

De la formation à l'enseignement primaire à l'insertion professionnelle : Bilan de la formation initiale et besoins en formation continue des diplômé·e·s de la HEP | PH FR

TABLE DES MATIÈRES

4	Résumé exécutif
5	Introduction
5	Contours et finalité du rapport
6	Méthode d'analyse
7	Structure du rapport
8	1.1. Évolution du bilan de la formation : volées 2016 à 2022
10	1.2. Bilan de la formation selon la section linguistique, le cycle de spécialisation, le genre et l'occupation d'un emploi parallèle aux études
10	1.3. Apports de la formation initiale au développement professionnel
16	1.4. Apports de la formation : évolution et comparaison selon la section linguistique et le cycle de spécialisation
19	1.5. Déficits de la formation initiale pour le développement professionnel
30	1.6. Déficits de la formation : évolution et comparaison selon la section linguistique et le cycle de spécialisation
33	2.1. Évolution du sentiment d'insertion professionnelle : volées 2016 à 2022
34	2.2. Sentiment d'insertion professionnelle selon la section linguistique, le cycle de spécialisation et le genre
34	2.3. Apports de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle
41	2.4. Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle
48	3.1. Évolution du besoin perçu de formation continue : volées 2016 à 2022
49	3.2. Domaines de formation continue
54	Synthèse des principaux résultats et conclusion
56	Bibliographie
57	Référence

Résumé exécutif

Ce rapport présente les résultats d'une enquête sur les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et leur bilan de la formation initiale, les éléments de la formation qui ont contribué à leur développement professionnel, à leur insertion, ainsi que leurs besoins en formation continue. Sept volées de diplômé·e·s (339 répondant·e·s au total) ont été interrogées entre 2017 et 2023 au cours de la première année suivant l'obtention de leur diplôme. Ces résultats permettent d'offrir un éclairage sur la formation à partir du regard des alumni de la HEP|PH FR, alors qu'ils et elles se situent dans une période d'insertion professionnelle et prennent ainsi la pleine mesure des enjeux et défis du métier.

Globalement, les diplômé·e·s sont relativement satisfait·e·s de leur formation à la HEP|PH FR. Leur bilan de la formation oscille selon les années de passation de l'enquête (2017 à 2023) entre 3.77 et 4.33 sur une échelle de Likert en 6 points de 1 (très négatif) à 6 (très positif). Les volées de diplômé·e·s concernées par les mesures de distanciation sociale liées à la pandémie de COVID-19 posent un regard plus défavorable sur leur formation. Le bilan de la formation suivie à la HEP|PH FR est similaire dans les deux sections linguistiques (germanophone ou francophone), pour les deux spécialisations (cycle 1 ou cycle 2) et chez les hommes et les femmes : aucune différence significative n'apparaît.

À l'unanimité, les diplômé·e·s de la HEP|PH FR plébiscitent le volet pratique de la formation (stages) pour sa contribution à leur développement professionnel. Les cours sont également mentionnés par un·e répondant·e sur deux. L'éventail des cours mis en avant est large et varié, allant des didactiques aux cours de sciences de l'éducation : les cours perçus comme ayant contribué au développement professionnel des diplômé·e·s varient fortement d'une personne à l'autre. L'articulation théorie-pratique, notamment dans les cours ou les ateliers, est évoquée par un·e répondant·e sur cinq comme ayant favorisé leur développement professionnel. Les formateur·ice·s sont également mentionnés dans des proportions similaires – en particulier celles et ceux lié·e·s au terrain.

En termes de pistes de développement de la formation initiale, près de 2 tiers des diplômé·e·s de la HEP|PH FR estiment que des améliorations en lien avec certains cours sont nécessaires. Deux types de demandes principales émergent : celle d'une meilleure articulation entre certains cours et la pratique de l'enseignement, notamment dans certaines didactiques disciplinaires, et celle de cours estimés manquants ou insuffisamment approfondis, notamment dans de nombreux aspects transversaux du métier peu abordés en formation. À cet égard, la gestion administrative, la relation aux parents ou la planification (annuelle) ressortent de manière plus prononcée parmi de nombreux autres thèmes. De manière générale, l'articulation théorie-pratique est importante pour les diplômé·e·s : cette articulation est mentionnée dans 23 % des réponses comme étant favorable au développement professionnel, mais également dans 39 % des réponses indiquant un aspect pour lequel une amélioration de la formation est possible.

Le sentiment d'insertion professionnelle est fort chez les diplômé·e·s du degré primaire. Pour les diplômé·e·s de la HEP|PH FR, cette insertion est favorisée par la formation pratique, les cours en formation initiale et le dispositif d'introduction à la profession. La gestion administrative figure au premier plan des éléments qui ont fait défaut dans la formation pour favoriser l'insertion professionnelle : cette catégorie est mentionnée par plus de 31 % des répondant·e·s. La relation aux parents et la planification sont également identifiées comme des lacunes, bien que dans une moindre mesure, ainsi que d'autres éléments des domaines didactiques, des sciences de l'éducation ou transversaux.

La grande majorité des diplômé·e·s de la HEP|PH FR expriment ressentir des besoins en matière de formation continue. Plus de la moitié des répondant·e·s identifient des besoins dans les domaines didactiques et disciplinaires. Cela concerne notamment les domaines artistiques, qui sont mentionnés dans 41 % des réponses à cette question. Près de deux tiers des répondant·e·s identifient également des besoins dans de nombreux autres domaines professionnels et transversaux, tels que la gestion de classe, l'inclusion ou la pédagogie.

Introduction

Contours et finalité du rapport

Chaque année, plus d'une centaine de diplômé·e·s terminent leurs études à la HEP|PH FR au terme d'un parcours à visée professionnalisante, en alternance entre cours en institution de formation et stages réalisés dans des classes primaires du canton de Fribourg. Cette formation de trois ans à plein temps aboutit sur l'obtention d'un Bachelor en enseignement primaire, sésame pour entamer une carrière professionnelle dans le métier. La plupart des diplômé·e·s occupent un emploi dans l'enseignement dès l'année suivant la fin de leur formation, alors qu'une minorité d'entre elles et eux poursuivent des études ou s'orientent vers une autre activité professionnelle.

Ce rapport présente des analyses issues de l'enquête INSERCH conduite annuellement auprès de toutes et tous les diplômé·e·s en enseignement de Suisse romande et du Tessin¹. Il comporte les résultats de cette enquête concernant le bilan de la formation initiale, l'insertion professionnelle et les besoins en formation continue des diplômé·e·s de la HEP|PH FR. Sept volées de diplômé·e·s ont été interrogé·e·s entre 2017 et 2023 au cours de la première année suivant l'obtention du diplôme (N= 339). Ces analyses offrent un éclairage sur la formation à partir du regard des alumni de la HEP|PH FR, alors qu'ils et elles se situent dans une période d'insertion professionnelle et prennent ainsi la pleine mesure des enjeux et défis du métier. Quelle est leur perception des apports et déficits de la formation initiale à leur développement professionnel ? Quel est leur bilan global de la formation initiale ? Ce bilan évolue-t-il au cours du temps ? Comment appréhendent-ils et elles leur insertion professionnelle dans l'enseignement et dans quelle mesure cette insertion est-elle favorisée par la formation initiale ? Quels sont leurs besoins en formation continue identifiés dans cette phase du début de la carrière professionnelle ?

L'enquête INSERCH est mandatée par le Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants (CAHR) et aborde le processus d'insertion professionnelle des diplômé·e·s en enseignement pendant la phase de transition entre la formation et la pratique professionnelle, ainsi que pendant les premières années d'activité en tant qu'enseignant·e. Elle est reconduite annuellement auprès des nouvelles et nouveaux diplômé·e·s

des instituts de formation à l'enseignement des HEP romandes (HEP|PH FR, HEP-BEJUNE, HEPVD, HEP-VS), du Tessin (DFA/SUSPI), de l'IUFE (UNIGE) et du CERF (UNIFR) par un groupe de pilotage composé de chercheur·e·s de ces différentes institutions. La démarche consiste à interroger les diplômé·e·s un an, puis trois ans après l'obtention de leur diplôme, afin de récolter des données sur leurs situations professionnelles, leurs parcours de formation, leurs expériences professionnelles, leurs bilans de la formation initiale et les démarches effectuées pour obtenir un poste. Dans son ensemble, l'enquête INSERCH vise la récolte de données permettant de décrire les conditions d'emploi des nouveaux et nouvelles diplômé·e·s, ainsi que les principaux problèmes rencontrés, de répertorier les stratégies d'insertion professionnelle adoptées par les diplômé·e·s, ainsi que leur impact sur le succès de l'insertion et d'identifier les forces et les faiblesses des formations à l'enseignement dispensées par les instituts de formation à l'enseignement, ainsi que les besoins de formation continue exprimés par les diplômé·e·s. Les données récoltées dans l'enquête INSERCH servent à la recherche, au sein des institutions concernées, ainsi qu'au monitoring institutionnel.

C'est dans cette perspective de monitoring institutionnel que s'inscrit la rédaction de ce rapport. Sa publication est articulée au système d'assurance qualité de la HEP|PH FR (pôle 'veille métier') et ses destinataires incluent le Conseil de Direction de la HEP|PH FR, le groupe de pilotage de la révision du plan de formation, le Conseil Institutionnel de la Formation, les responsables de domaines de formation, et plus largement l'ensemble des formateurs et formatrices HEP|PH FR. Le regard large et rétrospectif porté par les diplômé·e·s sur leur formation à partir de leur ancrage dans le terrain de l'enseignement est susceptible d'ouvrir à des questionnements, de possibles ajustements ou de nouvelles pistes pour la formation. Nourrir une réflexion commune portée par la communauté HEP|PH FR à partir du regard des diplômé·e·s sur leur formation et leur insertion professionnelle, telle est l'intention sous-jacente à ce rapport.

1 www.inserch.ch

Méthode d'analyse

Le questionnaire INSERCH est envoyé annuellement à l'ensemble des diplômé·e·s des différentes institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin par les membres du groupe de pilotage interinstitutionnel INSERCH. Le questionnaire est traduit en trois langues (français, allemand, italien) et est composé des différentes sections suivantes: parcours avant la formation; parcours pendant la formation; recherche d'emploi à l'issue de la formation; candidatures dans l'enseignement; trajectoire au cours de la première année; emploi dans l'enseignement pour l'année scolaire écoulée, insertion professionnelle; projets professionnels; variables socio-démographiques.

L'analyse présentée dans ce rapport se focalise spécifiquement sur les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et sur les données récoltées au cours de l'année suivant l'obtention du diplôme en enseignement primaire. La passation de l'enquête s'est déroulée chaque année au mois de mai – par exemple en mai 2023 pour les diplômé·e·s en 2022. Les données analysées dans le cadre de ce rapport portent sur les volées de diplômé·e·s 2016 à 2022 de la section francophone, et les volées de diplômé·e·s 2017 à 2022 de la section germanophone. L'ensemble des diplômé·e·s de chaque volée a été invité à répondre au questionnaire en ligne par courriel. En cas de non-réponse, une relance a été envoyée trois semaines plus tard.

Au total, le questionnaire a permis de récolter des données auprès de 339 répondant·e·s ayant obtenu leur diplôme entre 2016 et 2022 à la HEP|PH FR. Le taux de réponse à l'enquête fluctue selon les années de passation. Il oscille entre 37% et 66% lors les quatre dernières années de l'enquête. Sur cette période, le taux de participation moyen à l'enquête se situe à 46%. L'échantillon est présenté dans le Tableau 1. Il présente le nombre de répondant·e·s par année d'obtention du diplôme (volée), profil de spécialisation, section linguistique, genre et occupation ou non d'un emploi en parallèle aux études.

Tableau 1
Description de l'échantillon (N= 339)

Année d'obtention du diplôme	N répondant·e·s
2016	43
2017	37
2018	54
2019	45
2020	73
2021	36
2022	51
Profil de spécialisation	
Cycle 1	185
Cycle 2	154
Section linguistique	
Français	226
Allemand	64
Genre	
Féminin	246
Masculin	38
Emploi en parallèle aux études	
Avec emploi	273
Sans emploi	45

Les données quantitatives de l'enquête ont été traitées de manière descriptive et des statistiques inférentielles ont été réalisées pour tester la significativité des différences observées, notamment entre sections linguistiques de la HEP|PH FR, entre cycles de spécialisation, en fonction du genre des diplômé·e·s ou de l'occupation ou non d'un emploi en parallèle aux études à la HEP|PH FR.

Les données qualitatives ont été traitées à travers une analyse catégorielle de contenu. Pour cette dernière, la construction des catégories a été réalisée de manière partiellement inductive à partir des données, mais en tenant compte de la structure et des dispositifs de la formation à la HEP|PH FR. Dans un premier temps, les catégories ont été formulées sur la base de celles qui ont été construites dans de précédentes analyses du groupe de pilotage de l'enquête INSERCH, selon une logique inductive. Dans un second temps, ces catégo-

ries ont été affinées et ajustées, afin de mieux refléter les spécificités des réponses apparaissant chez les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et intégrant les dispositifs de formation propres à cette institution. Pour chacune des questions ouvertes, afin d'amoindrir l'influence des biais individuels liés à l'interprétation des données, deux phases de codage individuel suivies d'une discussion et du calcul du taux de concordance inter-juges ont été réalisées. Dans un premier temps, chaque auteur·trice du rapport a réalisé un codage de 50 réponses sur la base des catégories préalablement identifiées. À la suite d'une mise en commun, certaines catégories ont été précisées, puis, un deuxième codage individuel de 50 autres réponses a été conduit. Au terme de ce dernier, le taux de concordance a été calculé. Le processus a été répété plusieurs fois si nécessaire, afin d'obtenir un taux de concordance satisfaisant (entre 86 % et 96 % selon les questions).

Structure du rapport

Ce rapport est structuré en trois parties. La première partie présente une évaluation globale et rétrospective de la formation initiale à l'enseignement au prisme de ses apports et de ses lacunes au regard du développement professionnel des diplômé·e·s. La seconde partie aborde la réussite de l'insertion professionnelle, ainsi que le rapport entre cette insertion et la formation suivie à la HEP|PH FR. La troisième partie développe quant à elle les besoins ressentis par les diplômé·e·s de la HEP|PH FR en matière de formation continue.

Dans la première partie de ce rapport, la question du bilan de la formation est abordée selon deux perspectives différentes. Tout d'abord elle est traitée de manière quantitative par le biais d'une variable portant sur le bilan de la formation à l'enseignement. Elle est ensuite abordée de manière qualitative sous l'angle de la perception des apports de la formation initiale pour le développement professionnel. En complément, la thématique des déficits de la formation pour le développement professionnel est traitée. Dans la deuxième partie, la thématique de l'insertion professionnelle est abordée dans une optique similaire, à savoir par le biais d'une variable quantitative traitant du succès de l'insertion professionnelle, puis de manière ouverte en évoquant les éléments de la formation qui favorisent l'insertion ainsi que ceux qui ont fait défaut. En troisième partie, la thématique du besoin ressenti de formation continue est abordée et une liste de catégories de besoins exprimés par les diplômé·e·s est dressée.

1. Bilan de la formation initiale à l'enseignement primaire

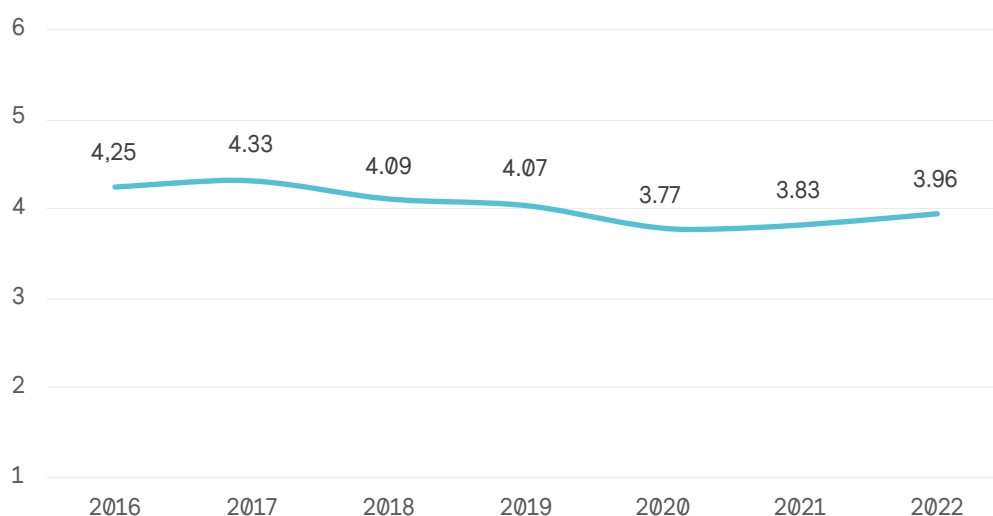
1.1. Évolution du bilan de la formation : volées 2016 à 2022

Cette section aborde le bilan de la formation initiale à travers un indicateur quantitatif permettant de mesurer l'appréciation globale et rétrospective de la formation par les diplômé·e·s de la HEP|PH FR, un an après l'obtention de leur diplôme en enseignement. Les répondant·e·s, dont 95 % occupent un emploi dans l'enseignement au moment de la passation de l'enquête, ont été invité·e·s à répondre à la question « *quel bilan faites-vous de votre formation d'enseignant·e·s ?* » sur une échelle de Likert en 6 points de 1 (*très négatif*) à 6 (*très positif*). Le détail de la moyenne des scores obtenus selon l'année d'obtention du diplôme est présenté dans le Tableau 2 et la Figure 1.

Tableau 2
Bilan de la formation par année d'obtention du diplôme (1=très négatif ; 6=très positif)

Année d'obtention du diplôme	N	Moyenne
2016	40	4.25
2017	36	4.33
2018	54	4.09
2019	43	4.07
2020	70	3.77
2021	30	3.83
2022	45	3.96
Total	318	4.04

Figure 1
Évolution de la moyenne du bilan de la formation selon l'année d'obtention du diplôme
(1=très négatif; 6=très positif)



La moyenne du score du bilan de la formation fluctue entre 4.33 et 3.77 en fonction des années de passation de l'enquête. On observe notamment une baisse significative de la moyenne du bilan de la formation pour les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2020². Pour contextualiser ce résultat, rappelons que la pandémie de COVID-19 a touché la Suisse en mars 2020, obligeant les institutions de formation à poursuivre les cours à distance. Cela a fortement impacté le dernier semestre de formation des diplômé·e·s 2020, perturbé par le basculement non préparé vers un enseignement distanciel, ainsi que la passation modifiée des épreuves certificatives, y compris le stage final. La pandémie a également affecté les volées de diplômé·e·s 2021 et 2022, cette dernière ayant effectué environ la moitié des cours des trois années de formation en mode distanciel à cause des mesures sanitaires en vigueur. Ce contexte pourrait offrir une piste de compréhension de ce bilan plus négatif de la formation sur cette période. Hormis l'écart observé entre les diplômé·e·s 2019 et 2020, le score du bilan de la formation initiale est plutôt stable.

En comparant le bilan de la formation des diplômé·e·s de la HEP | PH FR avec celui des diplômé·e·s en enseignement primaire des autres institutions de formation (Tableau 3), on observe une différence faible mais néanmoins statistiquement significative ($p < 5\%$) entre les moyennes de la HEP | PH FR ($M = 4.04$) et celles des autres institutions de formations ($M = 4.15$)

Tableau 3
Évolution de la moyenne du bilan de la formation selon l'année d'obtention du diplôme
et l'institution de formation (1=très négatif; 6=très positif)

Année d'obtention du diplôme	HEP PH FR		Autres institutions	
	N	Moyenne	N	Moyenne
2016	40	4.25	171	4.16
2017	36	4.33	178	4.26
2018	54	4.09	204	4.12
2019	43	4.07	225	4.07
2020	70	3.77	179	4.12
2021	30	3.83	214	4.19
2022	45	3.96	183	4.14
Total	318	4.04	1354	4.15

² L'analyse inférentielle (t de Student) démontre une différence significative ($p < 1\%$) entre la moyenne des volées précédant la pandémie de COVID-19 (2016 à 2019 agrégées: $M = 4.17$) et la moyenne des volées affectées par la pandémie (2020 à 2022 agrégées: $M = 3.84$).

Contrairement à la HEP | PH FR, le score moyen du bilan de la formation des autres institutions agrégées ne diminue pas pour les diplômé·e·s de 2020 et se maintient au même niveau pendant la pandémie de COVID-19. À titre d'hypothèse explicative, on peut supposer qu'au vu de la petite taille de l'institution et du lien de proximité entre formateur·trice·s et étudiant·e·s qui en découle, ainsi que de l'organisation en petits groupes d'étudiant·e·s, les mesures sanitaires liées à la pandémie aient eu un impact plus négatif à la HEP | PH FR en empêchant le maintien de ces relations. Il est aussi possible que la HEP | PH FR ait connu plus de difficultés que d'autres institutions à basculer en mode distanciel au semestre de printemps 2020. Dans l'ensemble, on observe que les différences entre les scores du bilan de la formation initiale à la HEP | PH FR et dans les autres institutions sont faibles.

1.2. Bilan de la formation selon la section linguistique, le cycle de spécialisation, le genre et l'occupation d'un emploi parallèle aux études

Des analyses statistiques ont été conduites afin de tester s'il existe des différences significatives au niveau du bilan de la formation selon certaines caractéristiques des répondant·e·s. Les variables prises en compte concernent la section linguistique, le cycle de spécialisation, le genre des répondant·e·s ainsi que l'occupation d'un emploi en parallèle aux études.

Pour les sections linguistiques, l'évaluation de la formation est très similaire et aucune différence significative n'existe entre la section francophone et la section germanophone. Aucune différence significative n'est non plus observable en fonction du cycle de spécialisation : les diplômé·e·s avec une spécialisation dans le premier cycle dressent un bilan général de leur formation qui se rapproche de celles et ceux du deuxième cycle. Au niveau du genre des répondant·e·s, aucune différence significative n'est observée entre les diplômés et les diplômées, même si ces dernières sont en moyenne légèrement plus critiques vis-à-vis de la formation que leurs collègues masculins.

Parmi les différentes variables testées, l'unique élément pour lequel une différence significative apparaît concerne le fait d'occuper un emploi en parallèle des études³. En effet, les diplômé·e·s qui occupaient un emploi en parallèle à leurs études évaluent moins favorablement la formation ($M=3.98$) que les diplômé·e·s qui n'occupaient pas d'emploi en parallèle à leur formation ($M=4.29$). Il importe de préciser que les personnes qui occupent un emploi à côté des études constituent la majorité des étudiant·e·s de la HEP | PH FR – soit 86 % des répondant·e·s à l'enquête.

1.3. Apports de la formation initiale au développement professionnel

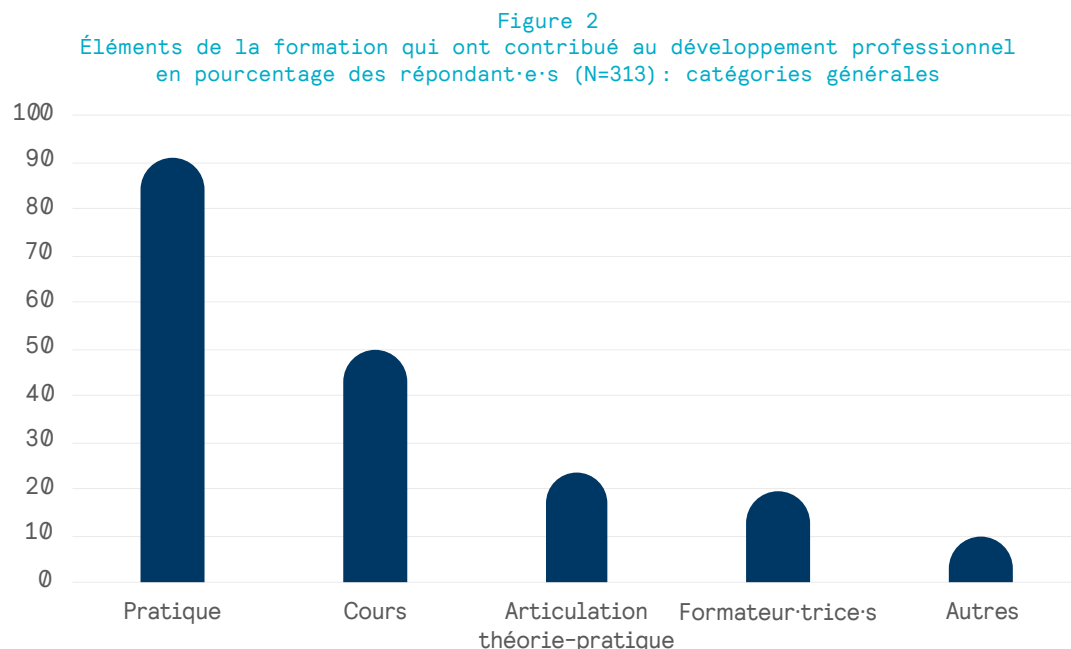
Les deux sections suivantes exposent les éléments qui, selon les diplômé·e·s de la HEP | PH FR, constituent des apports ou des lacunes de la formation initiale à l'enseignement suivie. En particulier, le lien entre la formation et le développement professionnel des répondant·e·s est analysé de manière qualitative, sur la base des réponses à une question ouverte. Dans cette partie sont analysés, en premier lieu, les éléments de la formation jugés favorables au développement professionnel des enseignant·e·s. Dans un second temps, les éléments de la formation pour lesquels les répondant·e·s estiment qu'une amélioration est possible seront présentés.

Les données qualitatives analysées proviennent des réponses à la question ouverte suivante : « D'après vous, quels sont les éléments de votre formation qui ont vraiment contribué à votre développement professionnel ? ». Au total, les éléments de réponse de 313 participant·e·s à l'enquête, diplômé·e·s des volées 2016 à 2022, ont été

3 $(t_{(258)} = -1.87 ; p < 5\%)$.

analysées et codées dans les différentes catégories identifiées. Lors du codage, chaque élément de réponse a été attribué à une ou plusieurs catégories, en fonction du nombre d'éléments signifiants qu'elle contenait – un·e répondant·e pouvant donner plusieurs éléments de réponse. Une fois les réponses analysées et catégorisées, elles sont restituées en nombre d'occurrences et rapportées en pourcentage au nombre total de répondant·e·s.

La Figure 2 met en évidence les catégories générales identifiées. Chacune de ces catégories générales est ensuite déclinée en sous-catégories, qui seront présentées et exemplifiées dans les Tableaux 4, 5, 6 et 7.



Ce premier graphique offre un aperçu des catégories générales qui apparaissent dans les réponses des diplômé·e·s. On constate que, de manière quasi unanime, les diplômé·e·s de la HEP|PH FR plébiscitent le volet pratique de la formation comme ayant favorisé leur développement professionnel. Les stages sont en effet mentionnés par 91% des répondant·e·s à cette question. Ensuite, 50% des diplômé·e·s mentionnent des éléments en lien avec les cours, 23% des diplômé·e·s mentionnent des éléments de l'ordre de l'articulation théorie-pratique et 20% mentionnent les formateur·trice·s. Finalement, 10% des répondant·e·s mentionnent des éléments regroupés sous la catégorie générale «autres».

Mentionnée par un·e répondant·e sur deux, «les cours» est la deuxième catégorie générale apparaissant le plus fréquemment. Une distinction est ici opérée entre deux groupes de réponses: d'une part les réponses relatives aux cours didactiques et disciplinaires, d'autre part les cours liés aux sciences de l'éducation et sociales (SES) ou transversaux. Le détail des sous-catégories correspondantes est présenté dans le Tableau 4. Il importe de rappeler qu'il s'agit d'une catégorisation des réponses à une question ouverte, la démarche ne consistant donc pas en une évaluation systématique des différents dispositifs de formation. Les réponses reflètent en revanche les éléments *spontanément* identifiés par les diplômé·e·s comme des apports significatifs de la formation pour leur développement professionnel.

Tableau 4
Cours ayant contribué au développement professionnel :
sous-catégories rapportées en nombre d'occurrences et pourcentage des répondant·e·s

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
COURS DIDACTIQUES ET DISCIPLINAIRES		77	25 %
Didactique générale	Didactique générale ; Les cours de didactique générale.	33	11 %
Didactiques disciplinaires	Les cours consacrés à la didactique spécifique des branches (SHS/SN) ; Didactique du français, didactique de l'allemand ; Les cours de didactique de maths et de français ; Les cours de didactique des branches ; Le cours de didactique de la L3 (qui aura permis de transférer dans toutes les autres disciplines les notions didactiques vues dans le cadre de ce cours) ; Fachdidaktischer ; Fachdidaktik MuU, Fachdidaktik Mathematik ; Didaktik in Mathematik / Deutsch / Musik / Sport / Rhythmik / NMG.	26	8 %
Dont spécifiquement :			
Éducation physique et sportive		5	2 %
Mathématiques		4	1 %
Français		3	1 %
Allemand		3	1 %
Musique		3	1 %
Sciences humaines et sociales		3	1 %
Éthique		3	1 %
Sciences de la nature		3	1 %
Didactique (non spécifique)	Cours de didactique ; Didactiques ; Les cours de didactique.	24	8 %
COURS SES ET TRANSVERSAUX		51	16 %
Psychologie	Les cours théoriques de psychologie ; Psychologie ; Kinderpsychologie.	17	5 %
Communication / collaboration	La communication et collaboration (et son importance) avec les élèves, les collègues, la RE, les parents et les divers intervenants ; Cours de communication ; Kommunikation.	13	4 %
Pédagogie	Pädagogik ; Les cours sur la pédagogie ; découverte des différentes pédagogies, moyens d'enseignement, modèles d'apprentissage, etc.	12	4 %

Élèves à besoins éducatifs particuliers / inclusion	Les éléments sur l'inclusion scolaire, les diverses façons de collaborer avec les MCDI par exemple; Les cours concernant l'intégration et l'inclusion afin d'aider les élèves en difficulté scolaire ou nourrir les élèves qui ont beaucoup de facilité; Kurse im Bereich der Sonderpädagogik; SuS mit besonderen Bedürfnissen.	11	4 %
Planification / PER – MER	Apprendre à planifier (courte et longue durée); Très bonnes connaissances du PER; Les divers cours sur les planifications de niveau 1, 2 et 3; Planung.	10	3 %
Approche des inégalités: sociologie, pédagogie critique, système scolaire	Pédagogie critique de la diversité; Etude des inégalités scolaires; Inégalités scolaire; Kritische Auseinandersetzung generell mit dem Schulsystem.	8	3 %
Évaluation des apprentissages	Je me souviens très bien aussi des contenus des cours sur l'évaluation et ses biais, j'y pense régulièrement lorsque j'évalue mes élèves; Les cours sur l'évaluation; Le cours sur l'évaluation (très bien construit et complet, permettant une remise en question, la mise en pratique et l'évaluation de ses propres productions).	6	2 %
Identité et développement professionnel	Préparation aux entretiens d'embauche; Cours d'identité professionnelle; Was macht eine Lehrperson aus; Les cours être enseignant où nous portons un regard critique sur notre enseignement; Cours sur l'analyse de notre propre personne et de l'enseignant qu'on souhaite devenir.	6	2 %
Cours spécifiques aux cycles	Les cours principalement axés sur l'enseignement en 1-4 H; Profilfächer; Profilspezifische Kurse; Zykluspezifische Kurse; Les cours principalement axés sur l'enseignement en 1-4 H.	5	2 %
Gestion de classe	Les cours liés à la gestion de classe; Les journées ateliers comme celle sur la gestion de classe; Klassenführung.	3	1 %
Autres	L'interdisciplinarité et la conduite de projet; Formation sur le théâtre d'ombres et pour apprendre à raconter un conte avec des conteuses; Les cours d'informatique sont très utiles (maîtrise avancée de Word, d'Excel, idées de sites et de technologies utiles).	3	1 %

La recension présentée dans le Tableau 4 met en évidence le fait qu'un large éventail de cours sont indiqués comme favorisant le développement professionnel. Le cours le plus fréquemment cité concerne la didactique générale, évoqué par 11% des répondant·e·s. Les didactiques disciplinaires sont mentionnées dans 8% des réponses et concernent des didactiques variées. Ces didactiques disciplinaires sont parfois évoquées de manière générique et parfois de manière plus précise: l'éducation physique et sportive, la didactique des mathématiques, les didactiques du français, de l'allemand, de la musique, des sciences humaines et sociales et de l'éthique et cultures religieuses ou des sciences de la nature. La catégorie «didactique (non spécifique)» regroupe les réponses n'indiquant pas de quel aspect de la didactique il est question: il pourrait s'agir de la didactique générale, de la didactique disciplinaire ou des deux.

Au niveau des sciences de l'éducation et sociales (SES) ainsi que des cours transversaux, le cours le plus fréquemment cité est la psychologie (5% des répondant·e·s). Les cours concernant la communication et la collaboration sont également mentionnés, tout comme les cours ou les éléments de cours se rattachant à la pédagogie, aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou à l'inclusion en général, ainsi qu'à la planification ou à l'utilisation des moyens d'enseignements (MER) et du Plan d'études romand (PER) par exemple. Les cours sur les inégalités, la sociologie, le système scolaire, l'évaluation, l'identité professionnelle ou la gestion de classe sont aussi mentionnés, tout comme les cours spécifiques aux cycles. Dans la sous-catégorie «autres» se retrouvent des cours mentionnés à une seule reprise dans les réponses analysées. Les répondant·e·s évoquent, par exemple, l'interdisciplinarité, la formation pour apprendre à raconter un conte avec des conteuses, ainsi que les cours d'informatique liés à l'apprentissage de logiciels informatiques usuels.

La troisième catégorie générale ayant émergé de l'analyse concerne l'articulation théorie-pratique dans la formation à la HEP|PH FR. Des éléments de réponse relevant de cette articulation sont mentionnés par 23% des diplômé·e·s comme ayant vraiment contribué à leur développement professionnel. Le détail des sous-catégories de cette articulation est présenté dans le Tableau 5.

Tableau 5
L'articulation théorie-pratique comme Apport de la formation au développement professionnel:
sous-catégories rapportées en nombre d'occurrences et pourcentage des répondant·e·s

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
ARTICULATION THÉORIE-PRACTIQUE (GÉNÉRAL)	Réponses évoquant l'articulation entre la théorie et la pratique.		73	23%
Lien théorie-pratique	Réponses indiquant des notions théoriques permettant de faire des liens avec la pratique.	Acquérir des notions théoriques que je peux mettre en place dans ma pratique; Différents cours très intéressants et nous permettant de faire de réels liens avec l'enseignement; Les liens théorie-pratique; Der praktische Bezug.	34	11%
Ateliers	Réponses mentionnant les ateliers.	Les ateliers; Les ateliers du lundi; Les ateliers menés par les enseignants primaires.	30	10%
Cours articulés à la pratique	Réponses mentionnant des cours en spécifiant l'aspect pratique ou concret de ces derniers.	Les cours (mais seulement si le contenu est travaillé, mis en application sur le terrain); Les cours pratiques; Les cours liés à la pratique; Les cours où on pouvait vraiment faire le lien avec la pratique; Lehrveranstaltungen mit Praktischen Bezügen.	20	6%
Réflexivité	Réponses mentionnant la réflexivité, la réflexion sur la pratique professionnelle.	Les tâches complexes et autres travaux de réflexion sur la pratique; Selbstreflexion.	13	4%
Mentorat	Réponses mentionnant le dispositif de mentorat.	Mentorat; Mentorat et DAP; Mentoring.	7	2%

L'articulation théorie-pratique, dans le cadre de dispositifs spécifiquement mis en place pour la favoriser tels que les ateliers et le mentorat, mais plus largement aussi les liens réalisés entre la théorie et la pratique au sein des cours, apparaît comme une dimension de la formation qui est importante pour le développement professionnel. Les ateliers sont mentionnés par près d'un·e répondant·e sur dix. Plusieurs répondant·e·s (4 %) mentionnent également la réflexivité et la réflexion sur la pratique comme éléments de la formation favorisant leur développement professionnel.

Les formateur·trice·s sont également cité·e·s par les diplômé·e·s comme ayant favorisé leur développement professionnel (Tableau 6).

Tableau 6
Les formateur·trice·s comme apports de la formation au développement professionnel :
sous-catégories rapportées en nombre d'occurrences et pourcentage des répondant·e·s

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
FORMATEUR·TRICE·S (GÉNÉRAL)	Réponses mentionnant les formateur·trice·s, de manière générale ou spécifique.		61	20 %
Formateur·trice·s de terrain	Réponses mentionnant spécifiquement les formateur·trice·s de terrain.	L'expérience des maitres de stages ; Les enseignants de stage ; Le lien que j'ai noué avec certaines formatrices de terrain.	23	7 %
Formateur·trice·s praticien·ne·s	Réponses mentionnant spécifiquement les formateur·trice·s praticien·ne·s.	Les ateliers donnés par les formateurs praticiens ; Les stages et retours avec les praticiens-formateurs ; Gespräche mit Dozenten und praktizierenden Primarlehrpersonen.	22	7 %
Formateur·trice·s (avec lien pratique)	Réponses mentionnant les formateur·trice·s en lien avec le terrain ou la pratique.	Les cours donnés par des formateurs-praticiens ou des personnes ayant encore de nombreux liens avec le terrain ; Les formateurs venant du terrain.	11	4 %
Mentor·e·s	Réponses mentionnant spécifiquement les mentor·e·s.	Mon mentor qui a été d'un grand soutien ; Les discussions avec les mentors.	7	2 %
Formateur·trice·s HEP	Réponses mentionnant spécifiquement les formateur·trice·s HEP.	L'expérience humaine, partage avec des enseignants, d'autres étudiants et des professeurs de la HEP.	5	2 %

Citée par près d'un·e diplômé·e sur cinq, cette catégorie est également assez importante. Parmi les sous-catégories de formateur·trice·s les plus cité·e·s par les diplômé·e·s, figurent les formateur·trice·s de terrain, évoqué·e·s par 7 % des répondant·e·s, ainsi que les formateur·trice·s praticien·ne·s (7 % également). Les formateur·trice·s en lien avec le terrain sont mentionné·e·s par 4 % des répondant·e·s. Les mentor·e·s sont plébiscité·e·s par 2 % des répondant·e·s et il en est de même pour les formateur·trice·s HEP.

D'autres éléments de la formation ayant contribué au développement professionnel des diplômé·e·s sont regroupés sous l'intitulé « autres ». Ils sont évoqués par 10 % des répondant·e·s et sont présentés dans le Tableau 7.

Tableau 7
Autres éléments ayant favorisé le développement professionnel : sous-catégories rapportées en nombre d'occurrences et pourcentage des répondant·e·s

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
AUTRES	Réponses ne pouvant pas être regroupées avec les autres catégories générales.		30	10 %
Étudiant·e·s – échange	Réponses mentionnant les pairs ou les échanges entre étudiant·e·s.	Les rencontres avec des autres étudiants de la HEP ; Collaboration avec les autres étudiant·e·s.	11	4 %
Hors sujet	Réponses mentionnant des éléments ne faisant pas partie de la formation initiale.	L'obtention d'un titre universitaire ; Les GAP ; Le suivi introduction à la profession.	7	2 %
Recherche – travail de Bachelor	Réponses mentionnant le travail de Bachelor ou la recherche de manière générale.	Bachelorarbeit ; Travail de Bachelor ; Le travail de Bachelor et son processus.	6	2 %
Autres éléments	Réponses indiquant d'autres éléments qui ont contribué au développement professionnel.	Tâche complexe ; Le fait d'avoir suivi une formation générale avec des stages dans les classes de 1H à 8H ; Des formations continues durant la HEP ; Cadre « bienveillant » qui permet d'oser ; Aktiv/handelnde Seminare (nicht passiver Frontalunterricht).	18	6 %

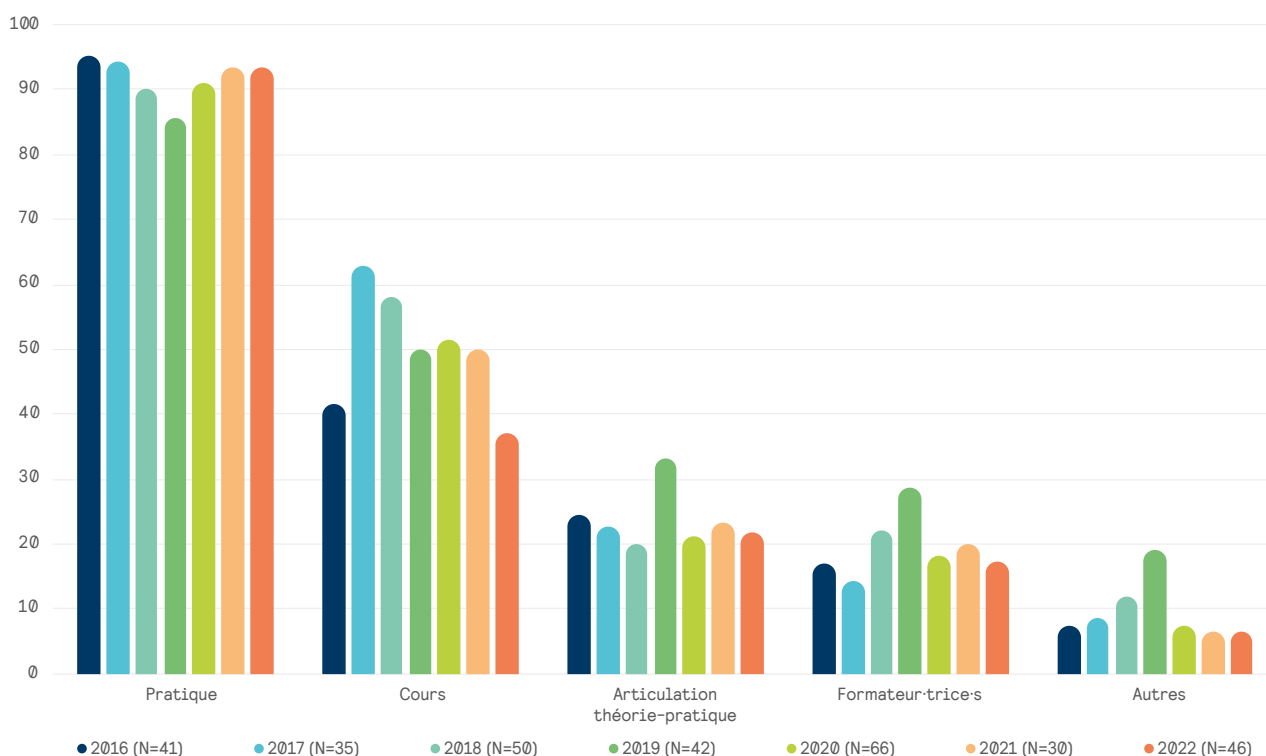
La catégorie « autres » se compose de différents éléments ne pouvant pas être assignés aux autres catégories générales. Parmi ces autres éléments mentionnés comme favorisant le développement professionnel des diplômé·e·s, on retrouve les échanges, la collaboration ou les relations avec les autres étudiant·e·s, cités par 4 % des répondant·e·s, tandis que la réalisation du travail de Bachelor apparaît chez 2 % des répondant·e·s. Divers éléments, classés dans la catégorie « hors sujet », ne se rapportent pas directement au contenu de la formation initiale à l'enseignement dispensé à la HEP|PH FR. La catégorie « autres éléments » regroupe quant à elle différents éléments apparaissant, dans la plupart des cas, chez un·e seul·e répondant·e. Parmi ces éléments de réponse sont notamment évoqués un développement au niveau de la gestion du stress ou de la pensée critique, le cadre bienveillant de la HEP permettant d'oser et d'expérimenter, la formation qui se veut générale et propose des stages dans tous les degrés primaires, les formations continues offertes, les opportunités d'échange avec les acteur·trice·s de l'école, l'immersion linguistique, l'évaluation par tâches complexes, les travaux de groupe et les séminaires.

1.4. Apports de la formation : évolution et comparaison selon la section linguistique et le cycle de spécialisation

Cette section présente l'évolution des catégories de réponse en fonction de l'année d'obtention du diplôme, de la section linguistique et du cycle de spécialisation. En premier lieu, le nombre d'occurrences de chacune des catégories générales a été comptabilisé pour chaque année d'obtention du diplôme des répondant·e·s. Ensuite, le nombre d'occurrences a été rapporté au total de répondant·e·s pour chaque année d'obtention du diplôme de manière à obtenir la fréquence d'apparition des catégories par année d'obtention du diplôme (Figure 3). Dans un second temps, l'analyse a été répétée en différenciant les résultats selon le profil de spécialisation (cycle 1 ou 2) : il s'agit d'observer si des différences majeures peuvent être mises en évidence dans les éléments de réponses

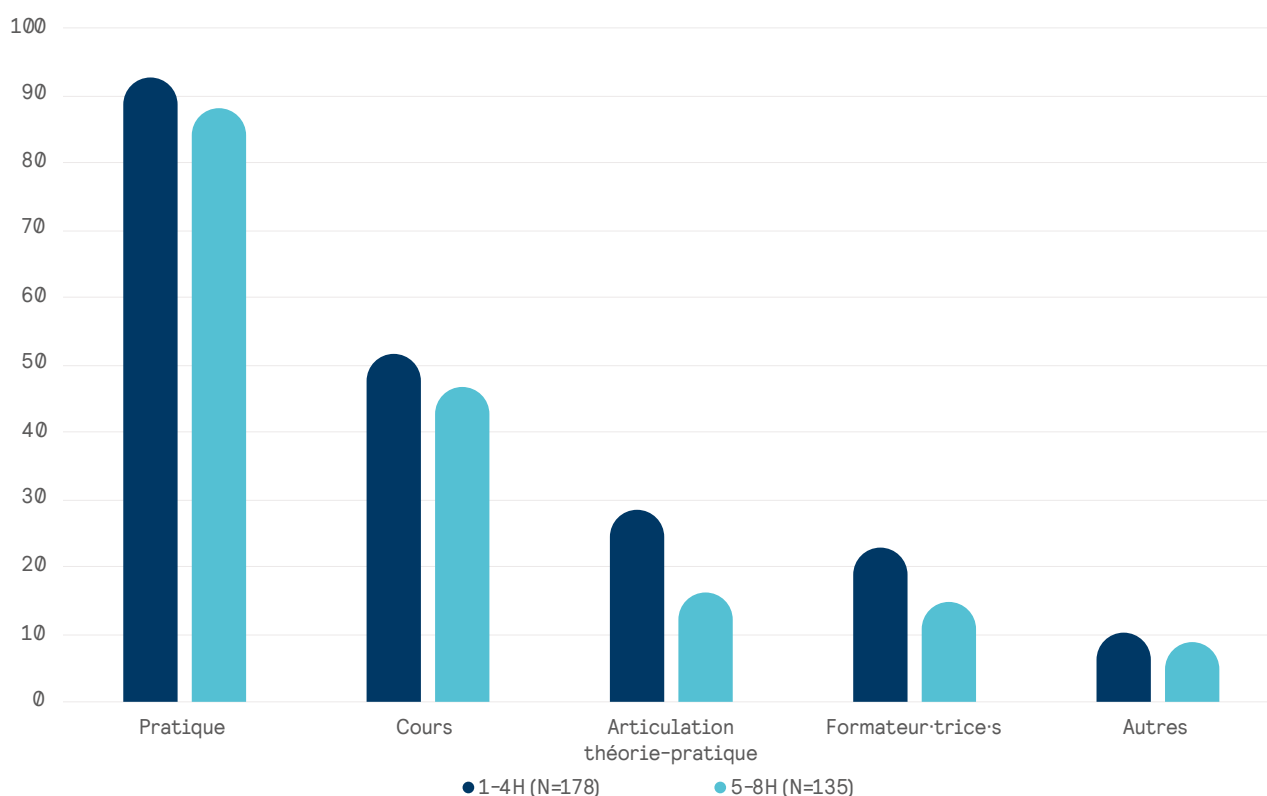
évoqués par les diplômé·e·s en fonction du parcours de formation qu'ils et elles ont suivi. Ces résultats sont présentés dans la Figure 4. Finalement, le même procédé a été réalisé en différenciant les diplômé·e·s selon la section linguistique francophone ou alémanique dans laquelle ils ou elles étaient inscrit·e·s en tant qu'étudiant·e à la HEP|PH FR (Figure 5).

Figure 3
Apports de la formation au développement professionnel: Fréquence des catégories selon l'année d'obtention du diplôme en pourcentage des répondant·e·s (N=313)



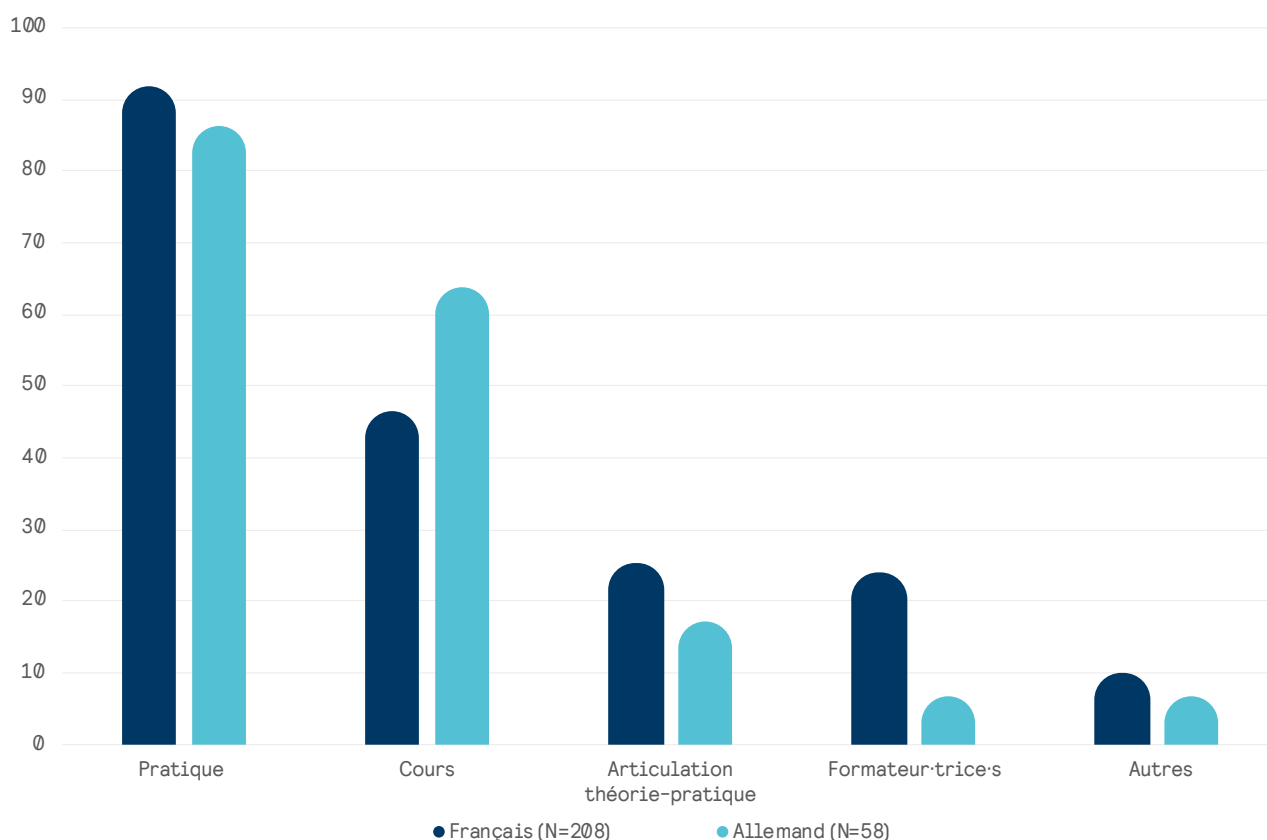
En ce qui concerne l'année d'obtention du diplôme, il est difficile de mettre en évidence des éléments saillants. Comme le révèle la Figure 3, on observe une forte stabilité des catégories en fonction des années d'obtention du diplôme: aucune des catégories identifiées ne connaît de changement majeur et durable en termes de pourcentage d'occurrences. On remarque tout de même que les diplômé·e·s en 2019 ont parfois des réponses éloignées de la moyenne. Par exemple, leurs réponses évoquent plus fréquemment les formateur·trice·s et l'articulation théorie-pratique comme élément favorable au développement professionnel. Il est néanmoins difficile de déterminer les causes de ces différences, et de manière plus générale, il n'est pas possible de déterminer une tendance qui marque une évolution au fil du temps.

Figure 4
Apports de la formation au développement professionnel : Fréquence des catégories selon le profil des enseignant·e·s en pourcentage de répondant·e·s (N=313)



La Figure 4 différencie la fréquence d'apparition des catégories générales en fonction des profils de formation. Plusieurs constats peuvent être faits sur ce point. Premièrement, il n'y a pas de différence dans la fréquence des réponses mentionnant la pratique en fonction du profil de formation des enseignant·e·s : quel que soit leur cycle de spécialisation, les diplômé·e·s citent la pratique comme un élément important ayant favorisé leur développement professionnel. Dans le même sens, aucune différence majeure n'est visible en ce qui concerne la fréquence de mention des cours. Un élément pour lequel une différence marquée est observable concerne l'articulation théorie-pratique, qui est plébiscitée par 29 % des diplômé·e·s du cycle 1 contre 16 % de celles et ceux du cycle 2. En observant le détail de cette catégorie générale, il ressort que cette différence est principalement marquée pour les ateliers. En effet, ceux-ci sont cités par 14 % des diplômé·e·s spécialisé·e·s au premier cycle contre 4 % des diplômé·e·s du cycle deux. Cette différence est amplifiée par l'écart de fréquence de réponses également observable pour la catégorie « formateur·trice·s praticien·ne·s » (10 % au cycle 1 ; 3 % au cycle 2). Ainsi, les ateliers dispensés par les formateur·trice·s praticien·ne·s sont plus fréquemment considérés comme un élément favorable au développement professionnel par les diplômé·e·s avec une spécialisation pour le premier cycle du primaire. Cette différence de perception sur l'apport de la formation initiale au développement professionnel est relativement marquée et invite à approfondir la question des spécificités de la formation pour chaque cycle de spécialisation.

Figure 5
Apports de la formation au développement professionnel : Fréquence des catégories selon la section linguistique en pourcentage de répondant·e·s (N=272)



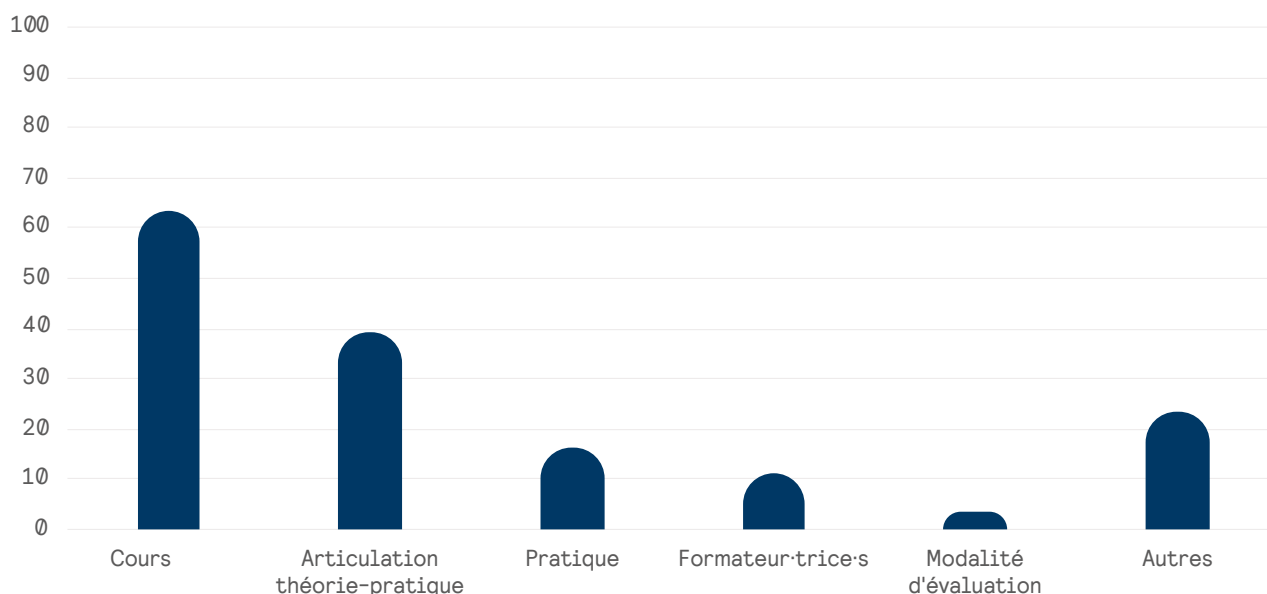
La Figure 5 présente la fréquence des catégories générales en fonction des sections linguistiques. Dans l'ensemble, on observe ici aussi que pour chacune des sections linguistiques, la pratique est l'élément le plus fréquemment cité comme favorisant le développement professionnel. Des différences de fréquence des catégories sont observables pour les cours, l'articulation théorie-pratique et les formateur·trice·s. En effet, les cours sont plus fréquemment cités comme favorables au développement professionnel par les diplômé·e·s germanophones (64 %) que pour les francophones (47 %). L'articulation théorie-pratique est plus fréquemment mentionnée par les diplômé·e·s francophones (26 %) que par les diplômé·e·s germanophones (17 %). En observant le détail des sous-catégories, on constate que cette différence est présente dans chacune des sous-catégories constituant l'articulation théorie-pratique (lien théorie-pratique, ateliers, mentorat, cours articulés à la pratique, réflexivité). Les formateur·trice·s sont également plus fréquemment mentionnés par les diplômé·e·s francophones (24 %) que par les germanophones (7 %), la sous-catégorie «formateur·trice·s de terrain» étant celle avec la disparité la plus marquée des sous-catégories constitutives de «formateur·trice·s».

1.5. Déficiences de la formation initiale pour le développement professionnel

Dans cette partie sont présentés les éléments de la formation à l'enseignement pour lesquels les diplômé·e·s de la HEP|PH FR estiment qu'une amélioration est nécessaire. Les répondant·e·s ont été invité·e·s à s'exprimer sur les lacunes de la formation par le biais d'une deuxième question ouverte : «*Quels sont les éléments de votre formation pour lesquels vous considérez nécessaire une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s ?*». Pour cette question, un procédé d'analyse similaire à celui de la question ouverte précédente (section 1.3) a été suivi. Sur la base des réponses obtenues de la part des 305 répondant·e·s ayant reçu un diplôme de la HEP|PH FR entre 2016 et 2022, plus de 45 différentes catégories de réponse ont été identifiées. La Figure 6 présente les catégories générales pour les éléments de la formation nécessitant une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s. Chacune de ces catégories générales est composée de différents éléments de réponse qui seront détaillés et exemplifiés ultérieurement.

Figure 6

Éléments de la formation nécessitant une amélioration pour favoriser le développement professionnel, pour les volées 2016-2022, en pourcentage de répondant·e·s (N=305) : catégories générales



Les six catégories générales présentées à la Figure 6 portent sur les cours, l'articulation théorie-pratique, le volet pratique de la formation, les formateur·trice·s et les modalités d'évaluation, ainsi que le volet « autres ». Les répondant·e·s au questionnaire évoquent en premier lieu des éléments ayant trait aux cours comme nécessitant une amélioration. Près des deux tiers des diplômé·e·s mentionnent qu'une amélioration est nécessaire au niveau des cours, le plus souvent de manière spécifique : en effet, cette catégorie générale est composée de nombreuses sous-catégories qui sont détaillées dans le Tableau 8. Il s'agit souvent de cours estimés manquants, ou insuffisamment approfondis, ou encore opérationnalisés de manière non pertinente. Le deuxième élément le plus représenté dans les réponses concerne un manque au niveau de l'articulation théorie-pratique, évoqué par près de 40 % des répondant·e·s. La troisième catégorie générale la plus fréquente concerne différents éléments ne pouvant pas être intégrés aux autres catégories générales, qui sont détaillés ultérieurement (Tableau 13). La quatrième catégorie la plus représentée concerne la pratique, déclinée soit sous l'angle d'un manque de pratique, soit sous celui de l'organisation et des modalités des stages à améliorer. Les formateur·trice·s sont citée·e·s par un peu plus d'un répondant·e·s sur dix, tandis que les modalités d'évaluation dans la formation apparaissent ponctuellement (3 % des répondant·e·s).

La première catégorie générale concerne les cours, mentionnée par 192 des 305 répondant·e·s (63 %) comme un élément de la formation nécessitant une amélioration. Cette catégorie générale regroupe des éléments se rapportant aux cours didactiques et disciplinaires, ainsi que des éléments se rapportant aux cours SES et transversaux. Le détail des sous-catégories est présenté dans le Tableau 8.

Tableau 8
Déficits de la formation pour le développement professionnel : sous-catégories composant «cours»

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
COURS DIDACTIQUES ET DISCIPLINAIRES		59	19 %
Didactiques disciplinaires (hormis arts)	La didactique des branches; En français, j'ai l'impression que, dans l'ensemble, les cours manquaient d'éléments pragmatiques et d'outils pour enseigner dans la pratique; ...dont : Cours de didactique en mathématique, en langues, en	36	12 %
Langue (non spécifique)	arts-visuels; Les leçons de français qui ne sont pas adaptées à ce que nous enseignons en 1-2H. Les cours dans	18	6 %
Français	les branches que nous enseignons à l'école comme les	12	4 %
Mathématiques	mathématiques, le français, les langues étrangères sont	4	1 %
Allemand	beaucoup trop vastes et éloignés de la réalité; Fachdidaktiken; Les cours de langue sont souvent très orientés pour	3	1 %
EPS	le cycle 2, étant formée pour le cycle 1, je me suis rarement sentie concernée par ces cours; Fremdsprachendidaktik.	2	1 %
Disciplines et didactiques artistiques	Méthode d'enseignement en musique, rythmique et art; Découvrir plus de projets variés au niveau de l'ACM et les arts visuels; Les cours de didactique en ACM et AV	23	8 %
...dont :	[...]. Il faudrait plutôt nous apprendre les techniques, comment utiliser tel ou tel matériel et comment évaluer	15	5 %
Activités créatrices et arts visuels	ces branches, élément dont nous n'avons absolument pas parlé; Les éléments théoriques au niveau des AC.	12	4 %
Musique	[...], nous ne voyons pas comment mettre cela en place concrètement avec des élèves [...] manque de cohérence entre la théorie et le terrain.		
Cours spécifiques aux cycles	Les choix de cours pour les 5-8H; Plus de cours pour le profil 1-4; Le choix des «branches» pour le cycle 2. Difficile de se retrouver sans aucune notion de la didactique de l'anglais dans le cycle 2; Spezifische Kurse für alle Studenten (1-4H auch für Profil 5-8H und umgekehrt).	12	4 %
Didactique (non spécifique)	Les contenus didactiques - il manque d'exemples concrets; Beaucoup de répétitions (notamment en didactique).	2	1 %
COURS SES ET TRANSVERSAUX		128	42 %
Gestion administrative	Le côté administratif (formulaires, entretiens); Toute la partie administrative du métier d'enseignant; Il manque également des informations concernant PRIMEO; Es fehlt mir an praktischen Sachen, welche man im Praktika nicht erfährt zB: Budget.	66	22 %
Relations parents	Une sensibilisation avec le contact avec les parents : comment gérer une réunion; Développer le thème de la communication et relation aux parents; Vermehrt sollte die Thematik «Umgang mit Eltern» behandelt werden.	34	11 %
Planification et PER – MER	Apprendre à planifier sur l'année entière; travailler de manière plus approfondie la planification annuelle; Il faudrait une meilleure présentation de l'ensemble des moyens d'enseignement; Langfristiges Planen.	28	9 %
Élèves à besoins éducatifs particuliers / inclusion	Gestion des élèves en difficultés (comment aider au mieux les enfants qui souffrent de troubles dys); Pädagogische Diagnostik; Avoir plus de cours sur les besoins spécifiques des élèves, comment les aider au mieux, comment anticiper ces besoins, etc.; Faire des signalements; Signalement d'élèves (quand décide-t-on de signaler un élève?).	19	6 %

Gestion de classe / trouble du comportement	Du concret concernant la gestion de classe au niveau de la discipline ; Plus de cours à propos des élèves en difficultés : stratégies pour calmer [les] crises, pistes, ressources, etc. ; Klassenmanagement in schwierigen/ zerrütteten Klassen.	16	5 %
Collaboration collègues et services	Pour le réseau : quelle est la marche à suivre ? Qui contacter ? Qui inviter ? ; Les cours sur les services auxiliaires ; Vers qui se tourner lorsqu'un élève a des difficultés particulières.	11	4 %
Rentrée scolaire	Concrètement, quelle est la procédure pour organiser sa classe avant la rentrée ; Comment prépare-t-on la première rentrée ? A quoi faut-il être attentif ? ; Mir wäre es wichtig, noch mehr auf die organisatorische Ebene einzugehen. Heisst, wie beginnt man ein Schuljahr?	10	3 %
Évaluation	Beurteilung ; Les évaluations (manque au niveau de la création d'évaluation, avoir une ligne commune, comment choisir les points et seuils, ...).	8	3 %
Développement personnel et professionnel	Aspect de notre propre état psychologique, gestion des émotions ; Posture face aux élèves ; Mehr darauf eingehen welche Rolle wir haben und wir tatsächlich verbessern können.	7	2 %
Fonctionnement / organisation de la classe	Klassenzimmer und persönliche Organisation ; Travailler davantage sur la gestion de classe au niveau de l'organisation de la classe, mais aussi pour mieux appréhender des comportements.	6	2 %
Sciences de l'éducation	Il faudrait travailler davantage : les différents modèles pédagogiques existants ; Il serait judicieux d'accorder plus de place à des cours comme la didactique générale, la psychologie, la pédagogie et évaluation qui ont de réels liens avec le terrain ; Mehr Lesen über vorherige Pädagogen.	5	2 %
Différenciation	Avoir des outils pour différencier (je trouve qu'on a vu beaucoup de théorie, mais qu'il manque des outils « prêts à l'emploi ») ; Les éléments de différenciation : Comment aider les élèves en difficulté scolaire [...].	5	2 %
Réflexivité	Mettre l'accent sur la pratique réflexive et les situations réelles qui pourraient nous arriver ; Résolutions de problèmes réellement vécus en classe (disputes, analyse de situations, ...) ; Appuyer sur la pratique réflexive, afin que nous puissions plus facilement nous remettre en question et trouver des solutions à notre pratique.	5	2 %
MITIC	Mitic ; Informatiklehrveranstaltung.	2	1 %
Connaissances juridiques	Apprendre à se protéger tant juridiquement que personnellement en tant que personne ; Quelques notions de droit.	2	1 %
Autres	Développement durable avec les enfants ; Gestion des élèves en difficultés : comment aider au mieux les enfants [...] qui ont des problèmes d'ordre familiaux (mutilation, maltraitance) ; L'égalité des genres ; Un plus grand soutien lors de l'entrée sur le terrain qui constitue toujours un choc avec la réalité et nous prend énormément de temps et d'énergie et qui nous met parfois en doute ; Des cours préparant réellement à une première année d'enseignement.	17	6 %

En ce qui concerne les cours didactiques et disciplinaires, le premier élément le plus représenté porte sur les différentes didactiques disciplinaires. Cette sous-catégorie est mentionnée par 12 % des diplômé·e·s. Dans cette sous-catégorie, qui exclut les matières artistiques évoquées ci-après, on trouve les réponses mentionnant les didactiques disciplinaires de manière générale, ainsi que les réponses précisant de quelle discipline il est question. La didactique du français est par exemple mentionnée spécifiquement (4 % des réponses). La didactique des langues, sans spécifier de quelle langue il est question, est mentionnée dans 3 % des réponses. D'autres didactiques disciplinaires sont également évoquées spécifiquement (mathématiques, allemand, éducation physique et sportive). D'une manière plus spécifique, les répondant·e·s mentionnent également des éléments en lien aux disciplines et/ou didactiques artistiques. Cette sous-catégorie est mentionnée par 8 % des répondant·e·s. Les réponses évoquent des manques au niveau de la didactique ou des connaissances disciplinaires pour les cours d'activités créatrices manuelles et textiles, de musique, de dessin. De manière spécifique, les répondant·e·s mentionnent des éléments en lien aux activités créatrices et aux arts visuels (5 %), ainsi que des éléments concernant la musique (4 %). Cela inclut 3 % des répondant·e·s qui évoquent spécifiquement un manque de connaissances disciplinaires concernant les disciplines artistiques. Au niveau didactique et disciplinaire encore, 4 % des diplômé·e·s mentionnent que des améliorations sont possibles pour les cours spécifiques aux cycles, dont la moitié environ concerne spécifiquement l'apprentissage de la lecture. 1 % des répondant·e·s mentionnent des aspects en lien à la didactique, sans précision supplémentaire.

Au niveau des cours SES et transversaux, le principal élément de cours identifié comme nécessitant une amélioration concerne la gestion administrative : plus d'un·e répondant·e sur cinq (22 %) évoque spontanément un manque quant à sa préparation pour gérer des tâches administratives inhérentes au métier et estime que c'est un élément qui devrait être travaillé plus en profondeur durant la formation initiale. Cette demande fait écho à l'augmentation de la part des tâches administratives dans le travail des enseignant·e·s au cours des dernières décennies, avec la formalisation de certaines procédures. Un autre élément fréquemment mentionné est la relation avec les parents : 11 % des répondant·e·s estiment que la formation initiale ne les a pas suffisamment préparé·e·s à prendre en charge cette dimension de l'activité enseignante. Certaines réponses évoquent la relation avec les parents en général, d'autres abordent des aspects spécifiques tels que les entretiens de bilans, la communication avec les parents ou la relation avec les familles. D'autres demandes d'amélioration concernent des lacunes au niveau de la planification ou de la connaissance et l'utilisation du Plan d'études romand (PER) ou des moyens d'enseignement romands (MER), mentionné·e·s par 9 % des répondant·e·s. Les éléments concernant l'inclusion et la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers sont représentés dans 6 % des réponses des diplômé·e·s. 5 % des réponses évoquent des aspects liés à la gestion de classe, notamment au niveau de la gestion des comportements des élèves et des troubles du comportement. La collaboration avec les collègues et les services liés à l'enseignement est mentionnée dans 4 % des réponses alors que la gestion ou l'organisation d'une rentrée scolaire est évoquée par 3 % des répondant·e·s. D'autres éléments nécessitant une amélioration ou un approfondissement sont évoqués par moins de dix répondant·e·s (soit moins de 3 %) : l'évaluation, le développement personnel et professionnel, les apprentissages concernant le fonctionnement d'une classe primaire, les sciences de l'éducation, la différenciation, la réflexivité, l'utilisation des MITIC en classe, ainsi que les connaissances juridiques de base du milieu de l'enseignement.

La catégorie « autres » regroupe les demandes de cours n'apparaissant en principe qu'à une reprise ainsi que les éléments difficiles à intégrer à une catégorie existante. Cette sous-catégorie comprend des éléments diversifiés, tels que des cours pour organiser une sortie scolaire, des cours « sur les problèmes rencontrés sur le terrain », des cours d'improvisation et de théâtre, des formations pour gérer des situations extrêmes (insultes, blessures, coup de poings, maltraitance et mutilation des enfants), des cours de gestion de la caisse de classe. D'autres thèmes souhaités sont les devoirs, les jeux et le tissage pour l'école enfantine, la sensibilisation au développement durable avec les enfants ou encore un approfondissement des cours de statistiques et de recherche, mais aussi un plus grand soutien lors de l'entrée sur le terrain, des cours qui préparent à une première année d'enseignement, ainsi que des cours sur les spécificités cantonales et le contrat de travail.

En-dehors des cours, la deuxième catégorie générale d'éléments de la formation nécessitant une amélioration concerne l'articulation théorie-pratique. Le Tableau 9 regroupe les sous-catégories englobant différents éléments de réponse des diplômé·e·s concernant le lien entre la théorie et la pratique ainsi que des dispositifs mis en place dans ce sens à la HEP|PH FR.

Tableau 9
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
sous-catégories composant «articulation théorie-pratique»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE (GÉNÉRAL)	Réponses évoquant un manque au niveau de l'articulation entre la théorie et la pratique.		120	39 %
Manque de lien avec la pratique	Réponses mentionnant un manque de lien avec la pratique au sein des cours dispensés à la HEP PH FR.	Certains cours devraient avoir plus de liens entre la théorie et la pratique ; Plus de pratique en lien avec les notions théoriques. Pouvoir mettre en application et comparer ; Je trouve que certains cours sont trop axés sur la théorie et doivent avoir un lien plus concret avec la pratique ; Ich finde die ganze Ausbildung ist zu theoretisch und zu wenig praxisbezogen.	99	33 %
Manque d'outils / pistes / activités concrets	Réponses mentionnant un manque d'exemples concrets, d'outils ou de démarches adaptés à la pratique.	Les contenus didactiques – il manque d'exemples concrets ; Aborder plus de cas concrets et recevoir des outils ; In realistischen und umsetzbaren Praxisbeispielen.	34	11 %
Ateliers	Réponses mentionnant spécifiquement les ateliers.	Les ateliers pourraient être plus interactifs (certains l'étaient déjà) ; Les ateliers.	8	3 %
Mentorat	Réponses mentionnant spécifiquement le mentorat.	Le mentorat est un dispositif qui a du potentiel selon moi, mais qui n'est pas pleinement exploité.	1	1 %

Les résultats présentés dans le Tableau 9 permettent de mettre en évidence l'importance qu'accordent les diplômé·e·s à l'articulation théorie-pratique au sein de la formation initiale. En effet, 39 % d'entre elles et eux citent des éléments indiquant qu'une amélioration de l'articulation théorie-pratique est nécessaire afin de favoriser leur développement professionnel. Les éléments les plus souvent cités concernent directement le manque de lien avec la pratique (33 %), ainsi que les pistes concrètes jugées manquantes ou insuffisamment développées au sein de la formation (11 %). Ici, les répondant·e·s évoquent le manque d'outils pour la classe ou le manque d'activités réutilisables sur le terrain. Quelques répondant·e·s mentionnent qu'une amélioration est nécessaire au niveau des ateliers – mais cette sous-catégorie est plus souvent citée comme éléments favorisant le développement professionnel (Cf. Tableau 5). Globalement, on perçoit ici l'importance que les diplômé·e·s accordent à l'articulation entre théorie et pratique dans leur formation : cet élément est mentionné dans 23 % des réponses comme étant favorable au développement professionnel, mais également dans 39 % des réponses indiquant un aspect pour lequel une amélioration est possible.

La formation à la pratique professionnelle est également mentionnée dans les améliorations possibles de la formation initiale pour favoriser le développement professionnel (Tableau 10).

Tableau 10
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
sous-catégories composant «pratique professionnelle»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
PRATIQUE PROFESSIONNELLE (GÉNÉRAL)	Réponses évoquant des améliorations possibles au niveau de la pratique professionnelle		50	16 %
Plus d'expérience pratique	Réponses mentionnant un manque de pratique professionnelle	Plus de pratique ; Faire davantage de stages dans notre spécialisation ; Stages plus nombreux / importants ; Davantage de stage longue durée ; Je pense qu'il serait intéressant d'effectuer des stages de plus longue durée afin de pouvoir toucher à tous les aspects de la pratique ; Effectuer plus de stages ; Noch mehr Praktikas.	32	11 %
Organisation et forme des stages	Réponses mentionnant des améliorations au niveau de l'organisation et du format des stages, notamment en termes de temporalité ou de finalité	Es sind zu lange Pausen zwischen den Praktikas ; Als PH auch in den letzteren Semestern des Studiums gezielt Beobachtungspraktika einplanen. Beobachtungen halfen mir persönlich vor allem auch gegen Ende der Ausbildung, nicht nur am Anfang ; Un stage plus long, voir 1 année avec un enseignant pour passer par toutes les étapes et événements de la classe ! ; Faire un stage sur une année (pour avoir cette vision complète) ; Il serait peut-être intéressant de faire un stage filé d'un an... ce serait le moyen de voir ce que c'est sur la durée ; Le premier stage est un stage d'observation alors que l'on ne sait pas ce que veut dire observer. Et en 3 ^{ème} il serait utile d'observer et on ne nous laisse pas vraiment l'occasion car il s'agit d'un stage d'enseignement.	26	9 %

Mentionnée par 16 % des répondant·e·s cette catégorie comporte deux aspects. Premièrement, 11 % des répondant·e·s évoquent un manque de pratique, de manière générale, ou le souhait spécifique d'avoir des stages plus nombreux ou plus longs. L'autre sous-catégorie constitutive de la thématique dédiée à la pratique professionnelle concerne l'organisation et la forme des stages : 9 % des répondant·e·s émettent le souhait de réaliser davantage de stages filés ou sur une plus longue période (un jour par semaine en stage), des stages à différents moments de l'année scolaire ou précisent, par exemple, que les pauses entre les stages sont trop longues. Certain·e·s répondant·e·s évoquent également la forme que prend les stages en proposant, par exemple, d'ajouter la possibilité de faire des observations en stage en 3^{ème} année et pas uniquement en début de formation.

Le quatrième thème général le plus souvent mentionné au niveau des améliorations nécessaires de la formation initiale concerne les formateur·trice·s, apparaissant chez 11 % des répondant·e·s (Tableau 11).

Tableau 11
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
sous-catégories composant « formateur·trice·s »

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
FORMATEUR·TRICE·S (GÉNÉRAL)	Réponses évoquant des améliorations possibles au niveau des formateur·trice·s de tous types.		34	11%
Formateur·trice·s avec lien pratique	Réponses évoquant un manque de lien pratique de certain·e·s formateur·trice·s	Parfois, certains formateurs étaient déconnectés de la réalité, soit par manque de pratique, soit par des bribes de souvenirs du temps où ils enseignaient ; Il faut des cours avec des exemples, des enseignants qui ont testé et mis en pratique des éléments dans leur classe afin de voir concrètement le but et l'idée ; Il faudrait davantage de cours avec des formateurs praticiens, des personnes qui ont vraiment de l'expérience sur le terrain.	21	7%
Formateur·trice·s de terrain	Réponses mentionnant des améliorations possibles au niveau d'éléments en lien avec les formateur·trice·s de terrain	Relation entre maîtres de stages et étudiants ; Bessere Ausbildung der Praktikumslehrpersonen ; Manque d'ouverture d'esprit concernant les pratiques pédagogiques de certains étudiants ; Les stages qui dépendent uniquement de l'avis d'un·e enseignant·e qui peut se révéler être une personne géniale qui nous fait avancer ou un tyran frustré qui veut nous couler ; Faire des contrôles réguliers auprès des formateurs de terrain.	13	4%

Deux éléments spécifiques reviennent dans les réponses. Le premier élément concerne le manque de lien pratique de certain·e·s formateur·trice·s : 7 % des répondant·e·s estiment que des améliorations sont souhaitables au niveau du lien avec la pratique qu'entretiennent les formateur·trice·s. Le deuxième élément en lien avec cette catégorie générale concerne les formateur·trice·s de terrain. Cette sous-catégorie apparaît dans 4 % des réponses et les diplômé·e·s y évoquent différents aspects tels que le besoin d'instaurer une forme de « contrôle » des formateur·trice·s de terrain, en lien avec les conditions de stages dans lesquelles se retrouvent les étudiant·e·s, ou le rôle déterminant des formateur·trice·s de terrain dans le cursus des étudiant·e·s que certain·e·s jugent trop important.

Finalement, la dernière catégorie générale relative aux aspects de la formation initiale nécessitant une amélioration concerne les modalités d'évaluation (Tableau 12). Cette catégorie apparaît chez 3 % des répondant·e·s et se distingue en deux sous-catégories : les tâches complexes et l'évaluation de la pratique.

Tableau 12
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
sous-catégories composant «modalités d'évaluation»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
MODALITÉS D'ÉVALUATION (GÉNÉRAL)	Réponses mentionnant les modalités d'évaluation, de manière précise ou générale.		10	3 %
Évaluation de la pratique	Réponses jugeant le processus d'évaluation de la pratique professionnelle inadapté ou non optimal.	Pour finir, l'examen final (qui consiste en la venue de 2 experts en classe de stage pendant 100minutes) n'est pas représentatif du travail effectué pendant les 5 semaines entières de stage ; La notation de l'examen pratique. La visite des experts ne représente pas du tout le travail effectué tout au long du stage, je trouve que 2 heures de temps n'est pas suffisant pour se faire une idée de la compétence professionnelle de l'étudiant ; Le formateur de terrain a trop de «puissance» sur l'étudiant et a clairement son destin en main : un simple désaccord peut provoquer de graves conséquences.	4	1 %
Tâches complexes	Réponses mentionnant les tâches complexes.	La clarification des tâches complexes ; Choix des thématiques pour les tâches complexes ou autres travaux liés à la pratique.	3	1 %

Une proportion assez élevée de réponses concernant les améliorations possibles de la formation pour favoriser le développement professionnel abordent différentes thématiques identifiées ne pouvant être rattachées aux catégories générales présentées précédemment. Le détail des sous-catégories concernées est présenté et exemplifié dans le Tableau 13.

Tableau 13
Autres éléments ayant fait défaut pour favoriser le développement professionnel

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
AUTRES (GÉNÉRAL)	Réponses ne pouvant pas être regroupées avec les autres catégories générales.		71	23 %
Organisation de la formation	Réponses évoquant des éléments en lien à la structure de la formation, la répartition des cours dans le cursus, au choix des cours selon les profils, etc.	Meilleure planification des cours afin de pas en avoir à double ; De l'organisation au sein de la HEP ; La cohérence entre les cours francophones et allemands ; La répartition des cours sur les 3 années n'est pas toujours logique. Certains cours devraient avoir lieu en 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} année et non en 3 ^{ème} année.	36	12 %
Flexibilité de la formation (décharges, etc.)	Réponses mentionnant le manque d'opportunité de réaliser des remplacements / décharges en parallèle aux études ou l'adaptation de la formation aux étudiant·e·s de manière générale.	Avoir la possibilité de faire une décharge dans une classe primaire un après-midi par semaine sur les 3 ans de formation ; Donner plus la chance aux élèves de faire des remplacements (grand apprentissage) ; Die Studierenden sollten mehr Stellvertretungen machen dürfen. Es sollte nicht so kompliziert sein, mal eine Stellvertretung zu machen ; Parcours adapté aux étudiants.	11	4 %
Modalité de cours / forme de cours	Réponses mentionnant les modalités de cours.	Les cours théoriques où nous ne sommes pas actifs, que de l'écoute : aucune participation ; La structure de ceux-ci n'est souvent pas compréhensible, les enseignements monotones et frontaux ; Weniger Gruppenarbeiten, denn dadurch werden einige Studierende im schlimmsten Fall drei Jahre lang weitergelassen, obwohl sie ungenügende Leistungen erbringen.	7	2 %
Charge de travail	Réponses mentionnant la charge de travail trop importante en stage ou au niveau du contenu des cours.	Il y a trop de matière à mon avis ! Centrer sur l'essentiel, laisser le superflu de côté ! ; Le comportement de certains formateurs de terrain : certains ne réalisent pas la charge de travail sur le dos des étudiants, les exigences sont parfois trop hautes et l'étudiant peut se retrouver poussé à bout (au bord du burnout).	7	2 %
Autres éléments	Réponses mentionnant d'autres éléments qui pourraient être améliorés pour favoriser le développement professionnel.	Avoir la possibilité de choisir les options et non d'être choisi afin d'éviter d'avoir chaque fois la même branche ; Un plus grand soutien lors de l'entrée sur le terrain qui constitue toujours un choc avec la réalité et nous prend énormément de temps et d'énergie et qui nous met parfois en doute ; Le règlement de la HEP FR ; Pouvoir faire un retour sur les formateurs/trices de terrain.	23	8 %

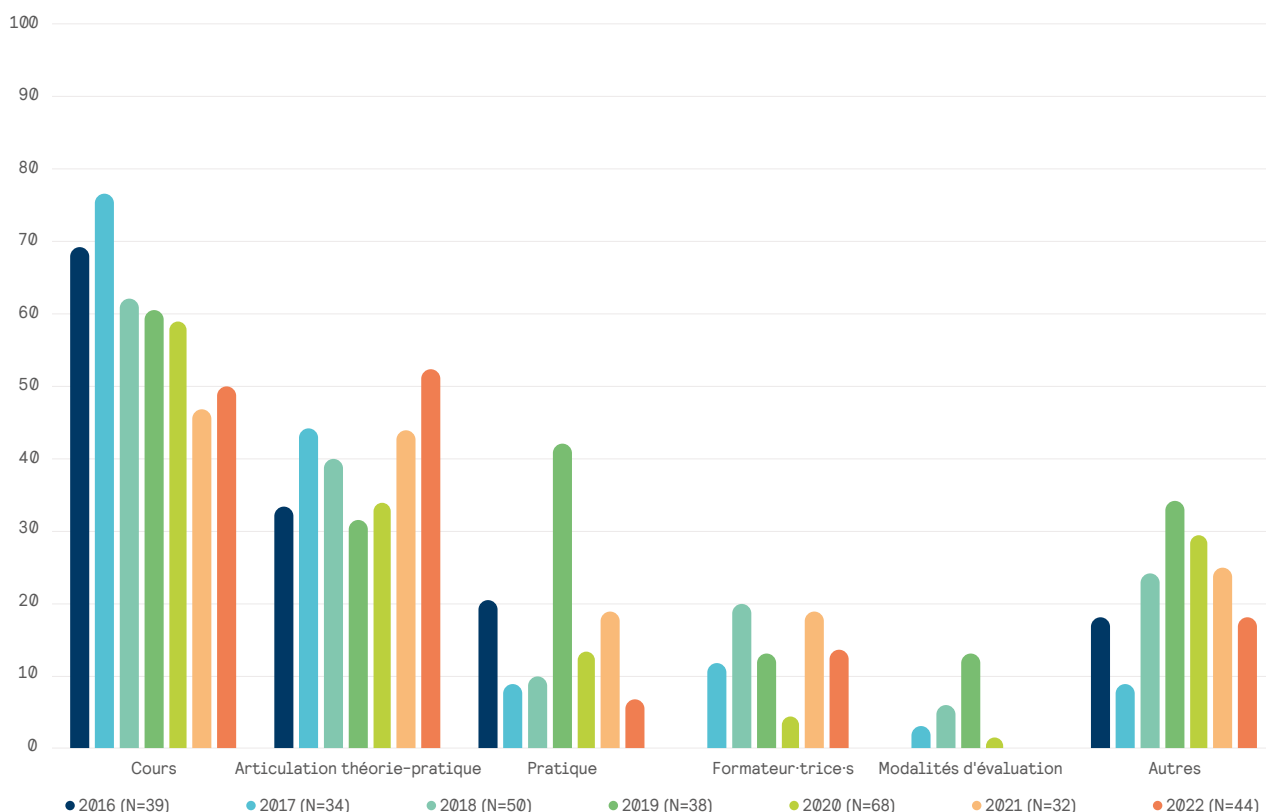
Parmi ces éléments variés émergent des remarques relatives à l'organisation de la formation (12 % des répondant·e·s). La répartition des cours entre les années de formation est évoquée, certain·e·s diplômé·e·s estimant que des cours devraient être dispensés plus tôt dans la formation. Un autre élément concerne le choix des cours qui pour certains diplômé·e·s posent problème, notamment en lien avec les cours spécifiques aux cycles. Une deuxième catégorie concerne la flexibilité de la formation. Les répondant·e·s y évoquent le souhait d'avoir la possibilité d'obtenir une décharge ou une plus grande flexibilité afin de pouvoir, notamment, occuper un emploi en parallèle aux études. Les modalités de cours, ou la forme des cours sont également mentionnés par les répondant·e·s. Il y est notamment question d'un manque de participation, d'un enseignement frontal ou encore de trop nombreux travaux de groupe. La quatrième catégorie concerne la charge de travail, jugée trop élevée par quelques diplômé·e·s. Cette catégorie intègre des éléments en lien à la charge de travail lors des stages ou durant les périodes de cours.

Finalement, la catégorie « autres éléments » regroupe les éléments ne se retrouvant dans aucune autre catégorie et n'apparaissant que très rarement dans les réponses (en général une seule occurrence) : le manque de dialogue entre la HEP|PH FR et les écoles primaires, le règlement interne de la HEP|PH FR, la coordination entre le secrétariat et les étudiant·e·s, la clarification des tâches, le manque de soutien, d'écoute et de considération de la part de la HEP|PH FR à l'égard de différentes situations problématiques vécues, la proposition de mise en place d'une filière en psychopédagogie pour outiller les enseignant·e·s pour l'enseignement avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, le souhait de pouvoir donner un retour sur l'accompagnement par les formateur·trice·s de terrain, la mise en place de journées d'observation sur le terrain, une ouverture sur les perspectives professionnelles de la profession enseignante (formation continue, masters, etc.), la réalisation d'une année de stage avant le début de la formation HEP|PH FR, le manque de rémunération lors des stages, les conséquences trop importantes lors d'échec à un examen écrit, l'obtention du niveau de compétence linguistique C1 en allemand, le suivi des cours de sauvetage (Base Pool et Plus Pool) trop tôt dans la formation impliquant un renouvellement du brevet lors de la première année d'enseignement, et l'encadrement des travaux de Bachelor.

1.6. Déficiences de la formation : évolution et comparaison selon la section linguistique et le cycle de spécialisation

Dans l'optique de contextualiser les résultats obtenus dans une perspective diachronique, nous allons représenter l'évolution de l'apparition des catégories générales des éléments de la formation nécessitant une amélioration en fonction des années d'obtention du diplôme des répondant·e·s (Figure 7). D'autres comparaisons sont ensuite effectuées en fonction du cycle de spécialisation et de la section linguistique.

Figure 7
Déficiences de la formation pour le développement professionnel :
fréquence des catégories selon l'année d'obtention du diplôme en pourcentage de répondant·e·s (n=305)



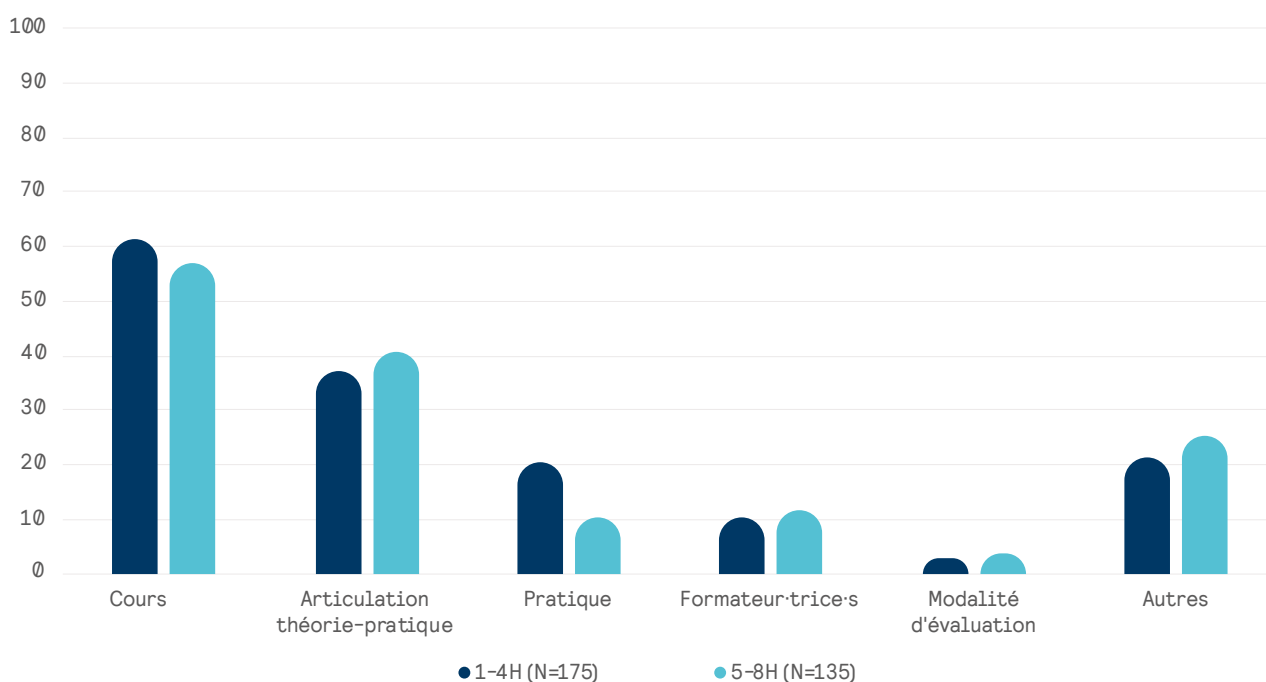
Lorsque l'on compare, dans une perspective diachronique, les éléments de réponse mentionnés en fonction de la volée d'obtention du diplôme, il est intéressant de souligner la stabilité dans le temps de la fréquence des catégories générales, car ces dernières sont citées, dans l'ensemble, de manière relativement constante au fil des années. Une différence notable concerne toutefois la volée de diplômé·e·s de 2019 : pour cette année, il est possible d'observer de grandes différences de fréquence des catégories, en particulier en ce qui concerne la pratique professionnelle. En effet, 42 % des diplômé·e·s de 2019 indiquent que des éléments en lien avec la pratique professionnelle nécessitent une amélioration pour favoriser leur développement professionnel, alors que la moyenne à la catégorie générale concernant la pratique est de 16 %, toutes volées confondues. C'est principalement au niveau de l'organisation des stages que la différence est la plus marquée. Ce phénomène est également visible dans une autre catégorie en lien avec la pratique, à savoir les modalités d'évaluation des stages, plus fréquemment citée⁴. Une autre tendance observée est le nombre d'éléments soulevés en lien avec les cours, qui semble diminuer de presque 20 % au fil du temps. Cela pourrait révéler le fait que certains ajustements au sein des cours

⁴ Pour rappel, les diplômé·e·s de 2019 sont également celles et ceux qui évaluent le moins favorablement la pratique professionnelle comme élément favorisant leur développement professionnel (cf. section 1.2.).

ont apporté une amélioration de leur qualité au fil des années, mettant en évidence une dynamique d'amélioration continue de la formation portée par les formateur·ice·s de la HEP|PH FR.

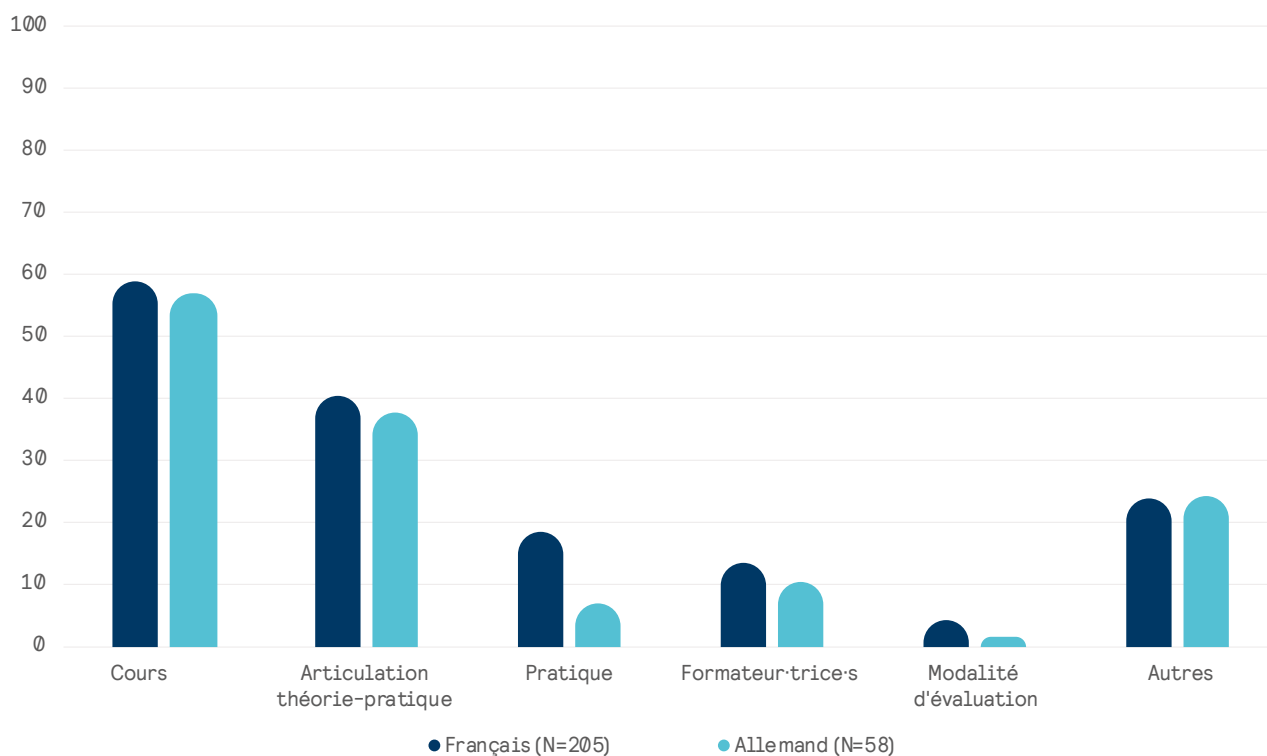
Les différences de perception entre les diplômé·e·s ayant suivi une spécialisation pour le premier cycle (1H-4H) ou le deuxième cycle (5H-8H) quant aux besoins d'amélioration de la formation sont peu marquées. La Figure 8 met en évidence le pourcentage d'apparition des catégories rapporté au nombre de répondant·e·s en fonction de la spécialisation (cycle 1 ou 2) que les diplômé·e·s ont choisie durant leur formation. Des cours concernant la gestion administrative sont plus souvent mentionnés comme nécessitant une amélioration par les profils cycle 2 (25 %) que les profils cycle 1 (18 %). Il en est de même pour les cours concernant la rentrée scolaire, mentionnés presque exclusivement par les diplômé·e·s du cycle 2 (7 % pour le cycle 2 ; 1 % pour le cycle 1). Les diplômé·e·s spécialisé·e·s dans le cycle 1 évoquent plus fréquemment des éléments en lien à la pratique professionnelle (21 %) que leurs homologues du cycle 2 (10 %), notamment le besoin de plus de pratique.

Figure 8
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
fréquence des catégories selon la spécialisation des diplômé·e·s en pourcentage de répondant·e·s (n=305)



Les déficits de la formation initiale pour le développement professionnel est perçu de manière assez similaire dans les deux sections linguistiques (francophone / alémanique), avec quelques nuances toutefois. La Figure 9 met en évidence des différences dans la fréquence des catégories selon la langue des répondant·e·s.

Figure 9
Déficits de la formation pour le développement professionnel :
fréquence des catégories selon la section linguistique en pourcentage de répondant·e·s (n=263)



Au niveau des cours, de l'articulation théorie-pratique et des catégories intégrées à la catégorie générale «autres», les différences sont peu marquées entre les deux groupes. Cependant, les deux sections linguistiques se distinguent au niveau de la catégorie générale concernant la pratique, évoqué par 19% des répondant·e·s francophones contre 7% des répondant·e·s germanophones. Les deux sous-catégories composantes (le souhait d'avoir plus d'expériences pratiques et les demandes d'amélioration au niveau du format des stages) sont concernées par cette disparité de fréquence.

2. Insertion professionnelle

Cette section est consacrée à l'insertion professionnelle, appréhendée à travers le prisme du sentiment d'insertion, c'est-à-dire le fait de se sentir inséré dans le métier. Dans un premier temps, ce sentiment est analysé à travers un indicateur quantitatif du degré de réussite de l'insertion. Dans un deuxième temps, les résultats de deux questions ouvertes articulant formation et insertion professionnelle seront présentés, à savoir les éléments de la formation ayant favorisé l'insertion professionnelle des diplômé·e·s, ainsi que les éléments ayant au contraire fait défaut.

2.1. Évolution du sentiment d'insertion professionnelle : volées 2016 à 2022

Le sentiment d'insertion professionnel est mesuré par une question portant sur le degré de réussite perçue de l'insertion. Cette question est formulée de la manière suivante : « *Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ?* » Les répondant·e·s indiquent leur degré de réussite sur une échelle de Likert entre 1 (*non réussie*) et 6 (*très réussie*). Une comparaison des moyennes du degré de réussite de l'insertion professionnelle entre les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et les diplômé·e·s des autres institutions de formation est présentée dans le Tableau 14. Les moyennes des diplômé·e·s en enseignement primaire des autres instituts de formation à l'enseignement y ont été agrégées.

Tableau 14
Degré de réussite de l'insertion professionnelle :
comparaison entre la HEP|PH FR et les autres institutions de formation
par année d'obtention du diplôme (degré primaire)

Année d'obtention du diplôme	HEP PH FR		Autres institutions	
	N	Moyenne	N	Moyenne
2016	35	4.97	150	5.16
2017	31	5.16	154	5.12
2018	45	4.87	184	5.03
2019	38	5.18	195	5.10
2020	55	4.91	144	4.88
2021	25	4.84	173	4.63
2022	42	5.00	148	4.99
Total	271	4.99	1148	4.99

Globalement, le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle est élevé chez les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et se situe en moyenne autour de 5. Le constat est le même chez les diplômé·e·s des autres institutions participant à l'enquête : on observe peu de différences au niveau du degré de réussite de l'insertion professionnelle entre les diplômé·e·s de la HEP|PH FR et celles et ceux des autres institutions de formation à l'enseignement. Ces différences ne sont d'ailleurs pas significatives. Si l'on agrège les moyennes pour toutes les volées interrogées (2016-2022), on constate que la moyenne générale est la même pour la HEP|PH FR ou pour les autres institutions (M=4.99) : les diplômé·e·s manifestent un fort sentiment d'insertion professionnelle.

2.2. Sentiment d'insertion professionnelle selon la section linguistique, le cycle de spécialisation et le genre

Des analyses statistiques inférentielles ont été conduites afin d'observer s'il existait des différences au niveau du degré de réussite de l'insertion professionnelle selon certaines caractéristiques des répondant·e·s. Les variables prises en compte sont les mêmes que pour la question liée au bilan de la formation (section 1.2), à savoir la section linguistique, le cycle de spécialisation, le genre des répondant·e·s ainsi que l'occupation d'un emploi en parallèle aux études.

Pour les sections linguistiques, le degré de réussite de l'insertion professionnelle est très proche et on n'observe aucune différence statistiquement significative.

La différence de perception en fonction du cycle de spécialisation est en revanche statistiquement significative : les diplômé·e·s du cycle 1 estiment leur insertion légèrement moins réussie ($M=4.90$) que les diplômé·e·s spécialisé·e·s dans le cycle 2 ($M=5.10$)⁵. Pour expliquer cette différence, on peut évoquer le fait qu'une proportion plus importante de diplômé·e·s de la HEP | PH FR sont spécialisé·e·s dans le cycle 1. Il y a par conséquent davantage de candidat·e·s potentiel·le·s pour un emploi dans l'enseignement au cycle 1. Or, les offres d'emploi disponibles sont réparties de manière relativement équilibrée entre les deux cycles. Cela signifie qu'il y a moins d'opportunités pour les diplômé·e·s du cycle 1 d'obtenir un emploi qui correspond à leur cycle de spécialisation.

Au niveau du genre des répondant·e·s, aucune différence significative n'est observée entre hommes et femmes sur le plan de la réussite perçue de l'insertion professionnelle.

Il est également intéressant de signaler que les diplômé·e·s qui n'occupaient pas d'emploi en parallèle à leur formation évaluent plus négativement la réussite de leur insertion professionnelle ($M=4.66$) que les diplômé·e·s qui occupaient un emploi en parallèle de la formation ($M=5.04$). Cette différence est statistiquement significative⁶. Cela peut s'expliquer par le fait que les emplois occupés, en particulier lorsqu'ils sont liés à l'enseignement, ont un effet insérant professionnellement (INSERCH 2020).

2.3. Apports de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle

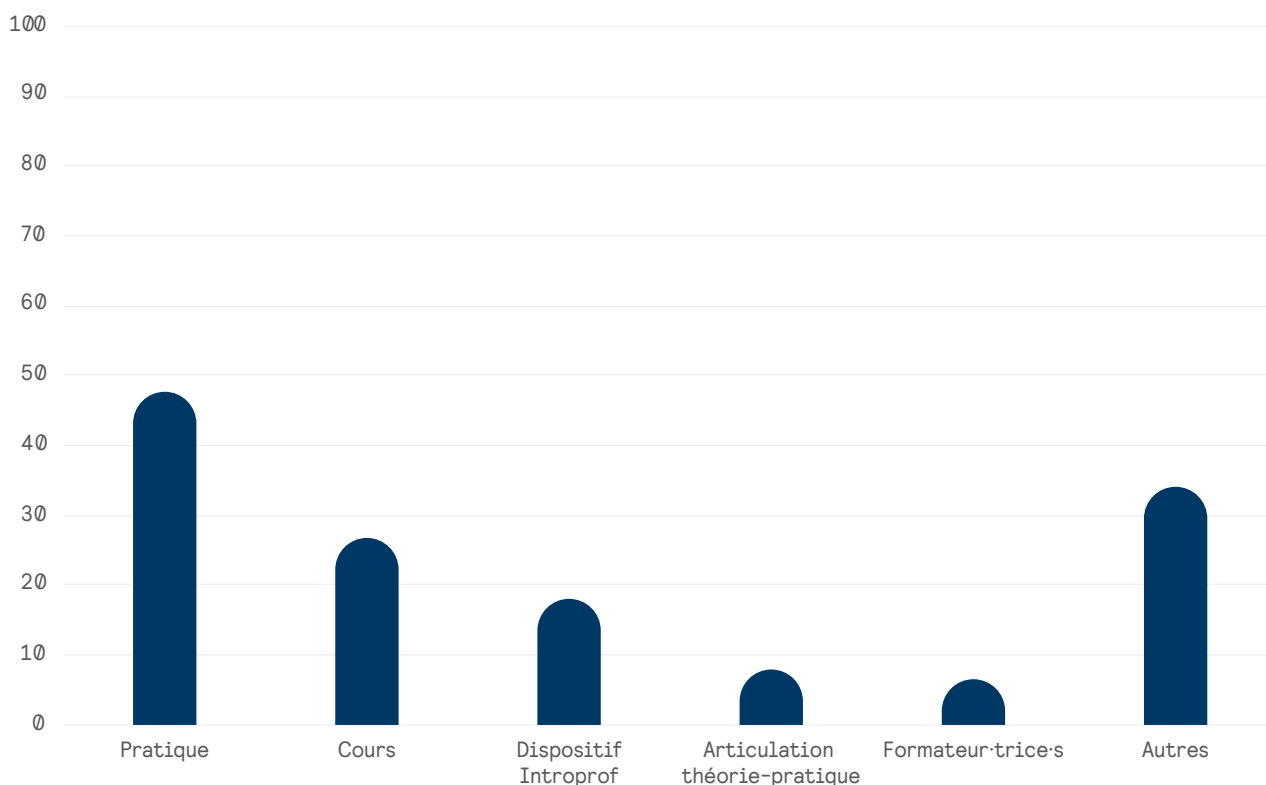
Afin de sonder les éléments de la formation ayant favorisé l'insertion professionnelle, les diplômé·e·s répondent à la question ouverte suivante : « *Quels éléments apportés par la formation ont favorisé votre insertion professionnelle ?* ». Au total, 193 diplômé·e·s de la HEP | PH FR ont répondu à cette question en mentionnant un ou plusieurs éléments. Ces éléments de réponse ont ensuite été analysés et catégorisés dans les différentes catégories identifiées.

La Figure 10 présente les six catégories générales les plus présentes dans les réponses analysées. Ces catégories générales seront ensuite détaillées en sous-catégories.

5 $(t_{(269)} = -1.76 ; p < 5\%)$

6 $(t_{(223)} = 2.12 ; p < 5\%)$

Figure 10
Éléments de la formation qui ont contribué à l'insertion professionnelle pour les volées 2016-2022, en pourcentage des répondant·e·s (N=193)



On retrouve certaines tendances déjà observées au sujet de la contribution de la formation au développement professionnel. Ici aussi, c'est la formation professionnelle pratique qui apparaît comme l'élément principal ayant favorisé l'insertion professionnelle. Divers éléments en lien avec les cours de la formation initiale sont évoqués dans 34 % des réponses, et le dispositif d'introduction à la profession (Introprof) dans 18 % des réponses. L'articulation théorie-pratique apparaît moins fréquemment comme élément ayant favorisé l'insertion professionnelle (8 %), mais est tout de même présente dans les réponses, tout comme la mention de l'apport des formateur·trice·s (7 %).

Le Tableau 15 dresse la liste des différents cours de formation initiale mentionnés par les répondant·e·s comme éléments ayant favorisé leur insertion professionnelle. L'hétérogénéité des réponses ressort clairement de ce tableau : beaucoup de cours différents sont cités, sans qu'aucun élément ne se démarque de manière prononcée. La sous-catégorie la plus fréquemment citée est la planification et l'utilisation du Plan d'études romand et des moyens d'enseignement romands (6 % des répondant·e·s). Les répondant·e·s mentionnent notamment l'apprentissage de l'utilisation des moyens d'enseignement ainsi que la réalisation de planifications de leçon ou de planification annuelle.

Tableau 15
Apports de la formation pour l'insertion professionnelle :
sous-catégories composant «cours»

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Cours (général)		52	27%
Planification / PER & MER	Le travail avec les manuels officiels, la planification des apprentissages, ...; Planifications.	11	6 %
Didactique générale	Didactique générale; Allgemeine Didaktik.	7	4 %
Didactiques disciplinaires	Didactique des différentes matières; Certains cours très concrets (maths, SN/SHS, ...); les façons de travailler les disciplines.	6	3 %
Didactique (non spécifique)	La manière de planifier les branches et de les enseigner; La connaissance de certains moyens; Beaucoup de cours (notamment les cours de didactique).	5	3 %
Gestion de classe	Tous les cours sur la gestion de classe, le climat de classe; Les cours sur la gestion de classe.	4	2 %
Relations parents	Vorbereitung auf die Arbeit mit Eltern; Elterngespräche.	4	2 %
Formation à la recherche / travail de Bachelor	Le fait de faire mon travail de Bachelor sur ce thème; Travail de Bachelor.	4	2 %
Cours spécifiques aux cycles	Les cours spécialisés pour notre cycle; Ma spécialisation au cycle 1; Les cours spécifiques au cycle 1 à la HEP de Fribourg.	3	2 %
Communication	Bien communiquer; La communication; Fachgebiet Kommunikation.	3	2 %
Évaluation	La réflexion autour de la construction d'une évaluation; Cours sur l'évaluation.	3	2 %
Formation emploi	Le cours donné par la HEP quant aux postulations; La formation d'un jour sur les emplois, comment être en entretien, etc.	2	1 %
Identité professionnelle	J'ai souvent repensé à certains cours liés à l'identité professionnelle, dans lesquels nous réfléchissions aux valeurs qui nous avaient fait choisir ce métier. Me rappeler de cela m'a aidé dans les moments difficiles; Certaines parties du cours Être Enseignant.	2	1 %
Autres cours	Les éléments des cours qui me paraissaient non réellement mis en pratique dans l'enseignement (tel que l'inclusion par exemple), que j'ai vu en réalité appliquée au-delà de mes espérances; Fonctionnement d'un établissement; Eléments théoriques sur le développement de l'enfant; L'observation des élèves; Psychologie.	6	3 %

Ensuite, les répondant·e·s mentionnent la didactique générale (4 %), les didactiques disciplinaires (3 %), notamment en mathématiques, sciences de la nature et sciences humaines et sociales. Des éléments liés aux cours de didactiques sans spécifier desquels il est question sont également mentionnés (3 %). Les cours en lien avec la gestion de classe, et les apprentissages au sujet de la relation avec les parents sont aussi mis en avant. Les diplômé·e·s mentionnent également la formation à la recherche et la réalisation du travail de Bachelor comme étant bénéfiques pour l'insertion professionnelle. Moins de 2 % des répondant·e·s évoquent les cours spécifiques aux cycles de spécialisation, à la communication, à l'évaluation, les cours liés à l'identité professionnelle, ainsi qu'à la recherche d'emploi. Finalement, 3 % des répondant·e·s évoquent des éléments singuliers parmi lesquels se retrouvent: l'inclusion, l'apprentissage du fonctionnement d'un établissement, des éléments théoriques sur le développement de l'enfant, l'observation des élèves ainsi que la psychologie.

La quatrième catégorie générale la plus évoquée comme élément de la formation favorisant l'insertion professionnelle concerne l'«introduction à la profession», un dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle propre à la HEP|PH FR, destiné à tou·te·s les nouvelles et nouveaux enseignant·e·s du degré primaire travaillant dans le canton de Fribourg. Le Tableau 16 présente les différentes sous-catégories composant la catégorie générale «Dispositif Introprof», évoquée par 18 % des diplômé·e·s de la HEP|PH FR ayant répondu à cette question.

Tableau 16
Apports de la formation pour l'insertion professionnelle:
sous-catégories composant «dispositif introprof»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Dispositif Introprof	Réponses mentionnant le dispositif d'introduction à la profession.		35	18 %
Groupes d'analyse de pratique	Réponses mentionnant spécifiquement les groupes d'analyse de pratique.	Les groupes d'analyse pratique (soutien); Les GAP; Les GAP sont d'un grand secours; Echanges d'idées durant les GAP.	29	15 %
Formation continue	Réponses mentionnant la formation continue dans le cadre du dispositif Introprof.	La formation continue qui a suivi la formation initiale; La formation continue pour les enseignants débutants est très intéressante et m'a permis de partager mes expériences, mes doutes, mes problèmes, etc., et donc aidé à les surmonter de la meilleure manière.	3	2 %
Accompagnement d'un·e formateur·trice	Réponses évoquant l'accompagnement par les formateur·trice·s ou mentor·e·s	La visite (3x) d'un formateur HEPFR (insertion à la profession) dans ma classe lorsque j'enseignais. La discussion était constructive avec des bons questionnements et pistes précises pour essayer différemment; Berufseinführung: Mentor; Berufseinstieg (Praxiscoach).	3	2 %

La majorité des éléments de réponse associés au dispositif d'introduction à la profession concerne les groupes d'analyse de pratique (15 % des répondant·e·s). Les diplômé·e·s apprécient les discussions, les échanges d'idées et le soutien prodigué au sein de ces groupes d'analyse de pratique. Les diplômé·e·s mentionnent parfois la formation continue qui a suivi la formation initiale (2 %), sans spécifier de quel aspect il est question. Quelques répondant·e·s mentionnent également la relation avec un·e formateur·trice, notamment dans le cas des visites de classes ou du coaching liés au dispositif d'introduction à la profession.

L'articulation théorie-pratique est aussi citée comme un élément favorisant l'insertion professionnelle des diplômé·e·s (Tableau 17), bien que moins fréquemment pour l'insertion professionnelle (8 %) que pour le développement professionnel (23 %).

Tableau 17
 Apports de la formation pour l'insertion professionnelle :
 sous-catégories composant «articulation théorie-pratique»

Catégories	Type de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Articulation théorie-pratique (général)	Réponses évoquant l'articulation entre la théorie et la pratique.		15	8 %
Lien théorie-pratique	Mentions des dispositifs visant l'intégration théorie-pratique ou la réflexivité.	Analyses de situations et stages ; Les éléments théoriques pouvant être appliqués dans la pratique ; Vor allem die Praktika und die Reflexionen dazu.	10	5 %
Cours articulés à la pratique	Réponses mentionnant des cours en spécifiant l'aspect pratique ou concret de ces derniers.	Praktische Tipps aus Kursen ; Praxisnahe Kurse der PH ; Les exemples concrets durant les cours à la HEP.	6	3 %
Ateliers	Réponses mentionnant les ateliers.	Atelierstage mit berufstätigen Primarlehrpersonen ; Ateliers proposés ponctuellement durant la formation.	2	1 %
Mentorat	Réponses mentionnant le dispositif de mentorat.	Mentoring.	1	1 %

La sous-catégorie qui apparaît le plus souvent par rapport à l'articulation théorie-pratique concerne le lien direct établi entre théorie et pratique au sein des cours et des dispositifs mis en place à la HEP|PH FR. Les répondant·e·s mentionnent notamment l'importance de réfléchir autour de « cas concrets », ainsi que les réflexions sur les situations vécues en stage. Une autre sous-catégorie qui apparaît également relativement fréquemment concerne l'importance que les cours soient articulés à la pratique. Cela est relativement proche de la sous-catégorie précédente, toutefois, ici sont regroupées les réponses qui évoquent spécifiquement les cours où sont présentés des exemples concrets. Les ateliers et le dispositif de mentorat sont aussi marginalement mentionnés.

Le Tableau 18 concerne la sous-catégorie formateurs et formatrices, citée comme favorable à l'insertion professionnelle par 7 % des répondant·e·s.

Tableau 18
 Apports de la formation pour l'insertion professionnelle :
 sous-catégories composant « formateur·trice·s »

Catégories	Type de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Formateur·trice·s (général)	Réponses mentionnant les différents types de formateur·trice·s.		13	7%
Formateur·trice·s de terrain	Réponses mentionnant les formateur·trice·s de terrain.	Les conseils donnés par les formateurs/formatrices du terrain ; Les pistes d'action/de réflexion données par les formateurs de terrain lors des stages pour progresser dans la pratique professionnelle.	5	3 %
Formateur·trice·s praticien·ne·s	Réponses mentionnant les formateur·trice·s praticien·ne·s.	Liens avec formateurs praticiens ; les exemples et expériences des enseignants praticiens ; Les stages en classe ainsi qu'une certaine culture HEP, notamment au contact des formateurs praticiens ; Atelierstage mit berufstätigen Primarlehrpersonen.	4	2 %
Mentor·e·s	Réponses mentionnant les mentor·e·s.	Mentoring ; Meine Mentorin.	2	1%

La sous-catégorie la plus représentée dans les réponses concerne les formateur·trice·s de terrain, présente dans 3 % des réponses. Des diplômé·e·s évoquent notamment les conseils fournis par les formateur·trice·s de terrain ainsi que différents apprentissages réalisés qui ont contribué à la réussite de l'insertion professionnelle. Des répondant·e·s évoquent également les formateur·trice·s praticien·ne·s (2 %) ainsi que les mentor·e·s (1%).

La deuxième catégorie générale la plus représentée dans les réponses concerne différents éléments regroupés dans la catégorie « autres » (Figure 10). Le détail de cette catégorie générale, qui représente 34 % des réponses, est fourni dans le Tableau 19.

Tableau 19
Autres éléments cités par les répondant·e·s comme ayant favorisé l'insertion professionnelle

Catégories	Type de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Autres (général)	Réponses ne pouvant pas être regroupées avec les autres catégories générales.		66	34 %
Collaboration	Réponses qui se réfèrent aux compétences collaboratives développées durant la formation.	Le fait d'avoir eu à côtoyer plusieurs personnes de l'enseignement (formateurs de terrains, ...) on a l'habitude de s'adapter et devoir « collaborer » avec plusieurs catégories de gens ; L'apprentissage de la collaboration ; La capacité de collaborer avec d'autres personnes ; Teamfähigkeit ; Praktika in versch. Schulen. Man musste sich immer auch ein neues Team einstellen und offen sein.	13	7 %
Hors sujet	Réponses mentionnant des éléments ne faisant pas partie de la formation, telles que les relations avec les collègues ou la hiérarchie.	L'année de remplacement avant mon stage final ; 1. Beruf (Kauffrau) ; Aspekte aus meiner früheren Ausbildung aus dem KV: keine Angst haben, etwas zu fragen, sich Hilfe holen, etc. ; Tipps von anderen LPs ; Le fait d'avoir spontanément participé à une rentrée scolaire, à une réunion de parents... Tout cela devrait être obligatoire et organisé par la HEP ; Relations entre collègues. Rapport avec la hiérarchie ; der Austausch mit Arbeitskollegen.	13	7 %
Aucun	Réponses relevant explicitement qu'aucun élément de la formation n'a participé à favoriser l'insertion professionnelle.	Aucun ; Pour ma part rien ; Keine ; Nichts.	12	6 %
Ne sait pas	Réponses indiquant une incapacité à répondre ou une absence d'avis.	Aucune idée... ; Je ne sais pas ; ? ; Rien qui ne me vienne à l'esprit malheureusement.	8	4 %
Réseaux	Référence explicite à un réseau professionnel ou aux contacts accumulés pendant la formation, y compris les ancien·ne·s collègues étudiant·e·s.	La relation avec mes anciens collègues de la HEP (partage d'expériences) ; Beziehungen durch die Praktika ; Le fait d'avoir fait un stage dans cet établissement.	7	4 %
Formation dans son ensemble	Réponses mentionnant la formation dans son ensemble, ou ne spécifiant pas d'aspect spécifique de cette dernière.	Aucun élément précis ne me vient en tête, c'est une généralité... ; Presque toute la formation ; Tout ce que j'ai appris durant ma formation me sert plus ou moins maintenant.	6	3 %
Autres éléments	Réponses indiquant d'autres éléments de la formation initiale favorables à l'insertion professionnelle ainsi que des éléments ne faisant pas partie de la formation initiale.	Discussions réfléchies durant les cours ; Du soutien psychologique pour répondre à mes nombreux doutes quant à ma pratique ; Beobachtungen der Kinder auswerten und besprechen ; La formation bilingue ; Une certaine culture HEP ; Cours de réflexion ; Auch bereits vorbereitete Lektionen und praktische Tipps aus Kursen ; L'obtention du diplôme, CV pour le reste ; Arbeitsteam.	13	7 %

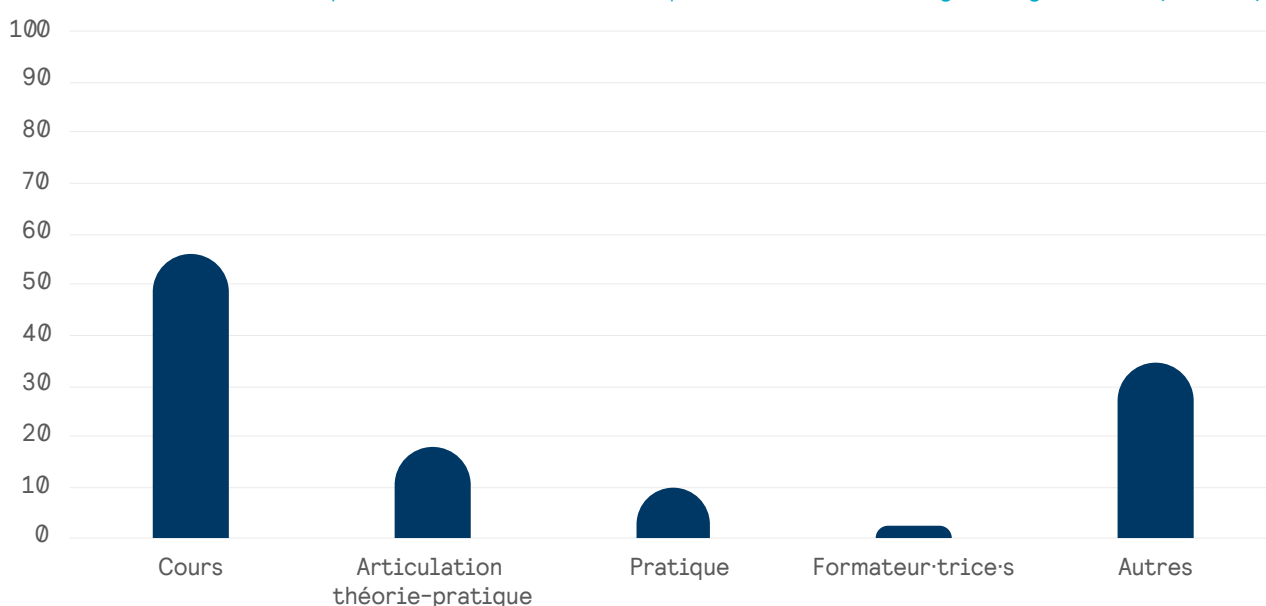
Parmi la catégorie générale «autres», le premier élément le plus représenté concerne la collaboration. Cette sous-catégorie intègre des réponses évoquant l'apprentissage de la collaboration durant la formation. Cela peut concerner les cours, les modalités de cours, ainsi que les apprentissages liés à la collaboration effectués lors des stages pratiques. Ensuite, plusieurs éléments de réponses sont intégrés à la catégorie «Hors sujet» (7% des répondant·e·s). Cette catégorie regroupe les éléments sans lien avec la formation initiale ou continue, principalement les relations avec les collègues de l'établissement, mais aussi d'autres éléments tels que l'occupation d'une profession antérieure à la formation HEP, etc. Bien que ces réponses énumèrent des éléments favorables à l'insertion professionnelle, cette catégorie indique une éventuelle mécompréhension de la question. Plusieurs réponses indiquent qu'aucun élément de la formation n'a favorisé l'insertion professionnelle. Cette catégorie représente 6% des réponses. De plus, 4% des répondant·e·s estiment ne pas savoir quels éléments de la formation contribuent à la réussite de leur insertion professionnelle. Ces deux catégories additionnées représentent plus d'une réponse sur dix. Le réseau est mentionné par 4% des répondant·e·s comme favorable à leur insertion professionnelle : ce sont souvent les ancien·ne·s collègues de la HEP|PH FR qui sont évoqué·e·s, mais également les liens établis lors de stages dans l'établissement dans lequel les répondant·e·s enseignent au moment de l'enquête. 3% des répondant·e·s estiment que c'est la formation dans son ensemble qui a favorisé l'insertion professionnelle. Les réponses intégrées à cette catégorie sont générales, et n'évoquent pas un aspect particulier de la formation. Différents éléments ne sont cités qu'à une reprise par les diplômé·e·s, regroupés dans la catégorie «autres éléments» (6% des réponses) : les discussions durant les cours, le soutien psychologique pour répondre aux doutes quant à la pratique, le suivi individuel, la réalisation d'un travail de Bachelor, les journées d'entrée en formation, la formation bilingue, une certaine «culture HEP», les cours invitant à la réflexion, les leçons «prêtes à l'emploi», les observations d'élèves ainsi que l'obtention d'un diplôme.

2.4. Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle

Concernant les lacunes de la formation en lien avec l'insertion professionnelle, les diplômé·e·s ont été invité·e·s à répondre à la question ouverte suivante : «*Quels éléments de votre formation ont fait défaut pour favoriser votre insertion professionnelle ?*». Au total, 183 réponses ont été analysées et regroupées dans les catégories correspondantes.

Figure 11

Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle : catégories générales (n = 183)



La Figure 11 présente les catégories générales concernant les éléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle. Les éléments les plus mentionnés concernent les cours, cités par 56 % des diplômé·e·s. La deuxième catégorie par ordre d'importance regroupe différents éléments de réponse sous l'intitulé de catégorie générale «autres» (35 %). La troisième catégorie générale la plus représentée dans les réponses concerne le manque d'articulation théorie-pratique au sein de la formation (18 %). Ensuite, des lacunes sont identifiées concernant la pratique (9 %) et les formateur·trice·s (3 %).

La catégorie générale la plus représentée dans les réponses des diplômé·e·s concerne les cours de tous types. Cette catégorie se retrouve chez plus de la moitié des répondant·e·s (Tableau 20).

Tableau 20
Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle :
sous-catégories composant «cours»

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Cours (général)		103	56 %
Gestion administrative	Le manque d'information et de pratique au niveau administratif ; L'administratif ; Être au courant de l'utilisation des plateformes administrative comme primeo ; Der administrative Teil.	56	31 %
Relations parents	Gérer les relations parents enseignants ; Comment favoriser la relation avec les parents, obtenir leur confiance ; Für mich war die Zusammenarbeit mit den Eltern zum Teil etwas schwierig. Dies könnte man während der Ausbildung oder auch in den Integrationstagen noch besser fördern.	22	12 %
Planification et PER – MER	Trop peu de planifications ; Langfristiges Planen mit Zeithorizont 1-2 Jahre ; La connaissance des MER.	17	9 %
Rentrée scolaire	Le manque de pratique concrète : rentrée scolaire ; Wissen zur Organisation des ersten Schultags und der Planung von diesem ; 1. Schultag miterleben und mitorganisieren ; Klasse übernehmen.	10	6 %
Didactiques disciplinaires (hormis arts)	Les lacunes didactiques en lecture et en allemand notamment ; Mathématiques ; Manque de didactique dans certaines branches (musique, L2...).	9	5 %
Disciplines et didactiques artistiques (ACM, arts visuels, musique)	Manque de cours en sport et musique ; Les lacunes dans les cours d'art (manque de connaissances en AV et AC).	8	4 %
Collaboration collègues et services	Comment entrer en contact avec les enseignants présents depuis des années ; Beziehung zu den Lehrerkollegen, Beziehung zur Schulleitung etc.... ; Teambuilding ; Erfahrungen mit Fachpersonen (Heilpädagogen, Schulpsychologen, ...).	8	4 %
Développement personnel et professionnel (gestion du stress / de la charge de travail / émotions)	Apprendre à se préserver soi-même ; Gérer son stress face à la charge de travail ; Apprendre à gérer son temps de travail en dehors des heures d'enseignement.	6	3 %
Élèves à besoins éducatifs particuliers / Inclusion	Préparation pour la rencontre des parents, et pour mieux diagnostiquer les problèmes des élèves ; Le manque de formation concernant les aspects administratifs et les autres élèves à besoins éducatifs particuliers (manque de pistes concrètes).	5	3 %

Gestion de classe / trouble du comportement	La gestion des enfants ayant des gros troubles comportementaux; Le manque d'expériences et de ressources par rapport à la gestion de classe (comportements difficiles d'élèves); Schwierige Herausforderungen (Beleidigungen, Beissen, Sachen zerstören und schwierige Fälle).	5	3 %
Cours disciplinaires	Das Fachwissen.	4	2 %
Fonctionnement de la classe / organisation de la classe	Wie führe ich Systeme (Rituale, Belohnung/Bestrafung) konkret und sicher ein?; Préparation à la gestion de classe (organisation).	3	2 %
Classe multi-âges	Erläuterung des Basisstufenmodells; Zu wenig Erfahrung und Ausbildungszeit für das AdL.	2	1 %
Autres cours	Avoir des leçons / séances sur comment postuler; Accompagner le passage EPCO; Aucun atelier pour rédiger CV-lettre de motivation et autre, ni atelier permettant de vivre des entretiens d'embauche-être confrontée aux questions pouvant être posées.	5	3 %

Le principal élément de réponse en lien avec les cours concerne la gestion des tâches administratives, mentionné par près d'un tiers des répondant·e·s (31%). Cet élément, qui apparaissait déjà clairement dans les réponses liées aux insuffisances pour favoriser le développement professionnel (Tableau 8), ressort ici de manière encore plus marquée en lien avec l'insertion professionnelle. On observe plus largement que les trois sous-catégories les plus représentées dans les réponses sont les mêmes que pour la question liée aux éléments de la formation ayant fait défaut pour favoriser le développement professionnel. Ainsi, les principales lacunes identifiées par les répondant·e·s à propos des cours et des contenus développés au sein de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle sont la gestion administrative (31%), la relation avec les parents (12 %) et la planification et l'utilisation du Plan d'études romand et des moyens d'enseignement romand (9 %).

Au-delà de ces trois éléments, qui ressortent de manière plus marquée, une grande diversité de cours sont également mentionnés, de manière sporadique. On y retrouve notamment les cours en lien avec la rentrée scolaire qui sont identifiés comme un manque par 6 % des répondant·e·s. Les cours de didactiques disciplinaires sont mentionnés par 5 % des diplômé·e·s – cela concerne notamment la didactique de l'allemand, du français, des mathématiques, de l'éducation physique et sportive. Les disciplines et didactiques artistiques (4 %) sont aussi mentionnées, à savoir les activités créatrices, les arts visuels et la musique. Des répondant·e·s citent des lacunes dans le développement de compétences collaboratives avec les collègues enseignant·e·s et les différents services impliqués dans la vie scolaire (4 %). D'autres éléments évoqués concernent le développement personnel et professionnel (3 %), notamment pour gérer la charge de travail et la pression induite par l'entrée dans le monde professionnel. Quelques répondant·e·s mentionnent également les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'inclusion (3 %), la gestion de classe, y compris au niveau des troubles du comportement (3 %), des insuffisances au niveau des connaissances disciplinaires (2 %), le fonctionnement et l'organisation de la classe (2 %) ainsi que les classes multi-âges (1 %).

Les éléments en lien avec les cours intégrés à la catégorie «autres cours» sont des éléments singuliers qui concernent: la rencontre des responsables d'établissement, les démarches en lien avec la recherche d'emploi, l'accès à des informations cantonales, le passage de l'école primaire à l'école secondaire, et le «manque d'informations utiles pour tout ce qui est autour de l'enseignement». En complément, il est intéressant de constater que plusieurs éléments cités dans les réponses aux autres questions traitées ne sont pas évoqués comme des lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle des répondant·e·s. Cela concerne notamment les sciences de l'éducation, la différenciation, le dispositif d'introduction à la profession, les MITIC ainsi que la réflexivité.

L'articulation théorie-pratique est mentionnée par 18 % des répondant·e·s comme une lacune pour favoriser l'insertion professionnelle. Le détail des sous-catégories qui la compose est décrit dans le Tableau 21:

Tableau 21
Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle :
sous-catégories composant «articulation théorie-pratique»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Articulation théorie-pratique (général)	Réponses évoquant un manque au niveau de l'articulation entre la théorie et la pratique.		33	18 %
Manque de lien avec la pratique / décalage avec la pratique	Réponses mentionnant un manque de lien avec la pratique au sein des cours dispensés à la HEP PH FR ou un décalage entre les contenus de cours et la pratique professionnelle.	Certains cours devraient avoir plus de liens entre la théorie et la pratique ; Plus de pratique en lien avec les notions théoriques. Pouvoir mettre en application et comparer ; Je trouve que certains cours sont trop axés sur la théorie et doivent avoir un lien plus concret avec la pratique ; Ich finde die ganze Ausbildung ist zu theoretisch und zu wenig praxisbezogen.	22	12 %
Manque d'outils / pistes / activités concrets	Réponses mentionnant un manque d'exemples concrets, d'outils ou de démarches pratiques.	Les contenus didactiques – il manque des exemples concrets ; Aborder plus de cas concrets et recevoir des outils ; In realistischen und umsetzbaren Praxisbeispielen.	14	8 %

Les deux sous-catégories qui composent l'articulation théorie-pratique sont, en premier lieu, le manque de lien avec la pratique au sein des cours ou le décalage entre les cours et la pratique. Cette sous-catégorie, présente chez 12 % des répondant·e·s, intègre les éléments évoquant un manque de lien entre la théorie et la pratique de manière générale. L'autre sous-catégorie est liée au manque d'éléments concrets durant la formation. Cela indique un souhait de recevoir davantage d'outils, des pistes concrètes ou des activités à mettre en place dans sa pratique. Cette deuxième sous-catégorie, plus spécifique, se retrouve dans 8 % des réponses.

La troisième catégorie générale la plus représentée dans les réponses des diplômé·e·s concerne la pratique professionnelle dans son ensemble. Cette catégorie se décline en trois aspects qui sont décrits et exemplifiés dans le Tableau 22.

Tableau 22
Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle :
sous-catégories composant «pratique professionnelle»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Pratique professionnelle (général)	Réponses mentionnant la pratique professionnelle, de manière précise ou générale.		18	10 %
Plus de pratique	Réponses indiquant un manque de pratique professionnelle, ou la volonté de stages plus nombreux ou plus longs.	J'aurais préféré plus de pratique ; Les stages ne montrent pas la réalité non plus, car ils sont trop courts.	9	5 %
Organisation des stages	Réponses mentionnant la forme des stages (observation, actif), leur modalité (stage filé ou « bloc ») ou la période durant laquelle ils se déroulent.	Les stages toujours aux mêmes périodes ; Je pense qu'un stage en responsabilité de longue durée devrait faire partie du cursus.	4	2 %

Mauvaise expérience de stage	Réponses évoquant des expériences négatives vécues durant les stages	Le stress d'être observé sans arrêt en stage ; Le manque de confiance dû à un stage très négatif ; Les expériences traumatisantes du dernier semestre HEP à savoir mon harcèlement en stage qui refait surface lorsque je me trouve en difficulté par rapport à un·e supérieur·e hiérarchique ou un parent.	3	2 %
-------------------------------------	--	---	---	-----

Près d'un·e répondant·e sur dix mentionne des aspects de la pratique qui ont fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle, parfois sans spécifier la nature de ces aspects. Quelques répondant·e·s évoquent des éléments plus spécifiques et, notamment, le manque de pratique. Cette sous-catégorie se retrouve dans 5 % des réponses. Les diplômé·e·s y indiquent souhaiter des stages plus longs ou la volonté de réaliser plus de pratique. Une autre sous-catégorie, concerne l'organisation des stages (2 %). Certain·e·s répondant·e·s estiment que les modalités de stage ou les périodes durant lesquelles les stages ont lieu ne sont pas optimales pour favoriser l'insertion professionnelle. En dernier lieu, quelques répondant·e·s font part d'une mauvaise expérience vécue durant un ou plusieurs stages, qui impacte négativement leur insertion professionnelle. Il y est fait état d'un manque de confiance dû à un stage négatif, voire d'expériences traumatisantes vécues qui ressurgissent dans certaines situations de la vie professionnelle. Bien que peu nombreuses, ces réponses soulignent l'importance des stages et de leur bon déroulement.

Les formateur·trice·s sont également évoqué·e·s dans quelques réponses des diplômé·e·s (2 %), notamment des éléments concernant la relation entre étudiant·e·s et formateur·trice·s de terrain (Tableau 23). D'une manière générale, les formateur·trice·s sont très peu mentionné·e·s et ne semblent pas être considéré·e·s comme un élément problématique de la formation en lien avec l'insertion professionnelle.

Tableau 23
Lacunes de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle :
sous-catégories composant «formateur·trice·s»

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Formateur·trice·s (général)	Réponses mentionnant les formateur·trice·s.		4	2 %
Formateur·trice·s de terrain	Réponses mentionnant spécifiquement les formateur·trice·s de terrain.	Relations maîtres de stage-étudiant ; Certains camarades de classe sont tombés sur des FT qui n'étaient pas forcément sympathiques et ne s'entendaient pas.	2	1 %

Beaucoup d'autres éléments de réponse sont mentionnés concernant les lacunes de la formation par rapport à l'insertion professionnelle. Ces éléments variés ont été regroupés sous la catégorie « autres » (Tableau 24). Le motif le plus fréquent concerne les réponses indiquant qu'aucun élément de la formation n'a fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle : cela est évoqué par un·e répondant·e sur huit (13 %). Vient ensuite l'écart entre les conditions de stage et la réalité du terrain : 6 % des répondant·e·s évoquent un certain décalage entre les expériences réalisées lors de la formation et l'entrée dans la profession. Il y est notamment fait référence aux leçons, qui se doivent d'être très bien préparées durant les stages, alors qu'il n'est pas possible d'y consacrer autant de temps une fois enseignant·e à plein temps. Certain·e·s répondant·e·s évoquent le côté « artificiel » du stage, qui ne serait pas représentatif car trop court, alors que d'autres estiment que la surcharge de travail et les attentes durant les stages ne correspondent pas à la réalité du métier d'enseignant·e.

Tableau 24
Autres éléments cités par les répondant.e.s comme ayant fait défaut
pour favoriser l'insertion professionnelle

Catégories	Types de réponses	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant.e.s
Autres	Réponses ne pouvant être intégrées à aucune autre catégorie générale		63	34 %
Rien	Réponses indiquant qu'aucun élément n'a fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle.	Rien ; Aucun ; - ; Keine.	23	13 %
Décalage entre les conditions de stage et la réalité du métier	Réponses évoquant un décalage entre les conditions de stage et la réalité du métier.	Im Abschlusspraktikum werden nahezu makellose Lektionen erwartet, was in einem Zeitraum von einem Monat erreichbar ist. Daher setzt man sich die Ansprüche an sich selber ebenso hoch. Doch dann kommt der Schock, wenn man am Anfang vom Jahr erkennen muss, dass nicht alle Lektionen so perfekt sind, da die Zeit fehlt; Trop de pression, d'attentes ressenties et du coup la peur de se lancer, de faire mes premiers pas dans l'enseignement...; Les canevas ont été stressants pour moi. En effet, il est impossible de réaliser des canevas pour chaque leçon et cela est frustrant. Je me suis également rendu compte qu'il est impossible de réaliser tout le temps de magnifiques leçons et ceci a été une grande pression (...).	10	6 %
Ne sait pas	Réponses indiquant une incapacité à répondre ou une absence d'avis.	Aucune idée ; Je n'en vois pas non plus ; Kommt mir gerade nichts in den Sinn.	9	5 %
Organisation de la formation	Réponses évoquant des éléments en lien avec la structure de la formation : répartition des cours dans le cursus, choix des cours selon les profils, etc.	Certains cours sont arrivés trop tard durant la formation : manque d'entraînement ; Options qui ne permettent pas de tout faire.	4	2 %
Hors sujet	Réponses mentionnant des éléments ne faisant pas partie de la formation initiale, ou indiquant une incompréhension de la question.	Contacts houleux avec la RE ; Je n'avais pas d'accès à Primeo et les enseignantes que je remplaçais devaient s'arranger pour que je puisse remplir les bulletins ; La non-connaissance des habitudes, rituels internes à l'établissement.	4	2 %
Flexibilité de la formation	Réponses mentionnant le manque d'opportunité de réaliser des remplacements en parallèle aux études ou la réalisation de décharges.	Wir sollten bei diesem Lehrermangel auch während der Ausbildung mehr Stellvertretungen machen dürfen ; Formation trop uniforme ne répondant pas aux besoins spécifiques de chaque étudiant.	2	1 %

Charge de travail	Réponses mentionnant la charge de travail trop importante en stage ou au niveau du contenu des cours.	La surcharge de travail lors des stages ; En stage, on nous demande une préparation excessive qui nous conduit à travailler très tard.	2	1%
Autres éléments	Réponses mentionnant d'autres éléments qui ont fait défaut pour favoriser l'insertion professionnelle.	Le lieu des stages et les différent·e·s formateur·ices. J'ai été en stage où je ne voulais pas forcément travailler ; Le soutien de l'institution, l'encouragement des professeurs (on m'a répété je ne sais combien de fois que de prendre un emploi à 100 % était, je cite, « suicidaire ») ; Bezug auf andere Kantone ; L'envie d'instaurer toutes les nouveautés (nouvelles pédagogies) en même temps.	12	7%

Certain·e·s diplômé·e·s indiquent également ne pas avoir de réponse à la question (5 %). D'autres mentionnent des éléments liés à l'organisation de la formation (2 %), notamment au niveau des cours à choix pour les cycles de spécialisation, ou de la répartition des cours sur les trois années de formation. Quatre réponses (2 %) ont été considérées comme étant hors sujet, car trois évoquent des éléments n'étant pas du ressort de la formation et l'autre indique une incompréhension de la question. La catégorie « flexibilité de la formation » (1 %) intègre des réponses évoquant le caractère non flexible de la formation, ne permettant pas de réaliser des décharges et ne s'adaptant pas aux parcours des étudiant·e·s. Deux autres réponses (1 %) indiquent que l'importante charge de travail durant la formation n'a pas contribué favorablement à l'insertion professionnelle.

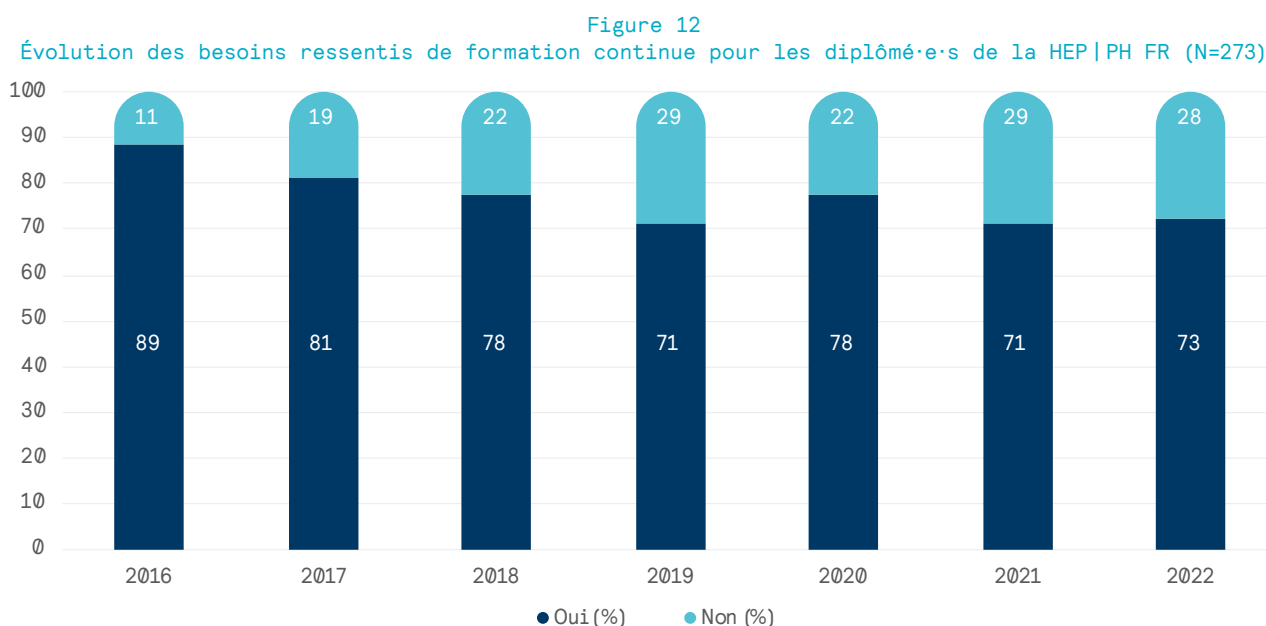
Finalement, différents éléments de réponses n'apparaissant qu'une seule fois ont été regroupés dans la catégorie « autres éléments » (7 %). Les réponses intégrés à cette catégorie évoquent : le manque de « vie en classe », le soutien de l'institution et l'encouragement des professeur·e·s, des questionnements quant à la manière de permettre à la classe de devenir un espace dans lequel les élèves se sentent en sécurité et en sûreté, une mauvaise information quant au nombre de postes disponibles, un nombre trop important d'enseignant·e·s par rapport au nombre de places disponibles, le manque de structure pour les personnes en prolongation (mauvaise transmission des informations), un groupe de travail avec les collègues (hors dispositif d'insertion à la profession) pour préparer ensemble, échanger et se questionner, des connaissances liés aux difficultés engendrées par la taille des établissements, l'envie d'instaurer toutes les nouveautés (nouvelles pédagogies) en même temps, le manque de considération pour les besoins des étudiant·e·s, ainsi qu'un rattrapage d'examen final pratique durant une période de remplacement.

3. Besoins de formation continue

Ce chapitre aborde les besoins de formation continue ressentis par les diplômé·e·s de la HEP|PH FR. Tout d'abord, une question quantitative mettra en évidence la proportion des diplômé·e·s estimant avoir besoin d'une formation continue, et son évolution au fil du temps. Dans un second temps, l'analyse des réponses à une question ouverte permettra de décrire la nature des besoins de formation continue ressentis.

3.1. Évolution du besoin perçu de formation continue : volées 2016 à 2022

Afin d'estimer les besoins ressentis en formation continue, les participant·e·s à l'enquête INSERCH ont été invité·e·s à répondre à la question suivante : «*Ressentez-vous des besoins de formation continue ?*». Les répondant·e·s ont la possibilité de répondre par «oui» ou «non». Les diplômé·e·s de la HEP|PH FR ayant répondu à l'enquête expriment majoritairement ressentir des besoins de formation continue. Parmi les 273 répondant·e·s à cette question, 77% indiquent en ressentir, bien que ce ressenti fluctue quelque peu en fonction des volées, oscillant entre 89 % et 71 % selon les années de passation de l'enquête (Figure 12). La tendance qui se dessine indique une légère diminution des besoins ressentis de formation au fil du temps.



À des fins de comparaison, les mêmes analyses ont été réalisées pour les diplômé·e·s des autres institutions de formation d'enseignant·e·s (degré primaire). Les résultats pour les autres institutions, comparés à ceux de la HEP|PH FR, sont présentés dans le Tableau 25. Peu de différences apparaissent : pour les diplômé·e·s de la HEP|PH FR comme pour les celles et ceux des autres institutions de formation, les besoins ressentis de formation continue ont tendance à baisser entre l'enquête 2017 (volée 2016) et l'enquête 2023 (volée 2022). Cette tendance est toutefois difficile à expliquer.

Tableau 25
 Besoin ressenti de formation continue :
 comparaison entre la HEP|PH FR et les autres institutions de formation
 par année d'obtention du diplôme (degré primaire)

Année d'obtention du diplôme	HEP PH FR			Autres institutions		
	N	Oui (%)	Non (%)	N	Oui (%)	Non (%)
2016	35	89	11	151	83	17
2017	32	81	19	154	81	19
2018	45	78	22	184	82	18
2019	35	71	29	190	79	21
2020	58	78	22	135	79	21
2021	28	71	29	170	74	26
2022	40	73	28	147	71	29
Total	273	77	23	1131	78	22

3.2. Domaines de formation continue

Étant donné que la majorité des diplômé·e·s déclarent ressentir des besoins en formation continue, il convient de préciser les domaines dans lesquels ces besoins en formation continue sont ressentis. Les répondant·e·s à l'enquête ayant exprimé des besoins en formation continue ont été invité·e·s à répondre à une question ouverte précisant leurs besoins. Au total, les réponses de 196 diplômé·e·s de la HEP|PH FR ont été analysées et classées dans différentes catégories, formulées sur la base de celles présentes dans les précédents rapports INSERCH et adaptées en fonction des réponses spécifiques des répondant·e·s diplômé·e·s à la HEP|PH FR. Les résultats sont organisés en deux parties générales : d'une part, les réponses indiquent des éléments ayant trait aux didactiques disciplinaires. Ces éléments sont cités par plus de la moitié des répondant·e·s (57%). D'autre part sont mentionnés des éléments qui renvoient à des aspects pédagogiques, généraux ou transversaux, ces besoins étant cités par près de deux répondant·e·s sur trois (63%).

Les didactiques et domaines disciplinaires sont ainsi évoqués par plus de la moitié des répondant·e·s ayant exprimé des besoins en formation continue. Les fréquences des catégories sont présentées dans le Tableau 26 :

Tableau 26
Besoins de formation continue ressentis par les répondant·e·s de la HEP | PH FR :
cours didactiques et disciplinaires (N=196).

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
APPROFONDISSEMENT DES DIDACTIQUES :		112	57 %
ARTS (GÉNÉRAL) :		80	41 %
Musique & rythmique	Musique ; Rythmique ; Éducation musicale ; Musik.	53	27 %
ACM & ACT	ACM et ACT ; Arts plastiques ; Gestalten.	31	16 %
Arts visuels	AV ; Arts visuels ; Dessin ; Recherche d'idées concrètes pour les AV ; Bildernisches Gestalten.	27	14 %
LANGUES (GÉNÉRAL) :		31	16 %
Français	Français pour l'apprentissage de la lecture-écriture ; Français ; Lecture ; Entrer dans la lecture/écriture ; L1 (apprentissage de la lecture-écriture) ; Découvrir de nouvelles méthodologies sur la lecture en 3H ; Graphomotricité (didactique).	24	12 %
Anglais	Anglais ; En anglais.	6	3 %
Allemand	Allemand ; Deutschlehrmittel.	2	1 %
EDUCATION PHYSIQUE & SPORTIVE / CORPS ET MOUVEMENT	Sport ; Gym ; Education physique ; Didactique d'EPS ; Corps et mouvement ; Santé (sport et nutrition).	23	12 %
SCIENCES (GÉNÉRAL) :		16	8 %
Sciences humaines et sociales	SHS ; Géographie.	12	6 %
Sciences de la nature	SN : uniquement concernant l'évaluation ? comment faire.	5	3 %
MATHÉMATIQUES	Didactique des mathématiques ; Maths ; Mathématiques (mise en commun) ; Jusqu'où aller en math ; Maths chez les 1-2H (degré que j'aurai l'année prochaine).	12	7 %
DIDACTIQUE (NON SPÉCIFIÉE)	Methoden ; Domaines didactiques ; Dans les branches à enseigner ; Fachdidaktiken.	6	3 %

On observe ainsi que les disciplines artistiques ressortent clairement comme besoins ressentis de formation continue (41 % des répondant·e·s). La catégorie générale « arts » inclut différentes sous-catégories spécifiques, ainsi que plusieurs réponses plus générales dans lesquelles les diplômé·e·s citent simplement le terme « art » ou « les arts ». De manière plus spécifique, la musique est la discipline artistique pour laquelle les besoins ressentis de formation continue sont les plus fréquemment mis en avant (27 %), suivie par les activités créatrices et manuelles (16 %) et les arts visuels (14 %). 16 % des répondant·e·s mentionnent des éléments dans le domaine des langues.

La sous-catégorie la plus fréquemment mentionnée dans ce domaine concerne le français (12 %). De nombreuses réponses spécifient des besoins de formation continue ressentis spécifiquement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au premier cycle. Les diplômé·e·s du premier cycle mentionnent plus fréquemment cette sous-catégorie (évoquée par 20 % des répondant·e·s du cycle 1 et par 1 % des répondant·e·s du cycle 2). Des besoins en anglais (3 %) et en allemand (1 %) sont également mentionnés. La catégorie consacrée au corps et mouvement (12 %) intègre principalement des besoins en formation continue liés à l'éducation physique et sportive, parfois combinée à l'éducation nutritionnelle et à la santé. Il est possible de noter que cette catégorie est plus fréquemment mentionnée par les diplômé·e·s spécialisé·e·s dans le deuxième cycle (21 %) que par leurs collègues du premier cycle (5 %).

Au niveau des sciences, une catégorie générale a également été créée pour intégrer les réponses mentionnant uniquement « les sciences » (8 %). De manière plus spécifique, les sciences humaines et sociales sont plus fréquemment citées (6 %). Cette catégorie intègre les réponses mentionnant principalement la géographie et l'histoire, mais également l'éthique et culture religieuse. Les sciences de la nature sont également mentionnées (3 % des réponses). Des besoins en formation continue sont aussi mentionnés dans le domaine des mathématiques (7 %), plus fréquemment par les diplômé·e·s spécialisé·e·s dans le premier cycle (11 %) que dans le deuxième cycle (1 %), ainsi que des besoins liés à la didactique, sans préciser de quel aspect ou de quel domaine il est question (3 %).

En-dehors des didactiques, d'autres besoins en formation continue sont mentionnés par près de deux tiers des répondant·e·s (Tableau 27). Ces besoins concernent des domaines divers, relevant des sciences de l'éducation et sciences sociales mais plus largement encore de compétences transversales et de problématiques ciblées faisant écho à leur vécu d'enseignant·e. Ces besoins divers sont cités par 63 % des diplômé·e·s ayant répondu à cette question.

Tableau 27
Besoins de formation continue ressentis par les répondant·e·s de la HEP | PH FR :
autres éléments (n=196).

Catégories	Exemples	Nombre d'occurrences	Pourcentage des répondant·e·s
Gestion de classe, gestion des conflits et troubles du comportement	En gestion de classe pour avoir d'autres outils et les adapter à sa classe ; La gestion de conflit : entente de classe ; Gestion de classe ; Gestion de conflits, car un élève a de grosses difficultés en classe au niveau du comportement ; Classes difficiles, élèves difficiles.	45	27 %
Élèves à besoins éducatifs particuliers / Inclusion	Elèves dys ; Différenciation lors de troubles avérés ; Kinder mit besonderen Bedürfnissen ; Signes liés aux divers troubles (constellation troubles dys, TSA, TDAH...) ; L'insertion des cas particuliers ; Accompagnement d'enfants TDA/H ou TSA.	28	15 %
Pédagogie / Nouvelles pédagogies	Didactique alternative (Montessori) ; L'école à la forêt ; Education et discipline positive ; Ouverture sur différents modèles pédagogiques ; Pédagogie de projet ; Classe flexible ; Offener Unterricht.	21	11 %
Relation / collaboration avec les parents	Relation aux parents ; Attitude à adopter parents-élèves ; Elterngespräche und Elternabend planen, leiten und führen ; Gestion des entretiens difficiles ; Entretenir une relation école-famille (gérer entretiens p.ex.).	16	8 %
Planification / PER & MER	La planification ; Utilisation des moyens d'enseignement (pas vraiment vu le côté pratique à la HEP) ; Pour les MER ; Lehrmittel ; Jahresplanung ; Avoir des objectifs à atteindre plus précis.	13	8 %

Différenciation	La différenciation; Différenciation lors de troubles avérés; Idées pour différencier sans creuser l'écart; Gestion de la mixité/hétérogénéité de la classe.	12	7 %
Tous les domaines	Tous !; Toujours un peu tout, tout est intéressant; Un peu tout en fait; Alles möglich.	12	7 %
Développement personnel et professionnel	Développement personnel; Développement professionnel et personnel; Persönlichkeitsentwicklung; Développement professionnel: gestion du temps de travail.	9	7 %
MITIC	MITIC, robotique; Utilisation des MITIC et du TBI en classe; En MITIC pour des projets concrets en lien avec le PER; Informatique.	10	6 %
Gestion administrative	Administratif; Gérer l'administratif tout en gardant un enseignement de qualité; Utilisation de primeo.	9	5 %
Nouveauté / nouveaux moyens	Nouveautés en général (recherche, etc.); Tous pour toujours avoir les informations les plus récentes; Je pense qu'on en aura toujours besoin pour nous mettre à jour; Nouveau moyen; Pour me permettre d'avoir toujours un pied dans la nouveauté et dans l'actualité de l'enseignement.	6	3 %
Rentrée scolaire	Rentrée scolaire à 100 %; La rentrée avec des 1-2H; Was brauche ich um mein Schuljahr zu starten.	5	3 %
Gestion des émotions	Gestion des émotions; Gestion émotions élèves; Umgang mit Emotionen.	5	3 %
Motivation des élèves	Comment motiver des élèves qui semblent décrocher; Motivation; Elèves qui décrochent.	4	3 %
Formation générale & Capacités transversales	Formation générale; En gestion des conversations de groupe/débat; Capacités transversales; Zwischenmenschliches.	4	3 %
Évaluation	Evaluation; Lernprozess Beurteilungen in allen Fächern.	3	3 %
Intérêts personnels	Des domaines qui m'intéressent simplement; Rien en particulier mais par curiosité; J'aimerais me former dans plusieurs domaines, soit parce que ça m'intéresse, soit parce que j'en ressens le besoin; Dans les domaines qui m'intéressent spontanément, en lien avec les moyens d'enseignement souvent.	4	2 %
Élèves allophones	Accueil des enfants migrants; Prise en charge d'élèves primo-arrivants et/ou allophones; Gestion des élèves allophones.	4	2 %
Classes multi-âges	Basisstufenmodell; Franz in AdL Klassen.	2	1 %
Collaboration collègues & services	Collaboration; Zusammenarbeit mit anderen Personen der Institution (Heilpädagogin, Psychologin, ...).	2	1 %
Budget	Budget; Finanzen.	2	1 %
Observation	Observation des élèves; Observations plus fines.	2	1 %
Autres	L'élaboration d'un spectacle; Devoirs; En fonction des situations vécues en classe; Psychologie de l'enfant; Observation des élèves; Concept 360°; Formation continue pour les responsables informatiques des écoles alémaniques; Organisation.	12	6 %

Le domaine le plus fréquemment cité dans les besoins ressentis de formation continue est celui de la gestion de classe : 27 % des répondant·e·s indiquent ressentir un besoin de formation continue dans ce domaine. Cela inclut également la gestion de la discipline ou la résolution de conflits entre élèves et de problèmes divers liés à des classes « difficiles » ou aux troubles du comportement.

La deuxième catégorie la plus représentée dans ce tableau concerne l'inclusion et les élèves à besoins éducatifs particuliers (15 %). Cela concerne l'accompagnement et la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, le signalement et la connaissance des différents troubles. Ensuite, 11 % des répondant·e·s évoquent des besoins de formation concernant la pédagogie, tels que l'école à la forêt ou différentes approches pédagogiques (Montessori). Il est intéressant de souligner que cette catégorie est plus fréquemment mentionnée par les diplômé·e·s spécialisé·e·s dans le premier cycle (15 %) que celles et ceux du deuxième cycle (6 %).

La relation et la collaboration avec les parents est mise en avant par 8 % des répondant·e·s – dont 12 % pour le cycle 1 et 4 % pour le cycle 2. La planification et l'utilisation des moyens d'enseignement et du Plan d'étude romand par constitue un besoin exprimé par 8 % des répondant·e·s, alors que la différenciation est spécifiquement mentionnée comme un besoin de formation continue pour 7 % des diplômé·e·s ayant participé à l'enquête. Une proportion similaire de répondant·e·s indique ressentir des besoins pour « tous les domaines », sans spécification particulière.

Dans les mêmes proportions également, on retrouve le développement professionnel et personnel, par exemple un besoin de s'améliorer dans la gestion du temps, ou encore la gestion administrative. Plus d'un·e répondant·e sur vingt (6 %) évoque des éléments en lien aux MITIC et à l'informatique en général. 3 % des diplômé·e·s répondent vouloir se former à la nouveauté, aux innovations, qu'elles soient issues de la recherche ou des nouveaux moyens d'enseignement. Ils et elles mentionnent également la volonté de « rester à jour » par le biais de formations continues. La gestion d'une rentrée scolaire est citée par 3 % des répondant·e·s.

Travailler autour de la gestion des émotions avec les élèves est un besoin exprimé par 3 % des répondant·e·s. Quelques diplômé·e·s évoquent encore d'autres besoins de formation continue : à propos de la motivation des élèves, de la formation générale et des capacités transversales, ou de la prise en compte des élèves allophones. L'évaluation, les classes multi-âges, la collaboration avec les collègues et services annexes, l'observation des élèves ainsi que la gestion du budget sont aussi évoquées.

Finalement, la catégorie « Autres » (6 %) regroupe des éléments de réponse n'apparaissant qu'à une seule occurrence. Ces éléments concernent : l'élaboration d'un spectacle, la psychologie de l'enfant, le concept 360° (canton de Vaud), la formation continue pour les responsables informatiques, les jeux libres, le développement de la morale, des normes et des valeurs, l'aide psychologique en cas de difficultés avec les élèves, les devoirs ainsi qu'un besoin de formation continue lié aux situations vécues en classe.

Synthèse des principaux résultats et conclusion

Les résultats de l'enquête INSERCH permettent de générer de nombreux éclairages sur les éléments de la formation initiale qui favoriseraient le développement professionnel et l'insertion professionnelle des enseignant·e·s, selon la perception des diplômé·e·s de la HEP|PH FR. D'une part, l'analyse met en lumière l'importance accordée à la formation pratique dans le développement professionnel et dans l'insertion professionnelle. Plus de 90 % des répondant·e·s la mentionnent comme un élément important pour leur développement professionnel et 48 % des répondant·e·s l'identifient comme un élément ayant favorisé leur insertion professionnelle. De plus, l'articulation entre les contenus théoriques (cours et dispositifs de formation à la HEP|PH FR) et la formation pratique sont fréquemment soulignés par les répondant·e·s. Cette articulation théorie-pratique est identifiée comme un élément favorable au développement professionnel par 23 % des répondant·e·s. Il est intéressant de constater qu'elle est encore plus fréquemment mentionnée comme un élément de la formation pour lequel une amélioration est possible afin de favoriser le développement professionnel (39 % des répondant·e·s). Cela démontre l'importance accordée par les diplômé·e·s à cette articulation caractéristique d'une formation en alternance.

De nombreux cours dispensés durant la formation initiale sont mis en avant par les diplômé·e·s comme éléments ayant favorisé leur développement professionnel et leur insertion professionnelle, mais également comme éléments y ayant fait défaut. Les éléments identifiés comme favorables au développement professionnel et à l'insertion professionnelle sont nombreux et varient selon les répondant·e·s. La didactique générale ainsi que les différentes didactiques disciplinaires sont fréquemment mentionnées, de même que des aspects plus spécifiques concernant par exemple les cours de sciences de l'éducation et sciences sociales, la planification et de nombreux autres aspects transversaux travaillés durant les cours.

Les trois sous-catégories les plus fréquemment identifiées comme ayant fait défaut pour favoriser le développement professionnel sont les mêmes que celles estimées manquantes pour favoriser l'insertion professionnelle. Il s'agit de la gestion administrative, de la relation avec les parents ainsi que de la planification et mise en œuvre du Plan d'études romand et des moyens d'enseignement romands. Certains cours de didactiques disciplinaires sont également mentionnés, parfois sous l'angle d'un besoin de plus forte articulation avec la pratique professionnelle. Les cours concernant les élèves à besoin spécifiques ainsi que la gestion de classe sont aussi cités parmi les approfondissements souhaités.

L'organisation générale de la formation est questionnée par une minorité de répondant·e·s (12 %). Ils et elles déplorent notamment la répartition des cours, l'inadaptation de la formation à la diversité des profils des apprenant·e·s, et le manque de flexibilité générale du cursus. À l'inverse, le dispositif d'introduction à la profession est identifié comme un élément important pour favoriser une insertion professionnelle réussie. Ce sont en particulier les groupes d'analyse de pratique (GAP) qui sont évoqués comme favorables à l'insertion professionnelle (15 % des répondant·e·s).

L'analyse des besoins de formation continue identifiés par les répondant·e·s renseignent également sur les enjeux de formation actuels pour les diplômé·e·s de la HEP|PH FR. Ces besoins de formation exprimés indiquent une forte demande pour les disciplines artistiques (41%), en particulier la musique (27%). Le domaine des langues, par exemple le français (12%), fait également l'objet de demandes. Concernant les cours transversaux, la gestion de classe émerge comme le besoin principal de formation continue (27%), suivie par les compétences nécessaires à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (15%). En revanche, la gestion administrative, très souvent citée comme élément ayant fait défaut durant la formation pour favoriser le développement professionnel et l'insertion professionnelle, n'est identifiée que par 5 % des répondant·e·s comme étant un besoin de formation continue.

Dans leurs réponses à cette enquête, les diplômé·e·s expriment leur attachement à une formation qui articule, de manière construite et cohérente, les dimensions théoriques et pratiques de la formation, avec une forte valorisation de cette dernière. Ils et elles identifient les apports jugés pertinents pour leur développement professionnel. Les diplômé·e·s perçoivent les forces et les lacunes de la formation au prisme de leur propre pratique professionnelle, celle d'un·e enseignant·e encore tâtonnant·e, cherchant les clés de sa propre pratique, et relevant les défis propres à cette période spécifique que constitue le début de carrière professionnelle. Leur regard est donc précieux pour nourrir une réflexion sur l'organisation, le contenu et les finalités de la formation à l'enseignement primaire, dans une perspective d'amélioration continue de la qualité de la formation professionnalisante.

Bibliographie

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Neuchâtel: Editions Alphil.

INSERCH. (2024). *Formation, insertion professionnelle et persévérance dans le métier des différents profils de diplômé.e.s. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2024 auprès des diplômé.e.s 2023 et 2021 des instituts de formation des enseignant.e.s romands et tessinois*. INSERCH.

INSERCH. (2023). *Formation, insertion et développement professionnels des différents profils de diplômé.es. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2023 auprès des diplômé.e.s 2022 et 2020 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. INSERCH.

INSERCH. (2022). *Profils de diplômé.e.s à l'enseignement et impact de la pandémie de COVID-19. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2022 auprès des diplômé.e.s 2021 et 2019 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. INSERCH.

INSERCH. (2021). *L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2021 auprès des diplômé.e.s 2020 et 2018 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. INSERCH.

INSERCH. (2020). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi: résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé.e.s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. INSERCH.

INSERCH. (2019). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé.e.s en enseignement: résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé.e.s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice. INSERCH.

INSERCH. (2018). *Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé.e.s en enseignement: résultats de l'enquête réalisée en 2018 auprès des diplômé.e.s 2015 et 2017 des instituts de formation des enseignants romands et tessinois*. INSERCH.

INSERCH. (2017). *Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé.e.s: résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé.e.s 2016 des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. INSERCH.

INSERCH. (2016). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin: remaniement de l'enquête INSERCH: bilan du questionnaire test 2015*. INSERCH.

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire. Collaboration et sentiment de compétence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 479-494.

Périsset, D., & Voirol-Rubido, I. (2020). Devenir enseignant.e en Suisse: le parcours de formation. *La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(1), 58-61.

Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., De Carlo, K., Voirol-Rubido, I., & Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie: formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant.es. *Raisons éducatives*, 26, 319-352. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0319>

Rey, J., & Broyon, M. A. (Eds.). (2016). De la formation à la profession enseignante: trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21.

Vanini, A., Canevascini, S., & Totti, G. (2021). *I neodocenti ticinesi di scuola elementare e dell'infanzia. Inserimento professionale e percezioni sul ruolo della formazione delle volées 2016, 2017 e 2018 a un anno dal diploma. Rapporto Inserch Ticino 2021*. Locarno: SUPSI-DFA Area Professione Docente.

Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé.e.s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé.e.s de la Haute école pédagogique du Valais. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 42(1), 232-251.

Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Bienne: Editions HEP-BEJUNE.

Référence

Péquignot, M., & Rey, J. (2025). *De la formation à l'enseignement primaire à l'insertion professionnelle: bilan de la formation initiale et besoins en formation continue des diplômé·e·s de la HEP|PH FR. Analyse des résultats de l'enquête longitudinale INSERCH 2017-2023*. Fribourg: Haute Ecole pédagogique.

Mandataire de l'enquête INSERCH: Conférence Académique des Recteurs en Charge de la Formation des Enseignants (CAHR)

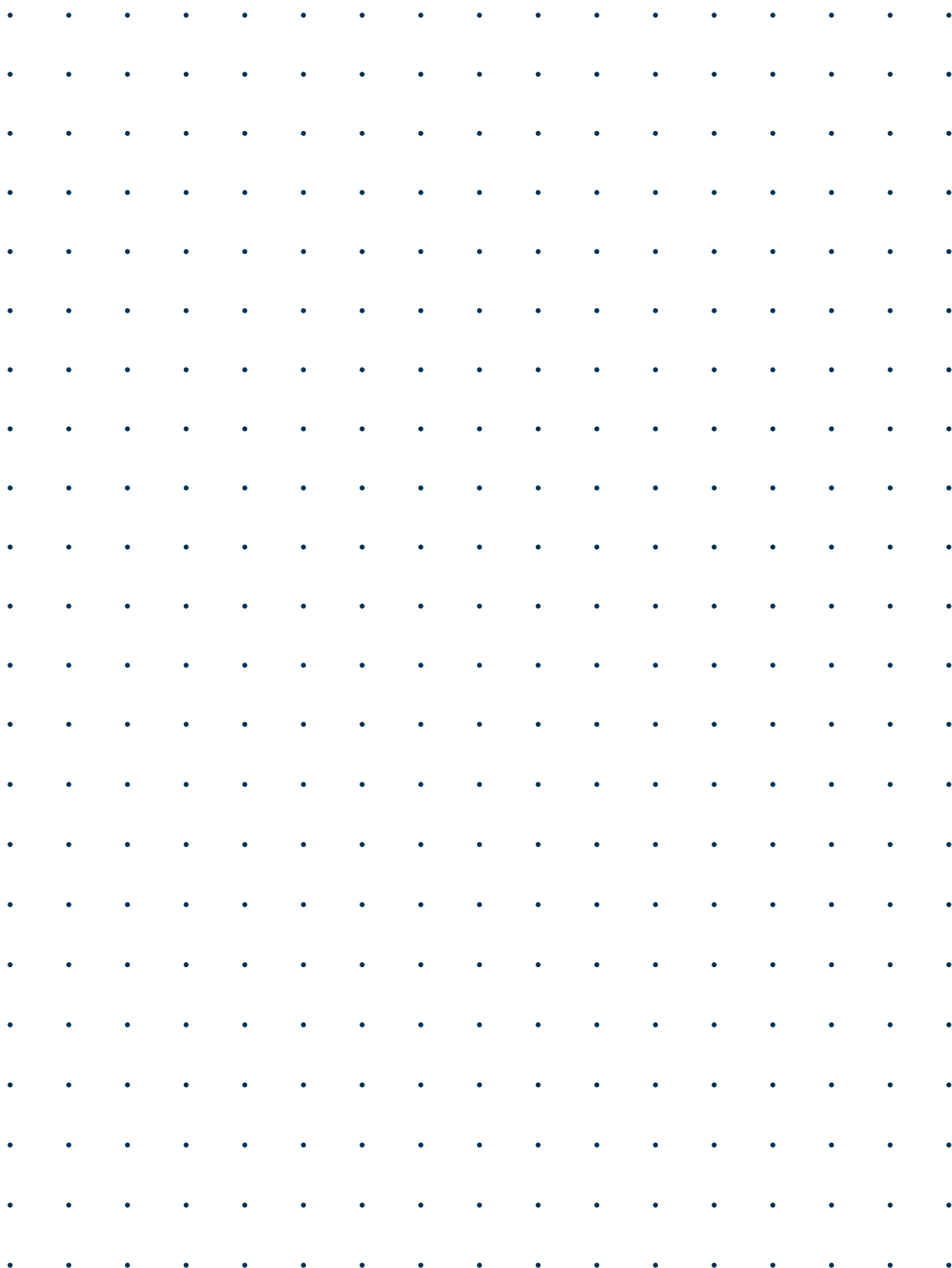
Pilotage de l'enquête: groupe de pilotage interinstitutionnel INSERCH (www.inserch.ch)

Conduite de l'enquête à la HEP|PH FR (2017-2023): Jeanne Rey et Matthieu Bolay

Rédaction du rapport: Mathis Péquignot et Jeanne Rey

Mise en page et conception graphique: Baptiste Cochard

Année de parution du rapport: 2025



Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg

www.hepfr.ch
www.phfr.ch

HEP | PHFR

A stylized blue wavy line logo, resembling a vertical wave or a stylized 'S' shape, positioned to the right of the text 'HEP | PHFR'.