

Rapport de recherche

Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE

Résultats des enquêtes réalisées en 2007, 2008 et 2009 auprès
des nouveaux diplômés PF1 et PF2 de la HEP-BEJUNE

François Gremion & Nicolas Voisard

Édition 2011

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
Etat des lieux un an après l'obtention du diplôme de 2007 à 2009.....	7
Objectifs de l'enquête.....	7
Description du questionnaire.....	7
Organisation du rapport.....	8
1 CARACTERISTIQUES DES REpondANTS.....	9
1.1 Taux de participation des nouveaux diplômés.....	9
1.2 Age des répondants.....	10
1.3 Sexe des répondants.....	10
1.4 Nationalité des répondants.....	11
1.5 Titre académique le plus élevé obtenu.....	11
1.6 Sites de formation des répondants.....	12
1.7 Diplôme d'enseignement obtenu.....	12
1.8 Didactiques suivies par les enseignants issus de la PF2.....	13
1.9 Situation professionnelle des répondants au moment de l'enquête.....	14
2 CONDITIONS OBJECTIVES ET CONTEXTES D'ENGAGEMENT	
EN 1ERE ANNEE D'INSERTION.....	17
2.1 Première expérience d'insertion professionnelle.....	17
2.2 Années d'expérience en enseignement selon le type de diplôme.....	18
2.3 Situation géographique du lieu de travail.....	18
2.4 Nombre d'établissements scolaires employeurs.....	19
2.5 Enseignement dans un autre établissement depuis l'obtention du diplôme.....	19
2.6 Taux d'emploi moyen et satisfaction envers taux d'emploi.....	20
2.7 Types et durée des contrats d'engagement.....	22
2.8 Degré d'enseignement des répondants selon leur formation.....	23
2.9 Enseignement sans formation didactique.....	24
4 STRATEGIES DE RECHERCHE D'UN PREMIER EMPLOI.....	25
4.1 Recherche d'emploi par voie de postulation officielle.....	25
4.2 Lieux d'envoi des postulations.....	25
4.3 Nombre approximatif de dossiers de candidature envoyés.....	26
4.4 Changement de domicile pour trouver un emploi.....	26
4.5 Mobilité intercantonale selon les sites et les filières.....	27
4.6 Stage effectué durant la HEP dans l'établissement de référence.....	28
4.7 Enseignement préalable à l'entrée en formation dans l'établissement de référence.....	29
5 APPRECIATION SUBJECTIVE DES CRITERES D'INSERTION	
PROFESSIONNELLE.....	31
5.1 Sentiment d'être enseignant.....	31
5.2 Perception de la réussite professionnelle.....	32
5.3 Motifs de satisfaction à l'égard de différentes facettes de la profession.....	34
5.4 Participation à des activités favorisant l'insertion professionnelle.....	36
5.5 Mesures jugées utiles pour l'insertion.....	38
5.6 Facteurs d'abandon de la profession.....	40
5.7 Succès de l'insertion professionnelle.....	40
6 OPINIONS QUANT AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES	
PROFESSIONNELLES.....	41
6.1 Éléments contribuant au développement des compétences professionnelles.....	41
6.2 Efficacité perçue de la formation pédagogique.....	43
6.3 Éléments de la HEP contribuant au développement des compétences.....	45
6.4 Bilan global de la formation reçue à la HEP.....	47
7 BESOINS EXPRIMES EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE.....	49
7.1 Avis des répondants du préscolaire-primaire.....	50
7.2 Avis des répondants du secondaire.....	51
CONCLUSION.....	53

Avant-propos

Ce rapport de recherche de la HEP-BEJUNE s'inscrit dans la continuité des nombreuses publications issues de la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants, menée depuis 2005 en Suisse romande et au Tessin. Cette recherche interinstitutionnelle, dirigée par Abdeljalil Akkari puis par Bernard Wentzel a en effet permis de mettre en lumière différentes problématiques liées au processus de transition, vécu par des enseignants débutants, entre la formation initiale et l'emploi. L'analyse et l'interprétation d'un corpus important de données quantitatives et qualitatives, recueillies au cours des quatre dernières années, ont servi de fil conducteur à l'ensemble des publications donnant à comprendre, de manière complémentaire, certaines dimensions de ce processus complexe.

Le présent rapport constitue, en quelque sorte, un retour aux sources, c'est-à-dire aux données de recherche. François Gremion coordonne depuis 2009 le volet quantitatif de la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants et il a coécrit, avec Nicolas Voisard, ce document. Les auteurs proposent un rapport qui reprend l'ensemble des données recueillies par questionnaire entre 2007 et 2009, dans l'espace BEJUNE, pour livrer une analyse voulue essentiellement descriptive. Des données de recherche sont rarement rendues publiques sous cette forme. L'objectif est de permettre au lecteur de se les approprier, de structurer ses propres interprétations, aidé en cela par les commentaires et analyses des auteurs qui facilitent la lecture des nombreux tableaux.

Notre avant-propos vise à fournir au lecteur, en premier lieu, quelques éléments théoriques qui entourent cette recherche afin qu'il puisse structurer ses réflexions sur les données en ayant connaissance des objets conceptuels qui ont alimenté les débats scientifiques au sein de l'équipe de recherche.

Certains observateurs de différents systèmes d'enseignement s'accordent à dire que l'insertion professionnelle des enseignants est devenue plus difficile aujourd'hui. Parmi les explications souvent avancées dans des travaux, scientifiques ou non, il est évoqué des conditions de travail de plus en plus complexes, des moyens insuffisants pour mener à bien le projet d'une école de l'égalité des chances, un accompagnement des nouveaux enseignants souffrant de certaines lacunes, une formation initiale trop théorique ou encore pression et des attentes sociales omniprésentes dans la définition de la mission de l'enseignant. Il fallait donc recueillir des données suffisamment précises pour mettre à l'épreuve du réel ces diverses explications possibles, dont la liste est loin d'être exhaustive. Retenons, comme c'est le cas dans de nombreuses professions, que l'insertion professionnelle des enseignants est un processus complexe. Mais de quoi parle-t-on exactement ?

L'insertion professionnelle n'est jamais une procédure automatique ni un moment neutre pour les acteurs concernés. Pour rendre compte de la complexité du phénomène, il nous semble que la définition proposée par Jimmy Bourque dans un ouvrage publié par la HEP-BEJUNE, « L'insertion professionnelle des enseignants » (Akkari, Solar-Pelletier & Heer, 2007) est toujours d'actualité. Notre collègue s'était appuyé sur une revue de littérature conséquente pour définir l'insertion professionnelle de la manière suivante : l'insertion professionnelle est un processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques. Il s'agit d'un moment charnière qui articule la formation initiale au développement professionnel en début de carrière et à l'intériorisation de la culture du milieu de travail. Il s'agit donc d'une transition d'un statut d'étudiant à un statut professionnel d'enseignant. A partir de cette définition, de nombreuses pistes de questionnements peuvent émerger. Mentionnons ici quelques problématiques pour lesquelles les données présentées dans le rapport de François Gremion et Nicolas Voisard offrent une entrée intéressante.

La question de l'adéquation entre la formation et l'emploi est récurrente lorsqu'on aborde l'insertion professionnelle. Cette adéquation est en premier lieu « qualitative » quand elle porte sur les compétences acquises ou sur les écarts possibles entre le curriculum de formation et le travail réel. Elle est d'ailleurs souvent mise en évidence par certains analystes ou évaluateurs, pour tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants débutants face à l'épreuve du réel. L'évaluation des compétences acquises en formation est une démarche particulièrement difficile à mettre en œuvre, notamment parce qu'elle ne peut reposer que sur une

photographie à un moment donné du parcours d'insertion. Ici, nous donnons la parole à l'acteur. En effet, les données présentées dans le rapport sont des perceptions, un sentiment de compétences exprimé par les enseignants débutants quelques mois après leurs débuts dans l'enseignement.

Les interrogations sur l'adéquation quantitative entre offre et demande d'emploi sont également très présentes dans les débats de sociétés, aussi bien lorsqu'on parle de précarité des jeunes diplômés que d'un risque de pénurie d'enseignants. Il s'agit du niveau d'accès à l'emploi des nouveaux diplômés de l'enseignement. Dans ce rapport, il est évalué très objectivement grâce à des données statistiques telles que : le taux d'accès à l'emploi des enseignants débutants ; le taux moyen d'engagement ; la durée moyenne des contrats de travail ; etc. Pour aller plus loin dans l'analyse de l'adéquation quantitative, il convient également de questionner les procédures de recrutement, les conditions d'accès au monde du travail et bien entendu les stratégies de recherche d'emplois, au travers notamment des démarches de postulation. Sur ce point, le rapport fournit des données précises en prenant par exemple en compte la question de la mobilité, devenue incontournable lorsqu'on aborde une problématique de l'insertion professionnelle.

Au-delà de l'adéquation entre formation et emploi, il est communément admis dans de nombreux écrits sur le sujet, que l'entrée dans le métier constitue une étape importante du développement professionnel. Le développement de nouvelles compétences, chez l'enseignant débutant, est fonction de différents facteurs : son action quotidienne dans la classe et sa capacité à l'analyser au travers de démarches réflexives ; les relations qu'il entretient avec ses collègues ; les « soutiens sociaux » dont il peut bénéficier tels que les mesures plus ou moins formalisées d'accueil, d'aide à l'insertion et d'accompagnement ; la formation continue, etc. Entre d'un côté les dispositifs institutionnalisés d'accompagnement tels que le mentorat, le tutorat ou encore les groupes de réflexions sur la première pratique, et d'autre l'autre côté, les espaces informels de rencontres, d'échanges d'expérience ou tout simplement d'outils, les éléments à analyser ne manquent pas. Ils sont largement abordés dans ce rapport qui fournit de nombreuses clés de lecture sur le développement professionnel des enseignants débutants. Cet axe de réflexion peut être rapproché d'une problématique centrale lorsqu'on étudie la transition entre la formation et l'emploi : le résultat de l'insertion.

En effet, les études sur l'insertion peuvent être différenciées selon qu'elles réalisent une analyse en termes de résultat ou de processus. Qu'il soit nommé par certains phase de survie ou épreuve du réel, il existe un résultat, une issue au processus de transition. L'idée de succès de l'insertion tout comme l'approche d'une réussite objective ou subjective demeurent complexes lorsqu'on tente de les définir dans une relation avec le développement professionnel. A titre d'exemple, le niveau de satisfaction exprimé par les acteurs de l'insertion, indicateur subjectif du succès de l'insertion, peut difficilement être corrélé avec l'enrichissement des compétences professionnelles. Sur quoi peut alors reposer le succès d'une insertion professionnelle ? Le « sentiment d'être enseignant », le « bien-être dans l'établissement » ou encore « la reconnaissance sociale » sont autant d'indicateurs que ce rapport nous propose de comprendre et d'interpréter pour définir le succès d'une insertion professionnelle. Ils nous rappellent que cette période de transition est aussi, et peut-être surtout, une phase de socialisation identitaire.

L'identité dont il est question est ce destin personnel auquel est conféré un caractère unique dans la perception des événements, dans la construction subjective de la réalité sociale et dans l'évolution du rapport à un monde du travail sur lequel « agir » est devenu une obligation professionnelle. Le travail sur l'estime de soi, cette composante affective de l'identité, occupe en effet une place importante durant le processus et influence le rapport à l'altérité, dans une quête de reconnaissance par les pairs et par l'ensemble de la communauté éducative. Cette reconnaissance par autrui, fondant en partie la légitimation de soi en tant que professionnel, passe aussi par l'adhésion à une culture, à des normes et des valeurs partagées, à certaines conceptions de l'exercice de la profession. Tout ces éléments sont constitutifs d'un processus d'insertion professionnelle et leur prise en compte est à mettre au service d'une lecture compréhensive des analyses descriptives proposées dans ce rapport.

Bernard Wentzel, Doyen de la plate-forme Recherche, HEP-BEJUNE

INTRODUCTION

Etat des lieux un an après l'obtention du diplôme de 2007 à 2009

Ce rapport de recherche présente, de manière synthétique et principalement descriptive, l'ensemble des données recueillies auprès des anciens étudiants¹ de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) BEJUNE². Ces données sont issues d'une enquête sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants des HEP romandes et du Tessin, reconduite annuellement par l'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH.

Les collectes des données successives, dont nous présentons les résultats ici, ont été effectuées en 2007, 2008 et 2009, une année après l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Elles concernent donc des enseignants diplômés en 2006, 2007 et 2008.

Objectifs de l'enquête

De façon générale, l'enquête vise à comprendre comment les enseignants fraîchement diplômés s'insèrent dans la vie professionnelle, une fois leur formation initiale achevée. Elle se compose de plusieurs parties ciblant chacune un des objectifs suivants:

- Faire état du contexte professionnel des enseignants débutants ;
- Décrire les stratégies d'insertion professionnelle ;
- Mettre en relief les apports de la formation initiale ;
- Identifier les besoins de formation continue.

Description du questionnaire

Le questionnaire se compose de 47 questions à réponse courte ou à choix multiples, dont certaines d'après un format de réponse ordinal à six pas³. En plus de variables sociodémographiques, les items portent sur le statut du répondant, ses conditions d'exercice, son expérience d'insertion professionnelle, le développement de ses compétences, la formation initiale et ses besoins en matière de formation continue. Il est rempli en ligne sur le site www.inserch.ch.

¹ Pour des raisons de commodité, la forme masculine étudiant, enseignant, diplômé, répondant, etc. se réfère indifféremment au sexe féminin et au sexe masculin.

² Symboles des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

³ Il convient de clarifier que deux lectures sont possibles :

- La première est de considérer la note de 3.5 comme point neutre partageant l'échelle de Lickert à 6 positions en deux parties égales. Par conséquent, tout résultat inférieur à 3.5 sera considéré comme insuffisant.
- La seconde est de considérer la moyenne générale de l'ensemble des items de la question comme point neutre. Cette option permet en partie de prendre en compte le biais de désirabilité sociale de certaines questions.

Organisation du rapport

Ne présentant que des scores, fréquences et moyennes, le rapport se veut essentiellement descriptif pour répondre à une commande institutionnelle précise. A ce niveau de traitement, certaines données de ce rapport demeurent « faibles » et ne permettent qu'une observation plutôt qu'une généralisation applicable. Pour mettre en relief les aspects spécifiques de l'insertion professionnelle, le rapport est structuré en sept chapitres :

1. Les caractéristiques des répondants
2. Les conditions objectives et les contextes d'engagement professionnel en 1^{ère} année
3. Les stratégies de recherche du premier emploi
4. L'appréciation subjective des critères d'insertion professionnelle
5. Les opinions quant au développement des compétences professionnelles
6. Les besoins en matière de formation continue
7. Conclusion

Pour permettre une vision globale, à la fois transversale et pseudo-longitudinale, les tableaux de résultats font état, parallèlement ou de manière successive, des scores des deux filières de formation PF1 et PF2⁴ pour les trois années d'enquête consécutives.

Par ailleurs, cette vision globale est complétée d'une indication d'ensemble portant sur l'entier des répondants issus des HEP romandes et du Tessin. Il s'agit du score moyen⁵ sur les trois ans d'enquête, une année après l'obtention du diplôme. En règle générale, ceux-ci font l'objet d'une colonne supplémentaire dans les tableaux, colonne intitulée *Moy R*.

⁴ Au sein de la HEP BEJUNE, la PF1 est la plate-forme pour formation initiale du personnel enseignant de l'école enfantine et de l'école primaire ; la PF2 celle pour la formation initiale du personnel enseignant des degrés 1 et 2.

⁵ Hormis une moyenne interinstitutionnelle globale permettant à chaque institution de se situer par rapport à l'espace romand et tessinois, les chercheurs du groupe INSERCH se sont engagés à ne pas publier de données permettant une comparaison directe des institutions participantes.

1 CARACTERISTIQUES DES REpondANTS

Ce premier chapitre fournit quelques indications sociodémographiques et générales des répondants, ainsi que leur situation au niveau de l'emploi au moment de l'enquête.

1.1 Taux de participation des nouveaux diplômés

Taux de participation en %	2007	2008	2009
Obtention du diplôme HEP	2006	2007	2008
<i>Préscolaire et primaire</i>			
Nbre de diplômés PF1	96	93	79
Nbre de répondants PF1	42	42	35
Taux de participation PF1	44%	45%	44%
<i>Secondaire 1 et 2</i>			
Nbre de diplômés PF2	52	49	61
Nbre de répondants PF2	26	16	23
Taux de participation PF2	50%	33%	38%
<i>Total BEJUNE</i>			
Nbre de diplômés BEJUNE	148	142	140
Taux de participation BEJUNE	46 %	41%	41%

Le pourcentage de participation des enseignants issus de la PF1 avoisine les 45% et montre une certaine stabilité sur les trois ans. Celui de la PF2 a, quant à lui, baissé en 2008 pour se situer aux environs de 40%. Ce taux nous semble satisfaisant si l'on considère que le taux de participation à des questionnaires en ligne se situe dans d'autres études aux environs de 30%.

L'échantillon complet, regroupant des enseignants formés dans les HEP romandes (BEJUNE, FR, VS et VD)⁶ et du Tessin, comprend 919 répondants. La répartition entre les années est la suivante : 263 en 2007 (28,6%), 282 en 2008 (30,7%) et 374 en 2009 (40,7%). Il ressort que 615 d'entre eux (66,9%) sont des enseignants du préscolaire et primaire. Les 304 autres (33,1%) ont obtenu un diplôme pour l'enseignement aux niveaux secondaires 1 ou 2.

⁶ Symboles des cantons de Fribourg, du Valais et de Vaud

1.2 Age des répondants

Age des répondants		2007	2008	2009	Moy R
<i>Préscolaire et primaire</i>	N	39	37	32	574
	Moy	24,7	24,2	25,2	25
	Minimum	22	22	22	22
	Maximum	45	31	46	48
<hr/>					
<i>Secondaire 1 et 2</i>	N	25	16	20	283
	Moy	35.4	31.9	30.8	31.5
	Minimum	27	27	27	25
	Maximum	50	52	46	63

L'âge moyen des diplômés de la PF1 est stable sur les trois années d'enquête et s'élève à 24 ans. En PF2, la moyenne d'âge des répondants oscille entre 31 et 35 ans. Ces chiffres correspondent à la moyenne des HEP romandes et du Tessin qui est de 25 ans pour les enseignants du préscolaire et primaire et de 32 ans pour les enseignants du secondaire 1 et 2. Sans surprise, cette différence s'explique avant tout par les années consacrées aux études universitaires avant l'entrée dans le programme de formation initiale à l'enseignement secondaire.

1.3 Sexe des répondants

Sexe		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	féminin	36	92,3%	32	86,5%	28	87,5%	512	89%
	masculin	3	7,7%	5	13,5%	4	12,5%	62	11%
<hr/>									
<i>Secondaire 1 et 2</i>	féminin	6	24,0%	10	62,5%	12	54,5%	149	52%
	masculin	19	76,0%	6	37,5%	10	45,5%	136	48%

Comme attendu, les femmes constituent de loin, avec une moyenne à environ 90% sur trois ans, la plus grande partie des répondants en PF1. Elles sont également majoritaires en PF2 lors des deux dernières enquêtes. Ces résultats sont assez représentatifs de la situation au niveau romand et tessinois, comme ailleurs en Europe.

1.4 Nationalité des répondants

Nationalité		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
Préscolaire et primaire	Autre nationalité	1	3%	2	6%	-	-	16	3%
	Suisse	38	97%	35	94%	32	100%	558	97%
Secondaire 1 et 2	Autre nationalité	9	36%	2	13%	2	9%	37	13%
	Suisse	16	64%	14	87%	20	91%	248	87%

Seule une faible minorité de répondants issus de la PF1 de nationalité autre que suisse (3 sur 105) ont pris part aux trois enquêtes successives. La proportion est plus élevée en PF2, même si elle a considérablement baissé entre 2007 et 2009, passant de 36% à 9%. Ces taux sont également assez représentatifs de la situation parmi les répondants de l'espace romand et tessinois sur l'ensemble des trois années.

1.5 Titre académique le plus élevé obtenu

Titre le plus élevé en dehors du CAP	2007	2008	2009	Moy R
	Préscolaire et primaire			
<i>Maturité</i>	93%	98%	91%	78%
Secondaire 1 et 2				
<i>Licence ou Master</i>	73%	88%	91%	70%

La *Maturité fédérale* est le titre le plus élevé en dehors du diplôme d'enseignement pour plus de 90% des répondants issus de la PF1, score nettement supérieur à la moyenne romande et du Tessin de 78%. Chez les enseignants du secondaire 1 ou 2, il en est de même, mais cela concerne à ce niveau la *Licence* ou le *Master*.

1.6 Sites de formation des répondants

Sites HEP de formation des répondants		2007		2008		2009		
		N		N		N		
Préscolaire et primaire	SBI	11	26%	7	17%	10	29%	
	SPO	14	33%	9	21%	12	34%	
	SCF	17	41%	26	62%	13	37%	
Secondaire 1 et 2		SCF	26	100,0	16	100,0	23	100,0

En PF1, on observe que la participation à l'enquête est variable et parfois très fluctuante selon les sites⁷ et les années. Ces variations n'affectent toutefois pas la participation moyenne sur les trois ans d'enquête.

Pour ce qui est de l'échantillon global, les répondants issus des différentes HEP de Suisse romande et du Tessin se répartissent ainsi: HEP-BEJUNE (20%), HEP FR (14.5%), HEP VS (14.1%), HEP VD (37.8%) et ASP TI (13.6%).

1.7 Diplôme d'enseignement obtenu

Diplôme d'enseignement obtenu	2007		2008		2009	
	N		N		N	
Préscolaire et primaire	42	100%	42	100%	35	100,0
Secondaire 1	1	4%	-	-	1	4%
Secondaire 2	1	4%	2	13%	-	-
Secondaire 1 & 2	24	92%	14	87%	22	96%
Total	26	100%	16	100%	23	100%

A BEJUNE, la PF1 ne délivre qu'un diplôme combiné (-2+6)⁸ tandis que dans d'autres HEP il est possible de suivre une formation spécifique préscolaire ou primaire. C'est pourquoi au niveau romand et tessinois 6% des enseignants ont reçu un diplôme destiné à l'enseignement au niveau préscolaire seulement, 14% un diplôme réservé à l'enseignement primaire uniquement et 80% un diplôme combiné tel qu'à BEJUNE. Pour ce qui est des enseignants du secondaire 1 et 2 en Suisse romande et au Tessin, 15% ont obtenu un diplôme pour le secondaire 1, 19% un diplôme pour le secondaire 2 et 66% un diplôme combiné secondaire 1 et 2.

⁷ Les trois sites de formation initiale du personnel enseignant de l'école enfantine et de l'école primaire de la HEP BEJUNE sont Bienne (SBI), Porrentruy (SPO) et La Chaux-de-Fonds (SCF)

⁸ Il s'agit d'un diplôme combiné pour l'enseignement au niveau des cycles primaires 1 et 2. Les 2 années d'école enfantine (niveau préscolaire) et les années 1 et 2 du primaire constituent le cycle 1, selon l'harmonisation Harmos, tandis que le cycle 2 va de la 3^{ème} à la 6^{ème} année primaire.

1.8 Didactiques suivies par les enseignants issus de la PF2

Disciplines représentées dans l'enquête (en nombre de diplômés dans la discipline)	2007	2008	2009
Allemand	2	1	5
Anglais	4	3	4
Biologie	5	3	2
Chimie	2	-	-
Éducation musicale	-	1	-
Éducation physique et sportive	1	2	3
Éducation visuelle et artistique	1	-	-
Espagnol	-	1	1
Français	6	3	5
Géographie	5	1	4
Histoire	7	1	5
Histoire de l'art	1	-	-
Italien	-	1	1
Latin	2	1	3
Mathématiques	2	4	4
Philosophie	4	-	2
Physique	1	2	-
Sciences économiques	1	1	-
Sciences expérimentales	8	5	5
Total	52	30	44

Une dizaine de didactiques, soit une sur deux environ, est représentée sur les trois années. Seules quatre didactiques (chimie, éducation musicale, éducation visuelle et artistique, histoire de l'art) n'ont pris part qu'à une seule édition. Ainsi, bien que variables d'une année à l'autre, toutes les disciplines d'enseignement sont représentées au moins une fois sur les trois années.

1.9 Situation professionnelle des répondants au moment de l'enquête

En emploi durant la semaine de référence	2007		2008		2009		Moy R	
	N		N		N		N	
Oui	62	91%	52	90%	51	88,0	824	89,7
Non, pas durant la semaine de référence	3	4.5%	3	5%	5	9%	48	5,2%
Non, pas durant l'année	3	4.5%	3	5%	2	3%	47	5,1%
Total	68		58		58		919	

De façon à établir un point de repère identique pour tous les participants à l'enquête d'une année à l'autre, le protocole de recherche fixe une semaine de référence (début mai). Elle permet de saisir la situation professionnelle instantanée à un moment précis de l'année mais également d'interroger sur la situation antérieure. Malgré le fait que la situation de l'emploi peut se retourner brusquement dans le domaine de l'enseignement, celle-ci réussit à se maintenir même si le taux de sans emploi durant la semaine de référence est plus marqué pour 2009. En moyenne sur les trois années et tous diplômes confondus, 9 étudiants sur 10 travaillent durant la semaine de référence. Environ 4% des répondants disent ne pas être en emploi du tout dans l'année en cours. Globalement, la situation de l'emploi pour les diplômés de la HEP-BEJUNE se situe dans la moyenne des HEP romandes et du Tessin.

En emploi durant la semaine de référence		2007		2008		2009		Moy R	
(par niveau scolaire)		N		N		N		N	
Pré-scolaire et primaire	oui	39	93%	36	86%	31	89%	548	89%
	non, pas durant la semaine de référence	2	5%	3	7%	4	11%	37	6%
	non, pas durant l'année	1	2.5%	3	7%	-	-	30	5%
Secondaire 1 et 2	oui	23	88%	16	100,0	20	87%	276	91%
	non, pas durant la semaine de référence	1	3.5%	-	-	1	4%	11	3,5%
	non, pas durant l'année	2	7%	-	-	2	8%	17	5.5%

Si l'on compare la situation de l'emploi au cours de la semaine de référence pour les niveaux primaires et secondaires, on ne remarque pas de différence significative, si ce n'est en 2009 où le taux de nouveaux diplômés en PF1 sans emploi est légèrement supérieur (1 sur 10) à celui de PF2 (moins de 1 sur 20).

A propos des enseignants sans emploi durant la semaine de référence uniquement, on sait que les deux enseignants des niveaux préscolaire et primaire dans cette situation en 2007 effectuent des remplacements divers lorsque les occasions se présentent. Pour ce qui est des trois enseignants de même diplôme en pareille situation en 2008, aucun n'a envoyé de dossier de candidature pour l'obtention d'un poste. Ils ont pratiqué l'enseignement en tant que remplaçant ou dans le cadre de leurs obligations civiles. Tous trois ont moins d'un an d'expérience dans l'enseignement et aucun n'a enseigné des branches pour lesquelles il n'a pas reçu de formation didactique. Actuellement, une de ces trois personnes travaille dans un autre domaine, la deuxième s'est engagée dans une autre formation et la troisième remplit ses obligations civiles. Quant aux quatre répondants également diplômés de la PF1 se retrouvant en 2009 également, on sait qu'ils ont tous entrepris des études universitaires en psychologie ou pédagogie curative afin de «faire carrière» dans l'enseignement (enseignement spécialisé, prof de psychologie ou enseignant HEP). Par ailleurs, ils profitent tous de faire un peu d'enseignement comme remplaçant lorsque cela est possible pour eux. Du côté des enseignants diplômés pour le secondaire 1 et 2 sans emploi au moment de l'enquête, le premier, en 2007, a fait des « petits remplacements au secondaire 1 » alors que le second, en 2009 souhaite trouver un emploi dans sa discipline mais à un petit pourcentage, conciliable avec la vie de famille. Il fait quelques remplacements en attendant.

Concernant les enseignants n'ayant pas travaillé dans les écoles depuis l'obtention de leur diplôme, nous savons que l'enseignant diplômé pour le préscolaire et primaire qui était dans cette situation en 2007 fait autre chose que de l'enseignement à ces degrés et travaille dans une crèche. Des trois enseignants du même niveau dans cette situation en 2008, un seul d'entre eux a envoyé des dossiers de candidature dans son canton et dans d'autres cantons. Ce répondant estime qu'il n'a pas eu de poste en raison de son origine étrangère et de la faiblesse de son dossier de candidature sur le plan des expériences extrascolaires. Cette personne travaille dans un autre domaine, celui de la petite enfance. Les deux autres n'ont pas du tout postulé, ceci pour des raisons d'obligation civile d'une part et familiale d'autre part. Concernant les deux enseignants du secondaire 1 et 2 en situation identique en 2007, l'un d'eux a décidé de faire un break avec la profession et se trouve à l'étranger pour une année ou plus tandis que l'autre travaille à temps partiel dans un autre domaine ainsi que sur un projet de thèse. Quant aux deux répondants de 2009, aussi dans cette même situation, l'un entreprend une carrière de formateur en entreprise (poste obtenu grâce à son diplôme d'enseignant et non pas grâce à son master) tandis que l'autre a pris une année sabbatique pour un voyage autour du monde avant de retrouver un emploi au sein de l'établissement scolaire où il travaillait préalablement.

2 CONDITIONS OBJECTIVES ET CONTEXTES D'ENGAGEMENT EN 1ERE ANNEE D'INSERTION

Une partie importante de l'enquête vise à décrire de manière plus fine les conditions objectives de l'insertion professionnelles et les contextes d'engagement des nouveaux diplômés, ce par la mesure de plusieurs variables telles que:

- le degré d'expérience professionnelle au moment de l'enquête ;
- le contexte du poste de travail ;
- les conditions d'engagement ;
- L'adéquation entre formation et emploi.

Nombre d'années d'expérience en enseignement		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Moins d'un an	35	90%	34	97%	27	87%	481	88%
	Plus d'un an	4	10%	1	3%	4	13%	65	12%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Moins d'un an	2	9%	2	13%	9	45%	60	22%
	Plus d'un an	21	91%	14	87%	11	55%	215	78%

2.1 Première expérience d'insertion professionnelle

Première expérience d'insertion professionnelle		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Oui	21	54%	23	66%	15	48%	305	56%
	Non, emploi en éducation	5	13%	1	3%	6	19%	67	12%
	Non, emploi dans autre domaine	13	33%	11	31%	10	32%	174	32%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Oui	5	22%	3	19%	6	30%	57	21%
	Non, emploi en éducation	9	39%	8	50%	9	45%	107	39%
	Non, emploi dans autre domaine	9	39%	5	31%	5	25%	111	40%

Pour un peu plus de la moitié des nouveaux diplômés du primaire, l'emploi en année d'insertion professionnelle constitue la première véritable expérience professionnelle. Il en est de même au niveau de la Suisse romande et du Tessin. Oscillant entre 20 et 30%, cette proportion est moins élevée chez les diplômés du secondaire, plus âgés en moyenne, mais aussi parfois obligés voire contraints d'avoir dû trouver un emploi d'étudiant pour financer tout ou partie de leur formation universitaire. On retrouve en moyenne la même répartition au niveau de l'échantillon romand et tessinois.

2.2 Années d'expérience en enseignement selon le type de diplôme

Le nombre de nouveaux diplômés disposant d'une expérience professionnelle de plus d'un an dans l'enseignement est clairement plus élevé parmi les nouveaux enseignants secondaires. Bien qu'en nette régression sur les trois années, la proportion est égale ou supérieure à 55% alors qu'elle n'est que de 13% chez les enseignants du préscolaire et primaire. En moyenne sur les trois années, cela correspond aux valeurs de la Suisse romande et du Tessin : 88 % des enseignants du préscolaire et primaire ont moins d'un an d'expérience alors que cela ne concerne que 22% des nouveaux diplômés du secondaire 1 et 2, les autres ayant en moyenne trois ans d'expérience en tant qu'enseignant. Cela s'explique vraisemblablement par le fait que, comme vu dans le point précédent, près de 40% des enseignants secondaires ont travaillé dans les écoles avant leur formation à la HEP, le plus souvent comme remplaçant.

2.3 Situation géographique du lieu de travail

Canton de travail	2007			2008			2009		
	N		total	N		total	N		total
BE	13	21%	89%	11	21%	87%	16	31%	88%
JU	11	17%		10	19%		7	13%	
NE	31	50%		24	46%		20	39%	
Plusieurs cantons (BE/JU & BE/NE)	0	0%		0	0%		2	3.9%	
FR	4	6.5%	11%	1	1.9%	13%	2	3.9%	12%
GE	1	1.6%		1	1.9%		0	0%	
TI	0	0%		1	1.9%		0	0%	
VS	1	1.6%		1	0%		1	2%	
VD	1	1.6%		2	5.8%		3	5.9%	
Autres cantons ou pays (A)	0	0%		1	1.9%		0	0%	

Le tableau ci-après offre une vue d'ensemble des cantons où les nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE ont trouvé de l'emploi lors de leur première année d'insertion. On constate que près de neuf anciens étudiants sur 10 sont engagés dans un des trois cantons de l'espace BEJUNE. Si certains nouveaux diplômés ont dû quitter l'espace BEJUNE⁹ pour trouver un emploi, d'autres, ayant fait le choix de la HEP-BEJUNE pour se former, sont simplement retournés dans leur canton d'origine pour y enseigner.

⁹ Cf. paragraphe sur la mobilité dans le chapitre III.

2.4 Nombre d'établissements scolaires employeurs

Nombre d'établissements employeurs		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Précolaire et primaire</i>	1 établissement	32	82%	22	62%	23	74%	432	79%
	2 établissements ou plus	7	18%	13	37%	8	26%	116	21%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	1 établissement	17	74%	13	81%	16	80%	239	87%
	2 établissements ou plus	6	26%	3	19%	4	20%	37	13%

Les nouveaux enseignants du préscolaire-primaire sont à peine plus nombreux que leurs collègues du secondaire à être engagés dans plus d'un établissement. La proportion de nouveaux diplômés engagés dans un seul établissement varie légèrement d'une année à l'autre. En moyenne, sept jeunes enseignants sur 10 travaillent dans un seul établissement. Sur cet aspect, le contexte d'engagement semble moins favorable au niveau de l'espace BEJUNE, tant pour les enseignants issus de la PF1 que de la PF2, qu'il ne l'est en moyenne au niveau romand et tessinois.

2.5 Enseignement dans un autre établissement depuis l'obtention du diplôme

Enseignement dans un autre établissement		2008		2009		Moy R	
		N		N		N	
<i>Précolaire et primaire</i>	Non	11	31%	14	45%	190	49%
	Oui	24	67%	17	55%	193	51%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Non	9	56%	14	70%	145	68%
	Oui	7	44%	6	30%	69	32%

En moyenne, les nouveaux diplômés de l'enseignement préscolaire-primaire sont plus nombreux à avoir travaillé dans l'année en cours dans un ou plusieurs établissements autres que celui où il se trouve au moment de l'enquête. Il semble donc que le contexte du poste de travail soit plus stable pour les diplômés de la PF2.

2.6 Taux d'emploi moyen et satisfaction envers taux d'emploi

Taux actuel	2007	2008	2009	Moy R
N	62	52	51	825
Moy	77%	73%	73%	79%
Min.	5%	7%	16%	5%
Max.	100%	100%	100%	100%

Le taux moyen d'engagement pour l'ensemble des nouveaux diplômés PF1 et PF2 ayant pris part aux enquêtes avoisine les trois-quarts de poste et se situe légèrement en dessous de la moyenne romande et du Tessin.

Satisfaction envers l'emploi actuel	2007		2008		2009	
	N		N		N	
Taux idéal	41	66%	31	60%	34	67%
Taux pas idéal	21	34%	21	40%	17	33%

Taux d'emploi idéal	2007	2008	2009
N	21	21	17
Moy	97%	90%	91%
S	8,0	17,2	12,1
Min.	70%	40%	60%
Max.	100%	100%	100%

Pour plus du tiers des enseignants débutants – 31 % au niveau romand et tessinois - leur situation de l'emploi est largement inférieure à celle recherchée, ceux-ci aspirant à un taux d'engagement s'élevant en moyenne à un peu plus de 90%.

Taux d'emploi par niveau scolaire	2007	2008	2009	Moy R	
<i>Préscolaire et primaire</i>	N	39	36	31	549
	Moy.	76%	68%	74%	78%
	Min.	5%	7%	16%	5%
	Max.	100%	100%	100%	100%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	N	23	16	20	276
	Moy.	80%	84%	71%	81%
	Min.	50%	50%	20%	5%
	Max.	100%	100%	100%	100%

Si l'on considère le taux d'emploi moyen par niveau d'enseignement, on observe que le taux d'engagement moyen des nouveaux diplômés du secondaire est dans l'ensemble plus élevé que chez les enseignants du préscolaire et primaire. En comparaison globale, les taux d'emploi sur BEJUNE sont légèrement inférieurs à la moyenne des HEP romandes et du Tessin sur les trois dernières années, au préscolaire et primaire comme au secondaire.

Taux d'emploi actuel selon site de formation		2007	2008	2009
SBI	N	10	7	7
	Moy.	84%	71%	77%
	Min.	57%	40%	16%
	Max.	100%	100%	100%
SPO	N	13	9	12
	Moy.	70%	89%	76%
	Min.	5%	80%	50%
	Max.	100%	100%	100%
SCF	N	16	20	12
	Moy.	75%	58%	70%
	Min.	40%	7%	20%
	Max.	100%	100%	100%

Quant aux taux d'emploi référés aux sites PF1 de formation, on n'observe pas de différences significatives, si ce n'est qu'il est, en moyenne sur les trois ans, légèrement inférieur chez les étudiants de PF1 ayant accompli leur formation au SCF.

Taux d'emploi idéal selon site de formation		2007	2008	2009
SBI	N	3	3	0
	Moy.	87%	95%	-
	S	15,3	8,7	-
	Min.	70%	85%	-
	Max.	100%	100%	-
SPO	N	9	4	6
	Moy.	99%	100%	95%
	S	3,3	0	0,4
	Min.	90%	100%	80%
	Max.	100%	100%	100%
SCF	N	3	11	5
	Moy.	100%	85%	95%
	S	0	21,6	8,7
	Min.	100%	40%	80%
	Max.	100%	100%	100%
PF2	N	6	3	6
	Moy.	97%	93%	84%
	S	8,2	11,6	15,7
	Min.	80%	80%	60%
	Max.	100%	100%	100%

Considérant le taux d'emploi souhaité en fonction du site de formation, l'analyse des résultats relatifs aux taux idéal d'engagement selon les sites et les degrés scolaires ne montre aucune distinction significative par rapport aux résultats moyens.

2.7 Types et durée des contrats d'engagement

Type de contrat en % d'engagement	2007		2008		2009		Moy R	
	N		N		N		N	
Durée non connue	0	-	4	8%	2	4%	31	4%
Durée déterminée	41	66%	36	69%	40	78%	524	68%
Durée indéterminée	21	34%	12	23%	9	17%	270	33%

Seule une minorité des nouveaux diplômés, un peu plus de un sur quatre, décrochent des contrats à durée indéterminée. Fait notable, la diminution continue des engagements à durée indéterminée qui est passée de 34 à 17% entre 2007 et 2009, ce qui place la HEP-BEJUNE nettement en dessous de la moyenne des HEP romandes et du Tessin sur ce point.

Type de contrat par niveau scolaire		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Pré-scolaire et primaire</i>	Durée non connue	0	0%	4	11%	0	0%	27	5%
	Durée déterminée	26	67%	25	69%	25	81%	372	68%
	Durée indéterminée	13	33%	7	20%	6	19%	150	27%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Durée non connue	0	0%	0	0%	2	10%	4	1%
	Durée déterminée	15	65%	11	69%	15	75%	152	55%
	Durée indéterminée	8	35%	5	31%	3	15%	120	44%

Si l'on compare les types de contrat par niveau scolaire, on remarque que la tendance à la baisse du nombre de postes à durée indéterminée est symétrique aussi bien chez les enseignants du préscolaire et primaire que chez ceux du secondaire.

Durée des CDD en mois	2007	2008	2009	Moy R
N	41	41	42	512
moins de 6 mois	4	3	5	77
6 à 11 mois	11	9	3	56
12 mois et +	26	29	34	379
Moy.	10.12	10.24	10.81	11.04
Min.	2	1	1	1
Max.	36	12	24	60

Pour ce qui est de la durée du contrat d'engagement à durée déterminée (CDD), la tendance à la baisse du nombre de postes à durée indéterminée constatée plus haut semble néanmoins s'accompagner d'un effet positif. On observe, en effet, une hausse consécutive de la durée moyenne des engagements à durée déterminée sur les trois années d'enquête vers un score qui, en 2009, est proche de celui de la Suisse romande et du Tessin.

<i>Durée des CDD en mois</i>		2007	2008	2009
SBI	N	6	6	5
	Moy	7	10	10
SPO	N	11	7	11
	Moy	8	10	8
SCF	N	9	17	9
	Moy	12	10	11
PF2	N	15	11	17
	Moy	12	11	13

Il apparaît ci-après que les anciens étudiants PF2 ainsi que ceux de PF1 issus du site neuchâtelois ont des contrats à durée déterminée en moyenne supérieurs à ceux des nouveaux diplômés de PF1 issus des deux autres cantons partenaires.

2.8 Degré d'enseignement des répondants selon leur formation

Degrés d'enseignement		2007	2008	2009	Moy R
		N	N	N	N
<i>Préscolaire et primaire</i>	école enfantine	7	9	8	138
	école primaire	29	23	22	421
	secondaire 1	2	10	7	58
	secondaire 2	3	3	1	10
	autre (svt EdSP)	3	4	1	20
<i>Secondaire 1 et 2</i>	école enfantine	-	-	-	3
	école primaire	-	-	-	5
	secondaire 1	2	10	7	163
	secondaire 2	3	3	1	118
	autre (svt EdSP)	3	4	1	16

Chez les enseignants formés à BEJUNE, la mobilité entre les ordres d'enseignement ne s'observe que dans le sens ascendant, c'est-à-dire du primaire vers le secondaire. En effet, entre 10 et 20% des nouveaux diplômés PF1 ont trouvé de l'emploi soit au secondaire soit au secondaire 2. Ailleurs en Suisse romande et au Tessin, même si cela ne concerne que huit répondants, on observe également une mobilité descendante.

2.9 Enseignement sans formation didactique

Enseignement sans formation didactique		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Non	26	67%	26	74%	25	81%	431	79%
	Oui	13	33%	9	26%	6	19%	115	21%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Non	19	83%	9	56%	16	80%	156	57%
	Oui	4	17%	7	44%	4	20%	119	43%

En moyenne, tous ordres d'enseignement confondus, un quart des répondants enseignent dans des disciplines pour lesquelles ils n'ont reçu aucune formation didactique. Ce taux diminue en PF1 passant, de 2007 à 2009, du tiers au cinquième des répondants.

Les fluctuations apparaissent plus importantes d'une année à l'autre au niveau secondaire. Il ressort cependant, excepté pour 2008, que la situation de l'adéquation entre la formation et l'emploi semble un peu plus favorable dans l'espace BEJUNE qu'ailleurs en Suisse romande et au Tessin. En effet, plus de 40% des répondants enseignent au moins une discipline pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation didactique au cours de la formation initiale en HEP.

	2007	2008	2009
<i>Préscolaire et primaire</i>	ACM, Culture générale (2), Activités pratiques, Connaissance de l'environnement (4), Français, Math, Allemand, Percussion	Anglais (2), Allemand, Français (3), Histoire (2), Géo, Math, Bio, Culture générale, FLE, Éducation routière, Lecture	ACM, FLE (2), Travaux pratiques, Sciences, Info, Math, Géo, Religion
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Français (3), EPS, Allemand, Informatique, ECG	FLE, Géo, Histoire, Économie pratique, Math (2), Info (2), Sciences expérimentales	Géo, Informatique, Culture générale, Math

Si l'on considère dans le détail les matières enseignées sans formation didactique et leur fréquence (indiquée entre parenthèse dans le tableau ci-dessous), on constate que la plupart des disciplines des plans d'étude primaire et secondaire sont concernées par le phénomène d'enseignement sans formation didactique.

4 STRATEGIES DE RECHERCHE D'UN PREMIER EMPLOI

4.1 Recherche d'emploi par voie de postulation officielle

Recherche d'emploi par envoi dossier candidature		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	non	2	5%	2	6%	3	10%	50	9%
	oui	37	95%	34	94%	28	90%	499	91%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	non	6	26%	3	19%	0	0%	71	26%
	oui	17	74%	13	81%	20	100%	205	74%

Il ressort de l'analyse des résultats à la question "Avez-vous envoyé votre dossier de candidature à des employeurs potentiels (Départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) pour l'obtention d'un emploi dans l'enseignement ?", que la grande majorité des nouveaux diplômés recherche activement un emploi par la voie de la postulation. Il est intéressant de constater que, dès 2008, le phénomène s'est intensifié en PF2. La suppression des stages en emploi, organisés durant la seconde année de formation jusqu'en 2008, qui souvent constituait un tremplin pour un engagement ultérieur, est une explication possible.

4.2 Lieux d'envoi des postulations

Lieux d'envoi des postulations		2007		2008		2009		Moy R		
		N		N		N		N		
<i>Préscolaire et primaire</i>	Communes de la région	oui	11	26%	18	43%	13	37%	298	49%
		non	31	74%	24	57%	22	63%	317	51%
	Canton de domicile	oui	23	55%	19	45%	9	26%	202	33%
		non	19	45%	23	55%	26	74%	413	67%
	Autres cantons	oui	26	62%	22	52%	16	46%	132	22%
		non	16	38%	20	48%	19	54%	483	78%
	Étranger	oui	1	2%	2	5%	1	3%	14	2%
		non	41	98%	40	95%	34	97%	601	98%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Communes de la région	oui	9	35%	6	38%	8	35%	118	39%
		non	17	65%	10	62%	15	65%	186	61%
	Canton de domicile	oui	6	23%	5	31%	10	44%	84	28%
		non	20	77%	11	69%	13	56%	220	72%
	Autres cantons	oui	10	39%	5	31%	9	39%	50	16%
		non	16	61%	11	69%	14	61%	254	84%
	Étranger	oui	0	0%	0	0%	0	0%	4	2%
		non	26	100%	16	100%	23	100%	300	98%

En ce qui concerne les destinataires des dossiers de candidature, un premier constat s'impose. Au niveau romand et tessinois on observe, tant chez les enseignants du primaire que ceux du secondaire, que leurs postulations sont d'abord adressées par ordre de proximité géographique : dans sa région en premier lieu, dans son canton ensuite, dans d'autres cantons, voire à l'étranger finalement. On ne retrouve pas cette même gradation chez les enseignants issus de la HEP-BEJUNE. Il semble que la collaboration intercantonale mise en place pour la formation à l'enseignement permet à ses ressortissants de s'identifier professionnellement, non pas d'abord à leur région de proximité, mais davantage à leur canton, voire à l'espace intercantonal.

4.3 Nombre approximatif de dossiers de candidature envoyés

Nombre de dossiers de candidatures envoyés		2007	2008	2009	Moy R
<i>Préscolaire et primaire</i>	N	37	34	28	501
	Moy.	38.5	28.5	27.3	23.8
	Méd.	20	20	17.5	20
<i>Secondaire 1 et 2</i>	N	17	12	20	204
	Moy.	7.3	9.8	11.9	14.5
	Méd.	3	5	9.5	8.5

En moyenne, les enseignants formés en PF1 envoient près de trois à cinq fois plus de dossiers de candidature pour trouver un poste que les enseignants issus de la PF2. En comparaison avec les HEP de Suisse romande et du Tessin, les enseignants de la PF1 envoient davantage de candidatures que leurs collègues romands et tessinois tandis que c'est l'inverse pour les enseignants secondaires.

4.4 Changement de domicile pour trouver un emploi

Changement de domicile pour trouver de l'emploi	2007		2008		2009		Moy R	
	N		N		N		N	
Non	39	63%	45	88%	46	90%	736	90%
Non, mais enseigne dans un autre canton	9	15%	0	0%	0	0%	12	1%
Oui, mais pas de canton	2	3%	1	2%	2	4%	37	4%
Oui, de canton	12	19%	4	8%	3	6%	33	4%
Oui, à l'étranger	0	0%	1	2%	0	0%	4	1%
Total	62		51		51		822	

Hormis en 2007, la grande majorité des répondants, près de neuf sur 10 en 2009, n'a pas changé (absence de nécessité ou choix de ne pas changer) de domicile pour trouver un emploi. Cependant, la nécessité d'un changement de canton pour trouver un emploi touche davantage les enseignants formés à la HEP-BEJUNE que ceux d'autres cantons de la Suisse romande et du Tessin.

4.5 Mobilité intercantonale selon les sites et les filières

Site HEP	Changement de domicile	2007		2008		2009	
		N		N		N	
SBI	Non	7	70%	6	100%	7	100%
	non, mais enseigne dans un autre canton	1	10%	0	0%	0	0%
	oui, mais pas de canton	1	10%	0	0%	0	0%
	oui, de canton	1	10%	0	0%	0	0%
SPO	Non	9	69%	6	67%	9	75%
	non, mais enseigne dans un autre canton	1	8%	0	0%	0	0%
	oui, de canton	3	23%	3	33%	3	25%
SCF	Non	7	44%	18	90%	12	100%
	non, mais enseigne dans un autre canton	3	19%	0	0%	0	0%
	oui, mais pas de canton	1	6%	1	5%	0	0%
	oui, de canton	5	31%	0	0%	0	0%
	oui, à l'étranger	0	0%	1	5%	0	0%
PF2	Non	16	70%	15	94%	18	90%
	non, mais enseigne dans un autre canton	4	17.4%	0	0%	0	0%
	oui, mais pas de canton	0	0%	0	0%	2	10%
	oui, de canton	3	13%	1	6%	0	0%

Globalement, la mobilité intercantonale est quasi nulle à l'exception de l'année 2007 où au moins un cinquième des étudiants, tous sites confondus, a dû changer de domicile pour trouver un emploi. La situation est sensiblement différente pour les anciens étudiants jurassiens puisque, lors de chaque enquête, au moins le quart d'entre eux a changé de domicile.

Site HEP	2007				2008				2009				
	De	A	N		De	A	N		De	à	N		
SBI	Berne	Genève	1	1					0				
SPO	Jura	Berne	2*	3	Jura	Genève	1	3	Jura	Fribourg	1	3	
					Jura	Fribourg	1	Jura	Neuchâtel	1*			
	Jura	Valais	1		Jura	Vaud	1	Jura	Vaud	1			
SCF	Jura	Fribourg	2	5					0				
	Neuchâtel	Vaud	1										
	Neuchâtel	Fribourg	2										
PF2	Jura	Neuchâtel	2*		Vaud	Valais	1	1					
	Neuchâtel	Berne	1*		3								
BEJUNE			Total	12			Total	4			Total	3	

Le tableau ci-dessus confirme la plus grande mobilité professionnelle des nouveaux diplômés jurassiens qui sont systématiquement les plus nombreux parmi les répondants, voire les seuls ressortissants d'un des trois cantons BEJUNE (en 2008 et 2009) à devoir s'expatrier pour un emploi. Sur l'ensemble des trois années, 13 des répondants formés dans le Jura ont dû quitter le canton pour obtenir un emploi.

		Changement de domicile d'un canton à l'autre									Total
		Canton d'accueil									
		BE	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS	AC	
Canton d'origine	BE									1	1
	FR	1							1		2
	GE								1		1
	JU	2	4	1		3		2	1		13
	NE	1	2					2			5
	TI		1							1	2
	VD			1		1	2		2		6
	VS		2					1		1	4
	AC										0
Total	4	9	2	0	4	2	5	5	3	34	
		Flux									
		BE	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS	AC	
		3	7	1	-13	-1	0	-1	1	3	

Dans l'ensemble, il ressort que la mobilité pour trouver un emploi concerne avant tout les enseignants formés à BEJUNE. En effet, sur les 34 répondants de l'espace romand et tessinois qui ont dû changer de canton de domicile pour trouver un emploi, plus de la moitié (19) ont été formés à la HEP-BEJUNE. La mobilité intra-BEJUNE reste modeste puisque seul 6 d'entre eux sont restés au sein de l'espace BEJUNE.

4.6 Stage effectué durant la HEP dans l'établissement de référence

Stage dans établissement de référence		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Non	35	90%	35	83%	24	77%	430	75%
	Oui	4	10%	7	16%	7	23%	146	25%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Non	8	35%	7	44%	13	65%	151	54%
	Oui	15	65%	9	56%	7	35%	128	46%

Les nouveaux diplômés du secondaire sont plus nombreux que leurs collègues du primaire à avoir effectué, durant leur formation à la HEP, un stage dans l'établissement où ils se trouvent au moment de l'enquête. Pourtant, l'écart avec les diplômés PF1 se réduit fortement à chaque enquête. En 2007, les deux tiers des diplômés PF2 se trouvaient dans cette situation ; deux ans plus tard, ils ne représentent plus que le tiers. Pour ce qui est des enseignants du primaire, la tendance sur les trois ans semble rejoindre la moyenne de la Suisse romande et du Tessin tandis qu'au niveau du secondaire, l'effet insérant du stage semble nettement moindre depuis l'introduction du CPFE¹⁰.

¹⁰ Certificat préparatoire à la formation d'enseignants

4.7 Enseignement préalable à l'entrée en formation dans l'établissement de référence

Enseignement préalable dans établissement de référence		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Non	36	92%	39	93%	27	88%	537	93%
	Oui	3	8%	3	7%	4	13%	39	7%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Non	19	83%	10	63%	12	60%	192	69%
	oui	4	18%	6	37%	8	40%	87	31%

Il s'avère que les nouveaux diplômés sont en moyenne peu nombreux à avoir travaillé dans l'établissement de référence avant le début de leur formation à la HEP. L'absence de lien est plus marqué et stable en PF1, où seul un répondant sur 10 avait travaillé dans l'établissement de référence avant la HEP. Chez les nouveaux diplômés du secondaire, on constate par contre une augmentation constante du pourcentage de diplômés en emploi durant la semaine de référence, dans un établissement où ils avaient déjà travaillé avant leur entrée en formation.

5 APPRECIATION SUBJECTIVE DES CRITERES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

5.1 Sentiment d'être enseignant

Se sentir enseignant dans la temporalité professionnelle		2007		2008		2009		Moy R	
		N		N		N		N	
<i>Préscolaire et primaire</i>	Avant la formation HEP	2	5%	1	3%	3	9%	25	4%
	Pendant la formation HEP	5	13%	9	24%	2	6%	65	11%
	A l'obtention du diplôme HEP	1	3%	6	16%	2	6%	36	6%
	Dès les premiers jours après l'obtention du diplôme	13	32%	8	22%	9	27%	189	33%
	Après quelques mois de travail	16	40%	11	30%	14	42%	205	36%
	Après plus d'un an de travail	3	7%	2	5%	0	0	39	7%
	Je ne me sens pas encore enseignant	0	-	0	-	2	6%	9	2%
	Autre moment	0	-	0	-	1	3%	8	1%
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Avant la formation HEP	7	29%	2	13%	6	29%	82	29%
	Pendant la formation HEP	2	8%	8	50%	1	5%	53	19%
	A l'obtention du diplôme HEP	4	17%	-	-	-	-	12	4%
	Dès les premiers jours après l'obtention du diplôme	5	21%	1	6%	4	19%	35	12%
	Après quelques mois de travail	5	21%	2	13%	4	19%	68	24%
	Après plus d'un an de travail	1	4%	3	19%	2	9.5%	20	7%
	Je ne me sens pas encore enseignant	0	-	0	-	2	9.5%	8	3%
	Autre moment	0	-	0	-	2	9.5%	6	2%

Une différence remarquable est à noter : les nouveaux diplômés du secondaire sont beaucoup plus nombreux que leurs collègues du primaire à se sentir enseignant avant même d'avoir débuté toute formation pédagogique. Le fait d'avoir, pour beaucoup d'entre eux, déjà enseigné au moins une année avant d'entrer à la HEP, explique sans doute cette construction identitaire précoce. Par contre, pour la majorité des diplômés du primaire le sentiment d'être enseignant émerge seulement à partir de l'obtention du diplôme et les mois qui suivent celle-ci. L'exception de 2008 mérite d'être soulignée pour les anciens étudiants du secondaire, année où un répondant sur deux affirme s'être déjà senti enseignant en cours de formation pédagogique.

5.2 Perception de la réussite professionnelle

5.2.1 Perception de la réussite professionnelle au préscolaire-primaire

En me référant à l'année en cours, je réussis à ... (1= je ne réussis pas du tout; 6 = je réussis parfaitement)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>												
Définir des règles de vie pour la classe	40	5.30	0.8	35	5.40	0.7	29	4.76	1.3	551	5.25	0.8
Trouver mes repères dans l'établissement	39	5.21	0.8	37	5.54	0.7	32	4.91	1.3	557	5.14	1.0
Maintenir le respect des règles de vie en classe	40	4.83	1.0	36	5.03	0.9	31	4.39	1.3	571	4.83	1.0
Maîtriser les contenus à enseigner	40	4.90	0.8	37	4.92	0.6	33	4.61	1.1	572	4.80	0.8
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	33	4.64	1.6	31	4.94	1.4	25	4.72	1.3	499	4.79	1.2
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	37	4.84	0.7	37	5.00	1.1	31	4.58	1.1	551	4.78	0.9
Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	40	4.83	0.7	36	4.69	1.2	32	4.28	1.4	570	4.70	1.1
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	38	4.68	1.0	36	4.92	0.9	32	4.22	0.9	566	4.65	0.9
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	40	4.58	1.2	36	4.94	1.0	32	4.19	1.2	564	4.60	1.1
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	39	4.51	0.9	37	4.68	0.9	29	4.03	1.3	565	4.52	1.0
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	38	4.47	1.2	33	4.55	1.3	28	4.18	1.5	529	4.47	1.3
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques	0	-	-	0	-	-	24	3.67	1.3	118	4.42	1.2
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants	0	-	-	0	-	-	19	3.74	1.5	112	4.40	1.3
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	35	4.54	1.1	30	4.70	1.1	26	4.19	1.1	509	4.34	1.2
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	40	4.15	1.0	36	4.42	0.9	33	3.79	1.2	569	4.32	1.0
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	37	4.27	1.0	36	4.42	0.9	31	4.03	1.4	567	4.26	1.1
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones	0	-	-	0	-	-	19	3.68	1.5	139	4.22	1.3
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	30	4.20	0.8	27	4.41	1.1	25	3.56	1.5	473	4.17	1.1
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	34	3.94	0.9	34	4.32	0.8	29	3.66	1.2	541	4.14	0.9
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	37	4.05	1.3	35	4.43	1.1	29	3.41	1.3	553	4.00	1.2
Moyenne générale		4.58	1.0		4.78	1.0		4.13	1.3		4.54	1.0

Pour les nouveaux diplômés de la filière préscolaire primaire, le taux de réussite perçu dans les tâches professionnelles soumises à appréciation est plutôt satisfaisant avec une moyenne générale oscillant entre 4.13 et 4.78 sur 6¹¹, conformément à la moyenne romande et du Tessin. L'intégration dans l'établissement, la gestion de la classe, la maîtrise des contenus à enseigner, entre autres tâches, obtiennent des scores légèrement supérieurs à la moyenne. Par contre, le sentiment de réussite est inférieur à la moyenne pour les tâches qui relèvent de la capacité à motiver les élèves, de l'accompagnement pédagogique des élèves différents ou en difficulté d'apprentissage et de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

A noter encore que les scores moyens de 2009 sont quasiment systématiquement inférieurs à ceux de 2007 et/ou 2008.

5.2.2 Perception de la réussite professionnelle au secondaire

En me référant à l'année en cours, je réussis à ... (1= je ne réussis pas du tout; 6 = je réussis parfaitement)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>												
Trouver mes repères dans l'établissement	23	5.57	0.7	16	5.44	0.7	21	5.38	0.7	277	5.42	0.8
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	24	5.50	0.8	16	5.19	0.8	20	5.10	1.0	276	5.14	1.0
Maîtriser les contenus à enseigner	24	5.29	0.6	16	5.13	0.6	21	4.81	1.0	281	5.06	0.8
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	23	5.17	0.9	16	4.88	1.3	18	4.94	1.0	257	4.88	1.2
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	24	5.04	1.2	15	4.80	1.1	20	4.90	1.5	262	4.85	1.2
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	24	4.96	0.9	16	5.13	0.6	20	4.65	1.0	277	4.78	1.0
Définir des règles de vie pour la classe	23	5.09	1.1	16	4.69	0.8	20	4.20	1.3	272	4.74	1.1
Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	24	5.13	0.9	16	4.81	1.0	21	4.43	1.3	279	4.71	1.1
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	24	4.96	0.8	16	4.38	0.6	21	4.43	1.3	277	4.64	0.9
Maintenir le respect des règles de vie en classe	23	5.00	1.0	16	4.19	1.1	20	4.05	1.1	276	4.47	1.1
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques	0	-	-	0	-	-	11	4.09	1.6	66	4.44	1.3
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants	0	-	-	0	-	-	10	3.90	1.4	79	4.34	1.2
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	23	4.70	0.9	16	4.13	0.7	18	3.61	1.3	270	4.19	1.1
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	23	4.96	1.1	16	3.94	1.0	21	3.76	1.2	265	4.15	1.2
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones	0	-	-	0	-	-	10	4.20	1.6	66	4.11	1.3
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	19	4.58	0.8	14	3.43	1.1	13	3.54	1.3	186	4.04	1.3
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	24	3.96	1.0	15	4.07	0.8	19	3.63	1.1	266	3.88	1.0
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	22	4.14	1.2	16	3.69	0.8	21	3.48	1.3	266	3.85	1.1
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	24	3.79	0.8	15	3.73	0.9	21	3.10	1.1	273	3.84	1.1
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	19	4.11	1.1	15	3.67	0.8	14	2.79	1.6	203	3.70	1.3
Moyenne générale		4.82	0.9		4.43	0.9		4.15	1.2		4.46	1.1

¹¹ Pour la lecture et l'interprétation, cf. note de bas de page 3

Les moyennes générales de la perception de réussite dans les tâches professionnelles des nouveaux diplômés du secondaire sont comparables à celles des enseignants du primaire. Cependant la moyenne tend à baisser année après année, passant de 4.82 en 2007 à 4.15 en 2009. En ce sens aussi, la comparaison entre filières ne montre que très peu de différence. Les meilleurs résultats (dont la moyenne est proche ou supérieure à cinq en 2009) concernent les tâches professionnelles qui se déroulent en dehors du contexte de classe. A l'inverse, les nouveaux enseignants du secondaire disent réussir nettement moins bien dans les tâches relatives à la motivation, à l'aide et l'intégration des élèves en difficulté scolaire ou présentant des troubles du comportement.

5.3 Motifs de satisfaction à l'égard de différentes facettes de la profession

5.3.1 Motifs de satisfaction des nouveaux enseignants du préscolaire-primaire

Satisfaction à l'égard de la profession	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
Degrés préscolaire et primaire												
Vacances	40	5.73	0.6	36	5.67	0.6	31	5.58	1.0	560	5.59	0.8
Relations avec les élèves	40	5.25	0.8	36	5.50	0.7	31	4.97	1.3	569	5.35	0.9
Relations avec les collègues	40	5.15	0.9	36	5.61	0.7	30	5.00	1.3	560	5.23	1.0
Autonomie professionnelle	39	5.33	0.7	36	5.53	0.6	29	5.14	1.2	562	5.18	0.9
Relations avec les personnes ressources (mentors, superviseurs, psychologues, ...)	0	-	-	29	5.21	1.1	21	4.67	1.5	331	4.99	1.1
Direction de l'école	37	4.62	1.4	30	5.40	1.0	28	4.89	1.3	494	4.98	1.1
Climat de travail dans l'établissement	37	4.86	1.1	36	5.28	0.9	30	4.73	1.5	544	4.94	1.2
Durée des journées de travail	40	5.08	1.2	36	5.36	0.9	30	5.03	1.1	561	4.93	1.1
Qualité de l'enseignement dans l'établissement	34	5.09	0.8	33	5.12	0.8	28	4.61	1.4	522	4.91	1.1
Relations avec les parents d'élèves	39	4.90	1.0	33	5.00	1.0	28	4.64	1.2	537	4.90	1.0
Soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)	38	4.71	1.3	36	5.14	1.1	28	4.93	1.3	546	4.80	1.2
Horaires flexibles	38	4.53	1.6	28	4.43	1.6	31	4.74	1.6	524	4.67	1.4
Programme à enseigner	39	4.67	1.1	34	4.94	1.0	30	4.30	1.1	543	4.59	1.0
Modalités d'attribution des classes aux enseignants	0	-	-	25	4.80	1.2	21	3.81	1.8	260	4.43	1.3
Charge de travail annuelle	36	4.39	1.3	31	4.90	1.0	29	4.66	1.2	526	4.42	1.1
Répartition des élèves les plus difficiles entre les classes	29	4.55	1.4	23	4.61	1.2	15	4.07	1.6	401	4.41	1.3
Nombre d'élèves dans la classe	39	4.38	1.3	36	4.42	1.4	31	4.48	1.3	554	4.37	1.4
Implication dans les prises de décision dans l'école	35	4.43	1.0	31	4.61	1.1	26	4.19	1.6	491	4.35	1.2
Disponibilité du matériel pédagogique pour la classe	39	4.18	1.4	36	4.56	1.4	31	3.90	1.4	556	4.31	1.3
Infrastructure et équipement des classes et de l'école	39	4.28	1.4	36	4.53	1.2	30	4.00	1.3	560	4.22	1.3
Salaire	40	4.53	1.4	37	4.27	1.4	31	4.19	1.1	572	4.08	1.3
Disponibilité de l'équipement informatique	36	3.67	1.7	36	4.36	1.4	30	4.17	1.7	545	4.03	1.5
Sécurité d'emploi	40	3.03	1.6	33	3.48	1.3	30	4.00	1.3	556	3.62	1.6
Reconnaissance sociale à l'égard de la profession	39	3.51	1.3	36	3.89	1.3	31	3.35	1.5	555	3.56	1.3
Moyenne générale		4.59	1.2		4.86	1.1		4.50	1.4		4.62	1.2

Dans l'ensemble, le degré de satisfaction de la profession, presque au terme d'une première année d'expérience, est assez bon avec une moyenne tournant autour de 4.5 sur 6. Les vacances, l'autonomie professionnelle, la charge quotidienne de travail ainsi que la qualité des relations avec les collègues et les élèves sont les motifs les mieux évalués. Inversement, la reconnaissance sociale à l'égard de la profession obtient le score le moins bon.

5.3.2 Motifs de satisfaction des nouveaux enseignants du secondaire

Satisfaction à l'égard de la profession	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>												
Vacances	24	5.42	0.7	16	5.75	0.4	21	5.67	0.7	281	5.57	0.7
Autonomie professionnelle	24	5.46	0.5	16	5.38	0.5	21	5.52	0.8	279	5.40	0.7
Relations avec les collègues	24	5.46	0.8	16	5.19	0.5	21	5.43	0.9	278	5.31	0.8
Climat de travail dans l'établissement	24	5.21	0.7	16	5.13	0.6	21	5.24	1.0	277	5.13	1.0
Relations avec les élèves	24	5.38	0.6	16	5.13	0.7	21	4.90	1.0	281	5.12	0.8
Durée des journées de travail	24	5.17	0.8	16	4.81	1.0	21	5.00	1.0	278	5.02	1.0
Soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)	24	5.29	0.7	16	4.69	1.3	21	5.05	1.0	279	5.02	1.1
Direction de l'école	24	4.92	0.9	16	5.13	0.8	21	5.19	1.1	274	4.91	1.2
Qualité de l'enseignement dans l'établissement	24	5.00	0.7	16	5.06	0.7	20	4.80	0.8	268	4.86	0.9
Relations avec les parents d'élèves	23	5.39	0.6	12	4.67	1.1	18	4.67	0.8	195	4.82	0.9
Horaires flexibles	24	4.75	1.4	16	4.88	1.3	20	4.70	1.6	268	4.70	1.3
Relations avec les personnes ressources (mentors, superviseurs, psychologues, ...)	0	-	-	10	4.40	1.6	14	3.93	1.8	150	4.61	1.3
Charge de travail annuelle	24	4.38	1.2	15	4.53	1.1	21	4.43	1.5	276	4.58	1.2
Sécurité d'emploi	24	3.50	1.7	15	4.47	1.4	21	3.95	1.7	280	4.56	1.5
Programme à enseigner	24	4.63	1.0	16	4.25	0.9	21	4.19	1.2	278	4.54	1.0
Salaire	24	4.67	1.0	16	5.00	1.0	21	4.95	0.9	281	4.38	1.2
Disponibilité de l'équipement informatique	24	4.79	0.8	16	4.19	1.4	20	3.95	1.5	268	4.29	1.5
Disponibilité du matériel pédagogique pour la classe	23	4.61	1.1	16	4.38	1.0	20	3.90	1.3	273	4.26	1.3
Modalités d'attribution des classes aux enseignants	0	-	-	14	4.29	1.1	17	4.29	1.3	176	4.25	1.4
Implication dans les prises de décision au sein de l'établissement	23	4.00	1.1	14	4.07	1.1	19	3.89	1.4	247	4.16	1.2
Infrastructure et équipement des classes et de l'école	24	4.46	1.1	16	4.19	1.4	21	3.62	1.5	280	4.15	1.3
Répartition des élèves les plus difficiles entre les classes	17	4.94	1.4	10	3.50	1.4	13	2.92	1.6	195	4.15	1.4
Nombre d'élèves dans la classe	24	4.08	1.2	16	4.19	1.3	21	3.52	1.5	280	3.99	1.4
Reconnaissance sociale à l'égard de la profession	23	3.65	1.2	16	3.94	1.3	21	3.24	0.9	277	3.34	1.4
Moyenne générale		4.78	1.0		4.63	1.0		4.46	1.2		4.63	1.2

Chez les diplômés du niveau secondaire le taux de satisfaction global est équivalent à celui de leurs collègues du préscolaire-primaire. Toutefois, le nombre de motifs de satisfaction dont le score est proche, égal ou supérieur à cinq, double par rapport à celui des jeunes diplômés du primaire. En tête de classement, on retrouve les motifs identiques : les vacances, l'autonomie, le bien-être général dans l'établissement. A noter également que le salaire est source d'une plus grande satisfaction au secondaire avec un score moyen de 4.95 en 2009, alors qu'il de 4.19 au primaire. Sur ce point, les enseignants du secondaire de BEJUNE sont en moyenne nettement plus satisfaits que leurs collègues romands et tessinois.

Les motifs d'insatisfaction les plus importants concernent le nombre d'élèves dans la classe et surtout la répartition dans les classes des élèves difficiles. Comme pour les enseignants du préscolaire-primaire, la reconnaissance sociale de la profession est une des principales insatisfactions.

5.4 Participation à des activités favorisant l'insertion professionnelle

5.4.1 Avis des diplômés du préscolaire-primaire

Participation des activités d'insertion (1 = pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>												
Demande conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, ...)	40	4.95	1.1	34	5.06	1.3	31	4.87	1.1	551	4.88	1.2
Partage d'expériences avec des collègues	40	4.38	1.5	33	4.24	1.8	31	4.42	1.6	547	4.79	1.3
Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	34	3.32	1.9	33	3.82	1.7	30	3.87	1.7	517	3.92	1.7
Projet école au sein de mon établissement	37	3.46	1.7	32	4.06	1.9	29	3.62	1.8	490	3.78	1.8
Groupe de travail entre collègues	36	3.36	1.9	30	3.33	1.9	29	3.69	1.5	507	3.68	1.8
Implication dans des groupes de travail au sein de l'école	33	3.24	2.0	31	3.29	1.8	27	3.15	1.7	486	3.24	1.8
Perfectionnement ou formation continue	39	3.33	1.7	32	2.84	1.7	30	2.80	1.7	514	3.11	1.7
Visites de classes de collègues	36	2.69	1.7	32	2.22	1.7	29	2.34	1.7	516	2.84	1.8
Accompagnement formel par une personne attitrée	33	2.94	1.9	27	2.70	1.9	26	2.15	1.5	470	2.81	1.8
Informations diffusées par l'école ou la DIP	37	2.89	1.5	27	2.85	1.7	29	2.52	1.6	496	2.80	1.5
Cours HEP d'introduction au métier	33	1.85	1.8	26	1.08	0.3	28	1.32	1.0	492	2.68	2.1
Colloque de branches interne à l'établissement scolaire	31	2.00	1.6	24	3.33	2.2	25	2.24	1.5	458	2.51	1.8
Soutien psychologique	31	1.26	0.6	27	1.30	0.7	28	1.39	1.0	467	1.49	1.1
Moyenne générale		3.05	1.6		3.09	1.6		2.95	1.5		3.27	1.7

En moyenne, les nouveaux diplômés participent relativement peu aux activités d'insertion à leur disposition. Situées autour de trois sur six, les moyennes sont quasi semblables pour les répondants issus des deux filières. Le recours à des personnes-ressource au sein même de l'établissement, les échanges entre collègues ainsi que les activités sociales avec des collègues hors cadre professionnel sont les activités qui obtiennent les meilleurs scores. A l'inverse, le soutien psychologique est pour ainsi dire une activité d'insertion professionnelle quasi inutilisée. On notera ici toutefois que le cours HEP d'introduction au métier est la spécificité d'un seul canton romand et que le colloque de branche interne est un dispositif concernant surtout les enseignants du secondaire.

5.4.2 Avis des diplômés du secondaire

Participation des activités d'insertion (1 = pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>												
Partage d'expériences avec des collègues	24	4.92	1.1	15	4.80	1.0	19	4.68	1.3	268	4.78	1.2
Demande conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, ...)	23	4.78	0.9	15	4.53	1.2	20	4.90	1.4	268	4.63	1.2
Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	22	4.27	1.7	14	4.07	1.7	20	3.65	1.5	261	3.96	1.7
Groupe de travail entre collègues	24	4.08	1.1	14	3.57	1.8	19	3.58	1.4	256	3.66	1.6
Colloque de branches interne à l'établissement scolaire	24	4.38	1.6	15	3.80	1.9	15	3.87	1.7	250	3.49	1.9
Implication dans des groupes de travail au sein de l'école	23	3.57	1.6	14	3.50	1.7	18	2.22	1.4	252	3.01	1.7
Projet école au sein de mon établissement	19	2.84	1.7	13	4.08	1.6	18	3.06	1.8	231	2.97	1.8
Accompagnement formel par une personne attitrée	21	3.14	1.6	13	2.00	1.6	17	2.59	1.6	242	2.68	1.7
Informations diffusées par l'école ou la DIP	23	2.61	1.5	13	3.00	1.8	16	3.31	1.4	245	2.64	1.6
Perfectionnement ou formation continue	23	1.96	1.1	15	3.00	1.8	19	1.89	1.2	265	2.59	1.7
Visites de classes de collègues	23	1.39	0.7	14	1.71	1.5	18	1.56	1.3	258	1.99	1.5
Soutien psychologique	22	1.45	1.3	11	1.27	0.9	17	1.00	0.0	243	1.28	0.8
Cours HEP d'introduction au métier	22	1.14	0.4	11	1.55	1.5	17	1.18	0.7	239	1.26	0.8
Moyenne générale		3.12	1.2		3.14	1.5		2.88	1.3		3.00	1.5

On retrouve ici à peu près le même classement que pour les enseignants des niveaux préscolaire et primaire, avec une nette préférence pour des dispositifs relationnels de nature plutôt informelle.

5.5 Mesures jugées utiles pour l'insertion

5.5.1 Avis des diplômés du préscolaire-primaire

Mesures jugées utiles pour l'insertion (1 = pas utile ; 6 = indispensable)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>												
Banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	39	5.18	1.0	34	4.91	1.2	33	5.45	0.8	558	5.16	1.1
Contact avec un collègue avant l'entrée en fonction	38	5.26	0.9	35	4.74	1.3	32	5.47	0.7	558	5.14	1.1
Recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues	39	5.13	0.9	35	4.66	1.2	33	5.48	0.9	557	5.03	1.1
Moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, etc)	39	5.05	0.9	35	5.26	0.9	33	4.85	1.2	561	5.02	1.1
Facilité d'accès à la formation continue	39	5.21	1.1	34	4.79	1.3	33	4.48	1.3	554	4.71	1.2
Personne-ressource attirée au niveau de l'école	38	4.58	1.4	34	4.41	1.4	33	4.94	1.2	550	4.58	1.4
Appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)	37	4.27	1.3	35	3.91	1.4	33	4.33	1.2	556	4.43	1.3
Accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire	39	4.77	1.5	35	4.57	1.4	33	4.27	1.6	560	4.39	1.6
Non attribution des classes difficiles aux enseignants récemment diplômés	0	-	-	33	3.61	1.4	33	3.82	1.6	374	4.08	1.5
Analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	38	3.92	1.4	35	3.29	1.5	33	3.67	1.5	557	3.92	1.5
Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	37	3.81	1.3	33	3.42	1.6	31	3.68	1.5	544	3.80	1.5
Un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	37	4.19	1.7	34	3.74	1.6	33	4.58	1.6	547	3.80	1.6
Évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	39	2.72	1.2	34	2.88	1.6	32	2.91	1.4	555	3.38	1.4
Observation occasionnelle de votre classe par un collègue	39	3.21	1.3	35	2.57	1.4	33	3.12	1.7	556	3.13	1.4
Échanges dans un forum sur Internet	38	2.66	1.6	33	2.24	1.4	31	2.29	1.6	543	2.57	1.5
Moyenne générale		4.28	1.3		3.93	1.4		4.22	1,3		4.21	1.0

Les mesures jugées les plus utiles pour l'insertion par les nouveaux diplômés sont celles qui facilitent la mise en route dans le nouvel emploi, en particulier par l'accès à différentes ressources didactiques ou le « compagnonnage ». A l'inverse, l'intervision ou la supervision par la direction ou l'inspection ainsi que les forums sur internet sont des mesures jugées par les nouveaux diplômés du préscolaire-primaire, moins utiles pour faciliter l'insertion professionnelle.

5.5.2 Avis des diplômés du secondaire

Mesures jugées utiles pour l'insertion (1 = pas utile ; 6 = indispensable)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>												
Moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, etc.)	24	4.83	1.0	16	5.19	0.9	21	4.95	1.2	270	5.00	1.2
Banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	24	4.83	1.1	16	5.44	0.8	21	5.00	1.2	269	4.98	1.1
Contact avec un collègue avant l'entrée en fonction	24	4.96	1.0	16	4.81	1.5	21	5.43	0.8	274	4.95	1.2
Recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues	24	4.58	1.1	16	5.00	1.2	21	5.24	0.8	273	4.86	1.2
Accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire	23	4.91	1.2	16	5.13	1.2	21	4.76	1.5	272	4.84	1.4
Non attribution des classes difficiles aux enseignants récemment diplômés	0	-	-	16	4.56	1.6	21	5.05	1.2	204	4.57	1.5
Personne-ressource attirée au niveau de l'école	22	3.95	1.5	16	4.56	1.7	21	5.14	1.3	266	4.29	1.5
Facilité d'accès à la formation continue	24	4.00	1.5	16	4.56	1.3	20	3.45	1.6	269	4.13	1.5
Appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)	24	4.29	1.2	16	4.44	1.5	21	3.76	1.4	270	4.04	1.5
Un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	22	3.41	1.7	16	3.44	1.9	20	4.95	1.6	267	3.61	1.8
Analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	23	2.78	1.6	16	3.56	1.8	20	3.60	1.9	268	3.37	1.7
Observation occasionnelle de votre classe par un collègue	24	3.04	1.3	16	3.50	1.5	20	3.30	1.4	274	3.30	1.6
Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	23	2.83	1.4	16	3.50	1.8	19	3.53	1.7	260	3.27	1.6
Évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	23	3.22	1.4	16	3.25	1.8	20	3.20	1.5	271	3.26	1.6
Échanges dans un forum sur Internet	23	1.96	1.3	16	1.75	1.0	19	1.63	1.0	260	2.06	1.4
Moyenne générale		3.83	1.3		4.18	1.4		4.20	1.3		4.04	1.4

De la même manière que chez les enseignants des niveaux préscolaire et primaire, on observe, chez les diplômés du secondaire, que les moments de convivialité et l'accès à des ressources didactiques sont les mesures jugées les plus utiles pour l'insertion professionnelle. Comme vu précédemment, ce sont globalement plutôt des mesures de nature informelle qui sont privilégiées par les nouveaux enseignants. Par ailleurs, les nouveaux diplômés issus de la PF2 estiment utile que les classes difficiles ne leur soient pas confiées lors de leur première année d'insertion.

5.6 Facteurs d'abandon de la profession

	2007	2008	2009
<i>Précolaire et primaire</i>	Pas de poste disponible	Pas de poste disponible	Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)
	Épuisement professionnel	Épuisement professionnel	Épuisement professionnel
	Manque de motivation à enseigner	Opportunité de changement d'orientation professionnelle	Pas de poste disponible
<i>Secondaire 1 et 2</i>	Pas de poste disponible	Pas de poste disponible	Épuisement professionnel
	Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	Manque de motivation à enseigner	Pas de poste disponible
	Épuisement professionnel	Épuisement professionnel	Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)

Les facteurs principaux de nature à pousser les répondants à abandonner l'enseignement sont d'une part le manque de perspective d'emploi et d'autre part les facteurs psychologiques tels que l'épuisement professionnel ou le manque de motivation à poursuivre dans la profession. Tant au primaire qu'au secondaire, les motifs d'abandon sont globalement homogènes.

5.7 Succès de l'insertion professionnelle

Succès insertion (1= pas du tout réussie ; 6= parfaitement réussie)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Précolaire et primaire</i>	40	4.35	1.1	37	4.54	1.3	32	4.69	1.1	578	4.66	1.1
<i>Secondaire 1 et 2</i>	26	4.96	1.1	16	5.00	1.0	22	4.82	1.2	287	4.96	1.2

L'enquête révèle que l'insertion professionnelle - telle qu'elle est perçue par les répondants aux enquêtes de 2007, 2008, 2009 - est dans l'ensemble satisfaisante à bonne. Si, ainsi que cela a été démontré au fil du rapport, les indices de satisfaction sont globalement meilleurs auprès de la population des nouveaux diplômés du préscolaire-primaire, on constate par contre que l'insertion professionnelle proprement dite est perçue comme mieux réussie pour les nouveaux enseignants du secondaire. Les scores moyens de cette cohorte sont proches de cinq sur les trois ans, alors qu'ils avoisinent les 4.5 au primaire, conformément à la moyenne des HEP de Suisse romande et du Tessin.

6 OPINIONS QUANT AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

6.1 Éléments contribuant au développement des compétences professionnelles

6.1.1 Avis des diplômés du préscolaire-primaire

Contribution au développement des compétences professionnelles (1= pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>												
L'expérience acquise lors de votre pratique	39	5.54	0.8	34	5.35	0.9	31	5.52	0.7	544	5.51	0.8
Les échanges avec des collègues	39	5.49	0.6	33	5.48	0.8	30	5.27	0.8	538	5.29	1.0
La réflexion personnelle sur votre pratique	39	4.97	1.1	34	5.26	1.0	31	4.94	1.2	543	5.15	1.0
Les activités de formation continue	36	4.50	1.3	24	4.54	1.0	29	4.48	1.4	490	4.32	1.3
La fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)	39	4.41	1.4	33	4.70	1.0	30	4.20	1.7	533	4.16	1.3
L'analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	0	-	-	0	-	-	22	3.27	1.7	162	3.96	1.6
La prise en charge d'une classe difficile	0	-	-	28	4.57	1.3	23	3.83	1.6	321	3.85	1.6
L'enseignement en dyades (team-teaching, co-enseignement) avec un enseignant	27	3.70	1.8	22	3.77	1.9	21	3.62	1.7	405	3.80	1.7
La lecture d'ouvrages pédagogiques	38	3.87	1.2	32	3.59	1.6	28	3.25	1.4	526	3.61	1.4
L'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue	29	3.21	1.6	17	3.29	1.8	21	3.05	1.5	462	3.52	1.5
La supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)	22	3.55	1.7	18	3.67	1.9	20	3.30	1.9	402	3.52	1.6
L'observation de votre pratique par des enseignants expérimentés	25	3.52	1.8	16	3.19	1.6	19	3.16	1.7	404	3.40	1.6
Un accompagnement formel par une personne attitrée	0	-	-	18	3.33	1.8	19	3.37	1.8	268	3.29	1.6
Moyenne générale		4.28	1.3		4.23	1.4		3.94	1.5		3.99	1.2

L'idée que la compétence professionnelle s'acquiert prioritairement à travers la pratique, par son analyse subséquente ou par le partage d'expériences entre collègues, est très fortement ancrée dans l'esprit des nouveaux diplômés, qu'ils se soient formés pour le préscolaire-primaire ou le secondaire. Par contre, on n'observe pas le même consensus pour les éléments qui contribuent le moins à ce développement. Pour les enseignants issus de la PF1, la supervision, l'inspection de leur enseignement par une personne externe ou un accompagnement formel sont les dispositifs qui participent le moins au développement des compétences professionnelles.

6.1.2 Avis des diplômés du secondaire

Contribution au développement des compétences professionnelles (1= pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaires</i>												
L'expérience acquise lors de votre pratique	24	5.71	0.6	16	6.00	0.0	20	5.35	1.2	269	5.59	0.8
La réflexion personnelle sur votre pratique	24	5.29	0.8	16	5.13	1.4	20	5.00	1.4	267	5.28	1.0
Les échanges avec des collègues	24	5.42	0.8	16	5.38	0.7	20	5.15	1.2	268	5.26	1.0
La prise en charge d'une classe difficile	0	-	-	15	4.00	1.7	17	3.59	1.6	180	3.82	1.6
L'analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	0	-	-	0	-	-	14	3.71	2.0	113	3.52	1.7
L'observation de votre pratique par des enseignants expérimentés	17	3.29	1.4	12	3.42	1.6	13	3.77	1.8	200	3.38	1.6
Les activités de formation continue	21	3.14	1.5	13	3.54	1.6	16	3.06	1.3	222	3.37	1.5
La fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)	23	3.61	1.3	16	3.69	1.4	19	2.74	1.6	246	3.27	1.5
L'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue	21	3.19	1.5	13	2.92	1.6	16	3.25	1.3	231	3.21	1.5
La supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)	19	3.26	1.6	12	2.33	1.4	13	4.08	2.0	187	3.21	1.6
L'enseignement en dyades (team-teaching, co-enseignement) avec un enseignant	15	3.40	1.6	12	3.08	1.7	10	3.30	2.2	164	3.04	1.7
La lecture d'ouvrages pédagogiques	23	3.57	1.5	16	2.88	1.5	18	2.50	1.4	247	3.04	1.5
Un accompagnement formel par une personne attitrée	0	-	-	12	2.58	1.2	12	3.75	1.4	142	3.03	1.5
Moyenne générale		3.99	1.2		3.75	1.3		3.79	1.6		3.75	1.3

Du point de vue des nouveaux diplômés du secondaire, la formation continue, les ressources documentaires ou bibliographiques ne contribuent en moyenne que peu au développement professionnel. Analysée sur les trois années d'enquête, la formation continue comme moyen de développement professionnel obtient un score de 4.5 pour les enseignants du préscolaire-primaire, alors qu'elle ne se situe que légèrement en-dessus de 3 pour ceux du secondaire. Bien qu'un peu moins flagrant, on peut faire le même constat au niveau romand et tessinois dans son ensemble. Nous pouvons considérer que ce résultat est le reflet d'un rapport différent à la formation continue entre les deux groupes d'enseignants, quant à son apport pour le développement des compétences professionnelles.

6.2 Efficacité perçue de la formation pédagogique

6.2.1 Avis des diplômés du préscolaire-primaire

Préparation par la HEP (1 = pas du tout préparé-e ; 6 = parfaitement préparée)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>												
Définir des règles de vie pour la classe	40	4.88	1.0	37	4.86	1.5	33	4.42	1.4	572	4.64	1.2
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	40	4.18	1.4	36	4.28	1.3	33	4.00	1.5	574	4.48	1.3
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	40	4.13	1.3	37	4.35	1.4	33	3.94	1.1	573	4.31	1.2
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	40	4.00	1.1	37	4.05	1.3	33	4.00	1.2	575	4.28	1.1
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	40	3.75	1.2	37	3.97	1.0	33	3.27	1.3	576	4.12	1.1
Maintenir le respect des règles de vie en classe	40	4.18	1.4	37	4.14	1.3	33	3.48	1.4	573	4.09	1.3
Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	39	3.72	1.3	37	4.08	1.3	33	3.30	1.4	569	3.95	1.4
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	40	3.50	1.2	37	3.65	1.0	33	3.58	1.2	569	3.95	1.2
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	40	3.23	1.3	37	3.57	1.1	33	2.76	1.2	573	3.61	1.2
Maîtriser les contenus à enseigner	40	3.25	1.4	37	3.73	1.2	33	3.42	1.1	575	3.60	1.2
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	40	3.45	1.3	37	3.54	1.3	32	2.50	1.1	572	3.53	1.2
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	39	2.33	1.5	36	2.97	1.4	33	2.97	1.6	561	3.50	1.6
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	40	3.05	1.3	37	3.38	1.4	32	3.44	1.3	572	3.39	1.4
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants	0	-	-	0	-	-	32	2.16	1.1	184	3.36	1.4
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones	0	-	-	0	-	-	32	2.31	1.1	186	3.35	1.4
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques	0	-	-	0	-	-	31	1.94	0.9	194	3.29	1.3
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	38	2.66	1.1	37	3.24	1.2	32	2.38	1.1	570	3.26	1.2
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	39	2.95	1.3	36	2.86	1.2	32	2.16	1.0	566	3.24	1.3
Trouver mes repères dans l'établissement	38	2.39	1.6	34	2.94	1.6	31	2.71	1.6	551	2.75	1.5
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	39	1.74	1.3	37	2.16	1.4	33	1.94	1.1	567	2.22	1.4
Moyenne générale		3.38	1.3		3.63	1.3		3.03	1.2		3.65	1.3

Si, comme cela a été présenté plus haut, les nouveaux diplômés estiment en moyenne assez bien réussir dans la plupart des tâches professionnelles investiguées, il ressort des résultats que cette réussite n'est pas directement en lien avec la formation reçue. On constate que les enseignants du primaire formés à la HEP-BEJUNE sont, en 2009, sur quasiment tous les points, moins satisfaits de leur formation initiale que le sont en moyenne leurs homologues romands et tessinois.

Dans le détail, pour les nouveaux diplômés issus de la PF1, seules cinq des 20 compétences développées à la HEP obtiennent un indice de satisfaction égal ou supérieur à 3.5. Il s'agit de ce

qui a trait à la définition des objectifs d'apprentissage et des règles de vie, la capacité à trouver des ressources appropriées, l'évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage et l'intégration des TICE. En bas de classement, plusieurs insuffisances touchent à des compétences relatives à l'individualisation et la différenciation pédagogiques, notamment à l'aide, au soutien et à l'intégration des élèves en difficulté scolaire, comportementale ou des élèves d'autres cultures.

6.2.2 Avis des diplômés du secondaire

Préparation par la HEP (1 = pas du tout préparé-e ; 6 = parfaitement préparée)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>												
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	24	4.38	1.2	15	4.13	1.4	21	4.24	1.4	273	3.92	1.4
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	24	4.42	0.9	15	4.27	1.3	20	3.50	1.7	274	3.77	1.4
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	23	4.39	1.2	15	3.47	1.8	21	3.52	1.8	273	3.70	1.6
Définir des règles de vie pour la classe	23	4.09	1.2	15	4.00	1.5	20	3.05	1.6	272	3.57	1.5
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	24	4.25	1.3	15	3.87	1.4	21	3.81	1.5	271	3.24	1.5
Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	23	3.57	1.3	14	3.57	1.8	21	2.95	1.5	272	3.09	1.5
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	22	3.82	1.3	14	3.21	1.4	20	2.90	1.3	268	3.03	1.3
Maintenir le respect des règles de vie en classe	23	3.70	1.2	15	3.00	1.4	20	2.30	1.4	273	2.97	1.5
Maîtriser les contenus à enseigner	23	2.91	1.4	14	2.57	1.5	21	2.38	1.5	272	2.76	1.5
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	24	3.42	1.2	14	2.50	1.2	21	2.14	1.0	274	2.58	1.3
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	23	3.22	1.4	15	2.40	1.1	19	2.00	1.4	273	2.56	1.4
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	24	2.92	1.1	15	2.40	1.0	21	1.90	0.9	273	2.38	1.1
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	22	2.77	1.4	14	2.71	1.5	20	1.90	1.2	263	2.31	1.4
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	23	2.91	1.4	13	2.38	1.2	18	1.28	0.5	261	2.28	1.3
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques	0	-	-	0	-	-	17	1.71	0.9	124	2.21	1.2
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	24	2.75	1.4	12	2.83	1.1	19	1.26	0.7	250	2.03	1.3
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones	0	-	-	0	-	-	17	1.82	1.2	123	2.01	1.3
Organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants	0	-	-	0	-	-	17	1.88	1.2	127	1.95	1.2
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	22	2.05	1.1	14	2.00	1.2	19	1.47	1.0	265	1.90	1.3
Trouver mes repères dans l'établissement	21	2.29	1.3	14	2.14	1.4	20	1.25	0.6	262	1.87	1.2
Moyenne générale		3.40	1.3		3.03	1.4		2.36	1.2		2.71	1.4

La perception de l'efficacité de la formation est quasiment semblable chez les nouveaux diplômés issus de la PF2. On retrouve dans les grandes lignes les mêmes résultats, tant pour les points positifs que négatifs. Ces enseignants du secondaire sont toutefois plus critiques sur toutes les compétences énoncées dans l'enquête. On observe une dégradation continue de l'efficacité perçue de la formation. En 2009, 16 compétences sur 20 obtiennent un score égal ou inférieur à trois, dont neuf un score inférieur à deux. Si, du côté des enseignants des niveaux préscolaire et primaire, la HEP obtient des scores moyens inférieurs à la moyenne des HEP romandes et du Tessin pour les trois années d'enquête, on observe que c'est l'inverse qui prévalait chez les enseignants du secondaire avant l'entrée du nouveau programme et l'introduction du CPFE. En effet, c'est lors de la dernière enquête de 2009 que les indices de satisfaction sont les plus mauvais, en particulier pour les nouveaux enseignants du secondaire, avec une moyenne à 2.36¹².

6.3 Éléments de la HEP contribuant au développement des compétences

6.3.1 Avis des répondants du préscolaire-primaire

Contribution de la HEP au développement des compétences professionnelles (1= pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
Degrés préscolaire et primaire												
Le volet pratique (stages) durant la formation initiale	39	5.82	0.5	34	5.76	0.9	32	5.72	0.9	547	5.75	0.7
La réflexion personnelle sur votre formation	38	5.05	1.1	34	4.79	1.5	32	4.44	1.6	545	4.94	1.2
Les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution	39	3.85	1.4	34	4.15	1.0	32	3.94	1.3	542	4.53	1.3
L'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité	39	3.56	1.4	34	3.59	1.5	32	3.34	1.8	546	4.28	1.4
La fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)	39	4.69	1.2	34	4.50	1.4	32	4.13	1.7	547	4.25	1.4
La lecture d'ouvrages pédagogiques	39	3.95	1.3	34	3.94	1.4	32	3.31	1.6	545	3.89	1.3
Les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)	39	3.77	1.1	34	3.29	1.4	32	3.72	1.4	540	3.69	1.3
Le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)	39	2.62	1.5	34	2.82	1.5	32	2.53	1.3	546	2.98	1.5
Moyenne générale		4.16	1.2		4.11	1.3		3.89	1.4		4.29	1.3

Interrogés sur les éléments de formation reçus à la HEP contribuant au développement des compétences professionnelles, l'avis des nouveaux diplômés des deux filières sur les trois années d'enquête converge sur le point le mieux noté ainsi que sur celui qui obtient la moins bonne note. La formation pratique (stages) est perçue comme l'élément qui contribue le plus au développement des compétences professionnelles, avec une moyenne largement au-dessus de cinq. En bas de classement, le mémoire professionnel obtient une moyenne en-dessous de trois, voire même inférieure à deux en PF2 en 2009.

Globalement, avec un score aux environs de quatre, la moyenne de l'ensemble des éléments la formation suivis à la HEP peut être qualifiée de satisfaisante. A noter tout de même le fléchissement régulier de la moyenne dans les deux filières avec, en 2009, le passage sous la valeur de quatre.

¹² On rappellera ici que les répondants 2009 sont les premiers enseignants à avoir suivi le nouveau modèle de formation avec l'introduction du CPFE

Pour les participants à l'enquête provenant du préscolaire-primaire, les autres éléments de formation considérés comme satisfaisants du point de vue du développement professionnel, en dehors des stages pratiques, sont d'abord liés au travail d'autoformation (réflexion personnelle et fréquentation des centres de ressources). Les cours (didactique et SED) viennent ensuite et obtiennent des scores encore suffisants. Dans l'ensemble, les résultats pour cette filière sont plus homogènes que ceux des répondants du secondaire, à l'exception du mémoire professionnel.

6.3.2 Avis des répondants du secondaire

Contribution de la HEP au développement des compétences professionnelles (1= pas du tout ; 6 = beaucoup)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
Degrés secondaire 1 et 2												
Le volet pratique (stages) durant la formation initiale	24	5.50	1.1	15	5.87	0.5	20	5.35	1.0	260	5.29	1.2
La réflexion personnelle sur votre formation	24	5.29	1.0	16	5.06	1.6	20	4.45	1.6	269	4.87	1.4
Les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution	24	5.04	1.0	16	5.38	1.0	20	4.75	1.7	266	4.69	1.4
L'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité	23	4.35	1.2	16	4.56	1.5	20	3.25	1.9	263	3.35	1.6
La lecture d'ouvrages pédagogiques	24	3.50	1.6	16	2.63	1.4	20	2.20	1.4	268	2.99	1.5
La fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)	24	3.38	1.7	16	3.31	1.4	20	2.45	1.7	264	2.81	1.6
Le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)	24	3.54	1.5	15	2.93	1.4	20	1.90	1.5	267	2.52	1.4
Les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)	24	2.33	1.1	15	2.40	1.1	20	2.10	1.4	266	2.47	1.4
Moyenne générale		4.12	1.2		4.02	1.2		3.31	1.5		3.62	1.4

La vision des anciens étudiants du secondaire est d'abord plus critique que leurs homologues du préscolaire-primaire. Les scores inférieurs à trois sont en effet plus nombreux. Ils concernent prioritairement les cours de sciences de l'éducation et la lecture d'ouvrages pédagogiques. Les cours de didactique des disciplines sont considérés comme l'élément le plus formateur après les stages. La réflexion personnelle et les temps d'analyse de pratique complètent le haut du tableau.

6.4 Bilan global de la formation reçue à la HEP

Bilan global de la formation HEP (1= très négatif ; 6= très positif)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Préscolaire et primaire</i>	39	3.41	0.8	37	3.84	1.0	32	3.50	0.9	575	3.80	1.0
<i>Secondaire 1 et 2</i>	25	3.76	1.2	16.0	3.25	1.0	22	2.59	1.2	285	3.06	1.2

La question générale visant à mesurer le degré de satisfaction global des nouveaux diplômés à propos de leur formation à la HEP a été présentée ainsi : « *Un certain temps vous sépare désormais de votre formation initiale à la HEP. Avec le recul, quel bilan faites-vous de votre formation à la HEP ?* »

Plusieurs constats s'imposent à la lecture des résultats. Premièrement, les scores sont, en moyenne sur les trois enquêtes consécutives, juste suffisants (autour de 3.5) pour les répondants de la filière préscolaire-primaire et en-dessous du seuil de suffisance pour la formation secondaire. Deuxièmement, les évaluations successives sont relativement stables pour les anciens étudiants de la PF1 mais clairement décroissantes en PF2 ; le score de 2009 est même inférieur à trois.

7 BESOINS EXPRIMÉS EN MATIÈRE DE FORMATION CONTINUE

Besoins en formation continue (1 = pas de besoin; 6 = très grand besoin)	2007			2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Préscolaire et primaire</i>	40	4.13	1.2	37	3.73	1.1	33	4.18	1.0	576	3.8	1.1
<i>Secondaire 1 et 2</i>	24	3.38	1.2	16	3.31	1.4	21	3.62	1.6	280	3.6	1.3

A la question générale « *Avez-vous des besoins en matière de formation continue ?* », les résultats sont sensiblement différents pour les nouveaux diplômés des deux filières. Les besoins sont relativement importants pour les répondants du préscolaire-primaire (moyenne aux alentours de quatre) ; ils sont supérieurs d'au moins un demi-point à ceux des diplômés du secondaire. On peut constater que ces derniers, bien qu'insuffisamment satisfaits de leur formation initiale, n'expriment en moyenne que des besoins limités en matière de formation continue.

7.1 Avis des répondants du préscolaire-primaire

Besoins en formation continue (1= pas de besoin; 6= très grand besoin)	2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés préscolaire et primaire</i>									
Compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...)	34	4.59	1.4	33	5.12	1.0	375	4.30	1.4
Acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner	34	4.03	1.6	33	4.39	1.1	379	4.26	1.3
Intégration des élèves présentant des troubles du comportement	32	4.34	1.2	30	4.90	1.2	366	4.21	1.3
Gestion d'une classe multi-degré	31	3.74	1.6	30	3.50	1.4	335	4.08	1.6
Progression des élèves en retard dans le programme	34	4.12	1.2	31	4.77	0.9	371	4.07	1.3
Gestion d'un programme sur une année	34	3.94	1.5	33	4.33	1.3	377	4.02	1.5
Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	34	3.94	1.3	32	4.19	1.4	376	3.90	1.3
Didactique d'une discipline pour laquelle je n'ai pas reçu de formation	25	3.68	1.7	27	3.59	1.8	321	3.68	1.6
Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	34	3.74	1.2	33	4.15	1.0	376	3.68	1.3
Prévention des comportements non appropriés chez les élèves	34	3.50	1.4	33	4.03	1.6	377	3.62	1.4
Prise en charge des élèves migrants dans la classe	0	-	-	27	4.41	1.2	180	3.61	1.5
Prise en charge des élèves allophones dans la classe	0	-	-	28	4.46	1.2	177	3.58	1.4
Approfondissement didactique de mes branches d'enseignement	34	3.50	0.9	31	4.00	1.2	374	3.56	1.2
Aspects légaux de la profession	33	4.12	1.6	33	3.73	1.4	372	3.28	1.6
Approfondissement en SED (psychologie, sociologie, ...)	33	3.09	1.5	31	3.55	1.4	370	3.25	1.4
Développement personnel (gestion du stress, des émotions, de la communication...)	34	3.09	1.6	31	3.87	1.5	372	3.19	1.6
Réalisation des tâches administratives	34	3.32	1.8	32	3.28	1.7	373	3.12	1.7
Séminaires de partages d'expériences professionnelles	33	2.94	1.7	31	3.19	1.6	369	3.01	1.6
Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	34	2.94	1.2	31	3.23	1.4	370	2.90	1.4
Évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	34	2.71	1.3	33	3.09	1.3	377	2.86	1.3
Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	34	2.85	1.4	32	3.00	1.4	373	2.81	1.4
Organisation d'un conseil de classe	34	2.41	1.2	32	3.00	1.6	365	2.64	1.5
Maintien du respect des règles de vie en classe	34	2.50	1.4	33	2.79	1.3	376	2.55	1.4
Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	33	2.18	1.2	27	2.52	1.4	364	2.15	1.2
Définition de règles de vie pour la classe	34	1.71	1.0	33	2.12	1.2	375	2.00	1.2
Moyenne générale		3.35	1.4		3.73	1.3		3.37	1.4

Quantitativement, les besoins de formation continue exprimés paraissent plus élevés au préscolaire-primaire. Onze propositions de formation continue obtiennent une évaluation égale ou supérieure à quatre, alors qu'elles ne sont que sept dans ce cas pour le secondaire.

Sur un plan qualitatif, la comparaison des réponses des deux filières montre que le besoin le plus élevé diffère : la compréhension des troubles et pathologies des élèves pour les diplômés du préscolaire-primaire, le renouvellement des ressources et idées pour enseigner au secondaire. On retrouve tout de même une certaine analogie dans les besoins exprimés ensuite. Les nouveaux diplômés des deux filières expriment les mêmes besoins, allant dans le sens d'une individualisation de l'enseignement, de nature à les rendre plus performants pour motiver les élèves ou les aider à apprendre, à refaire leur retard, à s'intégrer. Des compléments de formation dans les didactiques disciplinaires (approfondissements didactiques, programmation de l'enseignement, stratégie de différenciation) font également partie des besoins identifiés par l'ensemble des répondants.

7.2 Avis des répondants du secondaire

Besoins en formation continue (1= pas de besoin; 6= très grand besoin)	2008			2009			Moy R		
	N	Moy	S	N	Moy	S	N	Moy	S
<i>Degrés secondaire 1 et 2</i>									
Acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner	13	4.23	1.6	20	4.80	0.8	195	4.16	1.3
Intégration des élèves présentant des troubles du comportement	11	4.36	1.6	16	4.38	1.0	175	3.97	1.5
Motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	12	4.00	1.5	20	4.35	1.2	191	3.93	1.5
Compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...)	13	2.69	1.8	18	3.78	1.7	183	3.89	1.6
Prévention des comportements non appropriés chez les élèves	12	4.00	2.0	18	4.33	1.3	188	3.78	1.6
Progression des élèves en retard dans le programme	12	3.08	1.7	19	4.05	1.2	186	3.68	1.4
Organisation de mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	12	3.33	1.7	19	3.53	1.7	187	3.67	1.5
Aspects légaux de la profession	13	3.54	1.8	20	3.80	1.8	190	3.64	1.6
Gestion d'une classe multi-degré	6	3.17	2.4	10	3.20	2.2	123	3.33	1.8
Approfondissement didactique de mes branches d'enseignement	13	3.62	1.6	20	4.10	1.5	193	3.28	1.5
Développement personnel (gestion du stress, des émotions, de la communication...)	13	3.69	2.2	20	3.60	2.0	191	3.22	1.8
Gestion d'un programme sur une année	12	3.08	1.3	20	3.35	2.1	192	3.14	1.6
Approfondissement en SED (psychologie, sociologie, ...)	13	2.62	1.7	19	2.95	1.9	183	3.11	1.6
Didactique d'une discipline pour laquelle je n'ai pas reçu de formation	11	3.27	1.4	12	3.42	2.2	158	3.09	1.7
Prise en charge des élèves allophones dans la classe	0	-	-	16	2.50	1.6	110	3.08	1.5
Prise en charge des élèves migrants dans la classe	0	-	-	15	2.53	1.6	110	3.06	1.5
Maintien du respect des règles de vie en classe	13	2.77	1.5	18	4.17	1.8	191	3.05	1.7
Séminaires de partages d'expériences professionnelles	13	3.46	2.0	20	3.25	2.0	190	3.02	1.7
Organisation d'un conseil de classe	11	2.09	1.2	16	3.19	1.7	173	2.72	1.6
Utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	13	2.38	1.6	20	2.85	1.5	191	2.72	1.5
Implication des parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	13	3.08	1.8	18	2.28	1.1	175	2.62	1.5
Évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	13	3.00	1.6	20	2.50	1.4	193	2.59	1.4
Définition de règles de vie pour la classe	13	2.00	0.9	18	3.17	1.9	190	2.48	1.5
Réalisation des tâches administratives	13	1.54	0.9	19	1.89	1.4	189	1.98	1.3
Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	13	1.77	1.1	18	1.39	0.8	187	1.86	1.2
Moyenne générale		3.08	1.6		3.33	1.6		3.16	1.5

CONCLUSION

Globalement, l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE ne semble pas se dérouler dans des conditions fondamentalement différentes de celles que l'on constate en moyenne dans le cadre des autres cantons de Suisse romande et du Tessin.

Au niveau des données générales et sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, etc.), on ne constate pas d'écarts majeurs entre les données concernant les enseignants formés à BEJUNE et la moyenne des enseignants romands et tessinois. Selon la tendance observées sur les trois dernières années, il se semblerait que la situation professionnelle des enseignants débutants se péjore quelque peu dans l'espace BEJUNE. Cet élément d'analyse est un constat sur la bases des données de l'enquête et ne prend bien entendu pas en compte l'accroissement du besoin en enseignants dans les dix prochaines années, en raison notamment d'un nombre important de départs à la retraite. Cela dit, en comparaison avec d'autres domaines professionnels, l'insertion dans un premier emploi semble encore plutôt favorable pour les nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE, comme pour l'ensemble des enseignants nouvellement diplômés de la Suisse romande et du Tessin.

Il ressort que les conditions objectives de l'emploi demeurent favorables et ne diffèrent pas significativement entre BEJUNE et la Suisse romande et le Tessin. Même si un tiers des enseignants n'est pas satisfait de son taux d'emploi et souhaiterait travailler davantage, 90% des enseignants ont un emploi d'une durée proche d'une année, pour la plupart à proximité du lieu de domicile et pour la majorité en adéquation entre la formation didactique reçue à la HEP. En dépeignant la situation comme globalement favorable, nous ne nions pas que certains enseignants puissent vivre leur insertion professionnelle dans un contexte moins souriant (non emploi, remplacement successifs de courtes durées, enseignements sur deux ou plusieurs sites simultanément, contrat à durée déterminée non renouvelable, enseignement d'une discipline sans avoir reçu de formation didactique spécifique, etc.)

Pour trouver un emploi, les nouveaux diplômés ont en principe dû procéder par voie de postulation. Il semble que de façon générale, tant à BEJUNE qu'au niveau romand et tessinois, les enseignants du préscolaire et primaire doivent fournir davantage d'énergie pour obtenir ce premier emploi. Ils doivent en moyenne envoyer plus de dossiers de candidature. Ils bénéficient moins de leurs stages comme tremplin pour débiter leur carrière. Ils ont en moyenne moins d'expérience dans l'enseignement que leurs homologues du secondaire, ce qui donne à ces derniers l'occasion d'avoir pu se construire un réseau de relations professionnelles avant leur entrée à la HEP. Par ailleurs, comme évoqué, la mobilité au niveau de la Suisse romande et du Tessin demeure assez faible. Cependant, l'absence de mobilité ne risque actuellement de devenir un problème que dans certains contextes qui représentent un faible bassin de recrutement. A titre d'exemple, les enseignants jurassiens, plus que tous, sont concernés par la probabilité de devoir quitter leur canton pour trouver un emploi.

Dans l'ensemble, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants s'effectue dans de bonnes conditions. Ils ont une bonne perception de leurs compétences professionnelles et semblent assez satisfaits des conditions générales de la profession qu'ils ont choisie, même si certains redoutent encore l'absence de postes disponibles ou le fait de se retrouver en situation d'épuisement professionnel, ce qui pourrait les conduire à renoncer au métier. La socialisation professionnelle et le soutien à l'intégration dans un collectif de travail se font davantage au travers de dispositifs informels d'insertion que de mesures formelles ou formalisées.

Quant à l'opinion des enseignants envers la formation initiale qu'ils ont suivie, diverses pistes de questionnement, voire d'amélioration émergent. Dans l'ensemble, les enseignants du primaire

issus de BEJUNE expriment des avis très légèrement moins favorables à l'égard de leur formation et des dispositifs offerts pour le développement des compétences, que leurs homologues romands et tessinois. C'est l'inverse qui prévalait chez les enseignants du secondaire issus de BEJUNE jusqu'en 2008, avant l'introduction du CPFE. Le degré de satisfaction s'est inversé en 2009 pour atteindre un score largement inférieur à la moyenne romande et du Tessin.

On notera enfin que, globalement, on retrouve une cohérence interne chez les répondants, à savoir que les éléments pour lesquels ils s'estiment moins bien préparés par la HEP sont aussi ceux pour lesquels ils expriment le plus de besoins en matière de formation continue. A relever une perception différente du développement professionnel entre les diplômés du préscolaire-primaire et ceux du secondaire, tant au plan BEJUNE qu'au plan romand et tessinois. Ces nouveaux diplômés du secondaire semblent privilégier les opportunités de proximité (échanges de ressources et de savoir-faire entre collègues), alors que les diplômés du primaire recourraient plus volontiers aux offres de la formation continue et des centres de ressources.

La situation actuelle est en changement permanent. Avec l'introduction de la réforme de Bologne et les nouvelles conditions CDIP pour la reconnaissance des formations, le défi des HEP est aussi de tenir compte de la perception des nouveaux diplômés en situation d'insertion professionnelle, dans une démarche globale d'évaluation des dispositifs de formation en vue de l'échéance proche que constitue 2012 pour l'introduction des nouveaux programmes.

