

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

De la formation à l'insertion professionnelle : persévérance et collaboration dans le métier

Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2025 auprès des diplômé·e·s
2024 et 2022 des instituts de formation des enseignant·e·s romands et
tessinois

Par ordre alphabétique :

Kristine Balslev (IUFE UNIGE)

Roberta Besozzi (UNIFR)

Samuel Charmillot (SSSED UNIGE)

Valentina Giovannini (DFA/ASP SUPSI)

Marine Hascoët (HEP VD)

Alexandre Mabilon (UNIFR)

Giuseppe Melfi (HEP BEJUNE)

Jeanne Rey (UNIFR)

Katja Vanini De Carlo (DFA/ASP SUPSI)

Isabel Voirol-Rubido (HEP VS)

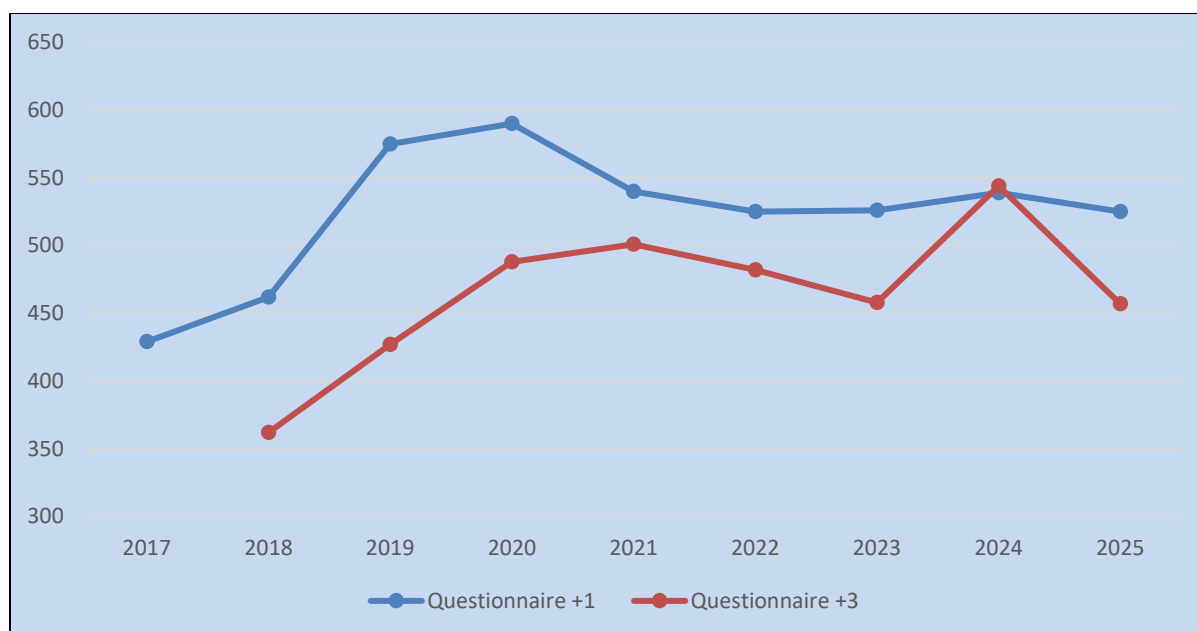
Table des matières

1.	<i>Introduction.....</i>	2
2.	<i>Satisfaction vis-à-vis de la formation et l'insertion professionnelle</i>	4
a.	<i>Bilan de la formation.....</i>	4
b.	<i>Bilan de l'insertion professionnelle.....</i>	5
	<i>Situation d'emploi durant l'année après l'obtention du diplôme</i>	5
	<i>Situation d'emploi trois ans après l'obtention du diplôme</i>	6
	<i>Taux d'activité</i>	6
	<i>Satisfaction par rapport à l'emploi.....</i>	7
	<i>Degré de réussite de l'insertion</i>	8
3.	<i>La persévérance dans le métier d'enseignant</i>	9
	<i>Facteurs liés aux caractéristiques individuelles</i>	10
	<i>Facteurs liés à la satisfaction professionnelle et aux conditions de travail</i>	10
	<i>Le rôle de la formation initiale.....</i>	11
	<i>Facteurs contractuels</i>	11
	<i>Synthèse interprétative</i>	11
4.	<i>Activités de collaboration : rôles, effets et conséquences perçues</i>	11
	<i>Degré de satisfaction avec les activités de collaboration et leur fréquence</i>	12
	<i>Les partenaires de la collaboration</i>	12
	<i>La nature de la collaboration</i>	13
5.	<i>Publications.....</i>	17
	Notes INSERCH.....	17
	Publications scientifiques sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s	18

1. Introduction

L'enquête INSERCH porte sur l'insertion professionnelle des personnes nouvellement diplômées de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin. Elle est reconduite annuellement par le groupe de recherche et de pilotage interinstitutionnel INSERCH¹.

Cette enquête repose sur un questionnaire administré, à ce jour, à 8430 diplômé·e·s de l'enseignement des Hautes Écoles Pédagogiques de BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud, du DFA/ASP-SUPSI² pour le Canton du Tessin, ainsi que de l'IUFE (Université de Genève) et du CERF (Université de Fribourg), une année puis trois ans après leur insertion professionnelle dans l'enseignement. Les réponses ont été recueillies entre 2017 et 2025. Comme l'indique le Graphique 1 ci-dessous, le nombre global de répondant·e·s à l'enquête est légèrement inférieur par rapport à 2024, mais comparable au nombre global de répondant·e·s de 2021, 2022 et 2023. La baisse par rapport à 2024 est particulièrement marquée s'agissant des répondant·e·s diplômé·e·s de l'enseignement depuis trois ans.



Graphique 1. Effectifs des répondant·e·s entre 2017 et 2025.

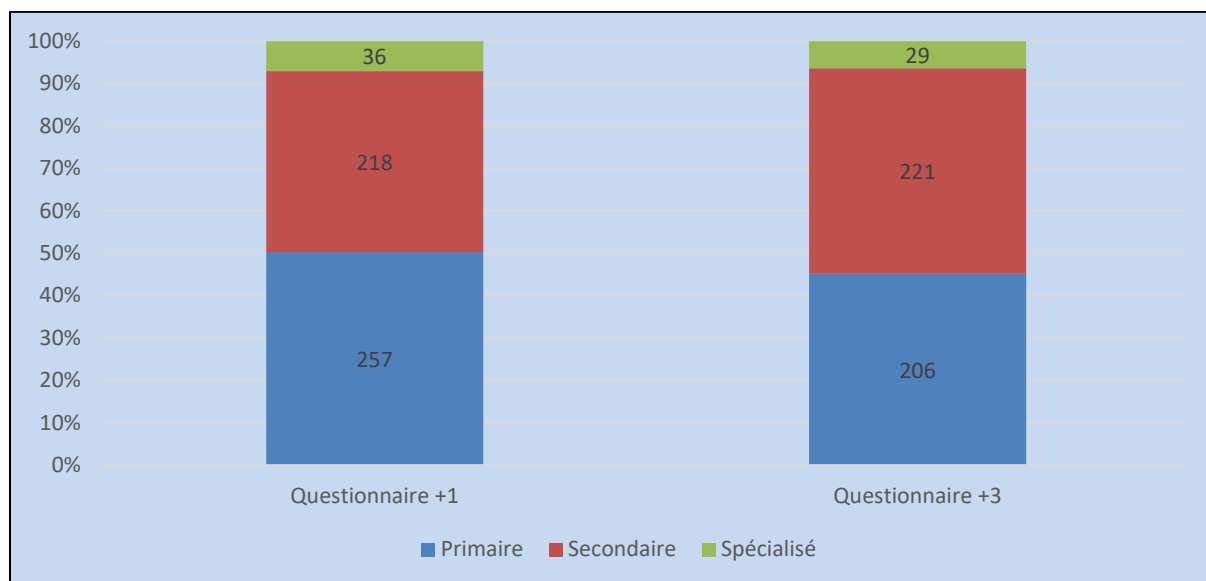
Cette note analyse les réponses des 982 diplômé·e·s ayant participé au questionnaire en 2025. La passation de l'enquête s'est déroulée dans le courant du mois de mai 2025. Les répondant·e·s ont reçu le questionnaire soit une année après l'obtention de leur diplôme (« questionnaire +1 ») (n = 525) soit trois ans après avoir été diplômé·e·s (« questionnaire +3 ») (n = 457). Le taux moyen de retour se situe autour des 37% pour la volée 2024 (+1) et des 30% pour la volée 2022 (+3).

Les participant·e·s à l'enquête sont diplômé·e·s de trois niveaux d'enseignement (cf. Graphique 2) : primaire, secondaire et spécialisé. Les diplômé·e·s du primaire représentent 50% des répondant·e·s au questionnaire +1 et 45% des répondant·e·s au questionnaire +3. Celles et ceux du secondaire représentent 43% du total pour le questionnaire +1 et 48% pour le questionnaire +3. Les diplômé·e·s

¹ Les informations concernant l'enquête sont disponibles sur le site www.inserch.ch

² Degrés considérés pour le DFA/ASP – SUPSI : école enfantine et primaire uniquement.

de l'enseignement spécialisé comptent respectivement pour 7% et 6% de l'ensemble des participant·e·s³.



Graphique 2. Nombre de répondant·e·s, en fonction du degré du diplôme.

Ce rapport 2025 développe certains axes à partir desquels sont abordées les données issues de l'enquête. Outre les analyses récurrentes qui concernent le bilan de la formation et de l'insertion professionnelle, cette édition du rapport annuel INSERCH s'intéresse à la persévérance espérée dans le métier ainsi qu'aux activités de collaboration auxquelles sont associé·e·s les enseignant·e·s au tout début de leur carrière.

La première partie du rapport est consacrée à la présentation des résultats concernant le degré de satisfaction avec la formation et l'insertion professionnelle en fonction des différents profils de diplômé·e·s. Dans cette partie, est également analysée la satisfaction à l'égard de plusieurs aspects de la profession enseignante.

La deuxième partie s'intéresse aux facteurs influençant la persévérance dans le métier d'enseignant qu'ils soient liés à des caractéristiques individuelles, à la satisfaction professionnelle et aux conditions de travail des enseignant·e·s, ou qu'il s'agisse du rôle joué par la formation initiale ou les conditions contractuelles.

Finalement, la troisième partie nous éclaire sur la qualité des activités de collaboration auxquelles ont pris part les diplômé·e·s de l'enseignement en 2022 et 2024 telle que les répondant·e·s l'ont perçue. Elle traite également de comment sont perçus les rôles, les effets et les conséquences de ces activités de collaboration par les diplômé·e·s qui en ont bénéficié.

³ Tous les pourcentages présentés dans ce rapport ont été arrondis à l'entier le plus proche.

2. Satisfaction vis-à-vis de la formation et l'insertion professionnelle

Dans cette partie du rapport, nous allons explorer les résultats liés à la satisfaction des diplômé·e·s, en mettant l'accent sur leur expérience de la formation et leur entrée dans le monde professionnel en fonction de leurs profils. Nous nous intéressons particulièrement à la façon dont ces personnes perçoivent leur intégration dans la profession enseignante sous différents angles.

a. Bilan de la formation

Il a été demandé aux diplômé·e·s de faire le bilan de leur formation à l'enseignement. Celle-ci est évaluée par un score sur une échelle de 1 (évaluation très négative de la formation) à 6 (évaluation très positive de la formation). La moyenne pour l'ensemble des répondant·e·s est égale à 3,99 (ET = 1,15) (cf. Tableau 1). Des différences statistiquement significatives s'observent en fonction du degré du diplôme ($p < 0,001$). Les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé (M = 4,72) ont une évaluation plus positive de la formation que celles et ceux du primaire (M = 3,99) et du secondaire (M = 3,88).

Tableau 1. Bilan de la formation (moyenne) sur une échelle de 1 (très négatif) à 6 (très positif), en fonction du degré du diplôme

	N	Moyenne	Écart type
Primaire	421	3.99	1.05
Secondaire	398	3.88	1.23
Spécialisé	60	4.72	0.98
Total	879	3.99	1.15

L'évaluation de la formation ne varie pas significativement entre les diplômé·e·s qui ont complété le questionnaire +1 (M = 4,01 ; ET = 1,14) et celles et ceux de +3 (M = 3,97 ; ET = 1,17) (cf. Tableau 2). La comparaison en fonction du degré du diplôme indique toutefois une forte baisse des scores entre +1 et +3 pour les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé (-0,52 point, de 4,94 à 4,42). Il n'y a en revanche pas de différence statistiquement significative pour les diplômé·e·s du primaire (-0,04 point, de 4,01 à 3,97) et du secondaire (+0,06 point, de 3,85 à 3,91).

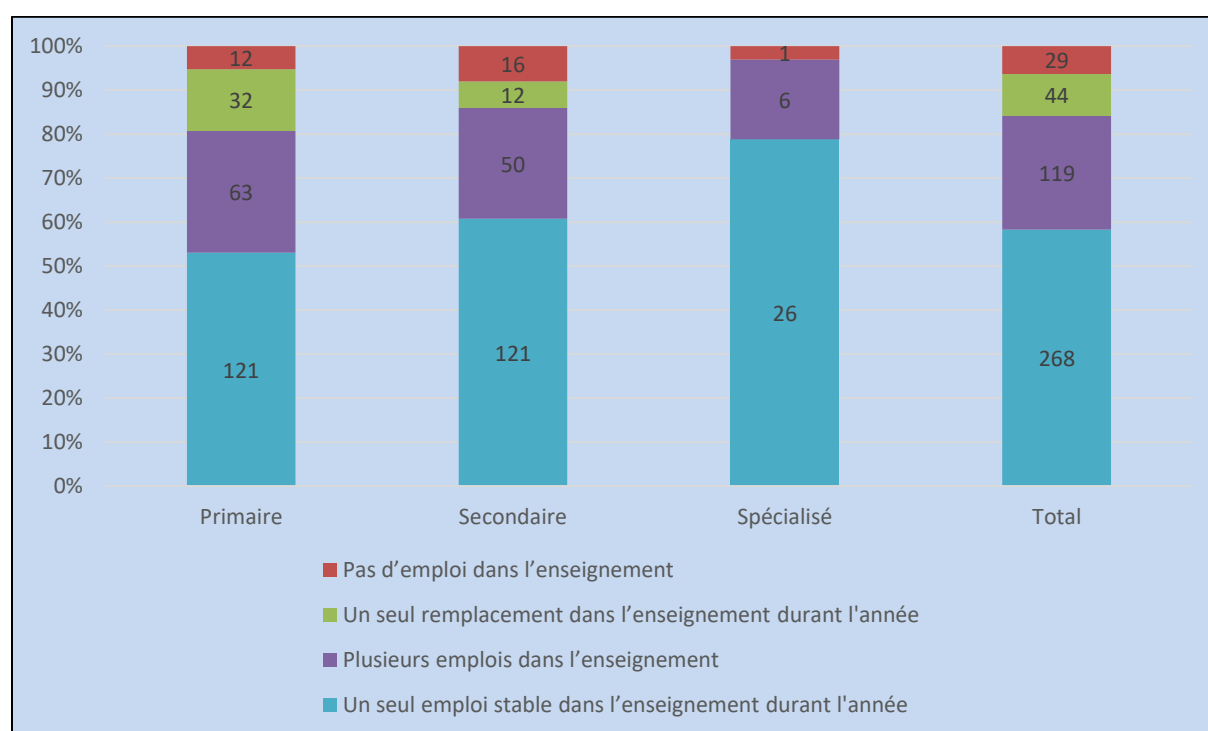
Tableau 2. Bilan de la formation (moyenne), en fonction du degré du diplôme, selon le questionnaire +1 et +3.

		N	Moyenne	Écart type
Questionnaire +1	Primaire	233	4.01	1.02
	Secondaire	198	3.85	1.22
	Spécialisé	34	4.94	0.92
	Total	465	4.01	1.14
Questionnaire +3	Primaire	188	3.97	1.09
	Secondaire	200	3.91	1.24
	Spécialisé	26	4.42	0.99
	Total	414	3.97	1.17

b. Bilan de l'insertion professionnelle

Situation d'emploi durant l'année après l'obtention du diplôme

Une année après l'obtention du diplôme, 58% des diplômé·e·s ont un (seul) emploi stable dans l'enseignement, 26% occupent plusieurs emplois dans l'enseignement, 10% ont effectué un remplacement durant l'année et seulement 6% n'ont pas travaillé dans l'enseignement (cf. Graphique 3). Pour les diplômé·e·s qui déclarent avoir occupé plusieurs emplois ($n = 119$), il leur a été demandé de préciser la nature de ces emplois. Étant donné que chaque répondant·e pouvait fournir plusieurs réponses, le nombre d'occurrences de réponses est de 152. Il en ressort que 39% des réponses (soit 50% des répondant·e·s) mentionnent plusieurs remplacements successifs, 22% (soit 29% des répondant·e·s) plusieurs remplacements en parallèle, 22% (soit 28% des répondant·e·s) un emploi stable et en même temps un ou plusieurs remplacements, et 16% (soit 21% des répondant·e·s) plusieurs emplois stables en parallèle.



Graphique 3. Situation d'emploi une année après l'obtention du diplôme, en fonction du degré du diplôme

On observe des différences statistiquement significatives en fonction du degré du diplôme ($p = .009$). Le graphique 3 ci-dessus montre, en effet, que les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé se distinguent par un meilleur accès à l'emploi et une plus grande stabilité de l'emploi : non seulement elles et ils sont moins nombreuses et nombreux à ne pas travailler dans l'enseignement (3% contre 5% dans le primaire et 8% dans le secondaire), mais elles et ils sont aussi proportionnellement plus nombreuses et nombreux à avoir un seul emploi stable dans l'enseignement (79% contre 53% dans le primaire et 61% dans le secondaire). Les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé semblent donc bénéficier d'une meilleure insertion professionnelle durant l'année qui suit la formation, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que cette formation est menée, dans la plupart des cas, en cours d'emploi.

Situation d'emploi trois ans après l'obtention du diplôme

Trois ans après l'obtention du diplôme, 92% des diplômé-e-s travaillent dans l'enseignement et 89% n'y occupent qu'un seul emploi. La part de répondant-e-s actifs-ves dans l'enseignement ne varie pas significativement selon le degré du diplôme, de même que le nombre d'emplois occupés.

Taux d'activité

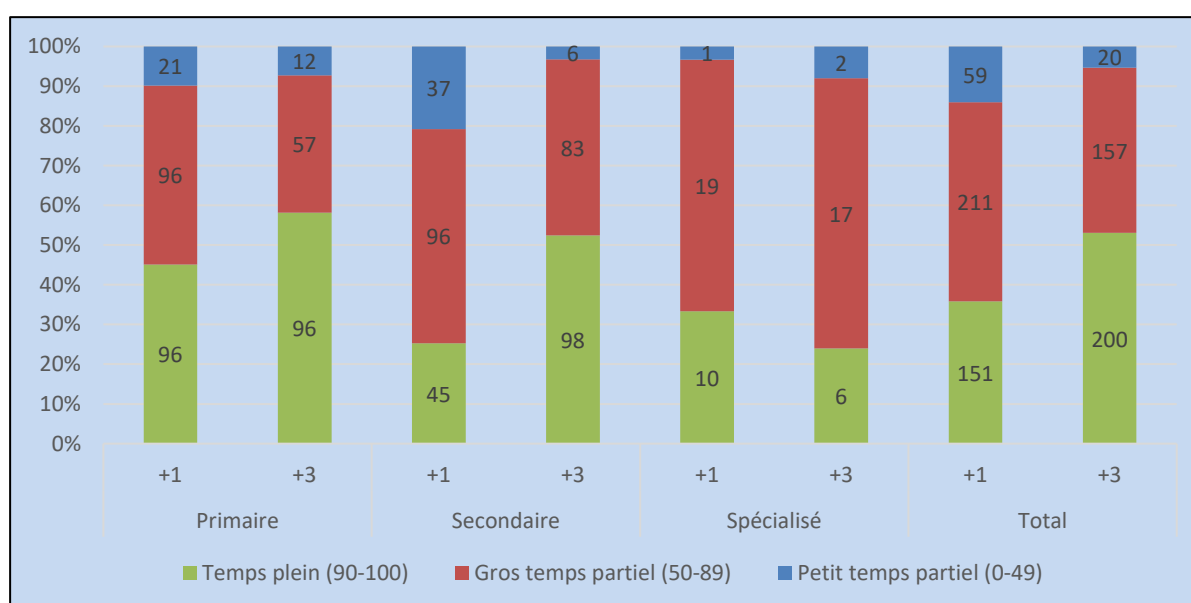
Les diplômé-e-s travaillent en moyenne à 80% (M = 78,7 ; ET = 27,7). Le taux d'activité varie significativement entre le questionnaire +1 et +3 ($p < 0,001$). Trois ans après l'obtention du diplôme, le taux d'activité est en moyenne plus élevé et un peu moins variable (M = 83,6 ; ET = 19,9) qu'à +1 (M = 74,2 ; ET = 24,2).

Le taux d'activité varie aussi en fonction du degré du diplôme (cf. Tableau 3), mais seulement pour le questionnaire +1 ($p = 0,001$) : un an après la fin de leur formation, les diplômé-e-s du secondaire ont un taux d'activité plus bas (M = 69,2 ; ET = 24,7) que celles et ceux du primaire (M = 77,6 ; ET = 23,9) et du spécialisé (M = 79,5 ; ET = 17,2).

Tableau 3. Taux d'activité, en fonction du degré du diplôme, selon le questionnaire +1 et +3.

		N	Moyenne	Écart type
Questionnaire +1	Primaire	213	77.6	23.9
	Secondaire	178	69.2	24.7
	Spécialisé	30	79.5	17.2
	Total	421	74.2	24.2
Questionnaire +3	Primaire	165	84.7	21.4
	Secondaire	187	83.5	18.6
	Spécialisé	25	76.7	17.5
	Total	377	83.6	19.9

Le Graphique 4 ci-dessous distingue la part de temps plein, de gros temps partiels (taux d'activité entre 50 et 89%) et de petits temps partiels (taux d'activité en dessous de 50%). La part de temps plein et celle de temps partiels varient significativement entre le questionnaire +1 et +3 et en fonction du degré du diplôme ($p < 0,001$).



Graphique 4. Temps plein et temps partiel, en fonction du degré du diplôme, selon le questionnaire +1 et +3.

Une année après l'obtention du diplôme, 36% des répondant-e-s travaillent à temps plein, 50% ont un gros temps partiel et 14% ont un petit temps partiel. Trois ans après l'obtention du diplôme, la part de temps plein monte à 53% tandis que la part de temps partiels diminue fortement, à 42% pour les gros temps partiels et à 5% pour les petits temps partiels.

Des différences selon le degré du diplôme peuvent également être constatées : les diplômé-e-s du primaire travaillent plus souvent à temps plein (51%) que celles et ceux du secondaire (39%) et de l'enseignement spécialisé (29%). L'écart est visible une année après l'obtention du diplôme, avec 45% des diplômé-e-s du primaire à temps plein contre 25% pour celles et ceux du secondaire (-20 points de pourcentage par rapport au primaire) et 33% pour celles et ceux de l'enseignement spécialisé (-12 points de pourcentage). Trois ans après l'obtention du diplôme, cet écart se réduit entre les diplômé-e-s du primaire et du secondaire (58% de temps pleins pour les diplômé-e-s du primaire contre 52% pour celles et ceux du secondaire). Il se renforce en revanche pour les diplômé-e-s de l'enseignement spécialisé (24% de diplômé-e-s à temps plein, soit -34 points de pourcentage par rapport au primaire et -28 points de pourcentage par rapport au secondaire).

Satisfaction par rapport à l'emploi

Pour évaluer la satisfaction par rapport à l'emploi, les répondant-e-s au questionnaire +1 et +3 ont évalué divers aspects de leur travail sur une échelle allant de 1 (satisfaction très faible) à 6 (satisfaction très élevée) (cf. Tableau 4).

Tableau 4. Degré de satisfaction (en %) par rapport à l'emploi à l'égard de plusieurs de ses aspects sur une échelle de 1 à 6.

	1	2	3	4	5	6	Total	Satisfaction faible (score < 4)	Satisfaction élevée (score > 4)
Relations avec les élèves/apprenant-e-s	1%	1%	2%	13%	44%	39%	100%	4%	83%
Relations avec les collègues	1%	3%	4%	10%	34%	48%	100%	8%	82%
Relations avec les personnes ressources	1%	3%	4%	15%	38%	39%	100%	8%	76%
Relations avec la hiérarchie	1%	3%	6%	15%	35%	39%	100%	11%	74%
Qualité du travail dans l'institution	1%	2%	5%	18%	47%	27%	100%	8%	74%
Sécurité d'emploi	7%	7%	6%	11%	22%	47%	100%	20%	69%
Durée des journées de travail	1%	4%	10%	19%	38%	28%	100%	15%	66%
Salaire	2%	3%	9%	20%	39%	26%	100%	14%	66%
Relations avec les parents / responsables légaux	1%	2%	6%	25%	45%	21%	100%	9%	66%
Infrastructure et équipements	1%	8%	16%	25%	32%	18%	100%	25%	50%
Reconnaissance sociale de la profession	4%	15%	18%	27%	26%	10%	100%	37%	36%

La satisfaction par rapport à l'emploi varie considérablement selon la dimension considérée. La part de diplômé-e-s s'estimant satisfait-e-s ou très satisfait-e-s (score > 4) est supérieure à 80% en ce qui concerne la satisfaction par rapport aux relations avec les élèves (83%) et avec les collègues (82%). La satisfaction est également élevée sur le plan des relations avec les personnes ressources (76% de diplômé-e-s satisfait-e-s ou très satisfait-e-s), des relations avec la hiérarchie (74%), de la qualité du travail dans l'institution (74%), de la sécurité de l'emploi (69%), de la durée des journées de travail (66%), du salaire (66%) et des relations avec les parents ou les responsables légaux (66%).

La satisfaction est en revanche plus faible lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité des infrastructures et de l'équipement avec seulement 50% des diplômé·e·s qui s'estiment satisfait·e·s ou très satisfait·e·s. Elle est encore plus basse en ce qui concerne la reconnaissance sociale de la profession puisque seulement 36% des répondant·e·s indiquent être satisfait·e·s ou très satisfait·e·s et, en même temps, 37% se disent insatisfait·e·s ou très insatisfait·e·s (score < 4).

Degré de réussite de l'insertion

Les diplômé·e·s ont été interrogé·e·s à propos de la qualité de leur insertion professionnelle. Il leur a été demandé d'indiquer dans quelle mesure elles et ils considèrent leur insertion professionnelle comme réussie sur une échelle de 1 (non réussie) à 6 (très réussie) (cf. Tableau 5).

Tableau 5. Degré de réussite perçu quant à l'insertion (moyenne) sur une échelle de 1 à 6, selon le questionnaire +1 et +3

	N	Moyenne	Écart type
Questionnaire +1	384	4.73	1.34
Questionnaire +3	382	5.09	1.19
Total	766	4.91	1.28

Les diplômé·e·s évaluent plutôt positivement leur insertion professionnelle avec une moyenne égale à 4,91 (ET = 1,28). Des différences significatives entre le questionnaire +1 et +3 ($p < 0,001$) sont néanmoins à relever. Les diplômé·e·s +3, avec une moyenne égale à 5,09 (ET = 1,19), enregistrent une moyenne nettement plus positive que celles et ceux de +1 ($M = 4,73$; ET = 1,34).

Le Tableau 6 ci-dessous présente le pourcentage de répondant·e·s qui considèrent leur insertion comme non réussie (score < 4) et le pourcentage qui la jugent réussie ou très réussie (score > 4). On observe des différences statistiquement significatives en lien avec le degré du diplôme à +1 ($p < 0,001$), mais pas à +3. Une année après l'obtention du diplôme, 89% des diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé considèrent leur insertion comme réussie ou très réussie, contre 65% dans le primaire et 67% dans le secondaire.

Tableau 6. Degré de réussite de l'insertion (%), en fonction du degré du diplôme, selon le questionnaire +1 et +3 sur une échelle de 1 à 6.

		1	2	3	4	5	6	Total	Insertion non réussie (score < 4)	Insertion réussie (score > 4)
+1	Primaire	3%	3%	9%	20%	40%	25%	100%	15%	65%
	Secondaire	6%	6%	8%	12%	26%	41%	100%	21%	67%
	Spécialisé	0%	0%	0%	11%	29%	61%	100%	0%	89%
+3	Primaire	4%	2%	5%	13%	35%	43%	100%	10%	77%
	Secondaire	3%	2%	4%	11%	32%	48%	100%	10%	79%
	Spécialisé	0%	0%	0%	8%	23%	69%	100%	0%	92%

3. La persévérance dans le métier d’enseignant

Cette section présente les facteurs associés à la persévérance des jeunes diplômé·e·s dans le métier d’enseignant·e à partir des résultats issus d’une analyse par régression logistique binomiale . L’objectif est de comprendre quelles dimensions – individuelles, professionnelles, formatives ou contractuelles – influencent la probabilité qu’un·e enseignant·e se projette durablement dans la profession. Cette approche permet d’estimer l’effet propre de chaque variable, toutes choses égales par ailleurs, sur la probabilité de se déclarer « persévérant·e ».

Les analyses portent uniquement sur les enseignant·e·s du primaire et du secondaire, les effectifs d’enseignant·e·s spécialisé·e·s étant insuffisants pour garantir une analyse statistique robuste. Un ensemble d’indicateurs jugés pertinents au regard de la littérature (réorientation professionnelle, type de contrat — CDD ou CDI —, taux d’activité, responsabilité de classe, nombre de classes, satisfaction à l’égard de différents aspects du travail et de l’insertion, genre, évaluation de la formation et niveau de diplôme) a été introduit dans un modèle de régression avec une procédure LASSO⁴ (Least Absolute Shrinkage and Selection Operator), afin d’identifier les variables à conserver. Les analyses ont été réalisées sous le logiciel R à l’aide du *package* glmnet. Cette étape initiale, qui exigeait des réponses complètes pour l’ensemble des indicateurs, a porté sur 457 participant·e·s. Les variables retenues par la procédure LASSO ont ensuite été intégrées dans une analyse de régression simple reposant sur un nombre plus restreint de variables et permettant ainsi d’inclure davantage de cas. Les résultats présentés s’appuient ainsi sur les données de 664 enseignant·e·s interrogé·e·s un an après l’obtention du diplôme et de 684 enseignant·e·s interrogé·e·s trois ans après celui-ci, lors des collectes réalisées en 2024 et 2025.

Le modèle présente des mesures indiquant un compromis satisfaisant entre ajustement et parcimonie (Tableau 7). Le coefficient de détermination pseudo- R^2 de McFadden ($R^2_{McF} = 0,11$) montre que le modèle explique environ 11% de la variance de la variable dépendante. Bien que modeste, ce niveau d’explication est notable pour un modèle intégrant des facteurs psychologiques et contextuels.

Tableau 7. Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	Déviance	AIC (Critère d'information d'Akaike)	R^2_{McF}
1	847.12	867.12	0.11

L’ensemble des variables incluses dans le modèle sont centrées sur la question, correspondant à la déclaration d’intention de poursuivre ou non dans le métier d’enseignant·e (Tableau 8).

⁴ Cette procédure introduit une pénalisation de type L1 (c’est-à-dire basée sur une minimisation de sommes de valeurs absolues) sur les coefficients du modèle, permettant simultanément la régularisation et la sélection de variables. En contraignant certains coefficients à devenir exactement nuls, elle retient uniquement les prédicteurs les plus pertinents et limite ainsi le risque de sur-spécification.

Tableau 8. Coefficients du modèle selon la déclaration d'intention de poursuivre ou non dans le métier d'enseignant-e

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	<i>p</i>	Odds ratio (OR)	Intervalle de confiance à 95%
Ordonnée à l'origine	-2.84	0.65	< .001	0.06	[0.02 ; 0.21]
Type d'emploi (CCD vs. CDI)	0.19	0.22	.388	1.21	[0.79 ; 1.86]
Satisfaction – qualité du travail dans l'institution	0.21	0.10	< .05	1.24	[1.01 ; 1.86]
Satisfaction – relation élèves	0.36	0.09	< .001	1.43	[1.19 ; 1.72]
Satisfaction – relation hiérarchie	0.17	0.09	.051	1.18	[1.00 ; 1.40]
Satisfaction – sécurité de l'emploi	-0.15	0.07	< .05	0.86	[0.74 ; 0.99]
Évaluation de la formation	0.43	0.08	< .001	1.54	[1.31 ; 1.81]
Diplôme (Secondaire vs. Primaire)	0.63	0.21	< .01	1.87	[1.25 ; 2.80]
Emploi de référence correspondant à la formation (Non vs. Oui)	-0.20	0.22	.343	0.82	[0.54 ; 1.24]
Genre (Homme vs Femme)	0.47	0.23	< .05	1.60	[1.01 ; 2.53]

L'analyse par régression logistique permet d'identifier les facteurs associés à la probabilité que les enseignant-e-s déclarent se projeter dans la profession sur le long terme, par opposition à celles et ceux qui envisagent de quitter l'enseignement dans les prochaines années.

Facteurs liés aux caractéristiques individuelles

Le **genre** : les hommes présentent une probabilité significativement plus élevée de persévérer que les femmes (OR = 1,60 ; $p = 0,044$). Ce résultat suggère que, toutes choses égales par ailleurs, les hommes se projettent davantage que les femmes dans une longue carrière dans l'enseignement.

Le **diplôme d'enseignement** : les titulaires d'un diplôme du secondaire présentent aussi une probabilité significativement plus élevée de persévérer par rapport à celles et ceux formés pour l'enseignement primaire (OR = 1,87 ; $p = 0,002$). Cela peut refléter des opportunités de carrière plus larges ou une insertion plus stable dans le secondaire ou encore des conditions de travail plus difficiles au primaire.

Bien que la méthodologie LASSO ait sélectionné **l'adéquation entre l'emploi de référence et la formation suivie**, cette variable ne présente pas d'effet significatif ($p = 0,34$) lorsque la régression est estimée sur l'ensemble des observations pour lesquelles les variables retenues sont disponibles. Ceci pourrait être dû à un effet de masque, étant donné qu'une autre variable, fortement corrélée (le type de contrat) interagit avec celle-ci. Autrement dit, le fait d'avoir un emploi de référence en adéquation avec la formation suivie est souvent synonyme de type de contrat à durée indéterminée.

Facteurs liés à la satisfaction professionnelle et aux conditions de travail

Les dimensions pour lesquelles la satisfaction joue un rôle clé sont les suivantes :

- Une plus grande satisfaction vis-à-vis de la qualité du travail dans l'institution est associée à une persévérance accrue (OR = 1,24 ; $p = 0,037$).
- Les enseignant-e-s satisfaits de leurs relations avec les élèves ont une probabilité beaucoup plus élevée de se projeter dans le métier à long terme (OR = 1,43 ; $p < 0,001$).
- La satisfaction concernant les relations avec la hiérarchie montre un effet positif proche du seuil de significativité (OR = 1,18 ; $p = 0,051$).
- En revanche, une plus grande satisfaction vis-à-vis de la sécurité de l'emploi est associée à une probabilité légèrement plus faible de persévérer (OR = 0,86 ; $p = 0,038$). Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par le fait que les enseignant-e-s se sentant très « en sécurité » envisagent plus

facilement d'autres perspectives professionnelles, tandis que celles et ceux percevant une sécurité moindre tendent à valoriser davantage leur stabilité dans l'enseignement.

Le rôle de la formation initiale

L'évaluation positive de la formation initiale est fortement associée à la persévérance dans le métier ($OR = 1,54$; $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'importance de la qualité perçue de la formation initiale pour soutenir une carrière durable dans l'enseignement. On peut également noter que cet effet reste significatif même après contrôle des variables de satisfaction, ce qui souligne le rôle structurant de la qualité perçue de la formation initiale dans la construction de la motivation à long terme.

Facteurs contractuels

Le type de contrat (CDD vs CDI) est une variable retenue selon la méthodologie LASSO mais n'a pas d'effet significatif lorsqu'on applique ce modèle sur l'ensemble des observations pour lesquelles les données des variables retenues sont complètes ($OR = 1,21$; $p = 0,388$).

Synthèse interprétative

Globalement, le modèle met en évidence une articulation entre la satisfaction professionnelle, la qualité perçue de la formation et la persévérance. Les variables sociodémographiques jouent également un rôle significatif bien que d'ampleur modérée. La combinaison de ces facteurs semble rendre compte de la complexité de la décision de rester ou de quitter le métier, en soulignant que la persévérance des enseignant·e·s en début de carrière résulte à la fois d'un choix professionnel et d'éléments contextuels de la pratique du métier.

4. Activités de collaboration : rôles, effets et conséquences perçues

En 2019 déjà, la note INSERCH s'intéressait à la thématique des activités de collaboration auxquelles les enseignant·e·s participent ou pas en début de carrière. Elle détaillait la nature de ces activités de collaboration et d'accompagnement et documentait le lien positif entre la satisfaction dans les relations professionnelles des diplômé·e·s et le sentiment de réussite de leur insertion professionnelle.

Cette quatrième partie de la présente note reprend la même thématique en déplaçant la focale. Elle présente, dans un premier temps, le degré de satisfaction des diplômé·e·s 2022 et 2024 avec les activités de collaboration auxquelles ils et elles ont participé et leur fréquence. Elle précise ensuite la nature de cette collaboration et avec qui ces enseignant·e·s ont collaboré.

Les résultats présentés ci-après résultent des réponses à deux questions du questionnaire : *Que pensez-vous de la qualité de la collaboration dans votre emploi de référence durant l'année scolaire 2024-2025 ? Pouvez-vous illustrer votre réponse ?*

Sur 982 personnes ayant répondu au questionnaire, 668 ont répondu à cette question, dont 345 diplômé·e·s 2024 (sur 525 ayant répondu) et 323 diplômé·e·s 2022 (sur 457 ayant répondu). Les réponses apportées ont donné lieu à 2191 occurrences ventilées par catégories et sous-catégories de thématiques émergentes se rapportant, d'une part, à la qualité et la fréquence de la collaboration, d'autre part, à la nature et aux partenaires avec lesquels la collaboration a eu lieu. Ces catégories et sous-catégories sont explicitées ci-dessous.

Degré de satisfaction avec les activités de collaboration et leur fréquence

Comme l'indique le Tableau 9 récapitulatif ci-dessous, présentant le nombre d'occurrences récoltées en lien avec la qualité de la collaboration professionnelle (581) et sa fréquence (120), la majorité des réponses indique un niveau de qualité très élevé. En effet, 172 occurrences font état d'une *bonne* collaboration, 163 la qualifient de *très bonne* et 94 d'*excellente* (ou optimale, super, géniale, top...). Seules 42 réponses évoquent une qualité *moyenne* (ça va, suffisante...). À la marge, figurent les réponses contenant des qualificatifs très *négatifs* (mauvaise, catastrophique...) (39), moins tranchés tel que *plutôt bonne* (37) ou *compliquée, pas toujours évidente, pas facile* (22). Enfin, 12 réponses indiquent que la collaboration professionnelle est *essentielle*.

Tableau 9. Qualité et fréquence de la collaboration

QUALITÉ DE LA COLLABORATION		FREQUENCE DE LA COLLABORATION	
Appréciation	N	Appréciation	N
Mauvaise (mal, catastrophe...)	39	Lacunaire (inexistante, jamais, absente, très peu)	15
Moyenne (ça va, suffisante, satisfaisante...)	42	Peu	22
Pas toujours évident (compliqué, pas facile...)	22	Régulière	40
Plutôt bonne	37	Beaucoup	32
Bonne (bien, gut, bene...)	172	Ponctuelle (en cas de besoins, ni fort ni moyen)	11
Très bonne	163	TOTAL	120
Essentielle	12		
Excellente (top/optimale/géniale/super)	94		
TOTAL	581		

Note. N = Nombre d'occurrences

Quant à la fréquence des activités de collaboration vécues par les répondant·e·s, elle est souvent qualifiée de *régulière* (40 occurrences), 32 occurrences indiquent *beaucoup de collaboration*, 22 font référence à *peu de collaboration* et 15 à une collaboration *lacunaire* (inexistante, absente, très peu présente ou jamais présente). Relevons également que 11 occurrences évoquent une *collaboration ponctuelle* (en cas de besoin).

Les partenaires de la collaboration

Parmi les 2191 occurrences récoltées en réponse à la question portant sur les activités de collaboration vécues par les répondant·e·s, 507 spécifient les partenaires de la collaboration. Ils et elles figurent dans le Tableau 10 qui suit.

Tableau 10. Les partenaires de la collaboration

PARTENAIRES DE LA COLLABORATION	Définition du codage	Nb occurrences
COLLEGUES	Référence à des collègues sans précisions ultérieures	334
COLLEGUES de la même discipline	Référence explicite à des collègues qui enseignent les mêmes disciplines	20
COLLEGUES DUO	Référence explicite aux partenaires d'un duo pédagogique	12
EQUIPE	Référence explicite à l'équipe d'un établissement	59
HIERARCHIE : supérieur, direction	Référence aux cadres scolaires	64
PERSONNES RESSOURCES	Référence à des personnes ressources ou au mentoring	11
PARENTS	Responsables légaux	5
PERSONNEL ADMINISTRATIF	Secrétariat, responsables du bâtiment	2
TOTAL		507

Les répondant·e·s mentionnent plusieurs acteurs avec lesquels ils et elles collaborent : les collègues, des membres de la hiérarchie, des membres de l'équipe dans laquelle ils et elles sont inséré·e·s, des personnes-ressources (comme des enseignant·e·s de soutien, des logopédistes), ou encore un·e membre du personnel administratif. 366 occurrences évoquent des collaborations avec des collègues, parmi lesquelles 334 concernent des collaborations avec des collègues en général, 12 avec des collègues-duettistes et 20 avec celles et ceux de discipline enseignée. Est également évoquée la collaboration avec la hiérarchie (en général le directeur ou la directrice d'établissement) (64) et l'équipe (59), cette dernière pouvant englober tant les collègues, la hiérarchie que les personnes-ressources. Viennent ensuite à la marge les personnes-ressources (11), les parents (5) et le personnel administratif (2).

La nature de la collaboration

Parmi les 2191 occurrences récoltées en réponses à la question portant sur les activités de collaboration vécues par les répondant·e·s, 477 indiquent la nature de cette collaboration. Le Tableau 11 qui suit définit et exemplifie les catégories et sous-catégories dans lesquelles ont été codées ces occurrences.

Tableau 11. La nature de la collaboration

CATEGORIES/ Sous-catégories	DEFINITIONS	Exemples de verbatims	Nb occurrences
ENSEIGNEMENT			
Enseignement (sans précisions)			58
Planification didactique	Préparation collective de matériel et programme de cours	<i>La collaboration se fait de préférence entre jeunes qui sont ouverts à partager leurs méthodes, leurs cours, leurs expériences qu'avec des plus anciens collègues qui sont davantage fermés à ces pratiques.</i>	72
Évaluation/examens	Partage d'épreuves, la création en commun d'évaluations ou la formation d'équipes pour l'élaboration d'examens	<i>Je travaille beaucoup avec mes collègues et nous harmonisons nos évaluations</i>	47
Co-enseignement	Collaboration avec l'autre titulaire, avec certain·es collègues, avec les enseignant·es spécialisé·e·s	<i>Bonne, nombreuses interactions entre enseignants nécessaires lors de cours enseignés à plusieurs</i>	18
Échange de matériel	Échange de pratiques, de ressources, de dossiers ou le prêt de matériel	<i>Entraide et partage de documents et pratiques entre collègues de la même branche.</i>	62
Réflexion sur la pratique	Réflexion sur ses propres projets, exposer son vécu, ses expériences sans jugement et échanger de manière constructive, aspects d'apprentissage	<i>Beaucoup d'échanges entre collègues toujours motivés à discuter, échanger et partager.</i>	30
Situations complexes	Echange de pratiques/idées sur des situations difficiles à gérer	<i>Les collègues me sont d'une grande aide lorsque je suis face à une situation compliquée que je n'ai pas encore vue dans ma carrière.</i>	32

Sorties/ Activités extrascolaires/ camps	Sorties en forêt ou des activités récréatives hors de la classe	<i>Ho potuto beneficiare della collaborazione con le docenti SI⁵ in quanto vi sono dei progetti che svolgiamo assieme (es. orto, bosco, gestione dei pomeriggi).</i>	12
TOTAL ENSEIGNEMENT			331
SOUTIEN			
Soutien (sans précisions)	Support, conseils, réponses aux questions, compétences relationnelles positives telles que la disponibilité, mettre à l'aise, bienveillance, patience, écoute	<i>Très bonne ambiance et soutien de la part des collègues</i>	79
Psychologique/ émotionnel	Pour le moral, pour ne pas se sentir seuls, pour faire face aux difficultés	<i>J'ai été bien entourée pour le côté psychologique car ayant une classe d'accueil composée d'élève de 4 ans ukrainiens et orphelins, c'était appréciable de ne pas être toute seule.</i>	11
Décisionnel/ technique	Comment s'y prendre pour certaines démarches	<i>Soutien de la part de ma doyenne : rencontres pour exposer une problématique et chercher des solutions</i>	6
TOTAL SOUTIEN			96
INFORMATION/ ADMINISTRATIF	Opposition entre des situations où l'on est accompagné et informé en tant que novice, et d'autres où l'on doit se débrouiller, trouver par soi-même les informations et comprendre les implicites d'un établissement	<i>Quasi aucun soutien ... j'ai dû aller chercher toutes les informations par moi-même</i>	22
PROJET COLLECTIF / D'ETABLISSEMENT	Éléments de collaboration formels, tels que les réunions ou le projet	<i>Très bonne dans un collège de deux classes dans lequel beaucoup de projets communs ont été réalisés.</i>	28

⁵ Scuola dell'infanzia (degré pré-primaire au Tessin : année facultative (enfants de 3 ans) + Harnos 1 et 2)

	d'établissement établis par la direction, mais aussi quelques initiatives plus informelles, par exemple des projets de cuisine		
TOTAL OCCURRENCES			477

La nature de la collaboration la plus évoquée est le soutien (96 occurrences) : il s'agit d'éléments tels que des conseils, des réponses aux questions ou d'éléments relevant de compétences relationnelles vécues positivement telles que faire preuve de disponibilité, mettre à l'aise, de la bienveillance, de la patience, de l'écoute. 11 réponses portent plus spécifiquement sur le soutien psychologique (pour le moral, pour ne pas se sentir seul·e·s, pour faire face aux difficultés) et 6 sur des aspects liés aux démarches à entreprendre au niveau décisionnel/technique.

Ensuite, nous trouvons des aspects relatifs à l'enseignement (331 occurrences). L'objet principal de la collaboration au niveau de l'enseignement semble être la planification didactique (72 occurrences) : les répondant·e·s font référence à la préparation collective de matériel et programme de cours ; il apparaît que ce type de collaboration se déroule par groupes de branches ou par groupes du même degré. Dans la sous-catégorie de l'échange de matériel (62) se retrouvent les échanges d'expériences, de pratiques, d'idées, de ressources, de dossiers ou le prêt de matériel ; pour la construction d'évaluations/examens les répondant·e·s signalent le partage d'épreuves, la création en commun d'évaluations ou la formation d'équipes pour l'élaboration d'examens. Moins nombreuses mais aussi très présentes, les réponses mentionnant des échanges sur des situations complexes (32) (comment faire face ou échange de pratiques/idées sur des situations difficiles à gérer), la réflexion sur la pratique (30) (réflexion sur ses propres projets, exposer son vécu ou ses expériences sans jugement et échanger de manière constructive, aspects d'apprentissage) et du co-enseignement (18) : collaboration avec l'autre titulaire, avec certain·e·s collègues, avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Apparaissent également des références à des collaborations pour des activités extrascolaires telles que les sorties en forêt ou des activités récréatives hors de la classe. La catégorie des projets collectifs ou d'établissement regroupe des éléments de collaboration formels, tels que les réunions ou le projet d'établissement proposés par la direction, mais aussi quelques initiatives plus informelles. Enfin, la catégorie information/administratif, regroupe des réponses contrastées allant de situations où des enseignant·e·s estiment être accompagné·e·s et informé·e·s en tant que novice, et d'autres, en majorité, où des enseignant·e·s doivent se débrouiller, trouver les informations en autonomie et comprendre les implicites d'un établissement.

Ainsi, les activités de collaboration vécues par les enseignant·e·s novices revêtent de nombreuses dimensions. Il est évident qu'elles jouent un rôle central dans l'insertion professionnelle, tant au niveau formel qu'informel. Ces constats invitent à examiner de manière plus approfondie les différents niveaux de collaboration et les facteurs qui influencent, favorisent ou empêchent une collaboration de qualité.

5. Publications

Notes INSERCH

- INSERCH. (2024). *Formation, insertion professionnelle et persévérance dans le métier des différents profils de diplômé·e·s. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2024 auprès des diplômé·e·s 2023 et 2021 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH. (2023). *Formation, insertion et développement professionnels des différents profils de diplômé·e·s. 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*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- INSERCH. (2022). *Profils de diplômé·e·s à l'enseignement et impact de la pandémie de COVID-19. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2022 auprès des diplômé·e·s 2021 et 2019 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. 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*

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

- Balslev, K., Vanini De Carlo, K., Charmillot, S., Giovannini, V., Hascoët, M., Mabilon, A., Melfi, G., Rey, J. et Voirol-Rubido, I. (accepté). *Après une réorientation professionnelle, s'insérer dans l'enseignement ... et y rester ? Analyse de portraits d'enseignant·e·s en réorientation en Suisse Romande et au Tessin au prisme de l'insertion professionnelle et de l'intention de persévérer dans le métier*. *Revue Suisse des Sciences de l'Education* (en révision).
- Péquignot, M., & Rey, J. (2025). *De la formation à l'enseignement primaire à l'insertion professionnelle: bilan de la formation initiale et besoins en formation continue des diplômé·e·s de la HEP/PH FR. Analyse des résultats de l'enquête longitudinale INSERCH 2017-2023*. Fribourg: Haute Ecole pédagogique.
- Rey, J., Mathivat, N., Mettraux, R., & Étienne-Tomasini, D. (2024). Insertion et accompagnement professionnel d'enseignants formés à l'étranger: une analyse des trajectoires par le prisme des incidents critiques. *Alterstice*, 12(1), 79-93.
- Vanini De Carlo, K., & Giovannini, V. (2023). L'inserimento professionale nella scuola ticinese, tra sfide ordinarie e sorprese significative. Approfondimenti sulla valutazione della formazione iniziale e sui bisogni di formazione continua da parte delle persone diplomate al DFA/ASP SUPSI. Centro Competenze Educazione, apprendimento e insegnamento – CC EAI.
- 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.
- Besozzi, R. (2020). *L'esperienza del tutorato : riscontri dal vissuto delle e dei neo docenti seguite/I*. Istituto universitario federale per la formazione professionale
- 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.
- 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, Roberta Besozzi, 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

© INSERCH, 2026 – Licence Creative Commons CC BY NC ND 4.0

Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice