La relation observée demeure donc liée au modèle théorique et à notre hypothèse de recherche. Nous en déduisons que le succès de l'insertion, tel que perçu par les enseignants, est associé à l'occupation d'un poste fixe.

### **Influence d'une insertion professionnelle préalable à l'enseignement**

L'actuelle expérience d'insertion professionnelle constituait une première pour 103 enseignants (55,7%), alors que 54 (29,2%) avaient déjà dû s'insérer professionnellement dans un autre domaine que l'éducation et que 28 (15,1%) avaient déjà connu l'expérience d'une insertion professionnelle en éducation. Les personnes contactées comptaient de 0 à 30 ans d'expérience en enseignement, la médiane étant toutefois d'un an ( $m = 1,87$ ,  $s = 2,628$ ). La majorité des répondants (82,2%) comptaient deux ans ou moins d'expérience. Il n'est donc pas surprenant de constater une différence d'âge entre ceux qui en sont à leur première insertion ( $m=24,91$ ) professionnelle et ceux qui ont déjà vécu une première insertion, dans l'enseignement ( $m=27,93$ ) ou dans un autre domaine ( $m=28,78$ ).

Les enseignants ayant déjà vécu une insertion dans l'éducation semblent surreprésentés dans la volée 2003 et sous-représentés dans celle de 2005. C'est l'inverse pour ceux qui ont déjà vécu une insertion professionnelle dans un autre domaine. Le lien avec la nomination semble se présenter ainsi : les enseignants ayant déjà vécu une insertion professionnelle sont moins qu'attendu nommés à un poste. Qu'est-ce que cela signifie concrètement sur le terrain ? Serait-ce à dire que les milieux scolaires porteraient une certaine retenue à l'égard des personnes à vocation tardive ? Nous en saurons peut-être davantage sur ce point lors des interviews avec les directeurs d'établissement lors du volet qualitatif de notre recherche.

Tableau 17 : Première insertion : mesures d'associations significatives

V1	V2	X2	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T
Nomination	14,458	2	.001	.279	.001	Nom	.132	.1108	NS
Type emploi	13,777	4	.008	.193	.008	-	-	-	-
Volée	15,360	4	.004	.204	.004	-	-	-	-
Âge	41,002	23	.012	.426	NS	-	-	-	-
Satisfaction (6) Salaire et avantages sociaux (6)	17,124	5	.009	.303	.010	PI	.210	2,283	.022
(10) Succès insertion	22,484	6	.001	.337	.002	PI	.159	1,471	NS
Ressources (11) Team teaching	26,659	6	.000	.370	.000	PI	.244	3,169	.002

Les nouveaux diplômés vivant leur première insertion professionnelle considèrent en moyenne que celle-ci est mieux réussie ( $m=6,04$ ) que ceux ayant déjà vécu une insertion dans l'éducation ( $m=5,36$ ) ou dans un autre domaine ( $m=5,28$ ). Les jeunes diplômés vivant leur première insertion professionnelle sont davantage qu'attendu enclins à considérer que leur insertion professionnelle est parfaitement réussie. Il se peut que cette différence significative soit en partie due à l'effet volée.

## Premières conclusions de l'enquête

La situation des diplômés des HEP ayant répondu au questionnaire semble majoritairement stable.

Le taux de participation élevé à l'enquête montre l'intérêt des diplômés à exprimer leurs opinions sur la formation et leur situation professionnelle. On observe que 58,2% des répondants sont nommés et que 82,4 % d'entre eux occupent un emploi de 50% et plus. Il faut rappeler que la moyenne du taux d'occupation est de 70,52%. En tout, 74,6% des répondants occupent un poste fixe, tandis que 23,1%, soit moins du quart, effectuent un remplacement de longue durée et 3,6% un remplacement de courte durée.

Avec un taux de répondants sans emploi se limitant à 3,96% (8/210), la précarité de l'emploi n'est donc pas une donnée objective de l'insertion professionnelle des diplômés des HEP-BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. Cependant, il faut rappeler que la conjoncture de l'emploi varie rapidement dans le secteur de l'enseignement. Le développement de la mobilité intercantonale (touchant 15,5 % actuellement) peut aussi influencer fortement la situation de l'emploi des diplômés HEP. La poursuite de cette enquête chaque année permettra d'avoir un observatoire permanent de l'insertion professionnelle dans les espaces romand et tessinois.

L'inadéquation des matières enseignées avec la formation reçue touche environ 10 % des diplômés, bien qu'elle s'améliore pour les volées plus anciennes. Les nouveaux diplômés préfèrent avoir une activité professionnelle au début de leur carrière, même si elle ne correspond pas exactement à leur formation. Interrogés sur les activités d'accueil qu'ils ont vécues durant leur insertion, les nouveaux diplômés rapportent des activités informelles, plutôt que des activités ou des ressources institutionnelles. Etant donné que les mesures d'accompagnement du début de la carrière professionnelle mises en place par les cantons sont récentes, il n'est pas étonnant de constater qu'ils ne touchent pas intensivement notre échantillon.

Concernant le degré de préparation des nouveaux diplômés à leur métier, l'enquête montre que le volet pédagogique de la formation est jugé satisfaisant. Par contre, l'impréparation à l'enseignement aux élèves à troubles du comportement et les lacunes de préparation en ce qui concerne les aspects administratifs et juridiques du métier sont à relever.

Au niveau de l'accomplissement de leurs tâches, les répondants estiment dans l'ensemble qu'ils atteignent un haut degré. Seul l'enseignement à des groupes hétérogènes semble leur poser quelques problèmes. La satisfaction des enseignants récemment diplômés au niveau des différents aspects de leur travail est très forte. La sécurité de l'emploi (m=4,13) et la reconnaissance sociale (m=4,32) affichent les moyennes les plus faibles, mais s'améliorent avec le temps.

Interrogés sur les ressources dont devrait pouvoir disposer un enseignant au niveau de l'encadrement au cours de ses premières années d'exercice, les participants plébiscitent l'accès au matériel pédagogique et ils sont sceptiques sur l'observation par un collègue ou sur leur évaluation. Les enseignants récemment diplômés vivant leur première insertion professionnelle considèrent en moyenne que cette dernière est mieux réussie que ceux ayant déjà vécu une insertion dans un autre domaine.

L'examen détaillé des éléments de la formation initiale pertinents pour l'insertion présentée montre les tendances suivantes :

- le volet pédagogique/sciences de l'éducation ne fait pas l'objet d'un consensus et obtient plutôt un score moyen, même faible pour les enseignants du secondaire. Nous constatons la présence d'un nombre important d'étudiants sceptiques quant à l'apport de cet élément au développement des compétences professionnelles des nouveaux diplômés ;
- les volets didactiques et surtout pratiques sont plébiscités à la fois au primaire et au secondaire ;
- le mémoire professionnel rencontre le moins d'adhésion chez les répondants. Un réexamen de son rôle dans la formation initiale semble pertinent.

L'analyse des besoins de formation continue exprimés par les participants à l'enquête permet de distinguer les domaines à forte demande de formation, c'est-à-dire les troubles de comportement et les difficultés d'apprentissage, et les domaines à faible demande de formation continue, à savoir la planification des leçons, le travail d'équipe et la communication avec les élèves. Il est pertinent de souligner que les TICE font l'objet d'une demande de formation moyenne. Toutefois, l'importance de l'écart type (1,7) suggère une polarisation des diplômés entre ceux qui se considèrent comme n'ayant besoin d'aucune formation dans le domaine des TICE et ceux qui s'estiment en fort besoin de formation continue.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette enquête quantitative fournit une photographie utile à l'ensemble des acteurs intéressés à la qualité de la formation des enseignants. Tout d'abord, aux HEP, l'analyse des données permet un retour sur la cohérence de la formation et sur son adéquation à l'exercice du métier. Ensuite, aux employeurs, elle montre une situation de l'emploi enseignant assez favorable pour le secondaire, mais un peu moins pour le primaire. Avec le volet qualitatif de cette en-

quête, qui sera lancé en 2007, cette recherche inter-HEP pourra donner des éléments plus précis sur deux aspects au moins de l'insertion des nouveaux diplômés : (1) comment ils sont accueillis dans les écoles et (2) comment ils parviennent à maîtriser leurs classes durant leurs premiers mois d'exercice.

## Références

- Allen, M. (2000). Teacher Preparation and Induction. *Progress of Education Reform*, 2 (3).
- Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Angelle, P. S. (2002b). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). *The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention*. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education 53<sup>rd</sup> Annual Meeting, March 1-4, 2001, Dallas, TX.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 83-102). Montréal, QC : Editions nouvelles.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Kelley, L. M. (2004). Why Induction Matters. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why Do New Teachers Cry? *The Clearing House*, 77 (4), 138-145.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality Induction : An Investment in Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1), 109-114.
- Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. Dans *Actes du colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !* (pp. 88-90), tenu les 20 et 21 mai au Centre des Congrès de Laval.
- Mukamurera, J. (2005). *La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier*. Dans D. Biron, M. Cividini & J. F. Desbiens (éds), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- Mukamurera, J., Dezutter, O., & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 125-155). Montréal, QC : Editions nouvelles.
- Norman, J. P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.
- Office fédéral de la statistique. (2000). *Enseignants 1998/99*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique. (2006). *De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2005 auprès des nouveaux diplômés*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Wälchli, J. F. (2002). *Première pratique professionnelle: synthèse des 3 séances*. Bienne, BE: Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, rapport interne.
- Worthy, J. (2005). "It Didn't Have to Be so Hard": The First Year of Teaching in an Urban School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 379-398.