

H\UTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

HEP | PH FR

hep/ haute
école
pédagogique
vaud



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

HEPVS | PHVS

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

**UNI
FR**

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

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

Kristine Balslev (SSED UNIGE)
Samuel Charmillot (SSED UNIGE)
Marine Hascoët (HEP VD)
Alexandre Mabilon (CERF UNIFR)
Giuseppe Melfi (HEP BEJUNE)
Jeanne Rey (HEP FR)
Katja Vanini De Carlo (DFA SUPSI)
Isabel Voirol-Rubido (HEP VS)

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 2 |
| I. Les profils des diplômé-e-s à l'enseignement, leur bilan de la formation et leur insertion professionnelle..... | 4 |
| Profils en fonction du genre des répondant-e-s..... | 6 |
| Évaluation de la formation en fonction du profil des répondant-e-s..... | 6 |
| Type de contrat en fonction du profil des répondant-e-s..... | 7 |
| Taux d'activité en fonction du profil des répondant-e-s..... | 8 |
| Satisfaction à l'égard du taux d'activité en fonction du profil des répondant-e-s..... | 8 |
| Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle en fonction du profil des répondant-e-s..... | 9 |
| Satisfaction quant au cahier des charges en fonction du profil des répondant-e-s..... | 9 |
| Correspondance entre emploi et formation en fonction du profil des répondant-e-s..... | 10 |
| II. Perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation des diplômé-e-s 2021..... | 11 |
| Raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation.... | 12 |
| Raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction de la nature de l'impact perçu..... | 20 |
| Perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation en fonction du genre..... | 23 |
| Raisons évoquées quant à la perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation en fonction du genre..... | 24 |
| III. Impact de la pandémie sur le vécu professionnel..... | 26 |
| Dimensions du vécu professionnel impactées par la pandémie..... | 27 |
| Répartition quantitative des thèmes évoqués..... | 33 |
| Répartition quantitative des catégories d'impacts sur le vécu professionnel..... | 34 |
| IV. Publications..... | 37 |
| Notes INSERCH à l'intention du CAHR..... | 37 |
| Publications scientifiques sur l'insertion professionnelle des enseignant-e-s..... | 38 |

Introduction

Ce document présente les résultats de l'enquête 2022 sur l'insertion professionnelle des nouveaux et nouvelles diplômé·e·s formé·e·s à l'enseignement en Suisse romande et au Tessin, reconduite annuellement par le groupe de pilotage interinstitutionnel INSERCH. La passation de l'enquête s'est déroulée dans le courant du mois de mai 2022.

Cette note annuelle concerne principalement les diplômé·e·s 2021 (+1 : interrogé·e·s un an après l'obtention du diplôme) et 2019 (+3 : interrogé·e·s trois ans après l'obtention du diplôme) des Hautes Écoles Pédagogiques de BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et du DFA-SUPSI¹ pour le Canton du Tessin, ainsi que des diplômé·e·s de l'IUFE (Université de Genève) et du CERF (Université de Fribourg). La première partie de la note proposera des analyses à partir d'un panel plus large de diplômé·e·s issus de la base de données INSERCH, à savoir les volées 2016 à 2021.

Ce document développe certains axes à partir desquels sont abordées les données issues de l'enquête. Le nouveau thème retenu cette année concerne les profils de diplômé·e·s à l'enseignement, leur bilan de la formation et leur insertion professionnelle. À partir de l'identification de quatre profils de diplômé·e·s à la trajectoire linéaire ou non-linéaire, il s'agira de vérifier si la satisfaction des diplômé·e·s vis-à-vis de leur formation et sur différentes dimensions de l'insertion professionnelle varie en fonction de leur trajectoire antérieure.

Dans un deuxième temps, cette note reprendra la question de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la formation initiale

des diplômé·e·s et sur leur vécu professionnel après l'obtention du diplôme. À cet égard, les deux volées interrogées dans cette passation sont particulièrement intéressantes : les diplômé·e·s 2019 se trouvaient dans leur première année d'enseignement après l'obtention du diplôme lorsque les premières mesures sanitaires pour contenir la pandémie de COVID-19 ont été mises en place en mars 2020. Après une période de semi-confinement et la fermeture totale des écoles pendant au moins six semaines au printemps 2020, les établissements scolaires et de formation ont vécu au rythme des nouvelles mesures sanitaires (distanciation sociale, port du masque, fermetures de classes, quarantaines, cours à distance etc.) pendant plusieurs années, avec un allègement progressif des mesures. Quant aux diplômé·e·s 2021, c'est leur formation initiale qui a été la plus impactée, puisqu'ils et elles ont vécu trois semestres de formation dans le contexte de la pandémie. De nombreux cours ont ainsi basculé en distanciel, et une partie de la formation pratique a également été impactée.

Dans la première partie de cette note, il sera question d'identifier plusieurs profils de diplômé·e·s en enseignement à partir de leur trajectoire antérieure, puis de mesurer un éventuel effet du profil sur le bilan de la formation ainsi que sur plusieurs dimensions de leur insertion professionnelle. La deuxième partie sera consacrée à l'impact, positif ou négatif, de la pandémie sur la qualité de la formation initiale à l'enseignement chez les diplômé·e·s 2021 (+1). Enfin, la troisième partie abordera l'impact de la pandémie sur le vécu

¹ Degrés considérés pour le DFA/SUSPI : école enfantine et primaire uniquement.

Enquête INSERCH 2022

professionnel auprès des deux volées de diplômé·e·s (+1 et +3).

L'enquête 2022 a permis de récolter des données auprès de 1007 répondant·e·s, respectivement 482 diplômé·e·s en 2019 et

525 diplômé·e·s en 2021². Le nombre de répondant·e·s est comparable à celui des années précédentes. Pour la passation 2021, le taux de réponse à l'enquête s'élève à 36% pour la volée 2021 (+1). Il est de 33% pour le questionnaire +3 (volée 2019).



3

² Tous/toutes les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2021 et en 2019 ont été contacté·e·s par courriel pour répondre à un questionnaire en ligne. La

passation a commencé début mai 2022 avec une relance deux semaines plus tard.

I. Les profils des diplômé·e·s à l'enseignement, leur bilan de la formation et leur insertion professionnelle

Cette première partie de la note décrit plusieurs profils de diplômé·e·s à l'enseignement à partir de leur parcours, tenant compte du fait que tou·te·s les diplômé·e·s à l'enseignement n'ont pas suivi une voie linéaire (maturité ou autre diplôme du secondaire II suivi d'une formation universitaire ou en haute école). Certain·e·s d'entre eux/elles ont en effet choisi la formation à l'enseignement après une autre formation antérieure ou ont pratiqué une autre profession. L'objectif est d'identifier plusieurs profils et d'analyser si ces profils peuvent avoir une influence sur la satisfaction vis-à-vis de la formation et sur différentes dimensions de l'insertion professionnelle.

A partir des réponses des répondant·e·s interrogé·e·s un an après l'obtention du diplôme (diplômé·e·s +1 des volées 2016 à 2021), quatre profils de diplômé·e·s ont été identifiés :

1. Linéaire : il s'agit de diplômé·e·s qui sont entré·e·s directement dans la formation pédagogique dans la continuité de leurs études. Le critère pour déterminer ce profil est d'être âgé·e de moins de 28 ans au moment de répondre au questionnaire pour les degrés secondaires et l'enseignement spécialisé et

être âgé·e de moins de 26 ans pour le degré primaire³.

2. Conserver son poste : ce profil s'applique à tou·te·s les diplômé·e·s ayant répondu qu'ils ou elles étaient entré·e·s en formation pour conserver leur poste⁴.

3. Réorientation / stabilisation depuis un emploi proche de l'enseignement : ce profil regroupe les diplômé·e·s qui ont exercé une autre profession auparavant et qui se réorientent depuis un métier proche de l'enseignement. L'appartenance à ce profil se base sur deux critères : avoir eu un métier dans l'enseignement avant la formation et être âgé·e de 28 ans ou plus pour les degrés secondaires et l'enseignement spécialisé et être âgé·e de 26 ans ou plus pour le degré primaire.

4. Réorientation depuis un métier hors enseignement : ce profil regroupe les diplômé·e·s qui ont exercé une profession auparavant et qui se réorientent depuis un métier éloigné de l'enseignement. Les critères pour ce profil sont d'avoir exercé un métier hors enseignement avant la formation et d'être âgé·e de 28 ans ou plus pour les degrés secondaire et l'enseignement spécialisé ou de 26 ans ou plus pour le degré primaire⁵.

³ Le choix de prendre comme critère d'âge 26 ans pour les diplômé·e·s du primaire tient au fait qu'ils ne doivent pas, contrairement aux diplômé·e·s du secondaire et du spécialisé, avoir suivi de formation antérieure ou avoir de l'expérience professionnelle pour être admis·es dans la formation. On peut par conséquent supposer que les diplômé·e·s du primaire qui ont un profil linéaire obtiennent leur diplôme plus tôt que dans le secondaire et le spécialisé.

⁴ Le profil « conserver son poste » a été construit à partir de la réponse à la question « Lorsque vous

êtes entré·e dans votre institution de formation des enseignant·e·s, quel était votre objectif ? »

⁵ Les profils « réorientation / stabilisation depuis un emploi proche de l'enseignement » et « réorientation depuis un emploi hors enseignement » sont construits sur la base des réponses à la question 3 « Avant votre formation pédagogique, aviez-vous exercé un ou plusieurs emplois ? » et aux questions subséquentes (q3b à q3f) qui précisent le type d'emploi exercé.

Les diplômé·e·s ayant suivi une formation **linéaire** constituent 41% de l'ensemble des répondant·e·s (Tableau 1). Ce taux varie cependant de manière importante d'un degré à l'autre. S'ils et elles sont très nombreux·euses au primaire (70%), ils et elles représentent des effectifs faibles dans les autres degrés : 13% au secondaire et 5% dans l'enseignement spécialisé.

11% des diplômé·e·s déclarent avoir suivi la formation à l'enseignement en vue de **conserver un poste**. Ces répondant·e·s sont majoritairement issu·e·s de l'enseignement spécialisé (59% des diplômé·e·s du spécialisé), plus rarement du secondaire (15%) et très rarement du primaire (1%).

Les personnes en situation de **réorientation ou de stabilisation depuis un emploi proche de l'enseignement** (répétiteur/trice, remplaçant, enseignant·e de langues, de sports, de chant, de ski, maître·sse socioprofessionnel·le, maître·esse nageur, etc.)

constituent 31% de l'ensemble des répondant·e·s. Ce groupe représente plus de la moitié des enseignant·e·s du secondaire (54%), 24% des enseignant·e·s du spécialisé et seulement 13% des enseignant·e·s du primaire.

Un peu plus de 17% des effectifs sont en situation de **réorientation depuis un emploi hors enseignement**. Ce groupe concerne une bonne partie enseignant·e·s du secondaire (19%), une partie moindre des enseignant·e·s du spécialisé (12%) ou du primaire (16%). Les emplois mentionnés sont nombreux et variés : webmaster, vendeur·se, journaliste, emploi dans l'administration, paysagiste, mécanicien·ne, urbaniste, traducteur·trice, technologue en industrie laitière, sportif·ve professionnel·le, emploi dans les soins infirmiers, secrétaire, employé·e de banque, chercheur ou chercheuse, informaticien·ne, psychologue, physicien·ne, pharmacien·ne, œnologue, musicien·ne, menuisier·e, libraire, laborantin·e, etc.

Tableau 1. *Profils en fonction des degrés d'enseignement*

| | | Primaire (cycles 1&2) | Secondaire | Enseignement spécialisé | Total |
|---|----------|--------------------------|------------|----------------------------|-------|
| Linéaire | Effectif | 949 | 144 | 9 | 1102 |
| | % | 70% | 13% | 5% | 41% |
| Conserver poste | Effectif | 18 | 163 | 119 | 300 |
| | % | 1% | 15% | 59% | 11% |
| Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Effectif | 182 | 595 | 49 | 826 |
| | % | 13% | 54% | 24% | 31% |
| Réorientation depuis emploi hors enseignement | Effectif | 211 | 207 | 25 | 443 |
| | % | 16% | 19% | 12% | 17% |

Profils en fonction du genre des répondant·e·s

Les deux-tiers des répondant·e·s à l'enquête sont des femmes, celles-ci sont donc majoritaires dans chacun des profils (Tableau 2a). On constate néanmoins des variations d'un profil à l'autre. Les hommes sont relativement nombreux à être en situation de réorientation : 35% des personnes en situation de réorientation depuis un emploi hors enseignement et 40% des diplômé·e·s venant d'un emploi proche de l'enseignement sont en effet des hommes. Le pourcentage d'hommes dans la catégorie « conserver poste » est proche du pourcentage d'hommes de

l'ensemble des répondant·e·s (27%). Pour le profil « linéaire », 88% des répondant·e·s sont des femmes.

Il faut préciser, comme le montre le tableau 2b, que ces différences de profils sont essentiellement liées au fait que les femmes sont très nombreuses à suivre une formation à l'enseignement primaire (59% contre 25% pour les hommes), alors que les hommes tendent à être fortement surreprésentés dans les formations à l'enseignement au degré secondaire (72% contre 32% pour les femmes).

Tableau 2a. *Profils en fonction du genre des répondant·e·s*

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|----------|----------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Féminin | Effectif | 974 | 195 | 408 | 246 | 1823 |
| | % | 88% | 73% | 60% | 65% | 75% |
| Masculin | Effectif | 128 | 71 | 268 | 132 | 599 |
| | % | 12% | 27% | 40% | 35% | 21% |

Tableau 2b. *Degré d'enseignement en fonction du genre des répondant·e·s*

| | | Primaire (cycles1&2H) | Secondaire | Enseignement spécialisé | Total |
|----------|----------|-----------------------|------------|-------------------------|-------|
| Féminin | Effectif | 1125 | 603 | 174 | 1902 |
| | % | 59% | 32% | 9% | 100% |
| Masculin | Effectif | 166 | 472 | 19 | 657 |
| | % | 25% | 72% | 3% | 100% |

Évaluation de la formation en fonction du profil des répondant·e·s

Existe-t-il un lien entre le profil des diplômé·e·s et le bilan qu'ils ou elles font de la formation initiale à l'enseignement ? Pour répondre à cette question, nous avons croisé les réponses à la question « *Quel bilan faites-vous de votre formation d'enseignant·e·s ?* » avec les profils des diplômé·e·s. La question est de type fermé avec une échelle de Likert allant de 1 à 6 (très négatif à très positif). Les

réponses de l'ensemble des répondant·e·s se situent autour de 4, soit plutôt positif (Tableau 3). Les personnes regroupées dans la catégorie « Réorientation / stabilisation depuis un emploi proche de l'enseignement » sont les moins satisfaites et les personnes de la catégorie « réorientation depuis un emploi hors enseignement » sont les plus satisfaites.

Tableau 3. *Évaluation de la formation en fonction du profil des répondant·e·s*

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|------------|------------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Primaire | N | 941 | 17 | 166 | 198 | 941 |
| | Moyenne | 4,14 | 3,88 | 4,11 | 4,12 | 4,14 |
| | Ecart-type | 0,96 | 1,45 | 1,19 | 1,10 | 0,96 |
| Secondaire | N | 143 | 158 | 563 | 199 | 143 |
| | Moyenne | 4,01 | 3,76 | 3,78 | 4,18 | 4,01 |
| | Ecart-type | 1,04 | 1,27 | 1,23 | 1,22 | 1,04 |
| Spécialisé | N | 9 | 116 | 45 | 25 | 9 |
| | Moyenne | 4,11 | 4,40 | 4,49 | 4,48 | 4,11 |
| | Ecart-type | 1,17 | 1,16 | 1,16 | 0,71 | 1,17 |

Les résultats des ANOVA réalisées pour chaque degré montre que seules deux différences significatives sont observées pour les enseignant·e·s du secondaire ($F(3, 1059) = 6,574, p < 0,01$). Les enseignant·e·s qui se

réorientent depuis un emploi hors enseignement évaluent plus positivement leur formation ($M = 4,18$) que celles et ceux qui ont effectué une réorientation depuis un emploi dans l'enseignement ($M = 3,78$) ou qui souhaitent conserver leur poste ($M = 3,76$).

Type de contrat en fonction du profil des répondant·e·s

Existe-t-il une différenciation des profils quant aux types de contrats obtenus ? Sur l'ensemble des répondant·e·s, la répartition entre contrats à durée déterminée (CDD) et contrats à durée indéterminée (CDI) est équilibrée (51% contre 49%). Des différences apparaissent toutefois en fonction du profil des

diplômé·e·s (Tableau 4). Les résultats significatifs du Khi-carré ($\chi^2(3) = 191,9, p < 0,001$) confirment ainsi les différences observées. On note en particulier que les diplômé·e·s de la catégorie « conserver son poste » sont ceux et celles qui obtiennent le plus de contrats à durée indéterminée (83%).

Tableau 4. *Type de contrat en fonction du profil des répondant·e·s*

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|------------------------------|----------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Contrat à durée indéterminée | Effectif | 383 | 239 | 372 | 153 | 1147 |
| | % | 39% | 83% | 55% | 41% | 49% |
| Contrat à durée déterminée | Effectif | 600 | 48 | 309 | 218 | 1175 |
| | % | 61% | 17% | 45% | 59% | 51% |
| Total | Effectif | 983 | 287 | 681 | 371 | 2322 |
| | % | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |



Taux d'activité en fonction du profil des répondant·e·s

Le taux d'emploi moyen de l'ensemble des répondant·e·s monte à 75%. Ici aussi, des différences apparaissent en fonction des profils (Tableau 5). Les résultats de l'ANOVA ($F(3,2391) = 6,23, p < 0,001$) montrent que les

diplômé·e·s avec un profil « linéaire » ont un taux d'emploi plus élevé (77%) que celles et ceux qui se réorientent depuis l'enseignement et hors enseignement (73%).

Tableau 5. Taux d'activité en fonction du profil des répondant·e·s

| | N | Taux d'emploi |
|--|------|---------------|
| Linéaire | 1026 | 77% |
| Conserver poste | 289 | 77% |
| Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | 699 | 73% |
| Réorientation depuis emploi hors enseignement | 381 | 73% |
| Total | 2395 | 75% |

Satisfaction à l'égard du taux d'activité en fonction du profil des répondant·e·s

Les réponses à la question « *êtes-vous satisfait de votre taux d'activité ?* » ont été étudiées. Les participant·e·s pouvaient répondre « oui » ou « non ». Le Khi-carré ($X^2(3) = 11,63, p < 0,01$) révèle que les personnes qui se forment pour conserver leur poste sont plus

satisfaites de leur taux d'activité que les autres : elles et ils sont 91% à avoir répondu « oui », contre environ 85% pour les diplômé·e·s avec un profil linéaire ainsi que 83%-84% pour celles et ceux qui se sont réorienté·e·s (Tableau 6).

Tableau 6. Satisfaction à l'égard du taux d'activité en fonction du profil des répondant·e·s

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|-----|----------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Oui | Effectif | 876 | 247 | 544 | 302 | 1969 |
| | % | 85% | 91% | 83% | 84% | 85% |
| Non | Effectif | 150 | 24 | 115 | 58 | 347 |
| | % | 15% | 9% | 18% | 16% | 15% |

Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle en fonction du profil des répondant·e·s

Pour estimer la perception du degré de réussite de l'insertion, les réponses (échelle de Likert de 1 à 6 – non réussie à très réussie) à la question « *Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ?* » ont été relevées sous forme de moyenne et écart-type en fonction des différents profils.

Les résultats de l'ANOVA ($F(3,2308) = 19,83, p < 0,001$) montrent que tous les profils

se distinguent entre eux excepté pour les deux profils qui se réorientent (Tableau 7). Ainsi, les diplômé·e·s qui ont suivi la formation pour « conserver leur poste » sont les plus satisfait·e·s de leur insertion ($M = 5,4$), suivi·e·s de celles et ceux ayant un profil linéaire ($M = 5,0$), puis de celles et ceux qui se sont réorienté·e·s, depuis un emploi hors enseignement ($M = 4,8$) ou depuis un emploi proche de l'enseignement ($M = 4,7$).

Tableau 7. Satisfaction à l'égard de l'insertion professionnelle en fonction du profil des répondant·e·s

| | N | Moyenne | Ecart type |
|--|------|---------|------------|
| Linéaire | 1026 | 5,0 | 1,08 |
| Conserver poste | 260 | 5,4 | 0,83 |
| Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | 661 | 4,7 | 1,50 |
| Réorientation depuis emploi hors enseignement | 365 | 4,8 | 1,41 |
| Total | 2312 | 4,9 | 1,26 |

Satisfaction quant au cahier des charges en fonction du profil des répondant·e·s

La satisfaction quant au cahier des charges est évaluée à partir de la question « *Dans votre emploi de référence pour la période 2020-2021, êtes-vous / étiez-vous satisfait·e de votre cahier des charges ?* », à

laquelle les diplômé·e·s pouvaient répondre oui ou non (Tableau 8). Une nette majorité des répondant·e·s est satisfaite de son cahier des charges (93%), et aucune différence significative n'apparaît entre les profils ($X^2(3) = 3,06, ns.$).

Tableau 8. Satisfaction quant au cahier des charges en fonction du profil des répondant·e·s

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|-----|----------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Oui | Effectif | 958 | 244 | 605 | 333 | 2140 |
| | % | 93% | 90% | 92% | 93% | 93% |
| Non | Effectif | 68 | 26 | 52 | 27 | 173 |
| | % | 7% | 10% | 8% | 8% | 8% |

Correspondance entre emploi et formation en fonction du profil des répondant·e·s

Les réponses à la question « *Dans votre emploi de référence pour la période 2020-2021, considér(i)ez-vous que cet emploi correspond / correspondait à votre formation ?* » (réponse oui/non) ont été relevées en fonction des

profils (Tableau 9). Une grande majorité des répondant·e·s (85%) considère que son emploi correspond à sa formation et aucune différence significative n'est perceptible entre les différentes catégories ($X^2(3) = 3,86, ns.$).

Tableau 9. *Correspondance entre emploi et formation en fonction du profil des répondant·e·s*

| | | Linéaire | Conserver poste | Réorientation / stabilisation depuis emploi proche de l'enseignement | Réorientation depuis emploi hors enseignement | Total |
|-----|----------|----------|-----------------|--|---|-------|
| Oui | Effectif | 883 | 236 | 545 | 304 | 1968 |
| | % | 86% | 87% | 83% | 84% | 85% |
| Non | Effectif | 143 | 34 | 110 | 56 | 343 |
| | % | 14% | 13% | 17% | 16% | 15% |

II. Perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation des diplômé·e·s 2021

Parmi les 525 diplômé·e·s 2021 ayant participé à l'enquête, 446 ont évalué l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de leur formation sur une échelle allant de 1 (impact très négatif) à 6 (impact très positif).

Les répondant·e·s ont également bénéficié de l'option « aucun impact ». Le Tableau 10 présente les résultats obtenus par degré d'enseignement (primaire, secondaire et enseignement spécialisé).

Tableau 10. *Impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction du degré d'enseignement (en nombre de répondant·e·s et en %)*

| | Primaire | | Secondaire | | Enseignement spécialisé | | Total | |
|-----------------------|----------|-----|------------|-----|-------------------------|-----|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1=Très négatif | 11 | 4 | 8 | 5 | 0 | 0 | 19 | 4 |
| 2 | 42 | 17 | 22 | 13 | 3 | 11 | 67 | 15 |
| 3 | 66 | 27 | 47 | 27 | 8 | 29 | 121 | 27 |
| 4 | 47 | 19 | 28 | 16 | 5 | 18 | 80 | 18 |
| 5 | 29 | 12 | 23 | 13 | 2 | 7 | 54 | 12 |
| 6=Très positif | 10 | 4 | 19 | 11 | 1 | 4 | 30 | 7 |
| Aucun impact | 41 | 17 | 25 | 15 | 9 | 32 | 75 | 17 |
| Total | 246 | 100 | 172 | 100 | 28 | 100 | 446 | 100 |

Dans l'ensemble, on observe des avis assez contrastés chez les répondant·e·s interrogé·e·s. Ceci corrobore les résultats obtenus lors de l'enquête 2021⁶. Dans les trois degrés, la réponse la plus représentée est la valeur 3, soit un impact de la pandémie sur la qualité de la formation jugé légèrement négatif. Un changement notable en comparaison avec la volée précédente est la diminution de la proportion des répondant·e·s ayant répondu « aucun impact », qui passe de 28% chez les diplômé·e·s 2020 (enquête INSERCH 2021) à 17% chez les diplômé·e·s 2021. Cette diminution s'explique par le fait que pour les diplômé·e·s 2020, une proportion assez importante des répondant·e·s avait ainsi

déjà terminé le volet théorique et/ou pratique de la formation lorsque la pandémie s'est déclarée en Suisse. Ce phénomène est marginal chez les diplômé·e·s de 2021, expliquant une diminution du ratio de cette réponse.

En comparant les degrés, on observe des nuances en fonction du diplôme d'enseignement obtenu. Au degré primaire, l'appréciation globale de l'impact penche légèrement du côté négatif avec une moyenne de 3,4, soit juste en dessous de la moyenne arithmétique de l'échelle. 21% des répondant·e·s estiment cet impact négatif (valeurs 1 et 2) contre 16% qui le jugent positif

⁶ Note INSERCH 2022

(valeurs 5 et 6). La majorité des répondant·e·s, soit 63%, estiment donc l'impact de la pandémie comme plutôt mitigé : 46% estiment qu'elle a eu un impact ni clairement positif ni clairement négatif (valeurs 3 et 4) et 17% indiquent qu'elle n'a eu aucun impact.

Au degré secondaire, les avis sont plus contrastés. Un·e répondant·e sur quatre (24%) estime que l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation a été positif (valeurs 5 et 6), contre seulement 18% pour les avis opposés (valeurs 1 et 2). En moyenne, l'impact de la pandémie de COVID-19 présente une tendance légèrement positive, avec un score de 3,6, soit juste au-dessus de la moyenne arithmétique de l'échelle. Les avis mitigés (valeurs 3 et 4) restent toutefois majoritaires (43%), et 15% des répondant·e·s n'ont observé aucun impact sur la qualité de la formation. Il est à noter que les différences observées entre les degrés primaire et secondaire sont significatives ($p < 0,05$).

Pour les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé, c'est la réponse « aucun impact » qui revient le plus fréquemment, puisqu'elle a été choisie par un tiers (32%) des répondant·e·s.

Raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation

Dans une question ouverte, les répondant·e·s à l'enquête INSERCH 2022 ont été invité·e·s à indiquer les raisons de leur réponse à la précédente question sur l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation. Parmi les 354 enseignant·e·s ayant apporté cette précision, beaucoup ont mentionné plus d'un élément de réponse.

Les 573 éléments de réponse récoltés ont fait l'objet d'un travail de codage. Les raisons

Évolution entre les volées 2020 et 2021

En comparant les perceptions des volées 2020 et 2021, on pourrait s'attendre à une appréciation différente de l'impact, positif ou négatif, de la pandémie sur la qualité de la formation. En effet, la volée 2020, touchée par la pandémie en fin de formation et généralement au cours du dernier semestre d'étude, n'a été affectée que quelques mois par la pandémie. En comparaison, la volée 2021, qui est l'objet principal de cette note, a été impactée en principe pendant trois semestres d'étude par la pandémie de COVID-19. Or, les résultats obtenus auprès de ces deux volées lors de deux enquêtes successives sont étonnamment stables : les différences minimales observées entre ces deux volées ne sont pas significatives, ni sur une échelle globale, ni en distinguant les degrés du diplôme obtenu.

Contre toute attente, l'impact de la pandémie sur la formation, du point de vue des diplômé·e·s en enseignement, semble ne pas être exclusivement négatif, mais présenterait également une dimension positive. Pour pouvoir mieux comprendre et interpréter ces résultats, analysons à présent les raisons évoquées par les répondant·e·s pour expliquer leurs réponses.

évoquées ont été regroupées dans 29 catégories différentes définies et illustrées dans le Tableau 11.

Les éléments de réponse récoltés ont parfois été perçus comme ayant un impact positif ou négatif. Dans d'autres cas, il n'est pas possible de déterminer si l'élément est ressenti comme un impact positif ou négatif, il apparaît comme neutre ou indéterminé.

Tableau 11. Raisons du niveau d'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation

| Catégorie | Explication de la catégorie | Exemples |
|--|--|---|
| Aspects négatifs | | |
| Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés | Les cours à distance et/ou les modalités de mise en œuvre de l'enseignement à distance sont perçus négativement. | <i>Cours en ligne trop longs ; cours non adaptés au format en ligne ; cours moins stimulants à distance ; cours en ligne mal/peu préparés ; cours de faible qualité ; importance du présentiel ; manque d'échanges ; surcharge de travail ; manque d'efficacité ; déshumanisation.</i> |
| Péjoration de la formation pratique | Effet négatif constaté sur la formation pratique (stages). | <i>Stage raccourci ; stage supprimé ; stage à distance ; moins d'opportunités d'expérimenter en stage (ex. camps annulés, manque d'expérience en gestion de classe) ; manque d'outils pour l'enseignement à distance ; perte de la relation pédagogique (stage à distance) ; impossibilité de visiter les centres de formation (ex. IFFP) ; manque d'échanges entre pairs sur les difficultés rencontrées en stage.</i> |
| Report ou changement des modalités d'examen | Changement des modalités d'examens ou report d'examen, y compris pour le mémoire de diplôme. | <i>Changement des modalités du stage final ; soutenance du mémoire en visioconférence ; report de la soutenance du mémoire ; changement des conditions d'évaluation ; évaluation non adaptée à la situation ; évaluations à distance.</i> |
| Absence d'échanges et/ou perte de l'informel | Perte d'occasions d'avoir des échanges informels entre étudiant-e-s ou avec les formateurs/trices. | <i>Manque de contact avec les autres étudiant-e-s ; perte du lien avec les formateurs/trices ; absence de temps informels.</i> |
| Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices | L'encadrement et l'enseignement par les formateurs/trices est de mauvaise qualité. | <i>Tâches vides de sens ; manque de clarté ; manque de souplesse ; formateurs/trices peu impliqués ; formateurs/trices insuffisamment préparés ; manque de compétences numériques.</i> |
| Augmentation de la charge de travail | Augmentation de la charge de travail pour la formation pratique ou les cours. | <i>Travail à distance chronophage ; surcharge de travail par les formateurs/trices ; attentes irréalistes ; charge de travail accrue pour les stages.</i> |
| Perte de réseau social | Difficulté à construire ou maintenir des relations sociales dans un contexte de formation à distance. | <i>Manque de contacts sociaux ; solitude ; perte de lien social ; relations impossibles.</i> |
| Peurs, angoisses et difficultés émotionnelles | Mention de vécus émotionnels négatifs (peurs, angoisses, stress, ...) liés à la pandémie ou aux incertitudes qu'elle génère au niveau de la formation. | <i>Fort sentiment d'incertitude ; angoisse ; anxiété liée à la forme incertaine des examens ; climat anxigène ; moral en berne ; stress augmenté.</i> |
| Baisse de motivation/décrochage/burn-out | Impact négatif de l'enseignement à distance sur la motivation à se former. | <i>Manque du rituel « d'aller à l'école » ; ennui ; perte de sens ; baisse de la motivation ; moins d'investissement de la part des étudiants.</i> |
| Davantage de travaux de groupe | L'enseignement à distance a engendré un accroissement des travaux de groupes dans les tâches de formation. | <i>Perte de qualité des travaux de groupes à distance ; difficulté d'organisation pour les travaux de groupe.</i> |

| | | |
|--|---|--|
| Conditions de travail à la maison non favorables | Les conditions de travail à la maison ne sont pas adaptées aux études. | <i>Manque d'espace favorable à l'apprentissage ; présence d'enfants en bas âge.</i> |
| Concentration et attention | Exigence et contraintes liées aux capacités d'attention et de concentration dans un contexte de formation à distance. | <i>Difficultés à se concentrer ; défi de maintenir l'attention sur la durée ; bruits parasites, distractions.</i> |
| Difficulté à concilier formation et vie personnelle | La pandémie accroît la difficulté à concilier la formation et la vie personnelle. | <i>Obligations familiales accrues ; difficultés d'organisation ; cumul de l'école à la maison pour les enfants, l'enseignement à préparer et les cours à suivre à la HEP ; pas d'adaptation pour les étudiant-e-s parents.</i> |
| Pas de clôture symbolique de la formation | Absence de moment formel en fin de formation pour clore symboliquement la formation et dire au revoir aux étudiant-e-s et aux formateurs/trices. | <i>Absence de remise des diplômes ; remise des diplômes à distance ; pas de clôture formelle et de partage entre étudiant-e-s et formateurs/trices ; absence de 'rite de passage'.</i> |
| Perte et/ou baisse de contenus | Absence ou réduction de certains contenus dans les cours. | <i>Contenus supprimés ; cours raccourcis ; tâches réduites.</i> |
| Insertion professionnelle | Impact de la pandémie sur l'insertion professionnelle en fin de formation. | <i>Difficultés à créer des liens et des contacts utiles pour faciliter la recherche d'emploi, beaucoup moins de contacts avec les autres étudiant-e-s.</i> |
| Problèmes personnels | Mention de problèmes personnels. | <i>Circonstances personnelles ajoutées à d'autres facteurs (ex. augmentation de la charge de travail, problèmes financiers).</i> |
| Problèmes techniques | Problèmes d'ordre technique rencontrés au niveau de l'équipement ou de l'utilisation d'outils numériques. | <i>Mauvaises connexions ; difficultés de manipulations techniques.</i> |
| Formation en présentiel continue souhaitée | Ravive l'envie de formation en présentiel sans interruption. | <i>Lassitude des formations à distance et des modalités qu'elle implique.</i> |
| Aspects positifs | | |
| Flexibilité et/ou gain de temps | Bénéfice lié au gain de temps ou à la flexibilité accrue en contexte de formation à distance. | <i>Gain de temps pour écrire le mémoire ; gain de temps de déplacement ; tâches réalisées plus rapidement en asynchrone ; meilleur usage du temps consacré à l'apprentissage ; flexibilité dans l'organisation de son temps ; efficacité accrue (ex. pas d'obligation d'écouter des cours de 90 minutes lorsque la matière peut être assimilée en 30 minutes).</i> |
| Cours à distance adaptés | Effet positif constaté lié aux cours à distance ou aux modalités d'enseignement à distance. | <i>Bonne transition des cours au format à distance ; cours plus intéressants à distance ; approfondissements ciblés ; meilleure appropriation des contenus.</i> |
| Développement de compétences pour l'enseignement à distance | Le recours à l'enseignement à distance dans les stages a permis de développer des compétences pour l'enseignement à distance. Situation formatrice. | <i>Sentiment d'utilité de l'apprentissage de l'enseignement à distance ; challenge à relever.</i> |

| | | |
|--|---|--|
| Cohésion et/ou empathie accrues en temps de crise | Le contexte de crise engendre une plus grande cohésion ou empathie dans des situations en contexte de formation. | <i>Groupe d'étudiant-e-s soudé ; formateurs/trices de terrain compréhensifs/ves et à l'écoute ; empathie accrue.</i> |
| Meilleur engagement dans les apprentissages | Meilleur engagement dans les apprentissages au cours de la formation théorique, en particulier grâce à une autonomie accrue en tant qu'étudiant-e dans la formation à distance. | <i>Investissement personnel accru ; plus grande motivation liée au gain d'autonomie.</i> |
| Aspects neutres/indéterminés/à la fois positifs et négatifs | | |
| Formation presque achevée | L'impact est jugé mineur ou nul puisque la formation pratique et/ou théorique était presque achevée au début de la pandémie. | <i>Formation presque achevée ; stade d'écriture du mémoire ; cours déjà terminés ; dernier semestre.</i> |
| Aucun impact | La formation en présentiel ou à distance est jugée comme équivalente, la pandémie n'a pas eu d'impact sur la formation. | <i>La formation s'est poursuivie ou achevée normalement ; la modalité à distance n'a pas fondamentalement impacté la formation.</i> |
| Forte exigence d'autonomie et d'organisation | Le contexte d'enseignement à distance accroît les exigences d'autonomie dans sa formation et d'organisation. | <i>Trouver un rythme de travail ; apprendre à travailler seul ; gain d'autonomie ; apprendre à se débrouiller ; organisation différente ; auto-discipline.</i> |
| Baisse des exigences institutionnelles | Les exigences institutionnelles sont abaissées, en particulier dans le volet pratique de la formation et des examens. | <i>Absence de stage final ; absence d'examen pratique ; sentiment d'avoir eu un diplôme 'au rabais' ; assouplissement des modalités d'examen.</i> |
| Cours à distance (impact neutre ou indéterminé) | Les cours à distance sont mentionnés comme impact de la pandémie sur la formation, sans précision sur la nature positive ou négative de l'impact (neutre ou indéterminé). | <i>Cours en ligne ; cours à distance.</i> |

La mise en relation des raisons évoquées par les répondant-e-s avec la perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation évaluée sur une échelle de 1 à 6 permet de souligner comment ces raisons ont influencé cette évaluation.

Quelle qu'ait été la nature (positive, négative, neutre ou indéterminée) de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation perçue par les répondant-e-s, certaines catégories de raisons sont plus souvent citées que d'autres. Le tableau suivant les présente en fonction du degré

d'enseignement. Chaque personne pouvait indiquer plusieurs éléments de réponse. Les pourcentages ont donc été calculés en fonction du nombre de personnes rapportant cet élément (et non en fonction du nombre total d'éléments de réponse). Par exemple, 107 éléments de réponse indiquent que l'enseignement à distance apporte de la flexibilité à la formation induisant un gain de temps, ce qui, ramené au nombre de personnes ayant répondu à cette question, représente 30% des répondant-e-s.

Les raisons surlignées sont les plus fréquemment évoquées (c'est-à-dire $\geq 10\%$ des

répondant-e-s) pour expliquer l'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation.

Tableau 12. *Raisons de l'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction du degré d'enseignement (n occurrences et % des répondant-e-s correspondant⁷)*

| Catégories | Primaire (Nrépondants = 191) | % | Secondaire (Nrépondants = 140) | % | Spécialisé (Nrépondants = 23) | % | Total (Nrépondants = 354) | % |
|---|------------------------------------|-----|--------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|---------------------------------|-----|
| Flexibilité et/ou gain de temps | 50 | 26% | 50 | 36% | 7 | 30% | 107 | 30% |
| Perte de réseau social | 34 | 18% | 27 | 19% | 6 | 26% | 67 | 19% |
| Péjoration de la formation pratique | 47 | 25% | 16 | 11% | 0 | 0% | 63 | 18% |
| Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés | 32 | 17% | 23 | 16% | 1 | 4% | 56 | 16% |
| Absence d'échanges et/ou perte de l'informel | 10 | 5% | 16 | 11% | 5 | 22% | 31 | 9% |
| Baisse de motivation/décrochage/burn-out | 23 | 12% | 6 | 4% | 2 | 9% | 31 | 9% |
| Cours à distance adaptés | 13 | 7% | 15 | 11% | 0 | 0% | 28 | 8% |
| Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices | 16 | 8% | 8 | 6% | 2 | 9% | 26 | 7% |
| Cours à distance (neutre ou indéterminé) | 9 | 5% | 11 | 8% | 2 | 9% | 22 | 6% |
| Perte et/ou baisse de contenus | 14 | 7% | 5 | 4% | 1 | 4% | 20 | 6% |
| Forte exigence d'autonomie et d'organisation | 12 | 6% | 5 | 4% | 1 | 4% | 18 | 5% |
| Augmentation de la charge de travail | 8 | 4% | 6 | 4% | 2 | 9% | 16 | 5% |
| Concentration et attention | 10 | 5% | 4 | 3% | 2 | 9% | 16 | 5% |
| Formation presque achevée | 4 | 2% | 5 | 4% | 4 | 17% | 13 | 4% |
| Report ou changement des modalités d'examen | 6 | 3% | 4 | 3% | 0 | 0% | 10 | 3% |

⁷ Le pourcentage représente le rapport du nombre de raisons évoquées sur le nombre de répondant-e-s ayant précisé les raisons de l'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation dans chaque degré d'enseignement. Les pourcentages pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s sont à prendre avec précaution car ils ne concernent que 23 personnes.

Enquête INSERCH 2022

| | | | | | | | | |
|---|-----|----|-----|----|----|----|-----|----|
| Davantage de travaux de groupe | 4 | 2% | 4 | 3% | 0 | 0% | 8 | 2% |
| Aucun impact | 4 | 2% | 4 | 3% | 0 | 0% | 8 | 2% |
| Formation en présentiel continue souhaitée | 1 | 1% | 1 | 1% | 0 | 0% | 2 | 1% |
| Développement de compétences pour l'enseignement à distance | 0 | 0% | 4 | 3% | 1 | 4% | 5 | 1% |
| Baisse des exigences institutionnelles | 4 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 1% |
| Peurs, angoisses et difficultés émotionnelles | 3 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 1% |
| Conditions de travail à la maison non favorables | 2 | 1% | 1 | 1% | 1 | 4% | 4 | 1% |
| Difficulté à concilier formation et vie personnelle | 3 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 1% |
| Pas de clôture symbolique de la formation | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 1% |
| Insertion professionnelle | 1 | 1% | 2 | 1% | 0 | 0% | 3 | 1% |
| Problèmes personnels | 1 | 1% | 2 | 1% | 0 | 0% | 3 | 1% |
| Problèmes techniques | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 1% |
| Cohésion et/ou empathie accrues en temps de crise | 0 | 0% | 1 | 1% | 0 | 0% | 1 | 0% |
| Meilleur engagement dans les apprentissages | 1 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 0% |
| Nombre total d'occurrences | 316 | | 220 | | 37 | | 573 | |

La catégorie de raisons la plus fréquemment évoquée par l'ensemble des répondant-e-s, tous niveaux d'enseignement confondus, pour expliquer le niveau d'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation inclut des éléments positifs. En effet, 30% des répondant-e-s estiment que l'enseignement à distance mis en place en raison de la pandémie de COVID-19 a eu un impact positif sur la qualité de la formation qui a gagné en flexibilité, induisant un gain de temps pour les formé-e-s. Cela concerne en premier lieu les enseignant-e-s du secondaire (36%), puis celles et ceux de

l'enseignement spécialisé (30%) et finalement celles et ceux du primaire (26%). Un-e enseignant-e du secondaire déclare par exemple que « *Les cours à domicile m'ont permis de ménager un horaire bien plus gérable entre lieux de travail, de stage et de formation, et cela m'a amené à devoir m'organiser et travailler en autonomie* ». Dans la même veine, un-e enseignant-e du spécialisé estime que « *malheureusement ou heureusement, le fait de devoir rester à la maison m'a permis de gagner du temps et de mieux le gérer pour m'organiser entre les études et le travail.* »

Les questions du gain de temps dans les déplacements, de gestion facilitée des apprentissages en fonction de ses besoins personnels et d'une meilleure conciliation entre formation et vies professionnelle et personnelle apparaissent comme les raisons phares évoquées par les répondant·e·s ayant perçu une flexibilité accrue dans la formation en période de pandémie. Ainsi, un·e enseignant·e du primaire déclare « *Être à la maison me permettait d'avoir mon rythme et surtout, je gagnais du temps à ne pas faire les trajets.* » Un·e autre précise « *[avoir] pu prendre un remplacement long pendant 8 mois en parallèle de la formation grâce au cours à distance* ». Un·e enseignant·e du secondaire estime que « *Avec beaucoup d'heures d'enseignement, pouvoir suivre les cours depuis chez moi était une aubaine* ». « *Avancer à son rythme, gagner du temps dans la semaine, [et la] possibilité de réécouter des enseignements* » sont perçus comme des effets favorables de l'enseignement à distance induit par la pandémie de COVID-19.

Au-delà de ces aspects positifs plébiscités par une forte proportion des enseignant·e·s (30%) quelle que soit leur filière d'enseignement, apparaissent les effets perçus négativement de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation. En effet, près d'un cinquième du total des répondant·e·s (respectivement 18% pour le primaire, 19% pour le secondaire et 26% pour le spécialisé) évoque une perte de réseau social, 18% (respectivement 25%, 11% et 0%) constatent une péjoration de la formation et 16% (respectivement 17%, 16% et 4%) des cours ou des modalités d'enseignement à distance non adaptés, à l'instar de cet·te enseignant·e du primaire déclarant avoir suivi des « *cours en ligne inadaptés et soporifiques* ». De plus, 9% (respectivement 5%, 11% et 22%) regrettent l'absence d'échanges et/ou la perte de l'informel et une proportion identique

(respectivement 12%, 4% et 9%) déclare avoir souffert d'une baisse de motivation, de décrochage ou de burn-out pendant l'épisode pandémique. Difficultés résumées ainsi par un·e répondant·e du primaire relevant qu'il « *manque le côté social nécessaire à des études pour un métier de l'humain.* »

Ces effets négatifs de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation ne sont cependant pas évoqués avec la même fréquence suivant la filière d'enseignement considérée.

Les enseignant·e·s du primaire

En effet, les enseignant·e·s du primaire citent en premier lieu une « péjoration de la formation pratique » (25%). Un·e répondant·e estime ainsi que « *Beaucoup de choses nous ont été enlevées. Par exemple, l'organisation du camp de ski à travers duquel nous aurions notamment dû apprendre à gérer un groupe d'élèves et cela en dehors du cadre scolaire, ou encore l'organisation du camp nature à travers duquel nous aurions enfin pu mettre en pratique ce que nous avons appris durant les 3 ans d'études à la HEP en Sciences de la Nature.* »

Une « perte du réseau social » est ensuite évoquée par 18% des répondant·e·s, « *Le covid a impacté négativement ma formation à cause du manque d'échanges avec les autres étudiant·e·s ou enseignant·e·s de la HEP. Il est vrai que nous avons l'habitude d'échanger durant les pauses ou entre les cours (à propos des cours, de nos expériences, de nos travaux à rendre...) et je pense que ces échanges étaient riches et importants.* », estime, par exemple, un·e enseignant·e du primaire.

17% des répondant·e·s déplorent par ailleurs des « cours et/ou des modalités d'enseignement à distance non adaptés ». Difficulté perçue en raison, par exemple, de

« *devoir assimiler des concepts théoriques à distance sans "réelle" interaction* » selon un-e répondant-e.

Enfin, 12% des répondant-e-s citent des éléments regroupés dans la catégorie « baisse de la motivation/décrochage/burn-out » à l'instar de ces deux témoignages indiquant que « *Le covid a provoqué l'isolement et c'était très difficile de garder ma motivation* » et « *Je n'avais plus de vie sociale et beaucoup de stress (situation covid, examens, mémoire, pcp...). Je fais un burnout.* »

Les enseignant-e-s du secondaire

La catégorie de raisons la plus fréquemment évoquée par les répondant-e-s de l'enseignement secondaire pour exprimer leur perception négative quant à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation est « la perte de réseau social » (19%). Le témoignage suivant illustre ce ressenti : « *Le COVID a brisé les liens sociaux, découragé la participation en classe, et l'enseignement à distance est un cauchemar pour les élèves comme pour leurs enseignants.* » Un-e répondant-e estime par ailleurs avoir été lésé-e dans « *la constitution d'un "futur" réseau professionnel.* »

La catégorie « cours et/ou modalités des cours à distance non adaptés » arrive ensuite, évoquée par 16% des répondant-e-s par exemple en ces termes : « *J'ai l'impression qu'on a beaucoup manqué, surtout au niveau de la méthodologie, car les cours qu'on a reçus en ligne n'étaient pas d'aussi bonne qualité. En présentiel, ils avaient été excellents.* » Est également pointée la charge de travail induite par les nouvelles modalités jugée « impossible à gérer » en raison « *[d']attentes irréalistes et déshumanisantes* ».

11% des répondant-es évoquent ensuite des raisons liées à une perception d' « absence

d'échange ou de perte de l'informel », illustrées par exemple par ces mots : « *Le manque de contacts avec les autres étudiants rend la formation moins bonne, car on a peu d'occasions de discuter, échanger sur nos pratiques, nos inquiétudes et aussi de sociabiliser tout simplement, ce qui est important en tout temps. Par Meet, on se déconnecte à la fin du cours du prof, on ne reste pas discuter après le départ des conférenciers comme après un cours.* ». Par ailleurs, une même proportion déplore une « péjoration de la formation pratique ».

À noter néanmoins que pour 11% des répondant-e-s les « cours à distance étaient adaptés ». Ainsi, un-e répondant-e déclare que la pandémie « *a forcé les formateurs à s'adapter et donner des cours synthétiques et cohérents.* » La qualité de l'organisation des cours à distance est par ailleurs soulignée, à savoir que « *La gestion et l'organisation a été fluide. L'adaptation des cours a été bonne.* »

Les enseignant-e-s du spécialisé

Les raisons ayant influencé négativement la formation pendant la pandémie de COVID-19 les plus évoquées par les répondant-e-s de l'enseignement spécialisé figurent dans les catégories « Perte de réseau social » (26%) et « Absence d'échanges et/ou perte de l'informel » (22%). Il convient de souligner que contrairement aux répondant-e-s des enseignements primaire et secondaire, aucune allusion ou presque n'est constatée aux catégories « Péjoration de la formation pratique », « Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés » ou « Baisse de la motivation, décrochage, burn-out ».

La « perte de réseau social » a pesé lourdement dans la perception de l'impact de la pandémie de COVID-19 par les répondant-e-s de l'enseignement spécialisé. L'un-e d'entre

elles-eux résume la situation vécue comme suit : « *Le fait d'être coupés de nos co-étudiant-es a été très dommageable (échange d'informations, amitié, soutien mutuel lors du travail de mémoire)* ».

Par ailleurs, le poids négatif de l' « absence d'échanges et/ou de la perte de l'informel » sur la qualité de la formation se lit dans des commentaires tels que celui-ci : « *Il n'y avait plus de possibilité de poser des questions spontanées aux enseignants, plus d'interactions* » ou encore : « *Le fait de ne plus pouvoir échanger avec les collègues de la formation a nui à la qualité de la formation* » estimant que « *Les interactions avec les formateurs et les étudiants durant les cours étaient beaucoup plus pauvres lors des cours en ligne* » et que « *Le manque de contact, d'échanges directs entre étudiant-e-s et avec les enseignant-e-s est un élément essentiel pour progresser.* »

Ce bref tour d'horizon des catégories de raisons les plus souvent évoquées (par au

moins 10% des répondant-e-s) pour expliquer l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation perçue par les répondant-e-s durant leur deuxième année de formation met en évidence :

- Un gain de flexibilité et/ou de temps très apprécié par les répondant-e-s quelle que soit la filière d'enseignement.
- Une sensibilité plus marquée des répondant-e-s de l'enseignement spécialisé que celles et ceux des enseignements primaire et secondaire à l'importance du lien social et des échanges informels pendant la formation.
- Un impact négatif de la pandémie de COVID-19 sur la formation pratique plus fortement ressenti par les répondant-e-s de l'enseignement primaire que celles et ceux de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement spécialisé, ce dernier n'ayant d'ailleurs pas du tout évoqué cette catégorie.

Raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction de la nature de l'impact perçu

Les répondant-e-s ayant terminé leur formation en 2021, tous degrés d'enseignement confondus, ont été impacté-e-s par la pandémie de COVID-19 au cours de leur cursus. Le niveau d'impact perçu est mesuré par la question fermée évoquée

précédemment. Les résultats ont ensuite été regroupés dans quatre catégories d'impacts : impact défavorable (niveau 1 et 2), impact mitigé (niveaux 3 et 4), impact favorable (niveaux 5 et 6) et aucun impact (Tableau 13).

Enquête INSERCH 2022

Tableau 13. *Raisons de l'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction du degré d'impact (n occurrences et % des répondant-e-s correspondant) (1=très négatif ; 6=très positif)*

| | Valeurs 1 – 2 (N = 157) | % | Valeurs 3-4 (N = 272) | % | Valeurs 5-6 (N = 84) | % | Aucun impact (N = 58) | % |
|---|-------------------------------|-----|-----------------------------|-----|----------------------------|-----|-----------------------------|-----|
| Flexibilité et/ou gain de temps | 1 | 1% | 39 | 14% | 50 | 60% | 17 | 29% |
| Perte de réseau social | 31 | 20% | 33 | 12% | 2 | 2% | 1 | 2% |
| Péjoration de la formation pratique | 15 | 10% | 44 | 16% | 1 | 1% | 1 | 2% |
| Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés | 19 | 12% | 34 | 13% | 1 | 1% | 2 | 4% |
| Absence d'échanges et/ou perte de l'informel | 12 | 7% | 17 | 6% | 0 | 0% | 2 | 4% |
| Baisse de motivation/décrochage/burn-out | 16 | 10% | 14 | 5% | 0 | 0% | 1 | 2% |
| Cours à distance adaptés | 1 | 1% | 8 | 3% | 10 | 12% | 9 | 16% |
| Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices | 11 | 7% | 14 | 5% | 1 | 1% | 0 | 0% |
| Cours à distance (neutre ou indéterminé) | 4 | 3% | 6 | 2% | 9 | 11% | 3 | 5% |
| Perte et/ou baisse de contenus | 8 | 5% | 11 | 4% | 1 | 1% | 0 | 0% |
| Forte exigence d'autonomie et d'organisation | 3 | 2% | 12 | 4% | 3 | 4% | 0 | 0% |
| Augmentation de la charge de travail | 8 | 5% | 7 | 3% | 1 | 1% | 0 | 0% |
| Concentration et attention | 7 | 5% | 7 | 3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Formation presque achevée | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 13 | 22% |
| Report ou changement des modalités d'examen | 3 | 2% | 4 | 2% | 1 | 1% | 2 | 4% |
| Davantage de travaux de groupe | 3 | 2% | 5 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Aucun impact | 0 | 0% | 1 | 0% | 1 | 1% | 6 | 10% |
| Développement de compétences pour l'enseignement à distance | 0 | 0% | 3 | 1% | 2 | 2% | 0 | 0% |
| Baisse des exigences institutionnelles | 1 | 1% | 1 | 0% | 1 | 1% | 1 | 2% |
| Conditions de travail à la maison | 2 | 1% | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% |

| | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|---|----|
| Peurs, angoisses et difficultés émotionnelles | 2 | 1% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Difficulté à concilier formation et vie personnelle | 1 | 1% | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Insertion professionnelle | 2 | 1% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Problèmes personnels | 1 | 1% | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Problèmes techniques | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Formation continue en présentiel souhaitée | 1 | 1% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Pas de clôture symbolique de la formation | 2 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Stage en distanciel | 1 | 1% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Cohésion et/ou empathie accrues en temps de crise | 0 | 0% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Meilleur engagement dans les apprentissages | 0 | 0% | 1 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Parmi les répondant·e·s déclarant n'avoir subi aucun impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de leur formation, 29% déclarent que ce fut un gain en flexibilité organisationnelle et en temps. 22% justifient leur appréciation en évoquant le fait qu'ils ou elles arrivaient à la fin de leur formation. Enfin, 16% estiment que les cours à distance ont été adaptés pour limiter les conséquences du changement des modalités de formation.

Les raisons de l'impact favorable de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation (valeurs 5 et 6) soulignent majoritairement les dimensions positives associées à l'enseignement. Outre la neutralité invoquée à hauteur de 11% par les répondant·e·s quant au passage à l'enseignement à distance, la flexibilité et le gain de temps apportés par la réduction des déplacements ou « *les capsules vidéos* » ont été très largement évoqués (60%). Ainsi, l'enseignement à distance offre la « *possibilité de suivre les enseignements à distance, souvent*

selon son propre horaire » tout en amenant « *un gain de temps au niveau des transports* » et en réduisant son impact écologique. Cet engouement pour ces modalités d'enseignement a été facilitée par des cours adaptés au contenu (12%).

Les répondant·e·s ayant perçu un impact mitigé, ni très positif ni très négatif de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation (valeurs 3 et 4) déclarent aussi avoir bénéficié de « flexibilité ou de gain de temps » (14%). Cependant, 16% des répondant·e·s déplorent la « *péjoration de la formation pratique* » au cours du cursus notamment due à l'arrêt des stages sur le terrain. Dans cette continuité, l'enseignement théorique n'était également pas adapté aux nouvelles contraintes (13%) par « *manque de variété dans les moyens d'enseignement à distance* », ou encore par manque d'attractivité. La perte du lien social revient (12%) comme une autre raison évoquée et causée par une absence

d'échanges, d'interactions et l'isolement des individus.

Enfin, les répondant-e-s évaluant très négativement l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation (valeurs 1 et 2) citent principalement quatre raisons ayant impacté leur cursus. Comme précédemment, la « péjoration de la formation pratique » (10%), la « perte de réseau social » (20%) et les « cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés »

(12%) ont été les principales causes de cette évaluation négative. En outre, 10% des répondant-e-s attestent avoir éprouvé une baisse de motivation, ou fait un décrochage voire un burnout. *« La matière [des cours] a été modifiée et donc forcément les apprentissages également. Nous n'avons pas pu aller en stage pendant plusieurs semaines. Et surtout, les cours à distance étaient difficiles à suivre. Il était d'autant plus compliqué d'être toujours chez soi, de réviser, d'être motivé (même pour une personne très studieuse de base) ».*

Perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation en fonction du genre

L'irruption de la pandémie de COVID-19 au printemps 2020 a fortement bouleversé les habitudes des étudiant-e-s, les moyens pour apprendre, les espaces de travail, ainsi que les modalités d'organisation des études. Elle a également redéfini les frontières entre la vie privée et celle dévouée aux études. Certain-e-s étudiant-e-s mènent en outre leurs études en parallèle à une autre activité professionnelle ou à des charges familiales. Dans ce contexte, la question du genre mérite d'être investiguée : dans quelle mesure la perception de l'impact de la pandémie varie-t-elle en fonction du genre des diplômé-e-s ?

On observe des différences significatives entre hommes et femmes quant à la perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation. En analysant conjointement les résultats des deux passations de l'enquête INSERCH en 2021 et

2022 (volées 2020 et 2021), il ressort que les hommes jugent cet impact globalement plus négatif ($M = 3,2$; $N = 157$) que les femmes ($M = 3,5$; $N = 449$). Cette différence est significative ($p < 0,01$) et se retrouve tant au niveau primaire ($M_{\text{hommes}} = 3,0$; $N = 43$; $M_{\text{femmes}} = 3,5$; $N = 301$) qu'au degré secondaire ($M_{\text{hommes}} = 3,3$; $N = 113$; $M_{\text{femmes}} = 3,8$; $N = 122$)⁸. Avec un demi-point d'écart entre hommes et femmes à ces deux niveaux, la différence peut être considérée comme relativement marquée.

Pour interpréter cet écart, il convient d'analyser les raisons proposées par les hommes et les femmes diplômé-e-s pour justifier leurs réponses concernant l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation.

⁸ Pour l'enseignement spécialisé, ces analyses ne sont pas possibles puisqu'il n'y a presque pas de diplômés hommes dans cette filière.

Raisons évoquées quant à la perception de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation en fonction du genre

Le traitement des réponses en fonction du genre des répondant-e-s concerne 293 répondant-e-s diplômé-e-s en 2021 ayant répondu à la question ouverte sur les raisons de l'appréciation de l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation et dont les données relatives au genre sont disponibles. Les 482 éléments de réponses ont été

ordonnés dans les différentes catégories présentées précédemment. Le tableau 14 présente les catégories de réponses qui ont été évoquées par au moins 8% des répondant-e-s, pour au moins une catégorie de répondant-e-s considérée ici : à savoir les hommes et les femmes du primaire et du secondaire.

Tableau 14. Raisons de l'impact perçu de la pandémie de COVID-19 sur la qualité de la formation en fonction du genre (n occurrences et % des répondant-e-s correspondant⁹)

| Catégories | Degré primaire | | | | Degré secondaire | | | |
|--|--|----|--|----|---|----|--|----|
| | Femmes (N _{fem} =145) (N _{cat} =251) | % | Hommes (N _{hom} =22) (N _{cat} =30) | % | Femmes (N _{fem} =65) (N _{cat} =103) | % | Hommes (N _{hom} =61) (N _{cat} =98) | % |
| Flexibilité et/ou gain de temps | 41 | 28 | 2 | 9 | 23 | 35 | 24 | 39 |
| Péjoration de la formation pratique | 39 | 27 | 2 | 9 | 8 | 12 | 7 | 11 |
| Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés | 24 | 17 | 5 | 23 | 8 | 12 | 11 | 18 |
| Perte de réseau social | 27 | 19 | 4 | 18 | 12 | 18 | 13 | 21 |
| Cours à distance adaptés | 8 | 6 | 4 | 18 | 8 | 12 | 6 | 10 |
| Absence d'échanges et/ou perte de l'informel | 7 | 5 | 3 | 14 | 6 | 9 | 10 | 16 |
| Baisse de motivation/décrochage/burn-out | 19 | 13 | 1 | 5 | 1 | 2 | 4 | 7 |
| Cours à distance (neutre ou indéterminé) | 6 | 4 | 1 | 5 | 4 | 6 | 6 | 10 |
| Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs | 13 | 9 | 1 | 5 | 6 | 9 | 1 | 2 |
| Forte exigence d'autonomie et d'organisation | 7 | 5 | 2 | 9 | 4 | 6 | 1 | 2 |
| Perte et/ou baisse de contenus | 13 | 9 | 1 | 5 | 4 | 6 | 1 | 2 |

⁹ Le pourcentage représente le rapport du nombre de raisons évoquées sur le nombre de répondant-e-s pour les hommes et les femmes du primaire et du secondaire.

Au degré primaire, les raisons évoquées par les hommes et les femmes diffèrent considérablement. Alors que le gain de temps est l'élément le plus plébiscité par les femmes (28%), suivi de près par un autre élément, négatif celui-ci, de la péjoration de la formation pratique (27%), les hommes évoquent en premier lieu les modalités de l'enseignement à distance, tantôt perçues comme mal adaptées (23%, contre 17% chez les femmes), tantôt comme adéquates (18%, contre 6% chez les femmes). Si la perte de réseau social est mentionnée de part et d'autre par 19% des femmes et 18% des hommes, la baisse de motivation ou le risque de décrochage, voire de burn-out sont mentionnés essentiellement du côté féminin (13% des répondantes).

Au degré secondaire, certaines différences entre hommes et femmes observées au degré primaire s'estompent. Ainsi, la flexibilité et le gain de temps sont

mentionnés tant par les hommes (39% des répondants) que par les femmes (35%) et occupent la première place des raisons évoquées. Les hommes semblent en revanche un peu plus critiques quant à l'adaptation des cours pour l'enseignement à distance (18%, contre 12% des femmes), alors qu'hommes et femmes déplorent la perte de réseau social engendré par la pandémie (21% pour les hommes et 18% pour les femmes).

En résumé, si l'on considère les degrés primaire et secondaire de manière transversale, on observe que deux différences apparaissent de manière tendancielle : d'une part, les hommes semblent un peu plus critiques que les femmes vis-à-vis des modalités de l'enseignement à distance mises en place durant la pandémie, et d'autre part, ils déplorent davantage la perte d'échange et de dimension informelle de la formation que leurs collègues féminines.

III. Impact de la pandémie sur le vécu professionnel

Comme lors de la passation de 2021, l'enquête 2022 auprès des diplômé·e·s aborde l'impact de la pandémie sur leur vécu professionnel. Cette section présente et commente les réponses à deux questions, l'une fermée et l'autre ouverte : « *Dans quelle mesure la pandémie a-t-elle eu un impact sur votre vécu professionnel ?* » (échelle de 1 – aucun impact – à 6 – impact très fort ; option « sans avis ») et « *Le cas échéant, veuillez préciser en quoi votre vécu professionnel a été impacté* ». Ces résultats sont ensuite mis en

perspective avec les résultats de la passation de 2021 pour les mêmes questions.

Au total, 707 enseignant·e·s ont répondu à ces questions, la répartition entre les répondant·e·s ayant obtenu leur diplôme en 2019 et celles et ceux qui l'ont obtenu en 2021 étant relativement équilibrée : 332 de diplômé·e·s +1 et 375 de diplômé·e·s +3. Le Tableau 15 met en évidence la distribution des réponses à la question fermée.

Tableau 15. Impact de la pandémie sur le vécu professionnel par degré d'enseignement et volée

| | Primaire | | Secondaire | | Enseignement Spécialisé | | Volée 2021 (+1) | | Volée 2019 (+3) | | Total | |
|---------------------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 Aucun impact | 65 | 17% | 41 | 15% | 4 | 7% | 73 | 22% | 37 | 10% | 110 | 16% |
| 2 | 59 | 16% | 35 | 13% | 7 | 11% | 53 | 16% | 48 | 13% | 101 | 14% |
| 3 | 71 | 19% | 46 | 17% | 11 | 18% | 65 | 20% | 63 | 17% | 128 | 18% |
| 4 | 99 | 26% | 67 | 25% | 22 | 36% | 80 | 24% | 108 | 29% | 188 | 27% |
| 5 | 45 | 12% | 45 | 17% | 13 | 21% | 43 | 13% | 60 | 16% | 103 | 15% |
| 6 Impact très fort | 35 | 9% | 38 | 14% | 4 | 7% | 18 | 5% | 59 | 16% | 77 | 11% |
| Total | 374 | 100% | 272 | 100% | 61 | 100% | 332 | 100% | 375 | 100% | 707 | 100% |
| Moyenne en 2022 | 3,28 | | 3,57 | | 3,74 | | 3,06 | | 3,75 | | 3,43 | |
| Moyenne en 2021 | 3,76 | | 3,86 | | 3,37 | | 3,67 | | 3,87 | | 3,78 | |
| Ecart-type | (1,54) | | (1,60) | | (1,29) | | (1,51) | | (1,52) | | (1,55) | |

En moyenne, l'impact a été considéré comme modéré, se situant globalement à 3,43 (sur une échelle de 1 à 6) : 3,06 pour les diplômé·e·s de 2021 et 3,75 pour les diplômé·e·s de 2019. La différence entre les deux volées est significative ($p < 0,001$) et les écarts sont assez marqués. Ils s'expliquent en grande partie par le fait que la majorité des diplômé·e·s de 2019 étaient en exercice dans leur première année d'enseignement au

semestre de printemps 2020 lors de la fermeture des écoles, et ont donc subi les conséquences les plus dures du confinement lors de leur première année après l'obtention de leur diplôme. On notera également que l'impact de la pandémie sur la profession enseignante est généralement perçu de manière moins forte en 2022 qu'en 2021, notamment pour les enseignant·e·s diplômé·e·s en 2021 (qui pour la plupart

occupe un poste d'enseignant-e dans l'année scolaire 2021/22). Environ un quart des répondant-e-s a répondu 5 ou 6 (impact fort à très fort).

On constate également des écarts assez importants entre d'un côté les diplômé-e-s des degrés primaire et de l'autre les diplômé-e-s du

secondaire et de l'enseignement spécialisé, qui font état d'un impact significativement plus important que leurs collègues du primaire ($p < 0,05$). Cependant, on ne constate pas de différence significative entre les moyennes du secondaire et celles de l'enseignement spécialisé.

Tableau 16. Effectifs des diplômé-e-s du primaire, du secondaire et de l'enseignement spécialisé selon le degré d'impact.

| | Primaire | Secondaire | Enseignement spécialisé |
|------------------------|------------|------------|-------------------------|
| Pas ou peu impacté | 195 | 122 | 22 |
| Impacté à très impacté | 179 | 150 | 39 |
| Total | 374 | 272 | 61 |

Deux groupes de répondant-e-s ont ensuite été constitués selon qu'ils et elles aient répondu de 1 à 3 (pas ou peu impacté) ou de 4 à 6 (impacté à très impacté). Il en ressort que dans le primaire, les répondant-e-s peu ou pas

impacté-e-s représentent une légère majorité ; dans le secondaire ils/elles sont en légère minorité ; dans l'enseignement spécialisé, ce groupe représente environ un tiers des répondant-e-s.

Dimensions du vécu professionnel impactées par la pandémie

Lors de l'analyse de l'enquête précédente en 2021, plus de 20 thèmes avaient été relevés à partir des réponses à la question ouverte. Ceux-ci ont soit été simplement mentionnés (avec des réponses du type « enseignement à distance »), soit mentionnés en mettant l'accent sur une dimension négative ou positive. Ces catégories ont été reprises lors de l'analyse des réponses de l'enquête 2022 (volées 2019 et 2021) qui fait l'objet de la présente note. Le Tableau 17 indique les thèmes, leurs déclinaisons négatives ou

positives - constituant les catégories retenues - ainsi que quelques types de réponses qui illustrent ces dernières. Cette catégorisation met en lumière l'important déséquilibre entre les deux déclinaisons : en effet, comme dans l'enquête 2021, les réponses mentionnant les impacts négatifs sont beaucoup plus variées et nombreuses que celles mentionnant un impact positif. Par ailleurs, la quantité de thèmes différents met en évidence les nombreux domaines impactés par la pandémie.

Tableau 17. *Thèmes et catégories de réponses concernant l'impact de la pandémie sur le vécu professionnel*

| Thème | Impact négatif ou positif (catégories de réponses) | Exemples (citations) | N occurrences du thème ¹⁰ et % des répondant·e·s ¹¹ |
|------------------------------------|--|---|---|
| Enseignement à distance / en ligne | <p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Moins d'approfondissement</p> <p>Écrans noirs</p> <p>Devoir mettre les cours sur internet</p> <p>Manque de préparation</p> <p>Manque de compétences informatiques (de l'enseignant·e ou des élèves)</p> <p>Manque de matériel</p> <p>Matériel obsolète ou inadapté</p> <p>Enseignement moins efficace (y compris car retour à un modèle pédagogique directif ou dans le suivi individuel d'élèves)</p> <p>Double enseignement (en présentiel ET à distance)</p> | <p><i>J'avais peu d'expérience lors du confinement donc je me suis trouvée très démunie dans la mise en place des cours à distance.</i></p> <p><i>Manière d'enseigner (par Teams) jamais testée auparavant.</i></p> <p><i>Plus d'informatique, plus d'administratif. Un décrochement scolaire pharaonique. Aucun vrai contact avec les élèves pendant les semaines. C'était catastrophique. Ne misez PAS sur l'enseignement à distance. Ça tue le métier.</i></p> | 86 (34%) |
| | <p>IMPACT POSITIF</p> <p>Moins de déplacements</p> <p>Moins d'administration (moins de réunions car à distance)</p> <p>Enseignement plus efficace</p> | <p><i>Lors du confinement, je travaillais sur trois établissements, dans deux villes. En passant à l'enseignement en ligne, j'ai pu réduire mes trajets.</i></p> | |
| Contraintes sanitaires | <p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Usage d'objets communs</p> <p>Faire respecter les gestes barrière</p> <p>Temps perdu par le lavage des mains</p> <p>Tests sanitaires dans la classe</p> <p>Nettoyage du matériel scolaire</p> <p>Port du masque (fatigue à enseigner avec le masque ; faire respecter le port du masque ; perte de communication non-verbale ; inconfort ; difficulté de reconnaître les visages ; difficulté de faire de la gestion des comportements)</p> <p>Restriction des libertés</p> | <p><i>J'ai très bien vécu cette période de confinement mais c'était particulier pour une première année. Et par la suite, c'était pénible d'enseigner avec un masque. Et les mesures sanitaires changeaient toutes les semaines, c'était difficile de suivre.</i></p> | 55 (21%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |

¹⁰ Nombre d'occurrences pour chaque thème mentionné. Un·e répondant·e peut évoquer plusieurs thèmes, par conséquent, le total du nombre de mentions de chaque thème (N = 497) est supérieur au nombre de répondant·e·s (N = 256).

¹¹ Pourcentage de répondant·e·s (N = 256) ayant mentionné la catégorie de réponse correspondante.

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

| | | | |
|----------------------------|---|---|-------------|
| Profil et états des élèves | IMPACT NEGATIF Retards et absences des élèves Élèves à besoins (éducatifs ou scolaires) particuliers Élèves perturbés État moral des élèves (mal-être, tristesse, angoisse, détresse, fatigue) Élèves non impliqués Régression des élèves déjà en difficulté (fracture sociale) | <i>Difficoltà nella gestione a distanza degli allievi più in difficoltà</i> <i>Nombreuses absences des élèves, nombreuses contraintes, difficulté à assurer un enseignement à distance pour des élèves à besoin particuliers provenant souvent de familles non équipées au niveau numérique, incertitudes sur les risques, changements continuels de normes, accompagner les craintes, les angoisses et les questions des élèves, en voir certains décrocher scolairement ... Le tout fatiguait.</i> | 41 (16%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Relations avec les élèves | IMPACT NEGATIF Connaissance des élèves Communication avec les élèves Manque de sourires Perte de liens avec les élèves | <i>L'enseignement avec les masques a aussi été compliqué pour moi, comme si une distance s'était établie avec les élèves.</i> <i>(...) cela a pris énormément de temps de faire connaissance en portant le masque et en respectant les distances. Lorsqu'on a pu enlever le masque, nos relations ont très rapidement été apaisées.</i> | 40 (16%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Innovation | IMPACT NEGATIF Innovation - nécessité de s'adapter | <i>L'école à la maison a eu lieu durant ma première année en tant qu'enseignante. Les deux mois d'école à distance ont demandé de réinventer un métier que je venais de commencer à investir et a tout bousculé.</i> | 38 (15%) |
| | IMPACT POSITIF Motivation à l'enseignement Changement de pratiques, nouvelles manières d'enseigner Développement de nouvelles compétences | <i>J'ai beaucoup apprécié l'enseignement en demi-groupe et en demi-journée de l'après confinement. Je rêve de pouvoir retrouver cette qualité d'enseignement un jour dans ma vie.</i> | |
| Relations entre adultes | IMPACT NEGATIF Contact entre collègues plus difficile Manque d'accueil informel | <i>Rapport (...) aux parents, aux collègues complètement chamboulé. Disparition des moments de socialisation avec les collègues.</i> | 36 (14%) |
| | IMPACT POSITIF Libération si situation tendue entre collègues | <i>Le retour à la maison m'a sauvé du burn-out.</i> | |

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

| | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| Organisation du travail | <p style="text-align: center;">IMPACT NEGATIF</p> <p>Organisation - Incertitude Organisation - Changements Organisation - Surcharge Organisation - Improvisations Retour en classe après le confinement</p> | <p><i>La gestion de l'enseignement à distance et les classes vidées des élèves en quarantaine ont constitué un réel défi, voire une surcharge de travail.</i></p> | <p style="text-align: center;">28 (11%)</p> |
| | <p style="text-align: center;">IMPACT POSITIF: aucun</p> | | |
| Être témoin du vécu des élèves | <p style="text-align: center;">IMPACT NEGATIF</p> <p>Être témoin de situations difficiles (familiales ou individuelles des élèves) Baisse de motivation des élèves</p> | <p><i>Très honnêtement le 3/4 des tensions ressenties avec les élèves et parents étaient directement liées [à la pandémie] durant 2 ans. Des familles déchirées, ou perdant leur travail, dont les enfants sont démunis et plus du tout aptes à travailler.</i></p> | <p style="text-align: center;">19 (7%)</p> |
| | <p style="text-align: center;">IMPACT POSITIF</p> <p>Prise de conscience des réalités familiales des élèves</p> | <p><i>La gestion d'élèves adolescents à distance (via l'informatique) a été très enrichissante tant dans la prise de conscience de l'aide fournie par les parents que dans la capacité des élèves d'effectuer des procédures beaucoup moins scolaires.</i></p> | |
| Année anormale | <p style="text-align: center;">IMPACT NEGATIF</p> <p>Fin d'année tronquée</p> | <p><i>La pandémie a éclaté lors de ma 1^{ère} année d'enseignement et depuis je n'ai pas eu la chance de connaître une année complète scolaire sans cette dernière. (...) Je n'ai pas pu exprimer ou lever des doutes sur certains points car l'urgence de la pandémie a prévalu, nous étions dans l'urgence (que les élèves ne soient pas péjorés dans leurs cursus scolaire) et moins ou peu dans le partage d'expérience, dans l'apprentissage de son métier.</i></p> | <p style="text-align: center;">19 (7%)</p> |
| | <p style="text-align: center;">IMPACT POSITIF: aucun</p> | | |
| Enseignement en général | <p style="text-align: center;">IMPACT NEGATIF</p> <p>Adaptation des attentes vis-à-vis des performances des élèves Ralentissement du rythme Perte de temps (lavage des mains) Préparation des cours plus chronophage Des activités rendues impossibles (ou modalités d'enseignement) Suppression des évaluations</p> | <p><i>Avoir l'impression de créer de l'inégalité entre les élèves en fonction du suivi familial, pas d'interaction avec les élèves lors des apprentissages, pas l'impression de faire mon métier.</i></p> <p><i>Organisation des rattrapages, école à distance pour les absents, démotivation de certains élèves, parents mécontents... de plus, report du premier semestre, mais pas du 2^{ème}, or il faut le même nombre de notes qu'avant...</i></p> | <p style="text-align: center;">16 (6%)</p> |
| | <p style="text-align: center;">IMPACT POSITIF: aucun</p> | | |

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

| | | | | |
|---|-----------------------|---|--|------------|
| Relation avec les familles | IMPACT NEGATIF | <p>Familles - plus difficile de communiquer</p> <p>Entretiens et réunions de parents (plus difficiles, pas d'informel possible...)</p> | <p><i>J'ai eu des parents qui se sont plaints de l'annulation de certaines choses, du port du masque, etc. (alors que je n'y pouvais rien).</i></p> <p><i>Sono stati periodi traumatici per il carico di lavoro e la gestione delle famiglie.</i></p> | 14 (5%) |
| | IMPACT POSITIF | <p>Reconnaissance (par les parents / en général)</p> <p>Renforcement du lien avec les familles</p> | <p><i>Le défi d'enseigner à distance. Mais au final, ça a été positif, car ça a créé du lien et du soutien avec les parents.</i></p> <p><i>J'ai vu des parents plus impliqués, plus proches de nous. J'ai senti moins de pression sur mes épaules.</i></p> | |
| Activités culturelles, sportives et non formelles | IMPACT NEGATIF | <p>Absence de:</p> <p>Sorties, camps</p> <p>Décloisonnements</p> <p>Activités moins scolaires</p> | <p><i>Sorties et camps annulés : impact sur le moral. Difficile de rester enthousiaste auprès des élèves. Moins d'entrain pour organiser des activités car tout est en suspens (beaucoup de démarches pour rien).</i></p> | 14 (5%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | | |
| Effets psychologiques | IMPACT NEGATIF | <p>Baisse de moral (et de motivation)</p> <p>Lassitude / perte de patience</p> <p>Sentiment d'inutilité</p> <p>Peur d'être mis en quarantaine</p> | <p><i>Je venais de prendre une classe à 60%. Le COVID m'a freinée dans mon enthousiasme, je me sentais plus "à plat". Mon moral en a pris un coup ne sachant pas vraiment quelles activités proposer à des petits élèves très dépendants de leurs parents qui eux étaient bien souvent débordés. J'avais l'impression de les surcharger encore plus et de leur ajouter une charge mentale non nécessaire. J'ai alors décidé de cibler uniquement sur la lecture.</i></p> | 14 (5%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | | |
| Apprentissage par les élèves | IMPACT NEGATIF | <p>Lacunes à rattraper</p> | <p><i>Enseigner à distance a été extrêmement pénible pour tout le monde. Nous ressentons fortement l'impact de cette année durant laquelle les écoles ont fermé et qui a donné lieu à des diplômes délivrés sans examens. Les lacunes des élèves sont importantes.</i></p> | 13 (5%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | | |

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|------------|
| Climat ambiant | IMPACT NEGATIF Climat anxiogène | <i>Les relations humaines rendues plus difficiles. La gestion de la détresse de certains élèves face à l'anxiété ou la solitude. L'absentéisme dû au covid. Ma joie de vivre diminuée impactant mon énergie en classe.</i> | 12 (5%) |
| | IMPACT POSITIF Lâcher-prise | <i>Un plus grand épanouissement durant cette période. J'ai vu des parents plus impliqués, plus proches de nous. J'ai senti moins de pression sur mes épaules. Le covid a plutôt impacté ma vie professionnelle de manière positive !! ça m'a fait beaucoup de bien de devoir être à l'arrêt pendant une semaine car j'ai eu le covid. Je sentais que j'étais à bout de force.</i> | |
| Enseignements de contenus spécifiques | IMPACT NEGATIF Musique : chant (impossible ou difficile) Sport : masque, activités sans contact Activités créatrices (travaux manuels) Enseignement des langues (difficile) Certaines disciplines mises de côté (ex. philosophie) | <i>Enseigner une langue avec un masque a été un grand challenge. Revisiter ses cours de sport afin de les adapter à une "activité physique" compatible au masque à aussi été un challenge. L'aspect relationnel avec les élèves et les collègues a également été impacté.</i> | 11 (4%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Relation avec la hiérarchie | IMPACT NEGATIF Manque de clarté Manque de contrôle Changement de directives Manque de reconnaissance Manque de soutien | <i>Le fait de se retrouver seule à gérer une classe à distance après à peine 6 mois à la fin de ma formation. De plus, la direction, bien que présente si je la sollicitais, n'a jamais pris la peine de savoir personnellement, si les nouveaux enseignants de l'école s'en sortaient.</i> | 9 (4%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Contrôle du travail des élèves | IMPACT NEGATIF Contrôle du travail réalisé par les élèves Contrôle de la participation | <i>Le fait de ne plus voir les visages des élèves en classe, les cours à distance où on ne contrôle pas vraiment ce que les élèves font.</i> | 7 (3%) |
| | IMPACT POSITIF Meilleur suivi des apprentissages des élèves | <i>La gestion d'élèves adolescents à distance (via l'informatique) a été très enrichissante tant dans la prise de conscience de l'aide fournie par les parents que dans la capacité des élèves d'effectuer des procédures beaucoup moins scolaires.</i> | |

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

| | | | |
|--|--|---|-----------|
| Effets physiques | IMPACT NEGATIF Mal de tête Fatigue Cordes vocales abîmées | <i>Mascherine e quindi meno voglia di lavorare, mal di testa e suscettibilità.</i> | 6 (2%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Situation personnelle des enseignant·e·s | IMPACT NEGATIF Impossibilité de travailler car personne à risque / malade Membre de sa famille malade Conciliation vie familiale-vie professionnelle | <i>Je suis une personne à risque, j'ai travaillé avec un [masque] FFP2 et la peur d'être contaminée par ce virus pendant 2 ans. J'ai le sentiment de passer ma vie sur mon écran d'ordinateur.</i> | 6 (2%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Travail administratif | IMPACT NEGATIF Surcharge administrative (mails, listes) | <i>Beaucoup d'administratif incompris.</i> | 5 (2%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |
| Opportunité professionnelle | IMPACT NEGATIF: aucun | | 4(2%) |
| | POSITIF Plus de demandes de remplacements Possibilité de donner des cours particuliers (soutien) Autres opportunités professionnelles (épanouissement, travail à distance...) | <i>J'ai télétravaillé et j'ai vraiment beaucoup aimé cette nouvelle organisation de mon temps.</i> | |
| Possibilités de travailler | IMPACT NEGATIF Impossibilité de travailler | <i>Avant le COVID, j'ai eu un accident qui m'a mis à l'arrêt 2 mois. Quand j'ai pu reprendre, le COVID nous a tous arrêtés.</i> | 3 (1%) |
| | IMPACT POSITIF: aucun | | |

Répartition quantitative des thèmes évoqués

À partir des réponses catégorisées, les occurrences pour chacun des thèmes ont été comptabilisées. S'agissant de réponses à une question ouverte, celles-ci concernent un ou

plusieurs thèmes. 497 occurrences ont été comptabilisées. La Figure 1 mentionne les thèmes présentant le plus grand nombre d'occurrences.

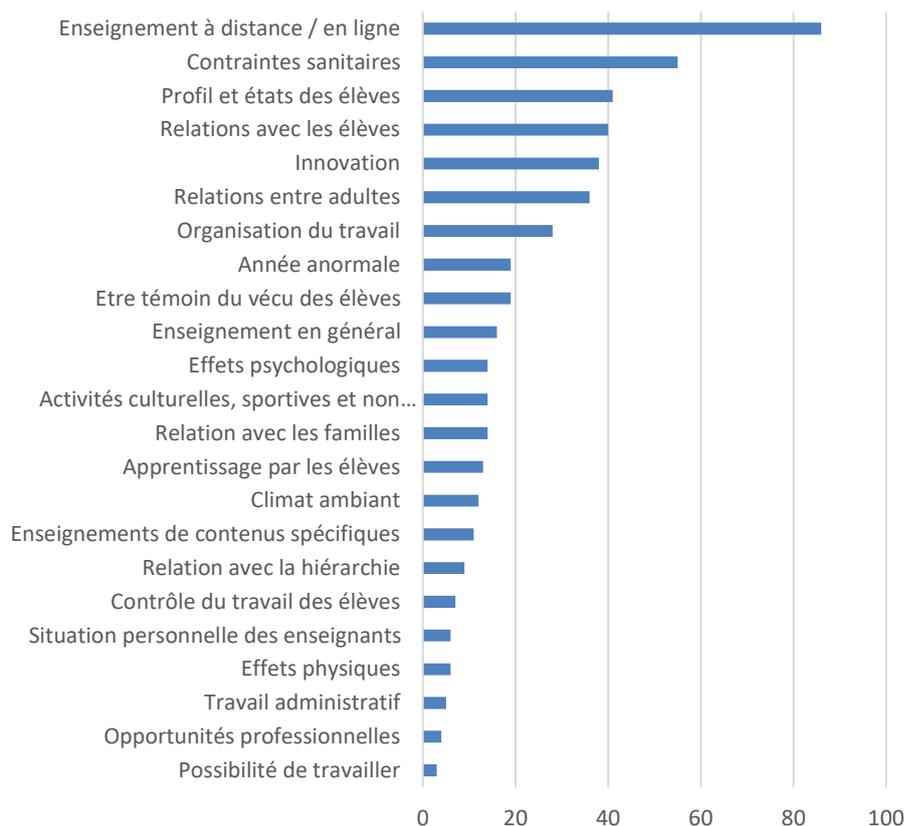


Figure 1. Nombre d'occurrences par thème concernant l'impact de la pandémie sur le vécu professionnel

L'enseignement à distance ou en ligne et les contraintes sanitaires sont les thèmes qui ressortent le plus ; ce sont en effet les deux éléments les plus marquants de la pandémie et qui ont touché tou-te-s les enseignant-e-s. Il est intéressant de noter que les contraintes sanitaires étaient largement en première position lors de la passation du questionnaire

en 2020 : il s'agit d'un impact qui a sans doute été fort au moment où cela s'est imposé, mais que les enseignant-e-s tendent à oublier une fois le pic de la crise passé. Le thème de l'innovation ressort aussi régulièrement dans les réponses, et c'est souvent pour des conséquences positives de l'instauration de modalités d'enseignement particulières.

Répartition quantitative des catégories d'impacts sur le vécu professionnel

Une analyse plus fine des catégories qui ressortent dans les différents thèmes permet

de recenser une grande dispersion des réponses (Figure 2).

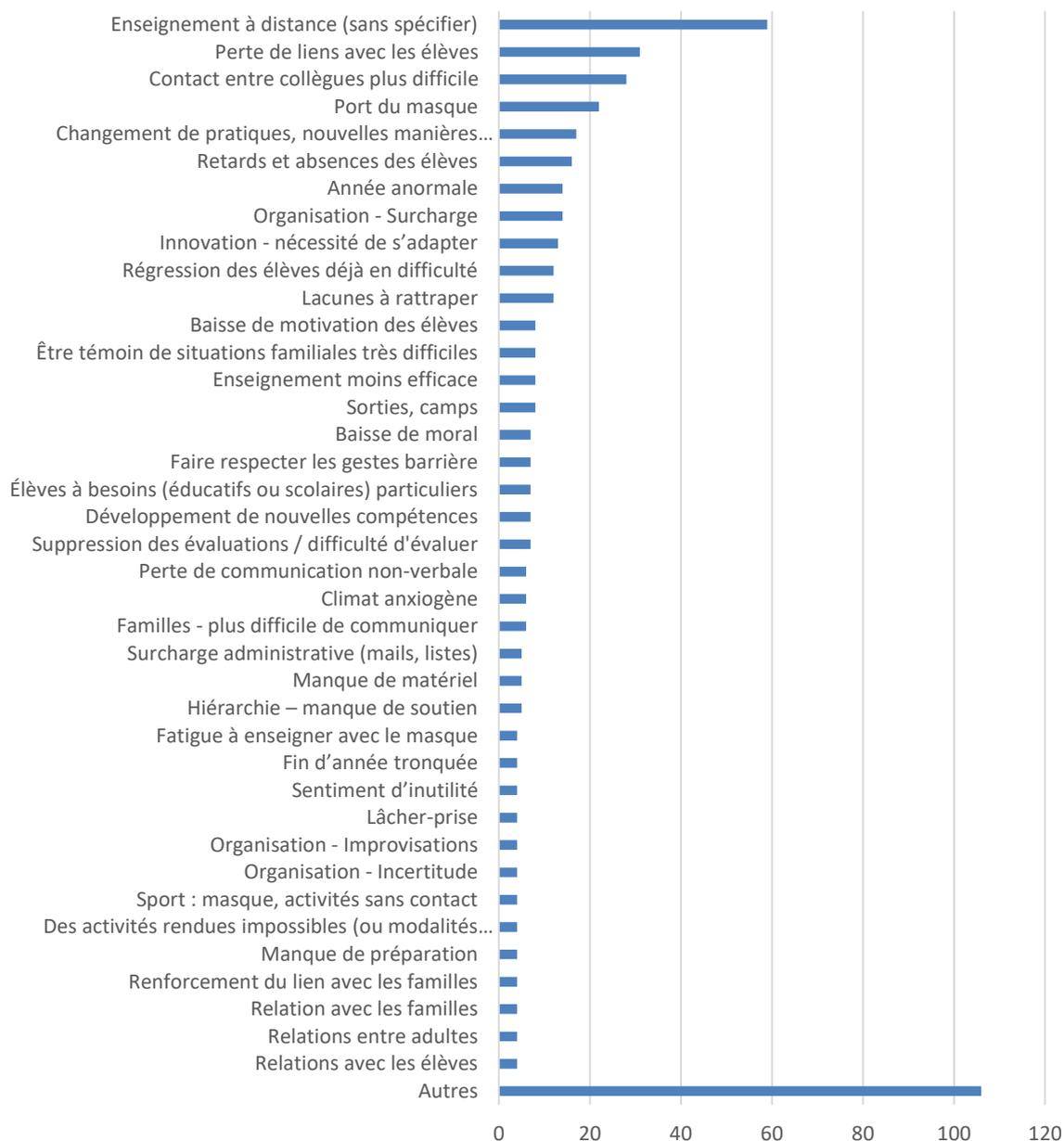


Figure 2. Occurrences des catégories d'impacts les plus fréquentes

Si l'impact du port du masque figure encore une fois parmi les catégories qui ressortent le plus souvent, c'est l'enseignement à distance qui passe en première position. Ceci pourrait être lié au fait que les diplômé-e-s de 2019 ont vécu l'événement inattendu de la fermeture des écoles lors de leur toute première année d'enseignement. D'autres éléments en lien avec l'enseignement à distance sont souvent mentionnés (contact entre collègues plus

difficile, perte de lien avec les élèves, changement de pratiques...). Enfin, d'autres éléments ressortent tels que l'évocation d'un « climat anxigène », un enseignement moins efficace, l'absence de sorties, une communication plus difficile avec les familles et une régression des élèves déjà en difficulté.

Pour conclure, cette partie de l'analyse souligne le rôle révélateur d'un événement de crise comme l'a été la pandémie et l'école à la maison. Le lien entre les personnes (élèves,

Résultats de l'enquête INSERCH 2022

familles ou collègues), l'accueil informel au sein d'une communauté de pratique, la possibilité (empêchée pour les diplômé-e-s de 2019) de faire l'expérience d'une première année d'enseignement vécue du début à la fin, mais aussi une préoccupation accrue quant aux

élèves les plus en difficulté font bien partie des éléments se situant au cœur de l'insertion professionnelle, méritant qu'on y accorde une attention particulière lors de cette phase délicate de la carrière enseignante.

IV. Publications

Notes INSERCH à l'intention du CAHR

- INSERCH. (2022). *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*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.
- INSERCH. (2021). *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*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.
- INSERCH. (2020). *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. (2019). *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*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.
- INSERCH. (2018). *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*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.
- INSERCH. (2016). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin: remaniement de l'enquête INSERCH: bilan du questionnaire test 2015*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.

Publications scientifiques sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s

- Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., Vanini De Carlo, K., Voirol-Rubido, I. et Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·e·s. *Raisons éducatives*, 26, 319-352. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0319>
- Vanini, A., Canevascini, S. et 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.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Editions Alphil.
- Périsset, D. et 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., Mettraux, R., Bolay, M. et Gremaud, J. (2020). Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 4*, 161-181.
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N. et 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.
- Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier : typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 79-88.
- Girinshuti, C. (2017). Quelle(s) transition(s) pour les nouvelles-eaux diplômé·e·s en pédagogie dans le canton de Vaud? Analyse qualitative de l'enseignement comme second métier. *Initio*, 6, 95-112.
- Broyon, M. A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 39-58.
- Broyon, M. A. et Rey, J. (2016). Introduction au numéro thématique. De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 7-13.
- Girinshuti, C. et Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 17-37.
- Gremion, F. (2016). Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 249-256.
- Rey, J. et Broyon, M. A. (Eds.). (2016). Numéro thématique. De la formation à la profession enseignante : trajectoires

d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 256 p.

Rey, J. et Gremaud, J. (2016). La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves : le rôle des collègues et de l'établissement. *Éducateur*, 7, 13-15.

Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 59-84.

Auteurs (par ordre alphabétique) :

Kristine Balslev, Samuel Charmillot, Marine Hascoët, Alexandre Mabilon, Giuseppe Melfi, Jeanne Rey, Katja Vanini De Carlo, Isabel Voirol-Rubido

Coordination : Jeanne Rey

Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH, mars 2023.