

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

## Formation, insertion et développement professionnels des différents profils de diplômé.es.

Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2023 auprès des diplômé.e.s  
2022 et 2020 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et  
tessinois.e.s

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

## Table des matières

1. Introduction .....	2
2. Parcours de réorientation professionnelle et satisfaction vis-à-vis de la formation initiale et de l'insertion professionnelle .....	3
3. Réussite de l'insertion professionnelle : facteurs l'ayant favorisé et facteurs ayant fait défaut....	7
3.1 La réussite de l'insertion professionnelle et les facteurs pouvant l'influencer .....	7
3.2 Les éléments apportés par la formation jugés favorables à l'insertion professionnelle .....	15
3.3 Les apports de la formation pour l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation et des profils des formé·e·s .....	19
3.4 Les éléments ayant fait défaut dans la formation pour favoriser l'insertion professionnelle ....	21
3.5 Les éléments ayant fait défaut pour l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation et des profils des formé·e·s .....	25
3.6 Les éléments ayant fait défaut selon la filière de formation .....	26
3.7 Les éléments ayant fait défaut selon les profils des formé·e·s.....	26
4. Contribution de la formation au développement professionnel.....	27
4.1 Les éléments de la formation ayant contribué au développement professionnel.....	27
5. Publications.....	40
Notes INSERCH à l'intention du CAHR .....	40
Publications scientifiques sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s .....	41

## 1. Introduction

Ce document présente les résultats de l'enquête 2023 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 2023.

L'enquête 2023 a permis de récolter des données auprès de 984 répondant·e·s respectivement 458 diplômé·e·s en 2020 et 526 diplômé·e·s en 2022. Le nombre de répondant·e·s est légèrement plus faible que les années précédentes et le taux moyen de retour se situe autour des 30% pour la volée 2022 (+1) et des 35% pour la volée 2020 (+3).

Cette note annuelle concerne les diplômé·e·s 2022 (+1 : interrogé·e·s un an après l'obtention du diplôme) des Hautes Écoles Pédagogiques de BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et du DFA/ASP-SUPSI<sup>1</sup> pour le Canton du Tessin, ainsi que des diplômé·e·s de l'IUFE (Université de Genève) et du CERF (Université de Fribourg).

Ce document développe certains axes à partir desquels sont abordées les données issues de l'enquête. La note 2022 avait, en partie, porté sur l'établissement de profils de diplômé·e·s à l'enseignement à partir de leur trajectoire antérieure (c-à-d. réorientation professionnelle ou non). Dans cette présente

note nous reprenons cette thématique pour l'approfondir. En effet, l'ajout d'une nouvelle question (« Lorsque vous êtes entré·e dans votre institution de formation, est-ce qu'il s'agissait d'une réorientation professionnelle ? ») nous a permis d'affiner la création des profils de réorientation des enseignant·e·s en formation. Nous avons ainsi identifié, plus précisément, cinq profils de diplômé·e·s que nous avons ensuite regroupés en 3 profils généraux.

La première partie de cette note sera ainsi consacrée à la présentation de ces profils et à leur répartition dans les différents degrés d'enseignement. Nous examinerons également si ces différents profils se distinguent quant à leur degré de satisfaction sur plusieurs aspects (p. ex. formation, insertion professionnelle). La seconde partie de cette note reprendra les réponses à une question ouverte sur les éléments de la formation qui, selon les enseignant·e·s, auraient favorisés ou fait défaut pour leur insertion professionnelle. Une analyse de ces éléments en fonction des profils sera également détaillée. Enfin, la troisième partie se centrera sur la contribution de la formation au développement professionnel, toujours en fonction de ces profils.

---

<sup>1</sup> Degrés considérés pour le DFA/ASP – SUPSI : école enfantine et primaire uniquement.

## 2. Parcours de réorientation professionnelle et satisfaction vis-à-vis de la formation initiale et de l'insertion professionnelle

Dans cette partie, nous analysons les trajectoires professionnelles et de formation des diplômé·e·s qui ont entrepris leur formation à l'enseignement dans le contexte d'une réorientation professionnelle. Selon les données récoltées lors de l'enquête INSERCH 2023, cela concerne 27% des diplômé·e·s, tous degrés confondus<sup>2</sup>. Dans un premier temps, nous présentons une catégorisation des différents métiers ou emplois exercés avant la réorientation professionnelle vers la filière de formation à l'enseignement. Nous analysons, dans un deuxième temps, les profils des diplômé·e·s en réorientation professionnelle, puis vérifions si le fait d'être ou non en réorientation professionnelle a un impact sur le bilan dressé de la formation initiale et de l'insertion professionnelle.

Nous avons tout d'abord distingué les répondant·e·s qui ont suivi la formation suite à une réorientation professionnelle ( $n = 134$ ) des autres répondant·e·s ( $n = 354$ ). À partir de la question ouverte demandant aux répondant·e·s en réorientation professionnelle de préciser leur activité professionnelle avant leur formation initiale en enseignement, nous avons établi cinq catégories de métiers selon leur degré de proximité avec la profession enseignante :

**1. Métiers proches de l'enseignement ( $n = 13$ ) :** il s'agit de métiers qui ont un lien direct avec l'enseignement tels que les formateurs ou formatrices d'adultes, enseignant·e·s de Français Langue Étrangère (FLE), enseignant·e·s universitaires, enseignant·e·s des arts du cirque, etc. Cette catégorie inclut

également les répondant·e·s qui ont indiqué faire des remplacements dans l'enseignement ou être déjà dans l'enseignement (« Enseignant 1-2P » ou « enseignante du secondaire »).

- 2. Métiers intermédiaires ( $n = 11$ ) :** cette catégorie regroupe des professions ayant une dimension éducative ou relationnelle en lien avec le développement des individus, telles que psychologue, assistant·e socio-éducatif·ve, animateur ou animatrice socio-culturel·le, assistant·e social·e, etc.
- 3. Métiers liés à la recherche ( $n = 16$ ) :** cette catégorie fait référence à des professions qui se situent dans le domaine de la recherche (assistant·e doctorant·e, collaborateur ou collaboratrice scientifique, ingénieur·e de recherche, post-doctorant·e, etc.). Il s'agit généralement d'emplois dans une institution d'enseignement tertiaire, mais sans activité d'enseignement.
- 4. Métiers éloignés de l'enseignement ( $n = 87$ ) :** il s'agit des professions sans lien avec l'enseignement et donc d'une réorientation professionnelle au sens fort du terme, à partir d'une profession éloignée de l'enseignement. Dans cette catégorie, on retrouve une grande hétérogénéité classifiée par domaines d'activités (Tableau 1) : le domaine culturel et artistique (ex. musicien·ne, vidéaste, employé·e de musée), le domaine technique et scientifique (ingénieur·e,

<sup>2</sup> Réponse « oui » à la question relative à la formation : « S'agissait-il d'une réorientation professionnelle ? »

géochimiste, hydrogéologue), la finance (employé-e de banque, analyste financier, trader), le marketing et la communication, la construction et l'urbanisme (dessinateur ou dessinatrice en architecture, chef-fe de projet, architecte du paysage, ingénieur-e en bâtiment), le commerce (gestionnaire de commerce de détail, gérant-e d'un supermarché, employé-e de commerce), l'administration publique (notamment au niveau fédéral ou cantonal), la traduction, le domaine médical et paramédical (assistant-e en pharmacie, infirmière, psychiatre), le secrétariat, l'hôtellerie-restauration, l'événementiel, la coopération internationale, le journalisme, l'informatique, ainsi que divers autres métiers regroupés sous « Autres » (chauffeur-livreur-se, avocat-e, menuisier-ère, vétérinaire).

5. **Études (n = 5)** : cette catégorie comprend les répondant-e-s qui ont indiqué se réorienter depuis une autre filière d'études que l'enseignement (droit, gestion, sciences humaines, géographie, langues étrangères), sans que l'exercice d'un métier soit pour autant spécifié. Ces personnes ont toutefois coché la case « réorientation professionnelle ».

Globalement, il en ressort une grande diversité des professions exercées avant la reconversion professionnelle. On observe également qu'une majorité de diplômé-e-s s'est reconvertie à partir de métiers éloignés de l'enseignement (Tableau 1).

Tableau 1. Domaines professionnels de la catégorie « métiers éloignés de l'enseignement »<sup>3</sup>.

Domaine professionnel	N	Domaine professionnel	N
Arts, culture, création	11	Médical et paramédical	4
Technique et scientifique	9	Secrétariat	3
Finance	9	Restauration et hôtellerie	3
Construction / urbanisme	9	Événementiel	2
Marketing et communication	8	Coopération internationale	2
Commerce	7	Journalisme	2
Administration publique	6	Informatique	2
Traduction	4	Autres	9

En raison de la taille des effectifs, nous avons regroupé les métiers proches de l'enseignement, les métiers intermédiaires et ceux liés à la recherche dans une seule

catégorie (n = 38), dénotée IPR (Intermédiaire-Proche-Recherche) pour effectuer les analyses sur le lien avec le bilan de la formation (Tableau 2).

<sup>3</sup> Réponses à une question ouverte qui a parfois donné lieu à plusieurs éléments de réponse pour un-e même répondant-e.

Tableau 2. Domaines professionnels de la catégorie IPR

Domaine professionnel	N
Enseignement (primaire, secondaire, tertiaire)	5
Domaine artistique et sportif (animation)	3
Formation d'adultes et formation professionnelle	5
Psychologie et psychiatrie	3
Domaine éducatif, socio-éducatif et social	6
Recherche	16

Nous nous intéressons à présent aux profils des diplômé·e·s qui ont entrepris leur formation dans le contexte d'une réorientation professionnelle, ainsi qu'au lien entre le parcours des diplômé·e·s et leur perception de la qualité de la formation (bilan de la formation). Parmi les 526 personnes

interrogées, 481 réponses ont permis d'établir les profils présentés dans le Tableau 3 qui croise les profils des formé·e·s et le degré d'enseignement.

Tableau 3. Répartition des profils de réorientation en fonction des degrés d'enseignement

Catégories		Primaire	Secondaire	Enseignement Spécialisé	Total
IPR	N	9	24	7	40
	%	4%	12%	23%	8%
Éloigné	N	35	49	2	86
	%	14%	24%	7%	18%
Non réorientation	N	200	130	21	351
	%	82%	64%	70%	74%
<b>Total</b>		244	203	30	477

La majorité (74%) des enseignant·e·s interrogé·e·s n'a pas fait de réorientation. Parmi celles et ceux qui se réorientent, elles et ils sont plus nombreux·ses à venir d'un domaine éloigné (18%) que d'un domaine proche (8%). Les analyses montrent que ces taux sont toutefois différents en fonction des filières d'enseignement ( $\chi^2(4) = 30.36, p < .01$ ). Les enseignant·e·s du primaire sont plus nombreux·ses à ne pas venir d'une réorientation professionnelle (82% vs. 64%

pour le secondaire et 70% pour le spécialisé). Les enseignant·e·s du secondaire sont plus nombreux·ses que les autres à venir d'une réorientation d'un domaine éloigné (24% vs. 14% pour le primaire et 7% pour le spécialisé) et les enseignant·e·s spécialisé·e·s se réorientent surtout depuis un domaine proche de l'enseignement (23% vs. 12% pour le secondaire et 4% pour le primaire).

Tableau 4. Répartition des profils de réorientation en fonction du genre

Catégories		Féminin	Masculin	Autre	Total
IPR	N	16	10	0	26
	%	6%	10%	0%	7%
Éloigné	N	45	27	1	73
	%	16%	26%	17%	18%
Non réorientation	N	225	68	5	298
	%	79%	65%	83%	75%
Total	N	286	105	6	397
	%	100%	100%	100%	100%

Par ailleurs, on observe une différence significative ( $\chi^2(2) = 7.92$ ,  $p < .05$ ) du profil des répondant-e-s suivant le genre. En effet, on trouve une plus forte proportion d'hommes en réorientation professionnelle dans l'enseignement, que ce soit depuis un domaine professionnel éloigné (256% vs. 16%) ou proche de l'enseignement (10% vs. 6%) (Tableau 4).

Il n'y a, en revanche, aucune différence significative ( $F(2,441) = 1.42$ , ns.) entre les différents profils de diplômé.e.s s'agissant de la satisfaction des diplômé.e-s vis-à-vis de la formation initiale (bilan de la formation) et l'insertion professionnelle. Les moyennes de cette satisfaction (échelle de 1 à 6) figurent au Tableau 5 ci-après.

Tableau 5. Satisfaction vis-à-vis de la formation en fonction des profils de réorientation

Catégories	N	Moyenne	Écart-type
IPR	37	4,00	1,35
Éloigné	82	4,09	1,16
Non réorientation	325	4,01	1,17

En lien avec l'insertion professionnelle, nous avons également vérifié si l'on observe des différences dans la satisfaction vis-à-vis de divers aspects du travail lors de la première année d'enseignement : sécurité de l'emploi, salaire, reconnaissance sociale, infrastructure, durée des journées de travail, relation avec les collègues, les apprenant-e-s et responsables légaux. Des différences significatives apparaissent quant à la satisfaction vis-à-vis du

salaire ( $F(2,375) = 6.08$ ,  $p < .01$ ) et à la satisfaction vis-à-vis des relations avec les élèves et les apprenant-e-s ( $F(2,382) = 3.38$ ,  $p < .05$ ). Une analyse plus détaillée montre que ces différences se situent entre personnes qui se réorientent depuis un domaine éloigné et celles qui ne se réorientent pas. Les premières sont moins satisfaites de leur salaire ( $M = 4.20$  vs.  $4.73$ ,  $p < .01$ ) et de la relation avec les élèves ( $M = 4.98$  vs.  $5.27$ ,  $p < .05$ ) que les secondes.

Tableau 6. Satisfaction vis-à-vis de l'insertion professionnelle en fonction des profils de réorientation

	N	Moyenne	Écart-type
<b>IPR</b>	26	4,65	1,47
<b>Éloigné</b>	71	5,10	1,26
<b>Non réorientation</b>	287	4,88	1,32

### 3. Réussite de l'insertion professionnelle : facteurs l'ayant favorisé et facteurs ayant fait défaut

Cette partie s'intéresse à la perception du degré de réussite de l'insertion professionnelle des répondant.e-s diplômé.e-s de l'enseignement et identifie les facteurs qui l'influencent. Le premier point aborde la question de manière globale, que l'insertion professionnelle soit jugée réussie ou non. Le deuxième point se centre sur les éléments apportés par la formation jugés favorables à l'insertion professionnelle par les répondant.e-s. Le troisième point se focalise sur les éléments jugés comme ayant manqué aux répondant.e-s pour favoriser leur insertion professionnelle.

#### 3.1 La réussite de l'insertion professionnelle et les facteurs pouvant l'influencer

Nous analysons ici les réponses à la question « Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ? ». La réponse à cette question prévoyait une échelle de Likert allant de 1 (« Non réussie ») à 6 (« Très réussie »), avec la possibilité de ne pas répondre ou encore de cocher la case « sans avis ».

Sur un total de 527 personnes ayant répondu à tout ou partie du questionnaire, 390 ont donné une appréciation de la réussite de leur insertion. Les réponses sont distribuées selon le Tableau 7

Tableau 7. Réussite de l'insertion professionnelle.

	Primaire	Secondaire	Enseignement spécialisé	Total
Non réussie	3	9	1	13
2	5	10	0	15
3	12	17	0	29
4	28	20	1	49
5	65	40	7	112
Très réussie	79	78	15	172
Total	192	174	24	390
<b>Moyenne</b>	<b>5,00</b>	<b>4,76</b>	<b>5,42</b>	<b>4,92</b>
Écart-type	1,139	1,501	1,100	1,32



Avec une moyenne globale de 4.92 et un écart-type de 1.32, le sentiment de réussite est globalement élevé. En analysant le tableau plus en détail, il en ressort que la réussite de l'insertion professionnelle est plus aisée pour les diplômé-e-s de la formation en enseignement spécialisé (5.42); viennent ensuite les diplômé-e-s de l'enseignement primaire (5.00) puis, les diplômé-e-s des formations en enseignement secondaire (4.76).

La question ci-dessus était suivie par d'autres questions ouvertes sur le même thème. Dans cette section sont analysées les réponses données à la question « Pour quelles raisons considérez-vous ainsi votre insertion professionnelle ? ». Parmi les réponses recueillies, 321 ont pu être codées (Tableau 8). Elles ont été réparties dans 9 catégories et 28 sous-catégories différentes. Étant donné que certaines réponses abordaient plusieurs thématiques, le nombre total des catégories recensées (488) est supérieur au nombre de répondant.es (321).



Tableau 8. Catégories évoquées en lien avec la réussite ou non de l'insertion professionnelle.

Catégories	Explicitation des catégories	Verbatim	N	% (sur 321 répondant-e-s)
Relations			109	34,0%
	Aspects relationnels	<i>Tout se passe bien avec tout le monde, mes élèves progressent, la relation avec les parents est très forte ainsi qu'avec les collègues.</i>	70	21,8%
	Intégration	<i>Bonne intégration dans l'équipe enseignante et bonne intégration dans les classes, tant auprès des élèves que des parents.</i>	21	6,5%
	Collaboration	<i>J'ai réussi à me familiariser avec mon environnement de travail et j'ai facilement collaboré avec mes deux cotitulaires. Une certaine organisation s'est mise en route.</i>	6	1,9%
	Ambiance	<i>Je me sens très à l'aise et j'adore venir travailler.</i>	5	1,6%
	Reconnaissance	<i>Siccome mi sento riconosciuta nel mio ruolo sia tra i colleghi, che dagli allievi che dai genitori. Mi sento parte del grande mondo dei docenti.</i>	4	1,2%
	Confiance	<i>Grâce à l'encadrement et le soutien dont j'ai eu droit, je peux affirmer que mon insertion professionnelle s'est très bien passée. Mes collègues, la direction, les parents de mes élèves ainsi que mes élèves ont su me faire confiance.</i>	3	0,9%
Opportunité			80	24,9%
	Emploi	<i>J'ai facilement trouvé du travail et ce travail se passe bien.</i>	68	21,2%
	Chance	<i>Car j'ai eu la chance d'obtenir un CDI directement après mon diplôme, dans le gymnase que je souhaitais et au taux que je souhaitais.</i>	12	3,7%
Marché de l'emploi			72	22,4%
	Précarité	<i>J'ai trouvé un remplacement, ce qui est déjà bien, mais je n'ai rien de stable.</i>	45	14%

Enquête INSERCH 2023



	Manque de place	<i>Pas de CDI. Malgré de nombreuses postulations pour trouver un emploi à la suite de mon CDD, mon profil n'intéresse personne.</i>	27	8,4%
Épanouissement			<b>56</b>	<b>17,4%</b>
	Satisfaction	<i>Je fais le métier que j'avais envie de faire, et tout se passe très bien (relations avec les collègues, supérieurs ou élèves).</i>	48	15%
	Épanouissement	<i>Car je me sens bien, avec moi-même, avec les autres</i>	5	1,6%
	Flexibilité	<i>Métier encore très différent d'un métier traditionnel, très flexible en termes d'horaire et me permet de vivre de ma passion pendant un certain temps.</i>	2	0,6%
	Liberté	<i>Viel Freiheit und trotzdem klare Idee, was zu tun ist.</i>	1	0,3%
Transition			<b>52</b>	<b>16,2%</b>
	Bon déroulement	<i>L'insertion s'est bien déroulée. Rythme de croisière adopté et (espérons) durable.</i>	23	7,2%
	Suite logique	<i>Non ho riscontrato particolari difficoltà</i>	22	6,9%
	Facilitateurs de transition	<i>J'ai eu une année de transition pendant laquelle j'étais et en stage, en emploi et en stage suivi avant ma première année ce qui a été une bonne année de transition.</i>	7	2,2%
Résilience			<b>42</b>	<b>13,1%</b>
	Aspects inconnus	<i>Nous ne sommes pas vraiment prêts lorsque nous sortons de la HEP. Nous n'avons pas assez d'outils et de ressources à appliquer en classe. Toutes les tâches administratives restent pour la plupart inconnues.</i>	13	4,0%
	Manque d'expérience	<i>Je ne pense pas être totalement insérée professionnellement. Il me manque de l'expérience et du matériel. J'ai effectué des remplacements dans différents degrés pour de court à moyen terme, mais je n'ai jamais fait une année complète dans un même degré.</i>	13	4,0%
	Insatisfaction	<i>Car je n'ai pas trouvé d'emploi au cycle 3, ce pourquoi je suis formée, mais au cycle 2.</i>	7	2,2%
	Inadéquation de la formation	<i>Je me sens faite pour cette profession donc ça se passe bien malgré une formation qui ne nous prépare pas à ce qui nous attend. Mes collègues formidables ont contribué grandement à cette réussite car leur confiance en mon travail a su me donner confiance en mon travail.</i>	6	1,9%
	Capacité d'adaptation	<i>Rapide capacité d'adaptation Es war vieles neu.</i>	3	0,9%
Charge émotionnelle			<b>34</b>	<b>10,6%</b>
	Difficultés	<i>J'aimerais avoir un taux d'activité plus grand (80%) et la communication difficile entre la Direction et le corps enseignant.</i>	24	7,5%
	Désillusion	<i>C'est frustrant de sortir des études, de ne pas avoir d'entretien, et être dans l'inconnue pour la suite de sa carrière professionnelle.</i>	6	1,9%
	Surcharge émotionnelle	<i>Début difficile, classe particulièrement compliquée.</i>	4	1,2%
			<b>34</b>	<b>10,6%</b>

## Enquête INSERCH 2023

<b>Se sentir enseignant.e</b>	Sentiment de compétence	<i>J'ai pu facilement trouver un poste dans lequel je suis compétent.</i>	28	8,7%
	Légitimité	<i>Parce que je me sens légitime à mon poste et que j'ai plaisir à aller enseigner.</i>	6	1,9%
<b>Motivation</b>			<b>9</b>	<b>2,8%</b>
	Facteurs motivationnels	<i>Motivation, engagement et encadrement des collègues. Les stages et suivi de mes formateurs de terrain m'ont aidé.</i>	9	2,8%

← 10

Les deux graphiques qui suivent présentent la répartition des réponses par catégorie et sous-catégorie.

*Figure 1. Catégories évoquées en lien avec la réussite ou non de l'insertion professionnelle.*

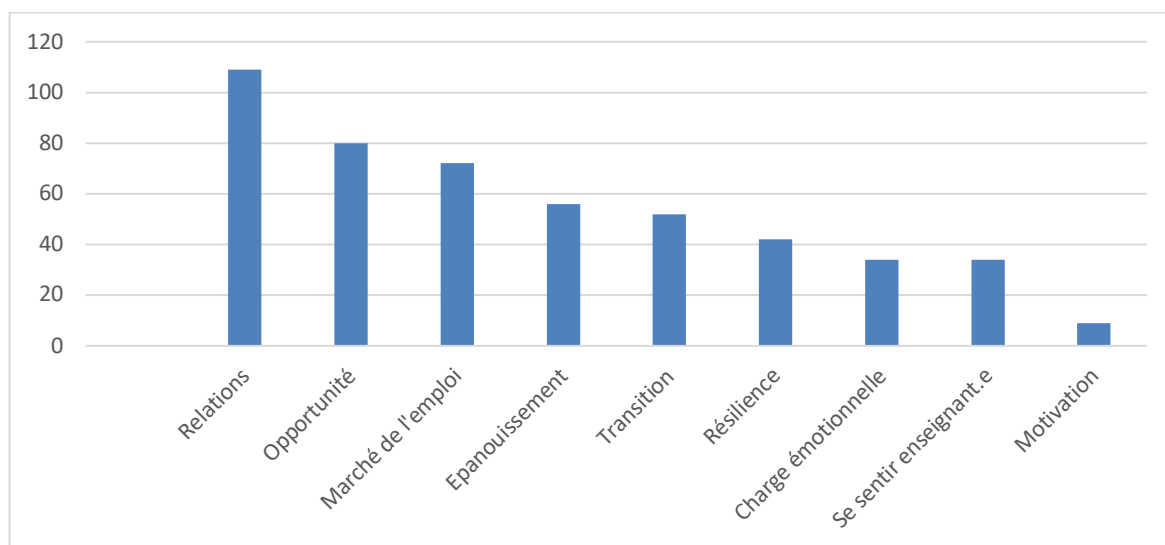
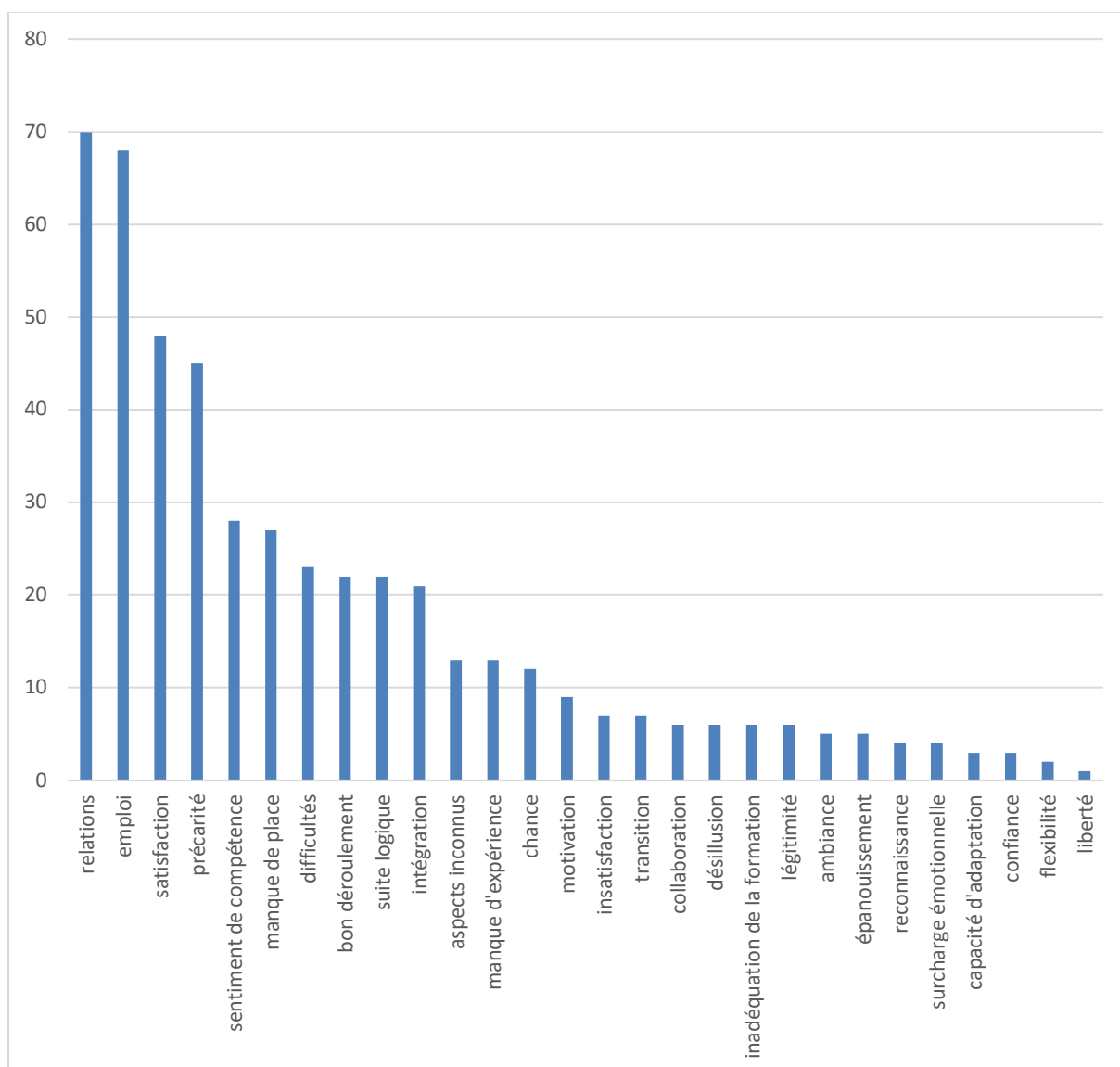


Figure 2. Sous-catégories identifiées en lien avec l'évocation de la réussite ou non de l'insertion professionnelle



Les arguments les plus fréquemment évoqués pour justifier d'une insertion professionnelle réussie ou non sont des éléments en lien avec les relations de travail (aspects relationnels avec les collègues, les élèves et les parents, la qualité de l'intégration professionnelle, la qualité de la collaboration, l'ambiance de travail, le sentiment de reconnaissance perçu pour le travail accompli et la confiance en ses capacités), les

opportunités d'emploi et l'absence d'opportunités d'emploi semble faire écho à une certaine précarité professionnelle.

Dans la même veine, il est intéressant de relever les thématiques évoquées par les répondant-e-s en fonction du degré d'enseignement (primaire, secondaire et spécialisé). La répartition est présentée dans le Tableau 9.

Tableau 9. Thématiques évoquées par filières, en lien avec le degré de réussite de l'insertion professionnelle<sup>4</sup>.

Thématiques	Primaire	Secondaire	Enseignement spécialisé	Degré inconnu ou réponse incomplète	N	Réussite de l'insertion	Ecart-type
Relations	73 (48%)	28 (19%)	8 (36%)	-	109 (22%)	5,44	0,726
Opportunités	23 (15%)	52 (36%)	5 (23%)	-	80 (16%)	5,53	0,826
Marché de l'emploi	28 (18%)	43 (30%)	1 (5%)	-	72 (15%)	2,94	1,334
Épanouissement	23 (15%)	27 (19%)	6 (27%)	-	56 (11%)	5,66	0,581
Transition	23 (15%)	25 (17%)	3 (14%)	1	52 (11%)	5,42	0,702
Résilience	30 (20%)	11 (8%)	1 (5%)	-	42 (9%)	3,95	1,203
Charge émotionnelle	22 (14%)	11 (8%)	-	1	34 (7%)	3,56	1,343
Se sentir enseignant	10 (7%)	17 (12%)	7 (32%)	-	34 (7%)	5,50	0,663
Motivation	5 (3%)	2 (1%)	2 (9%)	-	9 (2%)	5,00	1,000
<b>Total des occurrences</b>	237	216	33	2	<b>488</b>	<b>4,80</b>	<b>1,418</b>
<b>Total des répondant-es</b>	152	145	22	1	<b>320</b>		

La colonne « Réussite de l'insertion » dans le Tableau 9 indique les différentes moyennes du degré de réussite calculées sur les répondant-e-s ayant évoqué les différentes catégories.

On peut noter que les thématiques évoquées en lien avec une insertion plus réussie sont l'épanouissement, les opportunités, le sentiment de se sentir enseignant-e, les relations et la relation. Ces thématiques sont toutes associées à des moyennes de 5.42 ou plus dans le degré de la réussite de l'insertion professionnelle. La motivation (moyenne 5.00) est évoquée comme un facteur qui peut contribuer à une réussite pas encore tout à fait aboutie. D'autres

thématiques comme la résilience (moyenne 3.95), le marché de l'emploi (moyenne 2.94), ou la charge émotionnelle (moyenne 3.56) sont évoquées en lien avec divers types de difficultés (désillusion, surcharge de travail, difficultés dans les relations, etc.) sur le chemin de la réussite de l'insertion professionnelle. On remarquera aussi que l'écart-type de certaines thématiques est sensiblement plus élevé que pour d'autres : une telle dispersion s'explique par le fait qu'il s'agit de thématiques (la résilience, la charge émotionnelle, le marché de l'emploi) en lien aussi bien avec des évocations de réussite (scores relativement élevés) qu'avec des difficultés rencontrées (score relativement bas).

<sup>4</sup> Pourcentages calculés par rapport au nombre total de répondant.e.s du degré concerné.

On note également des différences entre degrés d'enseignement. Ainsi, au primaire, la qualité des relations est très souvent évoquée comme étant en lien avec la réussite de l'insertion professionnelle ; la résilience revient aussi souvent dans les discours. Au secondaire, ce sont des éléments liés aux opportunités d'insertion professionnelle et au marché de l'emploi qui sont cités comme ayant contribué à l'insertion professionnelle ; notons également que l'épanouissement professionnel occupe une place importante dans la perception de la réussite de l'insertion professionnelle. Chez les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé, le sentiment identitaire (se sentir enseignant·e) et la qualité des relations sont les thématiques les plus citées en relation avec la réussite de l'insertion professionnelle.

Lorsqu'on analyse les données précédentes selon le parcours d'engagement en formation à l'enseignement (formation initiale après études ; réorientation professionnelle depuis un métier proche de l'enseignement ; réorientation professionnelle depuis un métier éloigné de l'enseignement), on constate (Tableau 10) l'importance que prennent les aspects relationnels pour les enseignant·e·s du primaire, qu'il s'agisse de professionnel·le·s issu·e·s de la formation initiale ou en reconversion professionnelle d'un domaine éloigné de l'enseignement. Pour ces profils, la résilience est proportionnellement davantage évoquée que pour d'autres degrés.

On constate également que les opportunités d'insertion professionnelle et les caractéristiques du marché de l'emploi sont souvent évoquées quant à la réussite de l'insertion professionnelle auprès des diplômé·e·s de la formation secondaire, qu'ils/elles soient en formation initiale après études, ou en réorientation professionnelle depuis un métier éloigné de l'enseignement. Le

tableau suivant présente la répartition des réponses en fonction du degré d'enseignement ainsi que de leurs conditions d'engagement en formation à l'enseignement (formation initiale ou en réorientation professionnelle d'un domaine proche ou éloigné de l'enseignement).

Enquête INSERCH 2023

Tableau 10. Thématiques évoquées dans les réponses selon la filière de formation et les conditions d'engagement en formation à l'enseignement

Catégories	Non réorientation (N occurrences)				Réorientation professionnelle proche enseignement (N occurrences)				Réorientation professionnelle éloignée enseignement (N occurrences)				Totaux			
	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total
Relations	63 52%	16 18%	7 39%	86 38%	0	5 31%	1 50%	6 27%	10 42%	7 18%	0	17 27%	73 49%	28 19%	8 36%	109 35%
Opportunité	20 17%	32 36%	3 17%	55 24%	2 50%	4 25%	1 50%	7 32%	1 4%	16 42%	1 50%	18 28%	23 15%	52 36%	5 23%	80 25%
Marché de l'emploi	21 17%	28 31%	1 6%	50 22%	1 25%	5 31%	0	6 27%	6 25%	10 26%	0	16 25%	28 19%	43 30%	1 5%	72 23%
Épanouissement	15 12%	16 18%	4 22%	35 15%	2 50%	3 19%	1 50%	6 27%	6 25%	8 21%	1 50%	15 23%	23 15%	27 19%	6 27%	56 18%
Transition	16 13%	13 14%	3 17%	32 14%	1 25%	4 25%	0	5 23%	5 21%	8 21%	0	13 20%	22 15%	25 17%	3 14%	50 16%
Résilience	24 20%	11 12%	1 6%	36 16%	0	0	0	0	6 25%	0	0	6 9%	30 20%	11 8%	1 5%	42 13%
Se sentir enseignant	8 7%	11 12%	5 28%	24 10%	1 25%	4 25%	1 50%	6 27%	1 4%	2 5%	1 50%	4 6%	10 7%	17 12%	7 32%	34 11%
Charge émotionnelle	15 12%	11 12%	0	26 11%	1 25%	0	0	1 5%	5 21%	0	0	5 8%	21 14%	11 8%	0	32 10%
Motivation	5 4%	1 1%	2 11%	8 3%	0	0	0	0	0	1 3%	0	1 2%	5 3%	2 1%	2 9%	9 3%
Total des occurrences	187	139	26	352	8	25	4	37	40	52	3	95	235	216	33	484
Total des répondant·es	121	90	18	229	4	16	2	22	24	38	2	64	149	144	22	315

Notes. Effectifs qui se démarquent de manière significative indiqués en rouge. Pourcentages calculés par rapport au nombre total de répondant·e-s correspondant·e-s à la catégorie

### 3.2 Les éléments apportés par la formation jugés favorables à l'insertion professionnelle

Dans une question ouverte, les diplômé·e·s 2022 ont été invité·e·s à indiquer quels ont été, selon elles et eux, les éléments apportés par la formation ayant favorisé leur

insertion professionnelle. Parmi les 273 répondant·e·s à cette question, beaucoup ont apporté plusieurs éléments de réponse.

Les 328 éléments de réponse récoltés ont fait l'objet d'un codage. Ces éléments ont été regroupés dans 10 catégories définies et illustrées par des exemples de réponse dans le Tableau 11.

Tableau 11. Éléments de la formation ayant favorisé l'insertion professionnelle (N occurrences : 328 et % des répondant·e·s correspondant·e·s<sup>5</sup>)

Catégories	Définitions	Éléments de réponse	N Occurrences	% Répondant.es
Pratique professionnelle	Éléments perçus comme favorables au développement professionnel tels que les stages, les exercices pratiques, les modules d'intégration, la possibilité d'immersion dans différents établissements scolaires, les cours à visée pratique (gestion de classe, des parents), l'articulation théorie-pratique, le partage d'expérience d'enseignement	« J'ai obtenu les outils nécessaires pour gérer mes élèves, mes classes, les relations avec les parents, ainsi que la planification des leçons. Les stages ont été d'excellents moyens pour développer ces outils, et surtout pour les expérimenter. » « Semaine de stage en enseignement spécialisé, cours de la HEP applicables en classe avec des élèves, séances d'Analyse de pratique professionnelle [...] » « Plusieurs aspects du quotidien du travail de l'enseignant, que j'ai pu observer aussi bien en stage qu'en cours. La collaboration, la communication, l'évaluation positive des élèves, etc. » « La pratique professionnelle, la participation à des séances de parents durant les stages [...] »	164	60,1%
Cours théoriques	Les cours abordant des situations d'enseignement concrètes en particulier les didactiques disciplinaires, les aspects transversaux de la profession, la connaissance des systèmes éducatifs	« Les cours de base comme didactique, planification. Ceux spécifiés à chaque domaine qui ont permis d'avoir des exemples concrets et pratiques. » « Durant ma formation à la HEP, j'ai pu analyser différentes situations ainsi qu'acquérir les ressources théoriques nécessaires à ma pratique professionnelle. » « [...] les connaissances et compétences didactiques	47	17,2%

<sup>5</sup> Le pourcentage représente le rapport du nombre d'éléments évoqués sur le nombre de répondant·e·s (273)



	suisses, les cours de formation continue.	<i>appries durant la formation qui nous permettent d'être à l'aise et de se sentir légitime face à des parents ou des autres professionnels tels que des éducateurs ou des enseignants spécialisés. »</i>		
Très peu ou rien	Les répondant-e-s estiment que la formation ne comprend que très peu ou pas du tout d'éléments favorisant l'insertion professionnelle et que la réussite de cette dernière a essentiellement reposé sur des éléments exogènes à la formation tels que les compétences acquises en dehors du cursus de formation, la débrouillardise personnelle ou l'expérience professionnelle antérieure.	<p>« <i>Aucun. Je pense avoir appris beaucoup de choses par moi-même. »</i></p> <p>« <i>Réussir à se débrouiller par soi-même étant donné le peu de soutien fourni par la HEP. »</i></p> <p>« <i>Deux stages qui se sont bien passés, sinon ma formation ne m'a pas apporté grand-chose. A part nous bourrer le crâne et nous surcharger (et dans ce contexte, on assimile peu), cette formation était une perte de temps. »</i></p> <p>« <i>Ce sont de belles théories qu'au final en pratique ne fonctionnent pas ou bien c'est des modules pour étirer un sujet qu'on pourrait en parler en moins qu'un semestre. »</i></p>	32	11,7%
Socialisation & réseau	Eléments de socialisation et de développement de réseau perçus comme favorables à l'insertion professionnelle tels que les relations informelles avec la direction, les collègues, les praticien-ne-s formateurs et formatrices, les mentors, etc.	<p>« <i>Soprattutto la possibilità della pratica professionale del terzo anno che mi ha permesso di farmi conoscere presso il direttore della sede in cui mi trovo e che mi ha aiutato a farmi conoscere dagli altri istituti. »</i></p> <p>« <i>Principalement les discussions informelles avec mon prafo ce qui m'a permis de m'approprier rapidement les codes de la profession »</i></p>	26	9,5%
Valeur du diplôme	Diplôme perçu comme un sésame d'accès à l'emploi, à la poursuite d'études, qui formalise les compétences détenues, signale aux employeurs les compétences détenues.	« <i>Le diplôme de la HEP m'a peut-être permis d'avoir une certaine crédibilité pédagogique dans le milieu dans lequel je suis active depuis quelques temps, celui de la culture et plus particulièrement de la médiation culturelle où l'ancrage dans le milieu de l'école est vu positivement. »</i>	18	6,6%

		« Le diplôme (CCEP) que j'ai obtenu en 2020 est nécessaire pour se faire engager au DIP, donc c'est surtout le "papier" qui favorise l'insertion, et non ce que l'on apprend dans la formation (mais la formation est utile, ça n'a rien à voir). »		
Réflexivité	Toute activité réflexive sur sa pratique professionnelle.	« La formation en enseignement spécialisé m'a amenée à adopter une attitude réflexive et créative. J'ai gagné en connaissances théoriques et pratiques et cela me permet d'avoir une meilleure confiance en moi. J'ose donc davantage exprimer mes idées et prendre ma place, ce qui favorise mon insertion. » « Savoir analyser mes pratiques et pouvoir ainsi m'améliorer au jour le jour. Avoir les clés pour trouver des solutions de manière autonome. » « Regard de clinicien sur mes propres gestes d'enseignement et aussi audace d'essayer des choses nouvelles sans avoir trop peur de l'échec. » « Les pistes d'action/de réflexion données par les formateurs de terrain lors des stages pour progresser dans la pratique professionnelle. »	14	5,1%
Toute la formation	L'ensemble de la formation, sans distinction d'éléments, est perçu comme favorable à l'insertion professionnelle.	« Les modules variés de la formation favorisent l'acquisition des compétences dans l'enseignement. » « La formation en général [...] »	7	2,6%
Accompagnement à l'insertion professionnelle	Activités proposées pour accompagner vers l'insertion professionnelle telles que les ateliers dédiés à la préparation d'un CV ou d'un entretien d'embauche.	« Conférences sur l'insertion professionnelle en fin de 3e année. » « Un cours sur les attentes en lien aux lettres de motivation et aux entretiens. »	2	0,7%
Autres	Divers éléments évoqués marginalement tels que la flexibilité des modalités de formation, faire	« La patience » « L'allemand » « Les travaux de groupe » « La VAE » « Expérience personnelle »	11	4%

	valoir une VAE, les travaux de groupe, le mémoire, l'allemand.	« <i>Gruppenarbeiten, [...] Projektplanungen</i> »		
Ne sait pas	Les répondant-es déclarent ne pas savoir quels éléments ont favorisé leur insertion professionnelle.	« <i>Ne sait pas.</i> » « <i>N'en sait rien.</i> »	7	2,6%

Globalement une large majorité des réponses récoltées (164 ; 60.1% des répondant-e-s) évoque des éléments étroitement liés à la pratique professionnelle comme facilitateurs de l'insertion professionnelle. Ainsi, les stages, les exercices pratiques, les modules d'intégration, les opportunités d'immersion dans les contextes scolaires, les cours à visée pratique, notamment ceux dédiés à la gestion de classe ou des parents, les séquences favorables à l'articulation de la théorie avec la pratique ou le partage d'expériences d'enseignement sont cités comme ayant contribué favorablement à l'insertion professionnelle. La majorité des répondant-e-s plébiscite ainsi les outils de professionnalisation, proposés durant le cursus de formation, qui favorisent l'autonomie professionnelle des diplômé-e-s.

Dans la même veine, apparaissent en deuxième position des éléments les plus cités, les cours théoriques qui abordent des aspects concrets du métier d'enseignant-e (47 ; 17.2 % des répondant-e-s). Il s'agit en particulier des cours dédiés à la préparation des séquences de cours ou à l'analyse de situations d'enseignement telles que les didactiques disciplinaires, les cours dédiés aux aspects transversaux de la profession, à une bonne connaissance du système éducatif suisse ou à des thématiques proposées dans l'offre de formation continue. Sont particulièrement appréciés et perçus comme favorables à

l'insertion professionnelle les cours avec un ancrage dans la pratique professionnelle à l'instar du témoignage suivant :

« *Les cours de base comme la didactique, la planification, ceux spécifiques à chaque domaine qui ont permis d'avoir des exemples concrets et pratiques.* »

Arrive, loin derrière, l'évocation d'éléments liés aux aspects de socialisation et de développement du réseau professionnel (26 ; 9.5% des répondant-e-s) qui font référence aux relations informelles qui se développent avec les directions d'établissement, les collègues, les praticien-ne-s formateurs et formatrices, les mentors, etc. Ils sont perçus comme favorables à l'insertion professionnelle parce qu'ils offrent des opportunités d'emploi et de compréhension du fonctionnement du marché de l'emploi de l'enseignement favorisant in fine l'insertion professionnelle.

Ensuite, 18 réponses (6.6% des répondant-e-s) évoquent le diplôme comme un sésame incontournable d'accès à l'emploi dans l'enseignement ou à la poursuite d'études, notamment l'accès aux cursus master. Il formalise ainsi les compétences détenues et les signale aux employeurs comme l'explique le témoignage suivant :

« *Le diplôme (CCEP) que j'ai obtenu en 2020 est nécessaire pour se faire engager au DIP, donc c'est surtout le "papier" qui*

*favorise l'insertion, et non ce que l'on apprend dans la formation (mais la formation est utile, ça n'a rien à voir). »*

**Les activités réflexives sur la pratique professionnelle** sont citées à 14 reprises (5.1% des répondant-e-s) et considérées comme des éléments favorisant l'autonomie du ou de la praticien-ne et donc favorables à l'insertion professionnelle comme l'indique la citation suivante :

*« Savoir analyser mes pratiques et pouvoir ainsi m'améliorer au jour le jour. Avoir les clés pour trouver des solutions de manière autonome. »*

De manière plus marginale, 2.6 % des répondant-e-s (7) signalent **l'ensemble de la formation** comme favorable à l'insertion professionnelle sans pointer un aspect plutôt qu'un autre. Alors qu'à l'inverse, 11.7% (32) des répondant-e-s déplorent que la formation ne comprenne que **très peu ou pas du tout** d'éléments favorisant l'insertion professionnelle et que la réussite de cette dernière ne repose essentiellement que sur des éléments exogènes à la formation tels que les compétences acquises antérieurement, la débrouillardise personnelle ou l'expérience professionnelle antérieure. Cette appréciation

apparaît en troisième position du nombre d'occurrences.

Relevons également que les activités spécifiquement proposées pour **accompagner vers l'insertion professionnelle** telles que les ateliers dédiés à la préparation d'un CV ou de l'entretien d'embauche n'influencent que très marginalement l'insertion professionnelle des diplômé-e-s aux yeux des répondant-e-s (2 ; 0.7% des répondant-e-s).

### 3.3 Les apports de la formation pour l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation et des profils des formé-e-s

Le Tableau 12 présente les résultats en fonction de la filière d'enseignement choisie (primaire, secondaire et enseignement spécialisé) et des caractéristiques de l'engagement en formation à l'enseignement (non-réorientation, réorientation professionnelle depuis un domaine proche de l'enseignement ou éloigné) des diplômé-e-s répondant-e-s (N occurrences = 323<sup>6</sup>, N répondant-e-s = 268).

<sup>6</sup> Parmi les 328 occurrences classifiées, 5 ont été récoltées auprès de répondant-e-s qu'il n'a pas été

possible de classer dans l'un des trois profils de diplômé-es.

Tableau 12. Eléments de la formation ayant favorisé l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation (N occurrences et en % des répondant.e.s correspondant.e.s)

CATEGORIES	Non réorientation				Réorientation professionnelle proche enseignement				Réorientation professionnelle éloignée enseignement				TOTAUX			
	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total
Pratique professionnelle	66 66%	42 56%	10 71%	118 62%	1	4 31%	1	6 35%	13 54%	21 58%	1	35 56%	80 63%	67 54%	12 67%	159 59%
Cours théoriques	16	7	8 57%	31	-	2	1	3	4	9	0	13	20	18	9 50%	47 18%
Très peu ou rien	9	11	1	21	1	2	1	4	2	5	-	7	12	18	2	32 12%
Socialisation-réseau	10	9	-	19	-	-	-	-	2	4	1	7	12	13	1	26 10%
Réflexivité	5	4	1	10	-	2	-	2	2	-	-	2	7	6	1	14
Valeur du diplôme	2	5	2	9	-	4 31%	-	4 24%	-	4	1	5	2	13	3 17%	18
Toute la formation	1	3	-	4	-	-	-	-	-	2	1	3	1	5	1	7
Accompagnement à l'insertion prof.	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Autres	4	4	-	8	-	-	-	-	1	2	-	3	5	6	-	11
Ne sait pas	4	1	-	5	-	-	-	-	2	-	-	2	6	1	-	7
Total occurrences	118	87	22	227	2	14	3	19	26	47	4	77	146	148	29	323
Total de répondant.s	100	75	14	189	2	13	2	17	24	36	2	62	126	124	18	268

Quelle que soit la filière de formation, les opportunités de pratique professionnelle offertes durant la formation apparaissent, loin devant, comme des éléments de la formation favorisant l'insertion professionnelle pour une majorité de répondant-e-s (159 ; 59%). Cette catégorie est plus fréquemment évoquée par les répondant-e-s de l'enseignement spécialisé qui ne sont pas en réorientation professionnelle (10 ; 71%) ainsi que par celles et ceux du degré secondaire en réorientation professionnelle d'un domaine éloigné de l'enseignement (21 ; 58%). Les répondant-e-s en réorientation professionnelle d'un domaine proche de l'enseignement ne sont que 35% (6) à y faire référence.

L'évocation des **cours théoriques** comme élément facilitateur de l'insertion professionnelle arrive globalement loin derrière ayant été mentionnés par 18% de l'ensemble des répondant-e-s (47). À noter néanmoins que cette catégorie a été particulièrement citée par les répondant-e-s de l'enseignement spécialisé qui ne sont pas en réorientation professionnelle (8 ; 57%).

Il convient également de relever que les répondant-e-s de l'enseignement secondaire en réorientation professionnelle issu-e-s d'un domaine proche de l'enseignement (8 ; 31%) accordent proportionnellement une importance particulière à la valeur du diplôme par rapport aux autres cohortes.

Ces résultats mettent en évidence une attente forte de la part des répondant-e-s à bénéficier d'une formation à vocation professionnalisante proposant des activités permettant d'acquérir des outils transférables en milieu professionnel qui les rendent opérationnel-le-s et autonomes rapidement.

C'est spécialement le cas des diplômé-e-s au bénéfice d'une formation préalable (condition d'accès à la filière de l'enseignement secondaire) et/ou d'une expérience professionnelle dans l'enseignement (à travers des remplacements ou des postes réguliers d'enseignant-e-s pour les répondant-es de l'enseignement spécialisé) qui cherchent, à travers la formation, à combler des lacunes et à formaliser leurs compétences.

La familiarisation avec le milieu de l'enseignement, développée préalablement à l'entrée en formation et plus marquée lorsque la pratique professionnelle antérieure est proche de celle de l'enseignement, semble alors peser de tout son poids dans ces appréciations. En effet, ces personnes arrivent en formation déjà empreintes d'une certaine connaissance du milieu de l'enseignement et se sentent, de ce fait, en mesure de transférer cette expérience dans le contexte scolaire. Ils et elles sont à la recherche d'une formation reposant sur des éléments concrets et contextualisés et sont moins friands d'apports théoriques éloignés à leurs yeux de la réalité du terrain.

### 3.4 Les éléments ayant fait défaut dans la formation pour favoriser l'insertion professionnelle

Dans cette partie, seront analysées les réponses ouvertes des répondant-e-s concernant les éléments de leur formation qui leur ont paru faire défaut pour favoriser leur insertion professionnelle. 190 répondant-e-s<sup>7</sup> ont ainsi rapporté des éléments sur cette thématique, représentant 36% des

<sup>7</sup> 190 répondant-e-s ont apporté des éléments à propos de cette thématique sur les 526 enseignant-e-s ayant participé à cette étude.

enseignant-e-s interrogé-e-s. Ces éléments ont été regroupés sous cinq catégories illustrées dans le Tableau 13.

Tableau 13. Catégories des éléments ayant fait défaut dans la formation pour favoriser l'insertion professionnelle<sup>8</sup>

Catégories	Définitions des catégories	Éléments de réponses	Occurrences	
			Nb réponses (N = 190)	Pourcentage
<b>Théorie relative à la profession</b>	Apports théoriques manquant au cours de la formation, créant des lacunes dans certains domaines de la pratique professionnelle tels que : la sensibilisation à des thématiques de gestion de classe, la création de lien entre théorie et stage, les outils numériques, la didactique, l'évaluation des élèves, des connaissances des autres systèmes éducatifs cantonaux.	<i>« Les cours théoriques qui ne se rapprochent pas assez de la réalité et qui visent des objectifs peu utiles à la profession »</i>	55	29 %
<b>Pratique professionnelle</b>	Les éléments de cette catégorie convergent principalement vers le manque d'apport d'éléments concrets durant la formation et le manque d'outils à disposition pour accompagner la pratique.	<i>« Manque d'éléments concrets et de situations réelles du terrain »</i>	40	21 %
<b>Postulation</b>	Apports concernant les démarches de postulations, le nombre de places vacantes, la conduite d'entretien, le réseautage. Les répondant-e-s soulignent spécifiquement un manque d'accompagnement dans ce domaine.	<i>« Aide à la postulation / Conseils et informations sur les procédures pour la recherche d'emploi »</i>	34	18 %
<b>Administration</b>	Apports concernant la dimension administrative de l'enseignement : logiciels administratifs, planification, aspects juridiques, les démarches à opérer en tant que titulaire.	<i>« Toute la partie administrative qui est énormément présente dans une école, et qu'on ne voit que très peu dans la formation, en dehors des stages, à condition d'en faire spontanément la demande à nos formateurs de terrain. »</i>	32	17 %

<sup>8</sup> Le pourcentage correspond au rapport du nombre de participant-e-s ayant évoqué cette thématique sur les 190 répondant-e-s.

<p><b>Titularisation</b></p>	<p>Apports concernant la titularisation et la responsabilité d'une classe tels que : les relations avec les collègues, les relations aux parents, la gestion des conflits, gestion logistique de la classe, organisation des cours sur l'année, l'inclusion des élèves, les relations avec la direction, la charge de travail, l'impact émotionnel sur une profession exposée.</p>	<p><i>« La gestion du stress, de la charge de travail, de l'impact émotionnel que peut générer l'exposition quotidienne à autrui »</i></p>	<p>29</p>	<p>15 %</p>
------------------------------	--	--	-----------	-------------

Le Tableau 13 indique que la répartition des éléments apportés par les répondant·e·s au sein des cinq thématiques retenues est plutôt équilibrée. Le manque d'apports théoriques portant sur la profession enseignante reste tout de même la catégorie la plus évoquée, centralisant près d'un tiers des éléments rapportés. Ces apports théoriques sont perçus comme déracinés des réalités de terrain en manquant de liant avec les expériences professionnelles vécues. Les enseignant·e·s accusent ainsi des lacunes dans leur formation théorique affectant directement leurs pratiques professionnelles liées à la didactique, mais aussi de gestion de classe, d'utilisation des outils numériques à disposition, d'évaluation des apprentissages des élèves.

*« La gestion de la discipline et les outils clés en main m'ont manqué. Ayant une classe difficile, il n'est pas facile tous les jours de gérer les comportements des élèves et quelques pistes m'auraient grandement aidé. »*

En outre, les faibles connaissances engendrées sur les autres systèmes éducatifs cantonaux rendent difficiles les démarches de postulations dans la Romandie.

*« Divergence, voire conflits, entre deux courants / écoles philosophiques entre la formation que j'ai faite à Genève et le courant de Fribourg, suivi par mes collègues. - Cette*

*tension dans l'approche disciplinaire semble être une barrière [...] »*

Concernant les apports lacunaires portant sur la pratique professionnelle – qui comptabilisent plus de 20% des réponses retenues – deux tendances semblent se dégager des éléments rapportés au travers des questionnaires. La première tendance est caractérisée par le manque d'apports concrets, notamment dû à la place trop importante laissée à la théorie.

*« Un enseignement proche de la réalité. Plus de pratique moins de théorie. »*

À cela s'ajoute une absence de ressources matérielles et/ou humaines pour épauler voire accompagner la pratique sur un plus long terme. Durant les stages par exemple, ce sont surtout les accompagnant·e·s professionnel·le·s qui semblent étayer la pratique de manière insuffisante. Cela se matérialise parfois au travers des discours laissant peu de place au développement de la pratique des enseignant·e·s – stagiaires.

*« Ma praticienne formatrice ne m'a jamais expliqué clairement les objectifs que je devais atteindre avec les élèves et donc j'ai du mal à savoir jusqu'où je dois les amener. »*

*« Les remarques désobligeantes d'une formatrice qui peut vous faire totalement perdre confiance en vous et vous remettre en*



*question, au point d'hésiter à changer de profession. »*

Plus tard dans leur cursus, dans la période de transition entre la vie estudiantine et le monde professionnel, les enseignant·e·s évoquent la sensation d'être placé·e·s sur le terrain professionnel en autonomie sans réellement posséder de ressources d'appui en cas de besoin.

*« Ce qui a manqué, ce sont des outils simples pour utiliser le temps le plus efficacement possible afin d'organiser au mieux les cours. »*

Les éléments concrets portant sur les démarches de postulation une fois la formation initiale proche de l'aboutissement représentent la troisième catégorie répertoriée. Celle-ci relate les besoins des répondant·e·s dans la préparation des lettres de motivation, des dossiers de postulations et des entretiens d'embauche.

*« Le manque de connaissance sur les démarches à faire, comment faire un bon CV, une bonne lettre de motivation, gérer un entretien dans ce milieu, etc.. »*

Il est également intéressant de souligner la volonté d'être accompagné dans la création d'un réseau professionnel afin de faciliter l'insertion par la suite.

*« Une meilleure passerelle vers le monde professionnel, une prise de contact qui ne serve pas seulement à enrichir ses statistiques, mais qui se préoccupe véritablement d'aider les anciens étudiants, ne serait-ce qu'en les intégrant dans des réseaux. »*

Les éléments rapportés à propos du pan administratif (quatrième catégorie avec 17% des répondant·e·s) de la profession font état d'une carence d'informations relatives à la gestion des tâches administratives, leurs logiciels et le temps consacré à celles-ci.

*« Toute la partie administrative qui est énormément présente dans une école, et qu'on ne voit que très peu dans la formation, en dehors des stages ».*

Enfin, la titularisation des enseignant·e·s (15% des éléments rapportés) soulève d'importants questionnements quant aux relations avec les autres professionnel·le·s de l'école, la direction, mais également avec les parents.

*« Collaboration avec les autres intervenants de la classe (qui a quel statut et quel pouvoir ?), mener des réseaux, compléter des pp et des bilans élargis »*

Cet aspect va également de pair avec des besoins clairement explicités sur la gestion des conflits ou encore les problématiques d'inclusion des élèves dans le groupe-classe.

*« Il n'y a pas eu suffisamment d'échanges sur la manière de gérer certaines situations avec les élèves et les parents. »*

Les répondant·e·s dénotent en outre des défaillances dans leurs capacités à gérer la charge de travail inhérente à la pratique professionnelle tout en organisant leur enseignement sur une année scolaire.

*« Le fait de ne pas avoir appris à planifier mon enseignement sur un an. »*

*« La gestion du stress, de la charge de travail, de l'impact émotionnel que peut générer l'exposition quotidienne à autrui »*

À contrepied des éléments explicités précédemment, quelques répondant·e·s pensent que les institutions de formation à l'enseignement pourraient difficilement faciliter l'insertion professionnelle en l'état actuel, livrant un certain scepticisme sur les apports réels de la formation dans l'insertion professionnelle.

*« Je ne suis pas certain que la formation puisse apporter des outils pour favoriser*

*l'insertion professionnelle. Ça me semble en partie relever des postes disponibles, et en partie des mesures d'insertion prévues par l'établissement. »*

d'enseignement (primaire, secondaire ou enseignement spécialisé) et des caractéristiques de l'engagement dans la formation à l'enseignement (formation initiale, réorientation professionnelle depuis un domaine proche de l'enseignement ou réorientation professionnelle depuis un domaine éloigné de l'enseignement) des répondant-e-s (N = 190<sup>9</sup>).

### 3.5 Les éléments ayant fait défaut pour l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation et des profils des formé-e-s

Le Tableau 14 revient sur les catégories établies en amont en fonction de la filière

Tableau 14. Éléments ayant fait défaut dans la formation pour l'insertion professionnelle en fonction de la filière de formation et des caractéristiques de l'engagement en formation à l'enseignement

Catégories	Formation initiale (Occurrences)				Réorientation professionnelle proche enseignement (Occurrences)				Réorientation professionnelle éloignée enseignement (Occurrences)				Totaux			
	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total	Primaire	Secondaire	Spécialisé	Total
<b>Théorie relative à la profession</b>	22	16	1	<b>39</b> 29%	1	2	-	<b>3</b> 33%	3	7	-	<b>10</b> 24%	<b>26</b> 26%	<b>25</b> 32%	<b>2</b> 25%	<b>53</b> 29%
<b>Pratique professionnelle</b>	13	7	4	<b>24</b> 18%	-	2	1	<b>3</b> 33%	6	7	-	<b>13</b> 30%	<b>19</b> 19%	<b>16</b> 21%	<b>4</b> 50%	<b>39</b> 21%
<b>Postulation</b>	8	18	-	<b>26</b> 20%	-	1	-	<b>1</b> 11%	4	3	-	<b>7</b> 16%	<b>12</b> 12%	<b>22</b> 28%	-	<b>34</b> 18%
<b>Administration</b>	22	2	-	<b>24</b> 18%	1	-	-	<b>1</b> 11%	2	4	-	<b>6</b> 14%	<b>25</b> 25%	<b>6</b> 8%	-	<b>31</b> 17%
<b>Titularisation</b>	16	3	1	<b>20</b> 15%	-	1	1	<b>2</b> 22%	2	5	-	<b>7</b> 16%	<b>18</b> 18%	<b>9</b> 11%	<b>2</b> 25%	<b>29</b> 15%
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>46</b>	<b>6</b>	<b>133</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>0</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>8</b>	<b>186</b>

<sup>9</sup> Sur les 190 répondant-e-s, quatre n'ont pas pu être classifié-e-s dans une des trois catégories de diplômé-e-s.

### 3.6 Les éléments ayant fait défaut selon la filière de formation

Tout comme la section précédente sur les apports de la formation, la pratique professionnelle est un des éléments centraux des préoccupations, et cela dans toutes les filières de formation. Plus de 20% des répondant-e-s ont ainsi explicité les carences de la formation en ce qui concerne la pratique professionnelle.

Par ailleurs, près de 30% des répondant-e-s font état de la place de la théorie dans leur cursus de formation. Plus spécifiquement, les enseignant-e-s dans le domaine du primaire (26 ; 26%) et du secondaire (25 ; 32%) ont significativement souligné que les éléments théoriques relatifs à leur pratique professionnelle ont manqué au cours de leur formation afin de favoriser leur insertion. Cette tendance se retrouve également dès lors qu'est évoquée la procédure de postulation auprès des établissements scolaires. En effet, les répondant-e-s du primaire (12 ; 12%) et du secondaire (22 ; 28%) ont ressenti que le manque d'informations à propos du processus de postulation avait fait surgir des difficultés insoupçonnées au cours de cet exercice nécessaire au lancement dans l'activité d'enseignant-e.

De surcroît, les enseignant-e-s dans le domaine du primaire se distinguent tout particulièrement par leurs préoccupations à propos des procédures administratives inhérentes à l'activité professionnelle (25 ; 25%) ainsi qu'aux problématiques directement liées à la titularisation et l'autonomie acquise par l'enseignant-e fraîchement diplômé-e. Ce dernier constat permet en outre de mettre en avant la répartition quasiment équivalente des éléments lacunaires de la formation dans le discours des nouveaux-elles diplômé-es de l'enseignement primaire.

### 3.7 Les éléments ayant fait défaut selon les profils des formé-e-s

La théorie relative à la pratique professionnelle (39 ; 29%) constitue l'élément principal relevé dans les discours des diplômé-e-s ayant suivi une formation initiale. Les autres catégories suivent avec une répartition homogène dans les propos des répondant-e-s (entre 15 et 20%). Ces considérations démontrent le souci des nouveaux/-elles diplômé-e-s quant à leur formation et les apports de cette dernière pour leur entrée dans le monde professionnel. Cela peut notamment être causé par la modeste expérience de terrain de cette frange des répondant-e-s qui manifeste plus d'inquiétudes sur ses capacités à relever les défis quotidiens de son activité.

Bien que le nombre de répondant-e-s soit limité (9), les diplômé-e-s sortant d'une réorientation depuis une formation initiale proche du domaine de l'enseignement mettent en exergue la théorie et la pratique comme principaux éléments lacunaires de leur formation. Il en va de même pour les professionnel-les dont la réorientation a été effectuée depuis un domaine éloigné de l'enseignement. Ainsi, près d'un quart des répondant-e-s évoquent les manquements de la formation au sujet de la théorie et 30% des discours portent plutôt sur la pratique professionnelle et l'approche des diplômé-e-s face aux problématiques de terrain.

L'ensemble des résultats font percevoir des tendances dans les considérations des nouveaux/-elles diplômé-e-s au sujet de leur formation dans l'enseignement. À la sortie de la formation initiale, les diplômé-e-s relatent des connaissances qui mériteraient d'être complétées par une formation insistant plus amplement sur la théorie alignée à l'enseignement, la pratique professionnelle, les processus administratifs de postulations et en

cours d'emploi, ou encore les problématiques survenant lors de la titularisation telles que la relation aux pair·e·s, aux élèves et aux parents.

Avec une expérience du monde professionnel, les diplômé·e·s expriment plutôt une appétence pour des connaissances théoriques et pratiques dans le domaine spécifique de l'enseignement. Cette part des répondant·e·s semble avoir développé certaines compétences lui permettant de mieux appréhender les enjeux liés à l'entrée dans la profession et les responsabilités qui incombent aux enseignant·e·s.

Au travers des réponses ouvertes revenant sur les éléments ayant fait défaut

dans la formation pour favoriser l'insertion professionnelle, se pose la question de la place des institutions sur cette étape charnière du parcours professionnel. Bien que le bagage des nouveaux/-elles diplômé·e·s soit déjà important et chargé de savoirs et d'outils applicables en situation professionnelle, les répondant·e·s réinterrogent la portée de ces acquis dans la suite de leur chemin de vie professionnelle. En réponse à ces questionnements, les perspectives de changements au sein des cursus de formation sont multiples et méritent d'être au cœur des discussions

## 4. Contribution de la formation au développement professionnel

Cette partie présente les résultats relatifs à deux questions ouvertes qui concernent l'impact perçu de la formation sur le développement professionnel des personnes diplômées ayant répondu au questionnaire de 2023 :

*D'après vous, quels sont les éléments de votre formation qui ont vraiment contribué à votre développement professionnel ?*

*Quels sont les éléments de votre formation pour lesquels vous considérez nécessaire une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s ?*

Les réponses sont présentées en considérant les trois profils de répondant·e·s déjà présentés : les profils linéaires (non-réorientation), les personnes en seconde carrière venant d'un métier proche de l'enseignement (IPR) et les personnes en seconde carrière venant d'un métier éloigné de l'enseignement (éloigné). Les résultats de

l'ensemble des répondant·e·s sont d'abord présentés puis commentés en fonction des trois profils.

### 4.1 Les éléments de la formation ayant contribué au développement professionnel

Dans une question ouverte, les diplômé·e·s 2022 ont été invité·e·s à indiquer quels ont été, selon elles et eux, les éléments de la formation qui ont contribué à leur développement professionnel. Parmi les 419 enseignant·e·s ayant répondu à cette question, beaucoup ont apporté plusieurs éléments de réponse.

Les 680 éléments de réponse récoltés ont fait l'objet d'un codage. Ces éléments ont été regroupés dans 10 catégories définies et illustrées par des exemples de réponse dans le Tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15. Catégories des éléments ayant contribué au développement professionnel

Catégories	Définitions des catégories	Éléments de réponses	Pourcentage (N = 419 répondants)
<b>STAGES</b>	Pratique professionnelle : stages, remplacements	<p><i>Uniquement les périodes de pratique professionnelle. C'est le seul moment où j'ai un peu appris le métier que j'allais exercer.</i></p> <p><i>Les deux stages que j'ai dû effectuer tout au long de l'année scolaire 2021-2022 dans une classe de première année et une classe de deuxième année avec deux enseignants formateurs ont clairement contribué à mon développement professionnel. J'aurais volontiers fait plus de stages.</i></p> <p><i>Les stages effectués durant ma formation m'ont énormément aidé dans la réussite de mon Bachelor, ainsi que dans mon évolution au long de cette formation.</i></p> <p><i>Les stages / Le stage en responsabilité.</i></p> <p><i>L'expérience sur le terrain avant tout.</i></p>	78%
<b>DIDACTIQUES</b>	Mention de cours de didactiques spécifiques, ou sans spécifier	<p><i>Les cours en lien avec la didactique d'une branche.</i></p> <p><i>Les cours de didactique spécialement. Le fait de construire des séquences, de problématiser des thématiques et de pouvoir utiliser ces choses-là sur le terrain.</i></p> <p><i>La didactique aussi en partie.</i></p>	23%
<b>COURS</b>	Autres cours que les didactiques : psychologie et pédagogie, sociologie, gestion de classe, etc.	<p><i>Les cours de pédagogie, la gestion de classe.</i></p> <p><i>Formation en compétences transversales durant la première année.</i></p> <p><i>Module de gestion de classe.</i></p> <p><i>Didaktische Fächer</i>  <i>Pädagogik</i>  <i>Psychologie</i>  <i>Soziologie</i>  <i>Kommunikation</i>  <i>Pädagogik der Vielfalt</i>  <i>Berufsethik</i></p> <p><i>Cours de sciences de l'éducation.</i></p> <p><i>Les cours de Monsieur X.</i></p>	17%

<b>COURS GENERAUX</b>	Mention des cours ou séminaires (en général, sans spécifier leur nature)	<p><i>La qualité des cours.</i></p> <p><i>Je considère que la plupart des cours que j'ai effectués à la HEP [...] m'ont réellement aidée à devenir une meilleure enseignante.</i></p> <p><i>Il y en a trop pour les énumérer ici.</i></p> <p><i>Quelques concepts clefs sur l'éducation à la HEP.</i></p>	6%
<b>ECHANGES</b>	Mention d'échanges entre étudiant-e-s	<p><i>Le principal avantage des cours suivis était à mon avis le fait de pouvoir rencontrer d'autres étudiants en formation comme moi et d'échanger avec eux.</i></p> <p><i>Échanges avec collègues et étudiants.</i></p> <p><i>Lo scambio di opinioni con docenti o compagni di corso.</i></p>	9%
<b>REFLEXIVITÉ</b>	Mention de dimensions visant la réflexivité : articulation théorie-pratique, analyse des pratiques, séminaires d'intégration ou d'accompagnement professionnel	<p><i>Ce principe de "caisse à outils" pédagogique avec plein d'outils à utiliser en cas de besoin.</i></p> <p><i>Démarche réflexive.</i></p> <p><i>APP (Analyse de pratique professionnelle).</i></p> <p><i>Alternance cours/stage.</i></p> <p><i>[Les stages, le mentorat et] mes réflexions personnelles qui étaient parfois, voire souvent, liées à des cours de la HEP.</i></p> <p><i>Les sciences de l'éducation, l'analyse des pratiques, les stages, certains cours sur les pratiques pédagogiques guidées, certains séminaires de réflexion sur les pratiques, sur la diversité.</i></p> <p><i>Les modules (...) [qui] m'ont permis de réfléchir et d'échanger librement et honnêtement sur ma pratique sans me sentir jugé sur de nombreux sujets importants touchant à l'enseignement. J'ai reçu de nombreux conseils utiles de mes enseignants et de mes pairs que j'ai pu mettre en pratique.</i></p> <p><i>Séminaires d'intégration.</i></p>	11%
<b>RECHERCHE</b>	Mentions des cours de recherche ou du mémoire/travail de fin d'études/travail de diplôme	<p><i>La formation basée sur la recherche scientifique.</i></p> <p><i>Le travail écrit de recherche est un élément important, très formateur.</i></p> <p><i>La recherche sur le terrain pour mon mémoire de master.</i></p>	2%
<b>FORMATEURS DE TERRAIN</b>	Formateurs et formatrices de terrain (maître ·sse·s de stage, praticien ·ne·s formateur ·rice·s, docenti di	<p><i>Prafo qui vient en visite.</i></p> <p><i>Discussions purement pratiques avec les formateurs à l'issue des leçons de stage.</i></p>	12%

	pratica professionnelle...)	<i>Les stages accompagnés par des formateurs et un Mentor investi dans leur travail et inquiets de mon suivi.</i>	
<b>FORMATEURS ACADEMIQUES</b>	Formateurs et formatrices intervenant dans les institutions de formation (associé·e·s au volet académique de la formation)	<i>Docenti competenti e professionali del DFA.</i>  <i>Les liens théoriques pratiques apportés par des enseignants HEP encore praticien sur le terrain et faisant de réels liens.</i>  <i>Le fait que nos profs à la HEP nous considéraient (pour la grande majorité) comme des collègues et non pas comme des élèves.</i>  <i>Les relations avec les enseignants de la HEP.</i>	3%
<b>AUTRES</b>	Toutes autres mentions d'éléments ne correspondant pas aux autres catégories	<i>Être en possession du diplôme me rend légitime aux yeux de ceux qui m'ont engagé, de mes collègues ou encore des parents d'élèves.</i>  <i>Obtention du diplôme comme "sésame" obligatoire pour pouvoir postuler à un poste d'enseignement primaire.</i>  <i>Mes compétences préalables et mon expérience de l'enseignement (même si c'était à l'université).</i>  <i>Proposer des projets et innover.</i>  <i>Un autre point de vue sur l'enseignement, autre que la "sélection" à laquelle j'ai fait face dans mes années d'études.</i>  <i>Ouverture d'esprit face aux attentes scolaires.</i>	2%

**Note.** Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondant·e·s et non des réponses données (un·e répondant·e pouvant donner plusieurs réponses).

En réponse à la question « D'après vous, quels sont les éléments de votre formation qui ont vraiment contribué à votre développement professionnel ? », près de 80% des personnes mentionnent les stages et 23% mentionnent les didactiques. Par ailleurs, 46% de l'ensemble des répondant·e·s répertorié·e·s dans au moins une des trois catégories associé·e·s aux cours (« cours », « cours en général », et « didactique ») estiment que ces derniers contribuent au développement professionnel des diplômé·e·s. Les répondant·e·s mentionnent très rarement la recherche (près de 2%). Néanmoins, plusieurs répondant·e·s relèvent que le mémoire ou d'autres activités de recherche ont participé au développement professionnel et soulignent son importance :

*« Les sciences de l'éducation, l'analyse des pratiques, les stages, certains cours sur les pratiques pédagogiques guidées, certains séminaires de réflexion sur les pratiques, sur la diversité. Le travail écrit de recherche est un élément important, très formateur. »*

*Les nouvelles connaissances et compétences acquises sur tout le domaine de l'enseignement. La formation basée sur la recherche scientifique.*

*Ce qui a le plus contribué à mon développement professionnel c'est sans aucun doute les stages que j'ai suivis, ainsi que les remplacements que j'ai effectués. Pratiquer m'a permis d'acquérir de très précieux outils, et l'aide de mes formatrices était toujours très*

*utile. Certains cours m'ont également été utiles (surtout celui sur l'enseignement et l'apprentissage). La rédaction de mon mémoire professionnel a également été très enrichissant.*

Notons également que 12% estiment que les « formateurs/formatrices de terrain » ont contribué à leur développement professionnel. Nous précisons que cette catégorie « formateurs/formatrices de terrain » inclut, selon les réponses ouvertes des répondant·e·s, les intervenant·e·s dans la formation qui sont aussi et encore actifs et actives sur le terrain : il s'agit des figures, présentes dans certains cantons, de personnes qui ont à la fois une tenue de classe à temps partiel et qui donnent des cours ou des séminaires en HEP ou institut de formation. Cette catégorie de formateurs et formatrices est souvent considérée par les répondant·e·s comme ayant une légitimité, dans leurs interventions, de par leur expérience dans la pratique du métier.

Les répondant·e·s sont nombreux et nombreuses à mentionner des éléments de la formation, que nous avons libellés « réflexivité » (11%) comme ayant contribué à leur développement professionnel. Nous avons catégorisé ainsi les réponses qui se réfèrent au développement d'une compétence de réflexion sur la pratique ainsi qu'à la possibilité de travailler sur les liens entre théorie et pratique. Le terme « intégration » aurait pu remplacer celui de « réflexivité », mais finalement ce dernier a été retenu pour assurer une continuité avec les notes précédentes. La catégorie considère donc tout dispositif ou espace de soutien à la réflexivité et à l'intégration entre les différentes composantes de la formation (notamment entre le volet considéré comme théorique et la pratique, mais aussi au-delà de cette distinction souvent discutée).

Beaucoup de réponses sont vagues (*les cours réflexifs; les séminaires d'intégration*),

d'autres insistent sur l'effet direct sur la pratique (*le fait que les cours soient orientés sur des dispositifs à mettre en place en classe; liens théoriques-pratiques grâce aux stages permettant d'appliquer le contenu vu en cours et en séminaire, certains cours nous ont amené à discuter de nos stages et à revenir sur nos enseignements pour trouver d'autres stratégies pour qu'ils fonctionnent mieux; Die praktischerorientierten Ateliers*). Enfin, plusieurs répondant·e·s mettent l'accent sur l'analyse, la remise en question, la possibilité de réfléchir sur sa pratique ou ses expériences (*analyse des pratiques professionnelles; les modules X et Y ont permis de réfléchir et d'échanger librement et honnêtement sur ma pratique sans me sentir jugé sur de nombreux sujets importants touchant à l'enseignement; La place majeure du partage des expériences en séminaire, remise en question personnelle; Esercizi pratici per riflettere sulla pratica di docente*). Ainsi pour de nombreux répondants et nombreuses répondantes, la possibilité de revenir sur ses propres expériences dans le cadre « sécurisé » d'un séminaire est considérée comme contribuant au développement professionnel. En voici quelques autres occurrences :

*« Les cours où l'on pouvait revenir sur des situations de stage particulière, en discuter et les analyser. »*

*« L'analyse de pratique permet de se questionner sur les éléments à améliorer. »*

*« Le mélange entre théorie (cours à la HEP) et stage (sur le terrain) fait que nous pouvons mélanger pratique et réflexion, tout en prenant conscience de l'impact de nos actions en classe et de la manière de les réaliser. »*

Les trois profils se distinguent-ils dans leurs réponses? Le Tableau 16 qui suit présente les réponses données par profil de diplômé·e·s.



Tableau 16. *Éléments de la formation ayant contribué au développement professionnel en fonction des différents profils de diplômé·e·s*

Catégories	IPR	%	Eloigné	%	Non réorientation	%	Total	% des répondant.e.s
AUTRES	1	3%	3	4%	5	2%	9	2%
COURS	10	29%	15	19%	46	15%	71	17%
COURS GEN	2	6%	7	9%	15	5%	24	6%
DIDACTIQUES	9	26%	20	25%	68	22%	97	23%
ECHANGES	1	3%	10	13%	25	8%	36	9%
FORMATEURS A	1	3%	2	3%	11	4%	14	3%
FORMATEURS T	5	15%	12	15%	32	10%	49	12%
RECHERCHE	2	6%	3	4%	2	1%	7	2%
REFLEXIVITE	6	18%	4	5%	36	12%	46	11%
STAGES	20	59%	55	69%	252	83%	327	78%
Total occurrences	57		131		492		680	
Total répondant.es	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>80</b>	100%	<b>305</b>	100%	<b>419</b>	

Bien que mentionnés par une part importante de répondant·e·s, l'identification de stages en tant que facteur de développement professionnel se différencie d'une catégorie à l'autre. En effet, les personnes du profil « linéaire » (non-réorientation) sont celles qui plébiscitent le plus les stages (83%), et celles venant d'un métier proche de l'enseignement sont celles qui les mentionnent le moins (59%). Par contre, ces répondant·e·s-là sont nombreux-ses à mentionner les cours, davantage que les autres profils (29% contre 15% et 18%) ou la réflexivité (18% contre 5% et 12%) comme éléments favorisant le développement professionnel.

Pour ce qui est des réponses de la catégorie « échanges », elles se retrouvent surtout chez les diplômé·e·s engagé·e·s en formation à l'enseignement en réorientation professionnelle d'un métier « éloigné » de l'enseignement (13% contre 3% et 8%).

#### 4.2 Les éléments de la formation nécessitant une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s.

387 personnes ont répondu à la question de savoir quels sont les éléments de la formation pour lesquels ils et elles considèrent nécessaire une amélioration afin de favoriser le développement professionnel des futurs enseignant·e·s. Les réponses récoltées ont été codées et catégorisées conformément aux indications figurant dans le Tableau 17 ci-dessous. Le Tableau 18 qui le suit différencie les réponses en fonction des profils des diplômé·e·s (formation linéaire, en réorientation professionnelle d'un métier proche (IPR) ou éloigné de l'enseignement).

Tableau 17. Catégories des éléments ayant fait défaut au développement professionnel

Catégories	Définitions des catégories	Éléments de réponses	Pourcentage
<b>LIENS</b>	Manque de liens avec la pratique	<p><i>Les cours de didactique et les travaux menés dans ce module sont trop déconnectés et inutiles pour le développement professionnel. Une meilleure intégration des outils didactiques en cours d'atelier et la fusion des deux modules seraient selon moi judicieux dans un but de créer une formation ancrée dans le réel du milieu scolaire et avec une visée professionnalisante.</i></p> <p><i>Theorie - Praxis Bezüge.</i></p> <p><i>Faire que tous les cours dispensés nous transmettent des choses applicables sur le terrain.</i></p> <p><i>Une didactique plus proche de la pratique réelle du métier d'enseignant.</i></p>	34%
<b>MANQUE COURS</b>	Manque de cours sur certains objets de formation	<p><i>Avoir plus de cours sur les besoins spécifiques des élèves, comment les aider au mieux, comment anticiper ces besoins, etc.</i></p> <p><i>Gestion de classe. Formation aux projets de groupe à mettre en place en classe. Méthodes pour améliorer la mémorisation des connaissances, méthodes "d'apprendre à apprendre" à enseigner aux élèves.</i></p> <p><i>Un cours sur la maîtrise de classe.</i></p> <p><i>Plus d'enseignements en lien avec la durabilité.</i></p> <p><i>Rendre le cours sur l'évaluation critériée obligatoire.</i></p>	16%
<b>SED</b>	Cours de sciences de l'éducation	<p><i>Les sciences de l'éducation.</i></p> <p><i>L'aspect émotionnel + gestion de classe devrait être davantage accentué.</i></p> <p><i>Certains modules, proposés de façon facultative, me semblent au contraire obligatoires et nécessaires. Je pense ici par exemple à la question de l'évaluation, qui n'est pas du tout abordée si on ne prend pas les modules correspondants, ou encore la question de l'égalité des genres et la prévention des discriminations.</i></p> <p><i>Plus de cours sur comment gérer une classe au long terme.</i></p> <p><i>Prise en charge des élèves MAO/MAR (quelles sont les réelles implications sur le terrain), la collaboration avec les collègues, la création d'item d'évaluation.</i></p>	15%

<b>PLUS PRATIQUE</b>	Besoin/souhait de plus de pratique dans le cursus de formation	<p><i>Avoir des stages sur le long terme afin de se rendre compte de la réalité du terrain. Faire plus de stage.</i></p> <p><i>Mettre en place des stages dans des structures spécialisées pour être à même d'accueillir des élèves à besoins particuliers.</i></p>	10%
<b>DID</b>	Didactiques	<p><i>Je pense qu'il n'y a pas assez de didactiques.</i></p> <p><i>La didactique des branches n'enseigne pas aux futurs enseignants à utiliser les MER correctement.... et ce cours survient trop tard dans la formation.</i></p>	10%
<b>FORMATEURS A</b>	Formateurs et formatrices intervenant dans les institutions de formation (associé-e.s au volet académique de la formation)	<p><i>Les cours académiques. Souvent dispensés par des étrangers ou des personnes n'enseignant plus, ils sont très souvent détachés de notre réalité.</i></p> <p><i>L'objectivité des formateurs permettant de bénéficier d'une formation équitable et équilibrée.</i></p> <p><i>Beaucoup d'enseignants-HEP ou enseignants-formateurs manquent tristement d'autocritique, d'ouverture d'esprit, de remise en question, voire carrément d'éthique professionnelle lorsqu'ils évaluent les futurs enseignants.</i></p> <p><i>Avoir des enseignants HEP qui ont eu une carrière dans l'enseignement primaire avant d'arriver à la HEP</i></p> <p><i>Docenti DFA che non hanno mai insegnato in una scuola elementare non dovrebbero avere a che fare con i moduli pratici (pratica professionale) della formazione, soprattutto con ruolo valutativo: se volessi imparare a cambiare le gomme della macchina chiederesti consiglio a un meccanico o a un calzolaio?</i></p> <p><i>(...) Alcuni docenti DFA non si rendono conto delle reali situazioni che spesso si incontrano durante le pratiche.</i></p>	8%
<b>ORGANISATION FORMATION</b>	Questions/problèmes d'organisation de la formation	<p><i>Organisation globale de la HEP</i></p> <p><i>L'organisation des cours ! Certains cours qu'on a eu en 1e année (...) devrait plutôt être en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> après avoir eu un peu de pratique. Et avoir des cours avec des planifications en première année et non en 3<sup>e</sup> (...).</i></p> <p><i>Je pense qu'il faudrait se spécialiser dans un des deux cycles pour être à l'aise avec 4 années d'enseignement et non avoir une vague idée de 8 années.</i></p> <p><i>Structure de la formation, extrêmement lourde : alléger la formation initiale pour renforcer la formation continue</i></p>	8%

<p><b>CONSIDERATION</b></p>	<p>Le manque de considération perçu : infantilisation, relation formative, prise en compte des spécificités des personnes en formation, manque de flexibilité ou de respect</p>	<p><i>Ne pas avoir à refaire tant de crédits et de cours alors que nous avons déjà fait une première formation (elles sont beaucoup trop similaires et parfois j'ai eu l'impression de devoir prendre des cours "juste" pour avoir le nombre de crédits nécessaires). De plus, j'ai travaillé 3 ans en tant qu'enseignante d'anglais au secondaire (...) avec le diplôme pour enseigner au secondaire II. Mes années d'enseignement dans ces établissements n'ont AUCUNEMENT été pris en considération lorsque j'ai DÛ refaire la formation HEP secondaire I. (...) Attention, je ne dis pas qu'il ne faut pas de formation HEP de base, mais qu'il est (selon moi) inacceptable que nos acquis sur le terrain, en école, avec l'interaction avec nos collègues durant des années ne soit aucunement reconnus.</i></p> <p><i>Lavori e documentazioni che tengano maggiormente in considerazione gli impegni degli studenti.</i></p> <p><i>La prise en compte de notre personne et du soutien.</i></p> <p><i>Cette formation est l'une des seules qui est professionnalisante au niveau Master. Elle est fortement liée à la pratique mais elle ne prend pas en compte les besoins des étudiant-e-s selon leurs forces ou leurs points à améliorer pour être enseignant-e-s. J'aurais eu besoin d'encore + de didactique et de parler de la manière d'évaluer par exemple mais beaucoup moins de cours liés au relationnel et à la gestion de classe par exemple.</i></p> <p><i>Les demandes (...) sont trop exigeantes et pas assez flexibles.</i></p> <p><i>Les enseignements sont infantilisants (...)</i></p> <p><i>Arrêter de prendre les étudiant.e.s pour des enfants et les considérer comme des adultes.</i></p> <p><i>Prise en considération des troubles chez les adultes (j'ai un TSA et la formation n'a pas été simple), le trouble ne disparaît pas avec l'âge.</i></p> <p><i>La formation d'enseignement spécialisé n'est pas suffisamment différenciée en fonction du parcours des personnes... si elles ont déjà un diplôme d'enseignement ou si elles viennent d'un domaine annexe.</i></p> <p><i>Viel mehr auf die Bedürfnisse der Studierende eingehen.</i></p>	<p>7%</p>
<p><b>QUALITÉ DIVERS QUALITÉ</b></p>	<p>Aspects divers de la qualité</p>	<p><i>La "qualité" de certains FEE (dont la mienne)</i></p> <p><i>Les cours en frontal pendant l'heure et demie.</i></p>	<p>1% 6%</p>

		<i>Une implication plus humaine de la part de certain-e-s membres de l'enseignement et de l'organisation.</i>	
<b>ADMINISTRATION</b>	Thématiques liées aux questions administratives	<p><i>Les thématiques administratives et sociales.</i></p> <p><i>Inclure dans la formation la partie administrative d'une maîtrise de classe.</i></p> <p><i>Una formazione maggiore sugli aspetti burocratici</i></p>	6%
<b>FORMATEURS T</b>	Formateurs et formatrices de terrain	<p><i>Il serait intéressant de pouvoir donner un retour sur les formateurs et formatrices de terrain. Nous sommes jugés constamment, mais certains formateurs prennent des libertés qui ne sont pas dans notre intérêt et en tant que stagiaire il est difficile de dire quelque chose directement aux formateurs. Il serait donc bien que l'on puisse donner un retour sur notre vécu afin que tout le monde puisse bénéficier d'un meilleur accompagnement.</i></p> <p><i>Je pense que les étudiants devraient être plus soutenus lorsqu'un stage ne se passe pas bien avec un formateur de terrain. Aucune aide n'est véritablement apportée des formateurs universitaire et le formateur de terrain n'est jamais remis un minimum en question, cela est un problème. Beaucoup d'étudiants en souffrent.</i></p> <p><i>La qualité des praticiens ou praticiennes formateurs qui contribuent énormément au développement d'un stage. Les étudiants devraient avoir l'opportunité d'être écoutés quand un stage ne se passe pas bien et devraient également pouvoir noter les formateurs qui ne sont pas tous corrects malheureusement.</i></p>	6%
<b>TOUT</b>	Tout / presque tout	<p><i>Tous les enseignements de la Hep hormis les didactiques (à la limite).</i></p> <p><i>La plupart des cours, qui ne sont pas adaptés au secondaire 2</i></p> <p><i>Tous les cours à l'exemption du module d'intégration et de la didactique.</i></p> <p><i>L'ensemble des cours au sein de la HEP. Les ateliers qui sont peu utiles.</i></p> <p><i>Les cours.</i></p> <p><i>Euh... presque tout ?</i></p> <p><i>Le reste (personne ayant répondu « Les stages » à la question 11)</i></p>	5%
<b>RECHERCHE</b>	Méthodologie-recherche	<i>Betreuung Bachelorarbeiten</i>	2%

		<p><i>Un travail de diplôme (venant d'une formation scientifique, j'ai déjà fait des travaux plus conséquents, alors je ne voyais pas l'intérêt d'une recherche plus "facile").</i></p> <p><i>Moins de recherche à moins que cela soit vraiment la direction vers laquelle on souhaite se diriger et plus d'étude de cas réels.</i></p>	
<b>ORGANISATION STAGE</b>	Questions liées à l'organisation des stages	<p><i>Autoriser les stages en emploi payés (si on a un poste longue durée) et non interrompre le contrat pour faire le stage puis reprendre le contrat; ça n'a pas de sens...</i></p> <p><i>Les placements en stage (histoire d'éviter de se retrouver 2 jours avant le début du stage dans une classe sans PraFo...).</i></p> <p><i>Stages.</i></p>	1%
<b>CHARGE</b>	Charge de travail excessive en cours de formation	<p><i>Réduire la charge de travail ou donner des devoirs/travaux pertinents.</i></p> <p><i>La charge émotionnelle qui accompagne cette formation est destructrice.</i></p> <p><i>C'è stato un eccessivo carico di lavoro soprattutto durante le pratiche blocco e il tempo a disposizione per poter dedicarsi bene alla preparazione di questa non era sufficiente.</i></p>	3%
<b>AUTRES</b>	Toutes autres mentions d'éléments ne correspondant pas aux autres catégories	<p><i>Una formazione maggiore sugli aspetti burocratici che celano dietro la quotidiana vita alla scuola dell'Infanzia.</i></p> <p><i>Nous apprendre à postuler par exemple, comment rédiger son CV, une lettre de motivation pour X établissement scolaire car pour beaucoup ce n'est pas tâche facile. Comment préparer un entretien etc. Nous donner les éléments pour notre envol après la HE.</i></p> <p><i>Relations entre collègues-avec la direction- avec les parents. Compléter un signalement.</i></p> <p>Plus d'appui de la part de la HEP et même de la politique pour que les étudiant.e.s soient plus facilement engagé.e.s pour des remplacements durant leurs études et à l'obtention du diplôme.</p> <p>Il faudrait que tous les stages soient rémunérés (stage en accompagnement inclus).</p>	22%

Tableau 18. Éléments de la formation nécessitant une amélioration pour favoriser le développement professionnel

Catégories	IPR	%	Éloigné	%	Non réorientation	%	Total	%
ADMIN	1	3%	2	3%	19	7%	22	6%
AUTONOMIE	0	0%	1	1%	0	0%	1	0%
AUTRES	7	22%	13	18%	65	23%	85	22%
CHARGE	1	3%	3	4%	6	2%	10	3%
CONSIDERATION	3	9%	7	10%	18	6%	28	7%
DIDACTIQUES	3	9%	10	14%	25	9%	38	10%
DIVERS QUALITE	0	0%	0	0%	5	2%	5	1%
FORMATEURS A	2	6%	4	6%	24	8%	30	8%
FORMATEURS T	0	0%	5	7%	17	6%	22	6%
LIENS	7	22%	23	32%	102	36%	132	34%
MANQUE COURS	4	13%	9	13%	50	18%	63	16%
ORGANISATION FORMATION	3	9%	4	6%	25	9%	32	8%
ORGANISATION STAGE	0	0%	0	0%	2	1%	2	1%
PLUS PRATIQUE	2	6%	8	11%	28	10	38	10%
QUALITE	3	9%	4	6%	16	6	23	6%
RECHERCHE	0	0%	0	0%	6	2	6	2%
RIEN	0	0%	1	1%	1	0	2	1%
SED	10	31%	13	18%	35	12	58	15%
STAGES	0	0%	1	1%	1	0	2	1%
TOUT	5	16%	4	6%	11	4	20	5%
Total occurrences	51		112		456		619	
<b>Total répondant.e.s</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>	<b>283</b>	<b>100%</b>	<b>387</b>	

La variété de réponses à cette question ouverte est importante, ce qui explique le nombre élevé de catégories.

Les réponses les plus fréquentes, tous profils confondus, relèvent de la catégorie « liens », ce qui nous permet de souligner l'importance pour les diplômé·e·s d'une plus grande cohérence et la mise en relation des différents volets de leur formation.

Il est intéressant de souligner que dans le profil « IPR » (métier intermédiaire, proche de l'enseignement) les cours de sciences de l'éducation semblent ceux qui ont été les plus problématiques (31%), soit parce qu'ils sont considérés comme inutiles (*cours à mon avis inutiles : histoire de l'enseignement ;*

*sociologie*), soit parce qu'ils et elles auraient souhaité en avoir davantage (*Davantage de cours sur les discriminations, le genre, la sociologie/reproduction des inégalités*) ou encore parce qu'ils et elles les ont trouvés de mauvaise qualité (*Les enseignements sont infantilisants*). Dans ce profil, 22% mentionnent le manque de liens entre théorie et pratique ; 16% répondent « Tout » ; 13% indiquent qu'il leur a manqué des cours spécifiques ; nous pouvons en conclure que cette catégorie de répondant·e·s est donc plus insatisfaite de la formation que les autres catégories.

Pour ce qui concerne le profil « Non-réorientation », 36% considèrent que les liens entre théorie et pratique doivent être

améliorés ; 18% considèrent qu'il manque des cours ; 12% mentionnent les cours en SED ; 10% auraient voulu plus de pratique. Dans ce profil les catégories « autonomie », « rien » ou « stages » ne sont pas mentionnées.

Pour ce qui est du profil « éloigné », de même que le profil « non réorientation », quasiment un tiers des répondant-e-s mentionne le manque de liens entre théorie et pratique. 18% mentionnent les cours en SED, 13% mentionnent le manque de cours (similaire à la catégorie IPR et proche de la catégorie « non-réorientation »), 14% mentionnent les cours didactiques.

Relevons que 10% des personnes de ce profil parlent du manque de considération (il s'agit souvent de la non-prise en compte de leur expérience professionnelle ou académique préalable) ; dans ce même profil, 11% auraient voulu plus de pratique – en somme, c'est la catégorie qui met le plus en lumière un manque d'adaptation des conditions de formation en fonction des parcours antérieurs.

La catégorie « autres » est mentionnée à 23% pour le profil « non-réorientation », à 18% pour le profil « éloigné » et à 22% pour le profil

IPR ; en creusant ces réponses il s'avère qu'il s'agit souvent de la question de la rémunération des stages, du soutien de la HEP ou autre institut à l'engagement (autant en formant sur la postulation qu'en tant qu'appui politique) après l'obtention du diplôme, tout comme l'accompagnement à l'entrée dans le métier ; ou encore des dimensions considérées inégales, comme le type de suivi en stage selon les établissements accueillant des stagiaires.

En somme, des trois profils, c'est le profil « IPR » qui se distingue le plus souvent dans ses réponses des autres profils. Les répondant-e-s de ce profil valorisent moins les stages que les autres et davantage les cours bien qu'en relevant leurs faiblesses ; ils et elles relèvent davantage le manque de liens entre théorie et pratique et sont généralement les moins satisfait-e-s de la formation. Ils et elles soulèvent quasiment autant que les profils « éloigné », un manque de considération à leur égard. Ces résultats invitent à réfléchir à la reconnaissance d'expériences éducatives antérieures des formé-e-s en enseignement, dans une période où une pénurie d'enseignant-e-s se profile, afin de susciter des vocations et donner envie de s'engager dans cette profession.



## 5. Publications

### Notes INSERCH à l'intention du CAHR

- INSERCH (2022). *Profils de diplômé·e·s à l'enseignement et impact de la pandémie de COVID-19. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2022 auprès des diplômé·e·s 2021 et 2019 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH (2021). *L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2021 auprès des diplômé·e·s 2020 et 2018 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH (2020). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi: résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH.
- INSERCH (2019). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé·e·s en enseignement : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé·e·s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH (2018). *Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé·e·s en enseignement : résultats de l'enquête réalisée en 2018 auprès des diplômé·e·s 2015 et 2017 des instituts de formation des enseignants romands et tessinois*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH (2017). *Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé·e·s : résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé·e·s 2016 des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. 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

- Voirol-Rubido, I., Périsset, D. (2023). L'intégration professionnelle du personnel enseignant par les remplacements : L'expérience de la Suisse. In V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif (Eds), *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Chapitre 5, pp.113-132. Presses de l'Université Laval.
- Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., Vanini De Carlo, K., Voirol-Rubido, I. & Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·es. *Raisons éducatives*, 26, 319-352. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0319>
- Vanini, A., Canevascini, S., & Totti, G. (2021). *I neodocenti ticinesi di scuola elementare e dell'infanzia. Inserimento professionale e percezioni sul ruolo della formazione delle volées 2016, 2017 e 2018 a un anno dal diploma. Rapporto Inserch Ticino 2021*. Locarno: SUPSI-DFA Area Professione Docente.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Neuchâtel : Editions Alphil.
- Périsset, D., Voirol-Rubido, I. (2020). Devenir enseignant·e en Suisse : le parcours de formation. *La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(1), 58-61.
- Rey, J., Mettraux, R., Bolay, M., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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, Valentina Giovannini, Marine Hascoët, Alexandre Mabilon, Giuseppe Melfi, Jeanne Rey, Katja Vanini De Carlo, Isabel Voirol-Rubido

Coordination : Marine Hascoët, Isabel Voirol-Rubido et Jeanne Rey

Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH, 2024.