

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

Kristine Balslev, Université de Genève

Katja Vanini De Carlo, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Samuel Charmillot, Université de Genève

Valentina Giovannini, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Marine Hascoët, Haute École Pédagogique Vaud

Alexandre Mabilon, Université de Fribourg

Giuseppe Melfi, Haute École Pédagogique BEJUNE

Jeanne Rey, Université de Fribourg

Isabel Voirol-Rubido, Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

L'insertion professionnelle dans l'enseignement est étudiée dans une enquête longitudinale intercantonale (Suisse romande et Tessin). À partir de cette enquête, cette contribution cible les enseignant-e-s qui entrent dans le métier après une réorientation, et s'intéresse à leurs intentions d'y rester. Sont présentées d'abord des données quantitatives, puis l'analyse des portraits créés à partir des réponses ouvertes de huit enseignant-e-s en seconde carrière qui jugent leur insertion réussie, dont quatre personnes voulant persévérer dans la profession, et quatre disant ne pas envisager y rester. L'article discute ces résultats et s'ouvre sur des pistes tant en termes de formation initiale et continue que des futurs développements dans la recherche sur l'entrée dans la profession enseignante.

1. Les enseignant-e-s en seconde carrière dans une période marquée par une pénurie d'enseignant-e-s et des incertitudes dans le monde du travail

Plusieurs indicateurs mettent en avant une pénurie d'enseignant-e-s, que ce soit au niveau international (UNESCO, 2024) ou national (Office Fédéral de la Statistique, 2025). Par ailleurs, de nombreuses personnes quittent la profession après quelques années d'exercice seulement, ce qui aggrave cette pénurie, même s'il est connu depuis les travaux d'Ingersoll (2003 ; Ingersoll et al., 2014) que ce n'est là pas le seul facteur explicatif. Plusieurs autres facteurs contribueraient à cette pénurie : la complexité croissante du travail enseignant, le manque de reconnaissance de la profession, les politiques d'austérité et l'influence des principes du *New Public Management* sur les conditions et le sens des pratiques professionnelles enseignantes (Levasseur et al., 2023). Les effets délétères liés à cette pénurie se situent à plusieurs niveaux, tant à court terme (diminution de la qualité de l'enseignement, augmentation des inégalités scolaires) qu'en termes systémiques, avec des risques que cette situation entraîne un effet circulaire d'érosion de la désirabilité du métier (Voz, 2020).

En parallèle, le nombre de personnes choisissant de se former à l'enseignement après une première carrière ou formation augmente depuis les années 2000, d'une part parce que, face à la pénurie d'enseignant-e-s, les viviers de recrutement sont élargis, les modalités d'accès à la formation sont rendues plus flexibles (Coppe, 2025), et des mesures incitatives à l'intention des personnes en reconversion sont mises en place ; d'autre part, parce que, face à un marché du travail qui se durcit et se précarise, de plus en plus de personnes décident de se reconvertir professionnellement vers un métier présentant une certaine sécurité (Farges, 2019). Or, les formations à l'enseignement sont souvent calibrées pour des enseignant-e-s en première carrière (Baeten et Meuss, 2016), malgré l'adoption de quelques aménagements.

Plusieurs recherches sont menées sur les trajectoires de ces profils en reconversion (Girinshuti, 2020 ; Perez-Roux, 2019), leur entrée dans le métier (Maillet et al., 2020 ; Ruitenburg et Tigchelaar, 2021) ou encore sur leurs motivations à devenir enseignant-e (Berger et D'Ascoli, 2011). Bien qu'elles se développent ces dernières

années (Bauer et al., 2021), les analyses de leur perception de la formation ainsi que de leur intention de persévérer sont moins nombreuses. Dans la perspective d'apporter une contribution aux études intéressées par les liens entre la formation à l'enseignement et le profil des ESC (par exemple celle de Baeten et Meuss, 2016, sur l'adaptation de la formation aux ESC), le groupe de recherche INSERCH s'intéresse depuis quelques années aux enseignant-e-s en seconde carrière (ESC). La recherche INSERCH, fondée sur une enquête longitudinale sur l'insertion professionnelle dans l'enseignement, repose sur un questionnaire administré annuellement, auquel ont répondu depuis 2017¹ plus de 7000 diplômé-e-s de l'enseignement des cantons de Suisse romande et du Tessin, une année puis trois ans après l'obtention de leur diplôme.

La présente contribution vise donc à mieux faire connaître le public des ESC, à la fois en tant qu'ancien-ne-s étudiant-e-s et en tant que néo-diplômé-e-s. En partant de l'exposition de quelques données quantitatives issues de notre recherche longitudinale, qui mettent en avant les différents profils d'ESC et des tendances concernant leur perception de la formation, cette contribution se concentrera sur des données qualitatives, en dressant le portrait de huit profils de diplômé-e-s différent-e-s, à partir d'une sélection de leurs réponses à des questions ouvertes du questionnaire.

Les ESC sont défini-e-s comme ayant poursuivi une autre carrière avant de devenir enseignant-e-s (Coppe, 2025 ; Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). Leur nombre est en augmentation : Paniagua et Sánchez-Martí (2018) indiquent que 24 des 34 pays de l'OCDE font appel à des enseignant-e-s ayant entre deux et dix ans d'expérience en dehors de l'enseignement. En France, près de 40% des futur-e-s enseignant-e-s sont en situation de reconversion (Maillet et al., 2020).

Les recherches sur les parcours et les origines du public étudiant dans les institutions de formation à l'enseignement mettent en avant plusieurs types de parcours et d'origines professionnelles des ESC. Ainsi, Girinshuti (2020), sur la base d'une étude de trajectoires d'enseignant-e-s dans un institut de formation de Suisse romande, distingue trois types de parcours vers l'enseignement nous permettant de donner une image plus précise des profils de diplômé-e-s au cœur de cette contribution : les parcours directs, les parcours indirects et les parcours « second métier ». Les premiers concernent les personnes qui s'inscrivent dans un institut de formation à l'enseignement à la suite d'études dans le secondaire II. Les parcours indirects regroupent des personnes s'orientant vers l'enseignement après avoir tenté un premier projet professionnel, n'ayant pas abouti. Les parcours « second métier » se réfèrent aux individus « qui choisissent l'enseignement après avoir exercé une ou plusieurs professions » (Girinshuti, 2020, p. 12). Farges (2019) s'est, quant à elle, intéressée aux origines professionnelles des ESC en France et constate qu'une grande part de ces personnes proviennent de métiers relationnels, telles que l'action sociale, l'éducation ou l'animation.

Dans notre contribution, la formation à l'enseignement est un angle d'analyse privilégié, non pas parce que nous le considérons comme un facteur explicatif unique de l'attrition ou de la persévérance dans le métier, mais en tant que dimension susceptible d'intéresser les politiques éducatives dans nos contextes respectifs.

2. Les ESC et les formations à l'enseignement

Faciliter ou adapter l'entrée en formation pour les ESC est une des réponses des instituts de formation pour faire face à la pénurie d'enseignant-e-s (Coppé, 2025 ; Levasseur et al., 2023). Une telle mesure n'est toutefois pas systématique au niveau international : dans certains systèmes éducatifs une plus grande flexibilisation des conditions d'entrée dans la profession peut déboucher sur un accès à l'enseignement sans passer par un programme de formation. Dans cette perspective, plusieurs modalités sont mises en place pour faciliter l'entrée en formation pour des personnes ayant une expérience professionnelle préalable, comme la validation des acquis de l'expérience (Cortessis, 2014) ou les concours d'entrée sans diplôme pour les personnes bénéficiant d'une expérience personnelle ou familiale (Farges, 2019).

Au-delà de l'attractivité de la formation, se pose la question de son adéquation à un public de personnes au bénéfice d'expériences professionnelles et présentant des spécificités les distinguant des personnes avec un parcours direct, pour lesquelles la formation est pensée (Baeten et Meuss, 2016). Certain-e-s auteur-e-s estiment que les réformes de la formation jouent un rôle pour améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement

¹ L'enquête intercantonale sur l'insertion professionnelle est plus ancienne, ses débuts datent de 2006-2007, mais une révision totale du questionnaire a été faite en 2017, date à partir de laquelle les nouvelles données sont collectées de manière systématique par l'équipe INSERCH. Plus d'informations sur www.inserch.ch.

(Farges et Szerdahelyi, 2024), constituant un levier pour augmenter le nombre d'ESC en formation, et arguent en faveur de parcours de formations alternatifs spécifiquement destinés à ce public (Baeten et Meuss, 2016). En Suisse romande et au Tessin, plusieurs mesures sont proposées pour attirer les personnes en reconversion professionnelle ; en revanche peu semble être fait pour adapter la formation à ces profils. En effet, les instituts de formation offrent tous la possibilité d'accomplir la formation à temps partiel en étalant la durée des études, ce qui permet à ces personnes de continuer à travailler. Une admission spécifique pour les personnes de plus de 25 ou 27 ans ne possédant pas l'un des titres requis pour l'admission, mais au bénéfice d'une expérience professionnelle, ainsi que la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), valorisant les expériences professionnelles et permettant à la personne qui postule d'obtenir une dispense partielle du programme d'études, sont des mesures adoptées dans l'ensemble des instituts de formation. Enfin, certains instituts proposent des aides financières. Les diplômé-e-s de l'enquête INSERCH proviennent donc d'instituts de formation qui ont mis en place des mesures pour attirer les ESC, sans pour autant proposer des parcours alternatifs spécifiques. Ainsi, dans cette contribution, il s'agira de dresser un portrait de ce public, notamment sur la base du bilan que ces ESC font de la formation à l'enseignement.

3. Les retours sur la formation

Les recherches sur l'entrée dans la profession et les retours sur la formation mettent en avant quelques critiques constantes : une formation initiale jugée trop éloignée du terrain (Dufour et al., 2021), le stage plébiscité au détriment des cours académiques, l'effet du choc de la réalité ou choc de la pratique (Devos et Paquay, 2013) accentuant une réaction de rejet de la formation initiale (Bourque et al., 2007), qui sera réévaluée au fil des premières années d'enseignement. Dans les recherches menées par l'équipe INSERCH, le bilan de la formation initiale fait par les diplômé-e-s répondant au questionnaire est un des volets régulièrement pris en compte : le bilan général est en tendance relativement positif au fil des enquêtes, en oscillation selon les années de passation² et semble légèrement s'améliorer dans le temps, tant au fil des années de l'enquêtes, qu'au niveau des individus.

Pour ce qui est des ESC, lors d'une récente communication, l'équipe INSERCH a pu développer des recherches plus spécifiques à ce public, en mettant en avant que les personnes en réorientation, notamment depuis un métier proche, jugent plus favorablement les éléments de la formation initiale faisant appel à la réflexivité par rapport aux stages ; ces mêmes personnes réclament plus d'apports théoriques issus des sciences de l'éducation, alors que celles qui ne sont pas en réorientation regrettent le manque de liens avec la pratique (Hascoët et al., 2024).

4. La persévérance dans le métier

Comme anticipé en introduction, la persévérance dans le métier de l'enseignement suscite de nombreuses préoccupations à l'échelle internationale et fait l'objet d'un intérêt croissant dans la recherche (Räsänen et al., 2020 ; Saks et al., 2021 ; Shirrell et Reininger, 2017). De récentes méta-analyses montrent que cette persévérance est influencée par des facteurs personnels, par les caractéristiques du milieu de travail ainsi que par les politiques publiques mises en place (Farahmandpour et Voelkel, 2025 ; Gundlach et al., 2024 ; Nguyen et Springer, 2023). Par exemple, la motivation intrinsèque pour le métier, le sentiment d'efficacité, l'engagement et la satisfaction au travail constituent des facteurs de protection, tandis que le *burnout* et le stress représentent des facteurs de risque. Les relations interpersonnelles jouent également un rôle, notamment le soutien apporté par les collègues ou l'institution. Enfin, des aspects liés aux conditions de travail, tels que la charge de travail, la qualité du leadership ou encore le degré d'autonomie laissé aux enseignant-e-s, influencent également cette persévérance.

La persévérance à rester dans le métier constitue, selon nous, un indicateur de l'effet des mesures pour attirer des personnes en seconde carrière. En effet, pour ce public l'accès au métier d'enseignant-e ne va pas nécessairement de pair avec une volonté de persévérer dans le métier, alors qu'on pourrait supposer que l'effort de la réorientation et d'une deuxième formation soit associé à une intention de s'établir de manière stable dans cette seconde voie professionnelle. C'est du moins ce qui ressort de la recherche de Farges (2019) qui constate

² C'est par exemple le cas dans le Canton de Fribourg (Péquignot et Rey, 2025).

que « parmi les enseignants démissionnaires figurent des personnes en reconversion professionnelle ne trouvant pas dans le métier ce qu'elles y avaient projeté » (p. 47).

À la lumière de ces éléments, mobilisés pour poser le cadre théorique et l'état de l'art de notre objet, nos questions de recherche et les objectifs de cette contribution se précisent.

5. Questions et objectifs de la recherche

Nos questions de recherche se situent donc dans le domaine de la réorientation professionnelle vers l'enseignement. Les profils d'ESC, de moins en moins rares, nous intéressent de par leur parcours et par ce que leurs réponses aux différentes questions de notre étude disent, par un effet de loupe, de l'insertion professionnelle, de la formation initiale et de l'intention ou non de persévérer dans le métier. Dans ce texte nous voulons explorer ce que certaines de ces personnes disent pour commenter ou justifier leur volonté de persister ou non dans le métier. C'est notamment les quelques³ personnes disant d'une part avoir l'impression d'une insertion réussie, mais d'autre part répondant qu'ils et elles pensent quitter la profession dans quelques années, qui nous intéressent tout particulièrement, car le coût (au sens large) de leur réorientation ne semble pas être une raison suffisante à leurs yeux pour exclure un *drop out*. Il est donc particulièrement important de comprendre ce qui pèse dans la balance, la faisant pencher vers une décision de quitter le métier, pourtant choisi après une autre carrière professionnelle, surtout lorsque l'insertion dans ce nouveau métier a été jugée comme réussie.

La formation constitue le début de l'insertion professionnelle : les futur·e·s enseignant·e·s y découvrent en effet le terrain professionnel grâce aux stages et à toutes les unités de formations en lien direct avec le métier. Ainsi, nous nous intéressons à ce que ces personnes disent de leur formation initiale, ce qui leur a manqué, ce qu'ils et elles ont apprécié, mais aussi comment leur insertion s'est passée et quels éléments lors de leur introduction à la profession leur ont été profitables. Nous cherchons aussi à mieux comprendre ce qui détermine pour ces profils le fait d'envisager de ne pas rester dans l'enseignement. Quatre questions orientent notre analyse :

1. Quel bilan de la formation initiale est fait par les ESC ?
2. Quels éléments leur ont fait défaut ou ont favorisé leur insertion professionnelle ?
3. Qu'est-ce qui distingue les profils « persévérants » des profils « non persévérants » ?
4. Comment les ESC justifient-ils et elles leur intention de persévérer ou non dans le métier ?

Ainsi, à travers la troisième question, la distinction des profils des ESC qui envisagent de rester dans la profession de ceux qui ne pensent pas persévérer pourra être éclairée par les réponses aux deux premières questions, portant sur la perception de la qualité de la formation initiale et de son efficacité pour leur insertion professionnelle. Réciproquement, ces mêmes perceptions, variables et spécifiques aux ESC, pourraient fournir des pistes de compréhension de leur choix de persister dans le métier pour lequel ils et elles se sont formé·e·s après leur réorientation.

6. Méthodologie

L'enquête INSERCH porte sur l'insertion professionnelle des diplômé·e·s en enseignement en couvrant différents angles d'analyse : la qualité de la formation telle que perçue par ces personnes, ainsi que les apports de la formation initiale (qui précisent, à travers une question spécifique, la perception de sa qualité), et encore l'expérience du recrutement puis le vécu de l'insertion. Le questionnaire contient des questions fermées et ouvertes, permettant des traitements quantitatifs et qualitatifs des données. Des analyses statistiques descriptives sont menées afin d'étudier le parcours des enseignant·e·s et permettent notamment d'examiner les stratégies de recherche d'emploi et les caractéristiques de postes obtenus. Elles mesurent également, via des échelles de Likert, et avec un recul d'un an après l'obtention du diplôme, la perception de la qualité de la formation à l'enseignement reçue, ainsi que de la réussite de l'insertion professionnelle.

³ Il s'agit, pour l'année de passation 2024 prise en considération dans cette contribution, de 25 ESC, soit 6% du total des répondant·e·s, qui évaluent à 5 ou 6 sur 6 leur satisfaction de leur insertion une année après l'obtention de leur diplôme ; les personnes qui répondent 3 ans après l'obtention de leur diplôme, qui donnent le même score à leur insertion et qui disent néanmoins vouloir quitter l'enseignement sont au nombre de 40, soit un 9% du total des répondant·e·s.

La présente contribution concerne les diplômé·e·s ayant répondu au questionnaire en 2024 et porte sur 524 répondant·e·s, dont 397 enseignant·e·s en première carrière (EPC) et 127 ESC.

Sur le plan des analyses quantitatives, nous comparons les ESC avec les EPC, parce ces dernier·ère·s constituent une norme à deux titres : d'une part, parce qu'ils et elles sont majoritaires en nombre ; d'autre part, parce qu'ils et elles sont le public-cible des formations initiales. Les comparaisons entre EPC et ESC portant sur la satisfaction à l'égard de la formation et le degré de réussite de l'insertion, mesurés par des échelles de Likert en six points, ont été effectuées au moyen d'analyses de variance à un facteur (ANOVA). Les comparaisons de proportions (répartition entre filières de formation, intention de persévérer) ont été analysées à l'aide du test du Chi². Ces analyses quantitatives ont une visée descriptive et contextualisante : elles servent à situer les portraits qualitatifs qui constituent le cœur de cette contribution.

Concernant la volonté de persévérer dans le métier, le volet quantitatif met en évidence les tendances dans l'intention de poursuivre avec la carrière d'enseignant·e, ainsi que les raisons évoquées pour justifier la réponse donnée. En sachant que près de 90% des personnes ayant répondu à ces questions se projettent dans l'enseignement à long terme, nous évoquerons quelques tendances en distinguant i) les profils (primaire, secondaire, enseignement spécialisé), ii) les ESC des EPC et iii) les années d'expérience (un an ou trois ans après l'obtention du diplôme).

C'est le volet qualitatif qui a été développé pour cette contribution, à travers la réalisation de *portraits* : des textes d'une demi-page environ, rédigés par nos soins, sur la base des informations recueillies dans les questionnaires. En vue de broser le portrait d'un profil d'ESC, nous avons identifié une série d'éléments tels que leur projet en entrant en formation, leur bilan de la formation, leur perception de leur insertion professionnelle et leur projet à long terme, pour faire émerger des régularités et des variations.

Le choix de cette démarche est né de notre intention de mettre en relation les différentes réponses données aux questions ouvertes et fermées, mais, également, de valoriser et mieux exploiter les réponses aux questions ouvertes qui sont habituellement organisées en catégories et quantifiées, où la richesse des points de vue qu'elles comportent n'est pas considérée. La démarche adoptée dans cette contribution permet d'approfondir le sens que ces réponses peuvent transmettre pour éclairer certaines tendances émergeant des résultats quantitatifs ou, à l'inverse, pour mettre en lumière des contre-tendances, voire des voix isolées, minoritaires mais non moins intéressantes. Ce choix s'aligne avec une épistémologie compréhensive – une posture visant à étudier la construction de significations (Schurmans, 2008) et qui « oriente la recherche vers une mise en évidence du sens que revêt une expérience pour un acteur, par repérage et analyse des traces que cet acteur laisse, pour reconstituer des ensembles dits signifiants » (Vanini De Carlo, 2014, p. 94). Sans pour autant s'inscrire dans une recherche compréhensive – qui requerrait une interaction directe avec les sujets la recherche – cette épistémologie a guidé la construction des portraits en tant que traces d'un parcours où le sens exprimé, lors des réponses ouvertes, est mis en valeur.

Pour constituer les portraits nous nous sommes inspiré·e·s de la méthodologie de la *Vignettenforschung*, ou recherche par « scènes de sens » (Vassallo et al., 2021). Cette approche vise à surmonter certains des problèmes critiques rencontrés dans l'utilisation de tests standardisés à grande échelle pour mesurer l'apprentissage, et est conçue pour saisir l'expérience de l'apprentissage dans sa complexité et dans une approche située (Vanini De Carlo et Giovannini, 2023). Cela nous paraît utile pour mieux comprendre les voix des personnes participant à notre enquête, autrement traitées de manière isolées de leur contexte de production, ou compilées avec un effet d'illustration qui peut manquer d'une vision d'ensemble. La rédaction de ces portraits s'inspire des travaux de Lahire (2005) sur les portraits sociologiques, comme cité par Perrenoud (2018). Dans notre corpus, les répondant·e·s ne sont pas à proprement parler en position d'argumenter, mais leurs réponses aux questions ouvertes – parfois articulées, notamment pour les cas que nous avons choisis pour ce texte – constituent une justification à leurs réponses aux questions fermées, par exemple lorsqu'ils ou elles s'expriment sur leur intention de persévérer dans la profession enseignante.

Questions choisies pour établir les portraits

Douze questions du questionnaire ont été choisies pour sélectionner les sujets et établir leurs portraits. Parmi ces questions, cinq sont ouvertes et donnent la possibilité aux sujets de développer leurs réponses ou avis. Nous avons extrait les questions permettant de donner des raisons du choix de persévérer ou non dans la profession.

- | | |
|----|--|
| A. | Lorsque vous êtes entré-e dans votre institution de formation des enseignant-e-s, quel était votre objectif ? (<i>Réponses possibles : trouver un emploi dans l'enseignement/ conserver un poste dans l'enseignement / trouver un emploi dans une institution tertiaire/ autre – à préciser</i>) |
| B. | Est-ce qu'il s'agissait d'une réorientation professionnelle ? (« oui » ou « non ») |
| C. | Dans ou hors de votre établissement ou institution de référence, bénéficiez-vous / avez-vous bénéficié des activités suivantes ? (<i>Liste des activités possibles, plusieurs choix possibles</i>) |
| D. | Quel est/était votre degré de satisfaction à l'égard des aspects suivants de votre travail ? (<i>11 items sont proposés avec la possibilité de répondre sur la base d'une échelle de Likert, de « très insatisfait » à « très satisfait »</i>) |
| E. | Considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ? (<i>Réponse sur une échelle de Likert allant de « non réussie » à « très réussie »</i>) |
| F. | Pour quelles raisons considérez-vous ainsi votre insertion professionnelle ? |
| G. | Quels éléments apportés par la formation ont favorisé votre insertion professionnelle ? |
| H. | Quels éléments de votre formation ont fait défaut pour favoriser votre insertion professionnelle ? |
| I. | Ressentez-vous des besoins de formation continue ? |
| J. | Dans ce cas, veuillez préciser les domaines. |
| K. | Quels sont vos projets professionnels à long terme ? (<i>Deux réponses possibles « je me projette enseignant-e sur le long terme » / « je quitterai probablement l'enseignement dans quelques années »</i>) |
| L. | Merci de préciser la raison de cette réponse. |

Critères de choix des profils

Nous avons choisi, parmi les répondant-e-s, des personnes ayant répondu que leur entrée en formation à l'enseignement constituait une réorientation professionnelle (réponse positive à la question B). Leurs réponses donnent lieu, en première instance, à un traitement quantitatif, permettant de décrire les tendances dominantes de cet échantillon. Dans un second temps, à partir de cet échantillon, nous avons sélectionné des personnes en croisant deux variables : parmi les personnes disant avoir le sentiment d'une insertion réussie (E), nous avons cherché à contraster celles affirmant avoir la volonté de persévérer et celles ne se projetant pas dans l'enseignement au-delà de quelques années (K).

Ainsi nous avons isolé huit profils dont nous avons rédigé les portraits : nous avons appelé Rose, Nino, Zara et Luca les quatre personnes illustrant les profils qui ne prévoient pas de persister dans l'enseignement ; et Mina, Lora, Maël et Jade, celles qui se voient dans l'enseignement sur le long terme. Dans les deux sous-groupes sont représentés plusieurs cantons d'origine ainsi que les degrés primaire (1H-8H), secondaire I et II et l'enseignement spécialisé. Outre la diversité de profils (en termes de diplômes d'enseignement, de genres et d'instituts de formation) pour choisir de retenir ces huit profils, nous avons privilégié les individus ayant donné aux questions ouvertes (F, G, H, I, K) des réponses complètes et développées. En annexe se trouve un tableau qui synthétise les caractéristiques des huit profils constituant notre corpus.

7. Analyses

Dans un premier temps, nous présentons quelques résultats quantitatifs – extraits des analyses globales (INSERCH, 2024) – concernant le bilan de formation, l'insertion professionnelle et l'intention de persévérer dans le métier des diplômé-e-s de 2023. Ces données offrent une image globale des résultats de l'enquête INSERCH, et visent à montrer les éventuelles spécificités des ESC en comparaison aux EPC, ces derniers constituant le public cible des formations à l'enseignement.

Profil des diplômés

Trois filières d'enseignement sont représentées : pour la volée des diplômé·e·s de 2023, 57% ont suivi une formation pour enseigner dans le primaire, 36% pour le secondaire et 6% pour l'enseignement spécialisé. Il y a des différences statistiquement significatives ($p < .001$) dans la répartition entre ESC et EPC dans les filières de formation : les ESC représentent 18% des diplômé·e·s de l'enseignement primaire ; 36% des diplômé·e·s de l'enseignement secondaire et 30% de l'enseignement spécialisé. Ces différences s'expliquent probablement par des conditions d'accès différenciées aux formations à l'enseignement, les ESC se destinant au secondaire remplissant plus souvent les critères requis (diplôme dans la ou les disciplines à enseigner, expérience de terrain) grâce à leur parcours d'études et à leur expérience professionnelle antérieure.

Bilan de la formation

Les diplômé·e·s ont une appréciation globalement positive de la formation ($M = 4,09$ sur 6, suivant une échelle de Likert). Il y a cependant des différences statistiquement significatives en fonction du parcours d'accès à l'enseignement ($p = .008$). Les diplômé·e·s en seconde carrière évaluent leur formation de manière plus favorable ($M = 4,33$) que les EPC ($M = 4,01$). Cette satisfaction plus élevée des ESC pourrait s'expliquer par leur expérience professionnelle antérieure, qui leur permet peut-être de mieux relier la théorie à la pratique et de valoriser les aspects concrets de la formation, tels que les échanges entre pairs, les études de cas et les stages sur le terrain, renforçant ainsi leur satisfaction globale.

Degré de réussite de l'insertion

Les diplômé·e·s évaluent plutôt favorablement leur insertion professionnelle ($M = 4,86$ sur 6), sans différence statistiquement significative entre les EPC ($M = 4,88$) et les ESC ($M = 4,81$). Cela souligne une perception positive de leur intégration dans le milieu professionnel, indépendamment de leur parcours.

Volonté de persévérer dans le métier

Enfin, une large majorité se projette dans l'enseignement à long terme (90%) contre seulement 10% qui envisage de quitter la profession dans les prochaines années. L'absence de différence statistiquement significative entre les EPC (91%) et les ESC (88%) témoigne d'une volonté de s'investir durablement dans la profession, quel que soit le parcours d'accès à l'enseignement.

Suite à ces résultats quantitatifs, à travers la méthode des portraits, nous présentons les arguments développés par les huit personnes dont nous avons choisi de décrire et analyser le profil et les réponses ouvertes. Ces huit ESC⁴ se situent dans des tranches d'âge entre 30 et 60 ans, montrent une diversité de formations et domaines professionnels antérieurs : travail social, banque et assurance, biologie, automatisation des systèmes industriels, ingénierie, musique et édition. Pour chacun de ces portraits nous mettons d'abord en avant quelques éléments partagés, puis nous intéressons spécifiquement à leurs réponses aux questions ouvertes.

ESC ne prévoyant pas de persévérer dans le métier

Nino, Zara, Luca et Rose disent ne pas se voir dans l'enseignement dans cinq ans. Zara exerçait déjà dans l'enseignement et s'est formée pour maintenir son poste dans l'enseignement ; les trois autres souhaitaient travailler dans l'enseignement au moment de démarrer la formation. Les quatre personnes font un bilan de leur formation globalement positif : trois d'entre elles donnent un degré de satisfaction de 4/6, Nino exprime un degré de satisfaction maximal (6/6). Comme la grande majorité des diplômé·e·s, trois parmi ces quatre profils citent les stages parmi les éléments qui ont favorisé leur insertion professionnelle, la quatrième ne répond pas à cette question.

Les éléments cités comme ayant favorisé leur insertion professionnelle sont la bonne qualité de la collaboration et le fait d'avoir bénéficié d'activités d'insertion dans leur établissement. Globalement, ces ESC sont satisfait·e·s à l'égard de différents aspects de leur travail.

Leur perception de la réussite de leur insertion professionnelle est très bonne. Pourtant, ces quatre personnes ont comme point commun de ne pas envisager de persister dans le métier. Précisons le fait qu'aucune de ces personnes ne donne des réponses se référant explicitement à leur statut d'ESC.

⁴ Les portraits se trouvent en annexe, et on peut y accéder directement en cliquant sur le nom en hyperlien.

ESC prévoyant de rester dans le métier

Les quatre portraits suivants correspondent à des personnes en réorientation ayant exprimé l'intention de rester dans la profession à long terme : Mina, Lora, Maël et Jade. Ces personnes ont une perception positive de nombreux aspects inclus dans le questionnaire. Leur vécu d'une reprise des études après la trentaine semble positif, c'est là un point en commun de ces quatre profils. Les enjeux liés à leur choix d'entrer en formation à l'enseignement sont différents : pour Mina, la formation visait à conserver son poste dans l'enseignement, alors que les trois autres avaient comme projet de trouver un emploi dans cette profession. Les quatre portraits font émerger une relative satisfaction de la collaboration au sein de leur établissement, même si Jade exprime des difficultés à échanger son point de vue avec ses collègues et à déployer des innovations proposées en formation. Une autre dimension qui rapproche les quatre profils est que très peu d'éléments d'insatisfaction sont mentionnés dans chacun des cas, en comparaison à d'autres réponses. Lora se dit insatisfaite au niveau de la sécurité d'emploi et de la durée des journées de travail, Maël est peu satisfait de la durée de ses journées de travail et de la reconnaissance sociale à l'égard de la profession. Les quatre estiment que leur insertion professionnelle est réussie. Quant à leur bilan de la formation initiale, il est positif, avec une nuance pour Lora dont la satisfaction pour la formation est de 4/6. C'est aussi Lora qui se distingue des trois autres en mettant en avant des apports plus réflexifs de la formation, alors que les trois autres valorisent les stages dans la réussite de leur insertion professionnelle. Concernant leurs besoins de formation continue, seule Mina n'exprime aucun besoin, alors que les autres en mentionnent. Leurs projets sont d'abord de « se stabiliser » ; Maël évoque en plus la volonté de se développer professionnellement.

8. Discussion

Comme nous avons vu, les résultats quantitatifs mettent en avant que les ESC s'orientent majoritairement dans les formations à l'enseignement secondaire et sont globalement plus satisfait-e-s de leur formation initiale que les EPC. Toutefois, concernant les autres dimensions analysées, les ESC ne se distinguent pas des EPC. En quoi donc les portraits nuancent-ils ces résultats en apportant des éléments liés à la singularité de chaque répondant ?

Des analyses des portraits émergent un tableau qui présente huit personnes satisfaites tant de leur choix de réorientation, de leur formation à l'enseignement, que de leur insertion professionnelle. Ces profils sont plutôt représentatifs de la globalité des répondant-e-s à notre enquête. Ce qui est intéressant, par contre, est qu'une partie, minoritaire mais non négligeable, du corpus global n'envisage pas de rester dans la profession.

Nous avons donc analysé les portraits en faisant émerger le sens qui dégage du discours de chaque cas, lorsqu'on compile et condense ses réponses. Pour ces ESC qui disent ne pas vouloir persévérer dans le métier, nous avons voulu mettre en évidence des éléments qui pourraient nous donner des pistes de compréhension.

Du portrait de Rose se dégage par exemple l'importance de motiver les élèves, mais aussi de mieux les connaître, afin de les aider à développer des compétences. Le métier devenant, selon elle, de plus en plus complexe, elle ne semble pas prête à baisser ses attentes à ce niveau. On peut par ailleurs faire un lien entre cette exigence et son choix d'entreprendre des études de psychologie en parallèle à sa prise de fonction. Dans sa formation de base elle déplore le manque « d'une prise de conscience théorique ». On peut imaginer qu'une formation initiale où les liens entre théorie et pratique sont davantage explicités et accompagnés, aurait pu lui donner plus d'outils pour aller dans ce sens. Ou alors, il aurait manqué dans sa formation un travail plus important sur les controverses professionnelles, ses paradoxes, et sur la nécessité de composer entre l'idéal de ses valeurs et la réalité du contexte professionnel ?

L'analyse des réponses de Nino révèle également des composantes surprenantes en ce sens : ravi de sa réorientation, très positif dans le bilan sur la formation, il ne prévoit pourtant pas de rester dans le métier à long terme, à cause des conditions de travail, dit-il. Ses réponses concernant les éléments de sa formation ayant favorisé versus celles qui ont fait défaut pour son développement professionnel font émerger une appréciation importante tant pour la théorie que pour la pratique, mais un manque de cohésion entre ces deux volets. Dans son cas, le choc de la réalité semble particulièrement important, et l'on perçoit que dans son rôle actuel d'enseignant il ne sent pas de pouvoir agir sur les éléments du contexte professionnel qui lui sont insatisfaisants. Son cas confirme la dégradation perçue des conditions de travail des enseignant-e-s et impactant l'attrition.

L'analyse du profil de Zara, qui explicite bien les raisons qui lui font envisager de quitter le métier (pour le moins l'enseignement régulier), montre qu'il s'agit pour elle d'aligner ses valeurs à sa pratique : l'école lui semble trop élitiste et sélective. Comme pour Rose, on pourrait imaginer que traiter plus et mieux en formation initiale les questions liées à la sélection et à la réduction des inégalités par les pratiques enseignantes, aurait pu la

renforcer sur ce plan, et ne pas lui faire envisager de quitter l'enseignement régulier pour cette raison.

Luca anticipe une envie de changer de cap et qu'il pourrait avoir fait, dans une dizaine d'années, le tour de la question. Ce sont plutôt les ateliers d'art qui l'intéressent après cette expérience dans l'enseignement, comme si celle-ci constituait un passage vers d'autres horizons.

Les parcours des huit personnes varient ; certains (Nino, Luca, Rosa) passent de métiers demandant des formations de niveau secondaire II à celui d'enseignant-e. Notons que ces trois personnes sont aussi celles déclarant vouloir quitter l'enseignement. Comme si, après avoir été attiré par cette profession, celle-ci semble finalement les décevoir. D'autres (Zara, Mina, Lora, Maël et Jade) sont au bénéfice d'études supérieures de niveau Master. À part Zara, ces personnes mettent en avant un sentiment de satisfaction vis-à-vis de l'enseignement. Pour Zara, l'occupation d'un poste d'enseignante est perçue comme temporaire avec une envie de se spécialiser en s'orientant vers le soutien pédagogique.

Il est nécessaire de préciser qu'en ce qui concerne le contexte suisse, les résultats de l'enquête INSERCH nuancent la littérature sur l'abandon du métier, puisque moins de 10% des répondant-e-s (EPC ou ESC) déclarent vouloir quitter l'enseignement. Rappelons toutefois que les diplômé-e-s recevant le questionnaire INSERCH ne répondent pas tous et toutes, nous ne savons donc pas si une part importante de non-persévérant-e-s se trouve parmi les non-répondant-e-s. Ces éléments s'équilibrent et nous confirment l'intérêt d'isoler huit cas à analyser pour leurs spécificités, tout en soulignant leur non-représentativité dans la répartition quantitative des profils qu'ils représentent.

Certaines réponses justifiant une non-persévérance dans le métier mettent en avant le décalage entre les valeurs personnelles et celles de l'institution et soulèvent quelques réflexions : comment la formation peut-elle mieux préparer aux contradictions du métier ? Comment peut-elle renforcer l'agentivité des enseignant-e-s afin qu'ils et elles puissent contribuer au changement au niveau des politiques institutionnelles ? Nous pensons notamment à Zara qui ne se reconnaît pas dans l'élitisme perçu dans l'institution scolaire et qui pourrait pourtant participer à rendre l'école plus inclusive par un engagement civique ou politique.

Bien que les profils analysés mentionnent peu de dimensions propres à leur statut d'ESC, il nous paraît intéressant de nous pencher sur des réponses qui seraient spécifiques à ces profils. À ce propos, nous détectons des dimensions mentionnées quant à leur parcours qui les auraient favorisés, dans certains cas, pour l'obtention de leur poste : par exemple, Maël affirme que c'est entre autres grâce à son expérience professionnelle antérieure qu'il a été engagé ; ou encore Jade, qui mentionne son CV, comportant des expériences antérieures, parmi les éléments qui lui ont permis d'obtenir sa place d'enseignante. Dans cette perspective, une analyse des réponses aux questions ouvertes de l'ensemble de ESC permettrait de mieux accéder aux besoins et défis spécifiques à cette catégorie d'enseignant-e-s.

Le groupe des ESC persévérant-e-s et le groupe des ESC non-persévérant-e-s se distinguent peu entre eux et elles en ce qui concerne leur satisfaction à l'égard de la formation en général, de leurs besoins de formation continue et de la collaboration (dimension étudiée par ailleurs dans l'enquête INSERCH). Or, nous aurions pu nous attendre à un regard plus sévère de la part des personnes ne désirant pas persévérer dans le métier. Une analyse avec un corpus plus important de données, cumulant les réponses de plusieurs volées permettraient de valider ou nuancer ces similarités entre deux groupes d'ESC.

9. Conclusions

Cette recherche fait ressortir la singularité des parcours et des points de vue sur la formation par des diplômé-e-s à l'enseignement. L'articulation entre les analyses quantitatives qui posent le cadre, et l'analyse qualitative au cœur de cette contribution, par la prise en compte des réponses propres à des individus, permet d'une part de brosser le portrait de personnes ayant repris des études après une première formation et une ou plusieurs expériences professionnelles. Nos résultats quantitatifs mettent en avant la diversité des origines et âges de ces personnes ainsi que leur relative satisfaction à l'égard de la formation et leur insertion professionnelle. D'autre part, en sélectionnant des cas atypiques, à savoir des ESC ne se voyant pas rester dans l'enseignement, l'effet d'éléments liés aux conditions de travail, à la non-reconnaissance sociale, au décalage entre valeurs personnelles (mais relevant de l'éducation) sur la volonté de persévérer est mis en lumière par un approfondissement qualitatif. Cette approche, consistant à restituer de manière étendue les réponses d'une sélection de répondant-e-s nous semble prometteuse et à développer pour mieux comprendre d'autres cas atypiques : par exemple les personnes issues de minorités sociales et linguistiques, les personnes particulièrement mécontentes, ou au contraire, particulièrement contentes de leur formation et leur insertion professionnelle. Elle a aussi l'avantage de

compléter, nuancer, voire contredire des tendances basées sur des analyses descriptives, globales et quantitatives. À ce propos, notre méthodologie fait émerger des limites : la création de portraits s'est faite à partir de réponses à des questions ouvertes et non pas avec des entretiens semi-directifs ou compréhensifs. La richesse des réflexions qui émergent de ces seuls huit portraits nous encourage à poursuivre ce projet en imaginant un volet qualitatif plus développé, par des entretiens individuels ou même collectifs.

Nos résultats questionnent également la responsabilité de la formation et de la profession (comprise au sens large : les départements de l'instruction publique/ministères de l'éducation, les syndicats, les communautés professionnelles) dans l'accueil et la rétention de personnes en réorientation, dont le bagage expérimenté et varié pourrait enrichir et dynamiser la profession. Tant au niveau de la formation que du contexte professionnel, il s'agirait de mieux prendre en compte les dimensions personnelles, les ambitions, les projets à moyen ou long terme des ESC, d'anticiper une manière de faire face à des envies ou besoins de changement de cap sans pour autant quitter le métier ; de faire de ces cas atypiques une force pour enrichir la communauté professionnelle avec leurs particularités et individualités. Peut-être qu'une formation continue ou un accompagnement à l'entrée dans le métier qui met l'accent sur la valorisation des compétences acquises par l'expérience et sur le *life long learning* pourrait-elle contribuer à ces ambitions ?

Bibliographie

- Baeten, M. et Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173-201.
- Bauer, C., Trösch, L.M. et Aksoy, D. (2021). "So I had to give it up": The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 464 - 475. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.9>.
- Berger, J. L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. A., Boéchat-Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : récession d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE* (p. 11-33). HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6515.pdf>
- Coppe, T. (2025). The Expanded Presence of Second-Career Teachers. Dans X. Dumay, T. B. Sorensen et L. Paine (dir.), *World Yearbook of education 2025. The Teaching Profession in a Globalizing World: Governance, Career, Learning* (p. 129-142). Taylor et Francis Group.
- Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Recherches et éducations*, 10, 95-116.
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet (dir.), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances* (p. 229-248). De Boeck Supérieur.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 293-210.
- Farahmandpour, Z. et Voelkel, R. H. (2025). Unraveling the Causes of Teacher Turnover: A Meta-Analysis of Global Literature. *Leadership and Policy in Schools*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2458610>
- Farges, G. (2019). Enseigner après une expérience professionnelle : contribution à une analyse des mobilités et des représentations du métier. *Recherche et formation*, 90, 43-55.
- Farges, G. et Szerdahelyi, L. (2024). *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Presses universitaires de Rennes.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Editions Alphil.
- Gundlach, H. A. D., Slemp, G. R. et Hattie, J. (2024). A meta-analysis of the antecedents of teacher turnover and retention. *Educational Research Review*, 44, 100606. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100606>
- Hascoët, M., Vanini De Carlo, K., Melfi, G., Balslev, K., Charmillot, S., Giovannini, V., Mabilon, A., Rey, J. et Voirol-Rubido, I. (2024, 27 juin). *L'insertion professionnelle dans l'enseignement en Suisse Romande et au Tessin sous l'angle de la réorientation. Une question de développement différencié de compétences transversales ?* [Communication]. Congrès SSRE, Locarno.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R., Merrill, L. et May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- INSERCH. (2024). *Formation, insertion professionnelle et persévérance dans le métier des différents profils de diplômé-e-s. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2024 auprès des diplômé-e-s 2023 et 2021 des instituts de formation des enseignant-e-s romands et tessinois*. http://inserch.ch/wp-content/uploads/2025/02/Note_INSERCH_2024.pdf
- Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
- Levasseur, L., Wentzel, B., Dupriez, V. et Pierre, P. (2023). Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94. <https://doi.org/10.4000/ries.14621>
- Maillet, E., Moal, C. et Daguzon, M. (2020). L'entrée dans le métier des professeurs stagiaires en situation de reconversion professionnelle (FSE-R). *Recherche & formation*, 95(3), 9-23.
- Nguyen, T. D. et Springer, M. G. (2023). A conceptual framework of teacher turnover: A systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, 75(5), 993-1028. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1940103>

- Office Fédéral de la Statistique. (2025). *Scénarios 2024-2033 pour le système de formation*. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/33867654/master>
- Paniagua, A. et Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers*, 190. <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Péquignot, M. et 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*. Haute École Pédagogique de Fribourg. http://inserch.ch/wp-content/uploads/2025/05/HEP-PH-FR_RapportINSERCH2025_FINAL.pdf
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche et formation*, 90(1), 2741.
- Perrenoud, M. (2018). *S'orienter dans l'apprentissage du métier d'enseignant : une étude des opérations curriculaires des étudiant·e·s genevois·es en enseignement primaire* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. et Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837-859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ruitenburg, S. K. et Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 10389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, A. et Lepp, L. (2021). To Stay or Not to Stay: An Empirical Model for Predicting Teacher Persistence. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Schurmans, M. N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-104.
- Shirrell, M. et Reininger, M. (2017). School Working Conditions and Changes in Student Teachers' Planned Persistence in Teaching. *Teacher Education Quarterly*, 44(2), 49-78.
- UNESCO. (2024). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391431>
- Vanini De Carlo, K. et Giovannini, V. (2023). *L'inserimento professionale nella scuola ticinese, tra sfide ordinarie e sorprese significative*. DFA/ASP SUPSI. http://inserch.ch/wp-content/uploads/2024/09/INSERCH_2023_RAPPORTO_TI.pdf
- Vanini De Carlo, K. (2014). Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique. *Revue ? Interrogations ?*, 17. <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>
- Vassallo, M., Cramerotti, S., Schratz, M. et Schwarz, J. F. (2021). La ricerca con vignette all'Università di Innsbruck. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 3-15.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification de s facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>

Mots-clefs : enseignant·e·s en seconde carrière ; insertion professionnelle ; persévérance dans le métier ; formation à l'enseignement ; méthode mixte

Nach einer beruflichen Neuorientierung in den Lehrberuf einsteigen ... und darin bleiben?

Analyse von Porträts beruflich neu orientierter Lehrpersonen aus der Westschweiz und dem Tessin mit Blick auf den Berufseinstieg und die Absicht, im Beruf zu verbleiben

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg in den Lehrberuf wird im Rahmen einer interkantonalen Längsschnittstudie in der Westschweiz und im Tessin untersucht. Ausgehend von dieser Studie richtet dieser Beitrag den Fokus auf Lehrpersonen, die nach einer beruflichen Neuorientierung in den Lehrberuf einsteigen, und befasst sich mit deren Absicht, darin zu bleiben. Zunächst werden die quantitativen Daten vorgestellt, anschliessend die Analyse von Porträts, die auf Grundlage der offenen Antworten von acht *Lehrpersonen in Zweitkarriere* erstellt wurden. Diese beurteilen ihren Berufseinstieg als erfolgreich: Vier von ihnen möchten im Beruf bleiben, während vier angeben, nicht darin verbleiben zu wollen. Der Artikel diskutiert diese Ergebnisse und eröffnet Ansätze sowohl für die Aus- und Weiterbildung als auch für künftige Weiterentwicklungen der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen.

Schlagworte: Quereinsteiger in den Lehrberuf; berufliche Eingliederung; Verbleib im Beruf; Lehrerausbildung; gemischte Methode

Dopo un riorientamento professionale, inserirsi nell'insegnamento... e rimanerci?
Analisi di profili di insegnanti in riorientamento professionale nella Svizzera romanda e in Ticino dal punto di vista dell'inserimento e dell'intenzione di perseverare nella professione

Riassunto

L'inserimento professionale nell'insegnamento è oggetto di studio in un'indagine longitudinale intercantonale (Svizzera romanda e Ticino). Sulla base di tale indagine, questo contributo si focalizza su coloro che intraprendono la professione d'insegnante dopo un riorientamento professionale e si interessa alle loro intenzioni di rimanervi. Vengono presentati dapprima dei dati quantitativi, e in seguito l'analisi di profili creati sulla base delle risposte aperte di otto *insegnanti di seconda carriera* che considerano il loro inserimento riuscito: quattro persone che intendono perseverare nella professione e quattro che dichiarano di non volervi rimanere. L'articolo discute questi risultati e apre alcune piste sia in termini di formazione iniziale e continua che di futuri sviluppi nella ricerca sull'ingresso nella professione docente.

Parole chiave: insegnanti di seconda carriera; inserimento professionale; perseveranza nella professione; formazione all'insegnamento; metodologia mista

After a career change, enter the teaching profession... and stay in it?
An analysis of portraits of teachers from French-speaking Switzerland and Ticino who have changed career paths, focusing on their professional induction and their intention to remain

Abstract

Teacher induction is the subject of a longitudinal inter-cantonal study (French-speaking Switzerland and Ticino). Based on this study, this article focuses on teachers who enter the profession after a career change and examines their intentions to remain in the teaching profession. First, quantitative data are presented, followed by an analysis of profiles created based on open-ended responses from eight *second-career teachers* who consider that their induction has been successful: four who intend to remain in the profession and four who state that they do not wish to remain. The article discusses these results and opens some avenues, both for initial and continuing training, as well as for further research on teacher induction.

Keywords: second-career teachers; teacher induction; perseverance in the profession; teacher training; mixed method

Kristine Balslev (IUFE Université de Genève) est maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève.
Université de Genève, Boulevard du Pont-d'Arve, 40, CH-1211 Genève 4
Courriel : kristine.Balslev@unige.ch

Katja Vanini De Carlo (DFA|ASP SUPSI) est professeure associée en sciences de l'éducation au DFA/ASP SUPSI à Locarno.
Dipartimento formazione apprendimento / Alta scuola pedagogica SUPSI, Piazza S. Francesco 19, CH-6600 Locarno
Courriel : katja.decarlo@supsi.ch

Samuel Charmillot (IUFE, Université de Genève) est chargé d'enseignement à l'Université de Genève.
Université de Genève, Boulevard du Pont-d'Arve, 40, CH-1211 Genève 4
Courriel : samuel.charmillot@unige.ch

Valentina Giovannini (DFA|ASP SUPSI) est chargée d'enseignement et de recherche à la SUPSI à Locarno.
Dipartimento formazione apprendimento / Alta scuola pedagogica SUPSI, Piazza S. Francesco 19, CH-6600 Locarno
Courriel : valentina.giovannini@supsi.ch

Marine Hascoët (HEP Vaud) est chargée d'enseignement à la HEP Vaud à Lausanne.
Haute École Pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : marine.hascoet@hepl.ch

Alexandre Mabilon (Université de Fribourg) est lecteur au Département de formation à l'enseignement
Université de Fribourg, Rue Petermann-Aymon-de-Faucigny 2, CH-1700 Fribourg
Courriel : alexandre.mabilon@unifr.ch

Giuseppe Melfi (HEP BEJUNE) est chargé d'enseignement à la HEP BEJUNE à Bienne. Il est également professeur titulaire à l'Université de Neuchâtel et chargé d'enseignement à la HEG Arc à Neuchâtel et Delémont.
Haute École Pédagogique BEJUNE, Chemin de la Ciblerie 45, CH-2503 Bienne
Courriel : giuseppe.melfi@hep-bejune.ch

Jeanne Rey (Université de Fribourg) est professeure titulaire en didactique et maîtresse d'enseignement et de recherche au Département de formation à l'enseignement à l'Université de Fribourg.
Université de Fribourg, Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg
Courriel : jeanne.rey@unifr.ch

Isabel Voirol-Rubido (HEP|PH Valais) est professeure à la HEP Valais et chargée de cours et d'enseignement à l'Université de Genève.
Haute École Pédagogique Valais, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice
Courriel : isabel.voirol-rubido@hepvs.ch ; maria-isabel.voirol-rubido@unige.ch

Annexe 1: tableau avec caractéristiques des 8 personnes choisies

	Âge, degré de diplôme, métier ou formation antérieure
Nino	• Entre 30 et 40 ans • Diplômé de l'enseignement spécialisé • Instructeur de ski et employé de commerce (milieu des banques et assurances)
Zara	• Entre 50 et 60 ans • Diplômée de l'enseignement secondaire I • DEA/DESS en biologie, coordinatrice de réseau et chargée de projet
Luca	• Entre 30 et 40 ans • Diplômé de l'enseignement secondaire I • CFC d'automaticien, aide-éducateur, aide-cuisinier
Rose	• Entre 20 et 30 ans • Diplômée de l'enseignement primaire • CFC assistante socio-éducative
Mina	• Entre 30 et 40 ans • Diplômée de l'enseignement secondaire I • Master en sciences de l'ingénierie de l'environnement, ingénieure de l'environnement
Lora	• Entre 40 et 50 ans • Diplômée secondaire II • Musicienne professionnelle
Maël	• Entre 30 et 40 ans • Diplômée enseignement primaire • Master en histoire contemporaine, éditeur, chargé d'enseignement et collaborateur scientifique
Jade	• Entre 30 et 40 ans • Diplômée secondaire I • Ingénieure biomédicale, enseignante universitaire et dans le privé

Annexe 2: portraits

Nino (30-40 ans, instructeur de ski et employé de commerce) est en réorientation depuis un métier éloigné de l'enseignement. Son taux d'engagement est de 82%, il intervient dans trois classes et est au bénéfice d'un contrat à durée indéterminée. Globalement satisfait de son emploi actuel, il se déclare toutefois insatisfait de son cahier des charges et estime que celui-ci « *n'est pas clair, ce qui permet à la direction de profiter et de demander toujours plus* ». Il considère son insertion comme réussie : « *Je suis heureux d'avoir achevé ma formation universitaire, ma reconversion professionnelle et d'avoir un travail* ». Il affirme avoir des besoins de formation continue en expliquant : « *J'aime me former et cherche toujours à m'améliorer en fonction des besoins et difficultés que je rencontre sur mon lieu de travail* ». Nino fait un bilan très positif de la formation et considère que les deux volets - la « *théorie et pratique* » - ont vraiment contribué à son développement professionnel ; concernant les éléments ayant fait défaut pour favoriser son insertion, il répond : « *Cohésion entre la théorie et la pratique. La formation [nom de l'institution] ne prépare pas à la réalité institutionnelle [cantonale]* ». Il considère par ailleurs que son emploi correspond à sa formation. Malgré l'image globalement positive qu'il donne de son insertion, Nino pense quitter la profession parce que « *les conditions de travail ne sont pas bonnes* ».

[Retour au texte](#)

Zara (50-60 ans, coordinatrice de réseau et chargée de projet) est en réorientation depuis un métier lointain. Elle s'est inscrite dans le cursus pour l'enseignement en mathématiques et sciences de la nature, avec l'objectif de maintenir son poste dans l'enseignement. Elle est engagée à 80% et intervient dans 5 classes, dans les degrés primaire et secondaire I et pour les disciplines pour lesquelles elle s'est formée. Même si son bilan de la formation est plutôt positif, elle considère que certains éléments nécessitent une amélioration : « *prise en compte des difficultés des élèves, cours sur la gestion de classe et sur la gestion de l'autorité, mise en place de groupe de*

soutien / travail des étudiants pour développer leurs pratiques dans leurs branches respectives ». Elle précise son point de vue sur des modules d'accompagnement qui permettent l'intégration et le développement professionnel : « *L'idée des cours d'intégration est très bien, mais la réalité peut être vraiment nulle en fonction de l'enseignant* ». Questionnée sur la qualité de la collaboration dans son établissement, Zara précise qu'il y a une différence selon la discipline enseignée : « *En sciences : excellente (collaboration autour des travaux pratiques, partage de documents, conseils, réunions informelles régulières, repas et apéros). En mathématiques : peu voire pas de collaborations, plutôt ponctuelle avec un ou deux collègues. Par contre, notre responsable de discipline a organisé des séances de réflexion sur certains thèmes à la demande expresse de certaines personnes (y compris moi)* ». À la question concernant sa perception de l'insertion professionnelle, elle répond « *J'ai trouvé une nouvelle voie qui me plaît, j'ai un emploi dans un établissement qui me convient* ». Elle ressent des besoins en formation continue dans plusieurs domaines : gestion de classe, travail avec des élèves à besoins particuliers ; certains thèmes scientifiques sur lesquelles elle se sent moins à l'aise (principalement en physique) mais également dans certaines pratiques pédagogiques (classe flexible, *outdoor education*). Encore, elle cite un besoin de « *développer des évaluations critériées dans ma pratique (pas juste en théorie)* ». Elle synthétise : « *dans l'ensemble, des aspects plutôt pratiques* ». Lorsqu'elle est questionnée sur ses projets, elle dit qu'elle ne se voit pas dans l'enseignement à long terme en précisant : « *En fait je ne sais pas réellement. Je réalise que je ne suis pas satisfaite avec les aspects très éliminatoires ou élitistes des notes et des programmes par rapport aux élèves et je souhaite trouver une manière d'accompagner mieux tous mes élèves, y compris ceux qui ont plus de problèmes ou de difficultés. Je pense donc que je me spécialiserais ou que je m'orienterais dans des pratiques ou des établissements d'appui ou de soutiens à des populations en difficultés, comme les migrants. J'ai besoin de mieux aligner mes valeurs et mes convictions avec mon travail. Mais je n'envisage pas de refaire une autre formation ou comme ça...* ».

[Retour au texte](#)

Luca (30-40 ans, automaticien, aide éducateur et aide cuisinier). Il bénéficie d'un contrat à 60% dans un seul établissement et enseigne les activités créatives, pour lesquelles il s'est formé, dans plusieurs classes. Il considère que ce sont les cours de didactique et de pédagogie qui ont le plus contribué à son développement professionnel, mais « *en aucun cas les cours de recherche* ». Interrogé sur les éléments de sa formation qui nécessitent une amélioration pour permettre le développement professionnel, il répond « *Plus de cours pratiques. Les cours de didactique devraient être effectués en lien avec de classes* ». Dans ce qui a fait défaut il cite la recherche. L'accompagnement à l'insertion est jugé par Luca comme une source « *d'entraide et de valorisation du travail et même d'information* ». Il considère que dans son équipe il y a une « *très bonne collaboration, une bonne entente, de l'entraide et des moments privilégiés* ». Il ressent des besoins en formation continue, notamment dans la gestion de la discipline. Ses projets professionnels à court terme, il les résume ainsi : il vise une « *amélioration de la gestion de classe* ». Questionné sur ses projets à long terme son intention de perdurer dans le métier, Luca répond qu'il « *compte trouver dans une dizaine d'années un emploi dans des ateliers de formation* ».

[Retour au texte](#)

Rose (20-30 ans, assistante socio-éducative) est considérée en réorientation depuis un métier proche. Son objectif, en s'inscrivant en formation à l'enseignement primaire, est bien celui de « *travailler dans l'enseignement* ». Pendant sa première année elle enseigne au cycle 1 en tant que titulaire dans une seule classe, à 100%. Sa satisfaction globale de son insertion est excellente ; elle déclare « *Ce fut une année satisfaisante, pleine de défis et d'opportunités. Elle m'a permis de trouver ma place et d'évoluer* », et elle évoque une « *collaboration quotidienne positive et enrichissante* ». Elle a apprécié « *la focalisation pédagogique et didactique des enseignements* » dans la formation, mais identifie comme éléments manquants « *une étude approfondie de la vie et de la vision de l'enfant et des dimensions qui puissent l'impliquer* », ainsi que la présentation « *d'exemples d'activités complètes et engageantes* » et une « *prise de conscience théorique* ». En matière de formation continue, Rose dit avoir besoin de « *mises à jour sur les pratiques de la vie quotidienne* » d'une part, et d'une formation qui se penche « *sur la manière d'exploiter le plan d'études* » d'autre part. Elle est d'ailleurs engagée dans une nouvelle formation universitaire, en psychologie. Lorsqu'elle s'exprime sur ses projets pour l'année prochaine, elle cite la « *découverte d'une classe inclusive et la collaboration avec un enseignant spécialisé* ». Rose ne se voit pas dans l'enseignement dans cinq ans. Les raisons qu'elle exprime : « *les exigences du métier augmentent et il devient de plus en plus difficile de se consacrer au développement des compétences* ».

[Retour au texte](#)

Mina (30-40 ans, ingénieure) est en réorientation depuis un métier éloigné de l'enseignement. Elle est satisfaite de son taux d'engagement et de son cahier des charges. Concernant son insertion, elle déclare « *je suis épanouie professionnellement* ». Elle estime que la qualité de la collaboration dans son établissement est « *top !* ». Pour elle, l'élément qui a le plus contribué à son développement professionnel est l'ensemble des stages ; elle cite par ailleurs deux éléments à améliorer : « *Moins de théorie, plus de pratique ; davantage de formateurs issus de l'enseignement* ». Elle ne ressent pas de besoins de formation continue. Elle prévoit de rester dans l'enseignement et affirme « *Je suis épanouie dans l'enseignement et cela me permet de profiter de ma famille* » : ses projets professionnels sont de « *Maintenir 20 leçons d'enseignement avec 3 enfants* ».

[Retour au texte](#)

Lora (40-50 ans, musicienne professionnelle) est en réorientation depuis un métier éloigné de l'enseignement. Elle enseigne l'italien à 30% dans quatre classes du secondaire II. Elle affirme que « *réfléchir à la complexité du métier, aux implications pédagogiques, culturelles, motivationnelles, morales et sociétales* » sont les aspects qui ont contribué à son développement professionnel. Cependant, elle considère que certains éléments ont fait défaut à la formation : notamment, elle aurait souhaité « *dans la didactique, plus de lien avec les moyens d'enseignement disponibles sur le marché et les outils TICE* ». Elle se considère satisfaite de la collaboration avec ses collègues et déclare : « *j'ai la chance d'avoir intégré des équipes très soudées et collaboratives. Je me sens bien accueillie par les élèves et les collègues et faisant partie de l'équipe* ». Selon Lora, les éléments de la formation ayant favorisé son insertion professionnelle sont « *la connaissance du système scolaire, le rapport aux institutions, le bagage pédagogique* ». Elle mentionne certains éléments faisant défaut à son insertion professionnelle, notamment « *une didactique plus en lien avec les conditions réelles du terrain* ». Ses besoins de formation continue concernent les TICE, la gestion de classes, la différenciation. À court terme, ses projets professionnels consistent à être enseignante d'italien et de musique, à 50%, et elle se projette comme enseignante à long terme, parce que son emploi « *correspond aux attentes* ».

[Retour au texte](#)

Maël (30-40 ans, éditeur, chargé d'enseignement et collaborateur scientifique) est en réorientation professionnelle depuis un métier éloigné de l'enseignement. Lorsqu'il commence la formation à l'enseignement son objectif est d'y trouver un poste stable. Il considère que ce sont les stages, mais aussi différents cours dispensés dans l'institut de formation, qui ont le plus contribué à son développement professionnel. Ce qui par contre nécessite d'être amélioré dans le cursus de formation selon lui concerne la planification de leçons. Il affirme que les éléments ayant contribué à son développement professionnel sont les stages et les remplacements. Il ressent des besoins de formation continue, notamment pour ce qui concerne l'enseignement de la musique, la tenue de classe et la gestion des perturbations ou d'incidents. Son emploi lors de son entrée dans le métier enseignant est un poste unique et stable à 50% au cycle 1. Il estime que c'est la pénurie d'enseignant-e-s qui a favorisé l'obtention de ce poste, en particulier d'hommes dans les petits degrés, mais également son attitude et ses expériences professionnelles. Maël considère la collaboration dans son établissement comme très bonne et précise : « *J'ai été très bien intégré dans l'équipe enseignante du cycle 1 et en particulier dans le groupe de collègues du même degré d'enseignement que le mien* ». Selon lui, son insertion est réussie, « *Parce que je suis très satisfait de ma situation actuelle et que je suis certain que cela est dû d'une part à ma formation et d'autre part au climat qui règne au sein de l'équipe et de mon école* ». Ses projets sont de se stabiliser dans son poste, et « *de me développer professionnellement en accompagnant ma classe pendant une deuxième année* ». Il se voit enseignant sur le long terme : « *Je suis satisfait de ma décision de devenir enseignant et souhaite continuer à me développer de manière optimale* ».

[Retour au texte](#)

Jade (30-40 ans, ingénieure biomédicale, enseignante universitaire et dans le privé) est en réorientation depuis un métier éloigné tout en ayant par la suite déjà enseigné. Elle enseigne les mathématiques et les sciences de la nature à 40%. Elle s'est également formée à la pédagogie propre à l'école dans laquelle elle a enseigné, à travers une formation du soir d'une durée de trois ans. Son objectif en entrant en formation à l'enseignement était de trouver un emploi stable. Jade considère la collaboration avec les collègues comme « *bonne* ». Elle témoigne néanmoins d'une difficulté : « *il est parfois difficile de présenter son point de vue lors de réunion avec des collègues plus experts. Dans ce sens les innovations proposées par [institut de formation] sont difficiles à déployer/implémenter, puisque par exemple souvent on prépare les évaluations en commun avec les collègues* ». Sa satisfaction à l'égard de son travail est globalement très bonne ; deux éléments nuancent ce bilan : d'une part, elle « *trouve absurde de devoir utiliser mon ordinateur portable pour le travail* » d'autant plus que le système choisi par le Canton impose

un système d'exploitation incompatible avec le sien. D'autre part, elle parle de l'encadrement et du nombre d'élèves par classe : « *Je préférerais avoir moins d'élèves mais sans co-enseignement, plutôt que plus d'élèves et un collègue qui vient m'aider quelques heures. Cela rend les dynamiques avec les élèves plus compliquées* ». Concernant la réussite de son insertion, elle précise : « *Je n'ai pas mis 6 car j'ai encore de la peine avec la gestion de la discipline des élèves* ». Ce qu'elle a apprécié dans sa formation et qui a contribué, selon elle, à son développement professionnel ce sont les stages, mais aussi les échanges avec les collègues. Elle ressent des besoins en formation continue sur la gestion de la discipline, et pour apprendre à rendre les leçons plus intéressantes pour les élèves. Ses projets pour le futur sont de se stabiliser dans son poste actuel.

[Retour au texte](#)