CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

ENTRER DANS LE MÉTIER EN TEMPS DE PANDÉMIE : FORMATION, RECHERCHE D'EMPLOI ET VÉCU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANT·ES

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

Université de Genève | « Raisons éducatives »

2022/1 N° 26 | pages 319 à 352

ISSN 1375-4459
ISBN 9782940655045
DOI 10.3917/raised.026.0319

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-319.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.
© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., Vanini De Carlo, K., Voirol-Rubido, I., & Waroux, E. (2020). 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

Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·es

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

Groupe de recherche interinstitutionel INSERCH

RÉSUMÉ – Cet article interroge l'effet de la pandémie sur la phase de transition entre la fin des études et l'entrée dans la profession. Pour aborder ce sujet, nous analysons les résultats d'une large enquête sur l'insertion professionnelle conduite annuellement auprès des nouveaux diplômé·es à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Nous mettons en évidence les effets de ce contexte inédit sur trois moments-clés de l'insertion : la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière. L'analyse montre une forte hétérogénéité des perceptions quant à l'impact de la situation sanitaire sur la formation. En ce qui concerne la recherche d'emploi, l'impact de la pandémie est considéré comme minime. En revanche, le vécu professionnel des nouveaux/elles diplômé·es a été impacté négativement pour une majorité d'entre eux/elles. Cet article met en lumière les défis que soulèvent la transition vers la profession dans un temps où les pratiques sont bouleversées.

MOTS CLÉS – insertion professionnelle, formation à l'enseignement

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Introduction

Au printemps 2020, caractérisé par le début des mesures sanitaires pour lutter contre la pandémie de covid-19, des étudiant·es en enseignement terminaient leur formation, alors que de nouveaux/elles diplômé·es entamaient leur carrière professionnelle. Cet article interroge l'effet de la pandémie sur la phase d'insertion professionnelle des enseignant·es. Alors que la littérature démontre que cette période d'insertion constitue un moment charnière et complexe dans la trajectoire d'un·e enseignant·e, les nouveaux défis engendrés par le contexte sanitaire et les mesures de lutte contre la pandémie, tant dans la formation que dans l'exercice du métier, méritent d'être étudiés. En effet, bien que les effets de la pandémie sur la population étudiante soient souvent discutés, leur devenir professionnel reste parfois dans l'ombre. Dans cet article, nous proposons ainsi de mettre en lumière les défis que représente la transition vers la profession, dans un temps où les pratiques sont bouleversées.

Pour aborder ce sujet, nous analysons les résultats d'une large enquête sur l'insertion professionnelle conduite annuellement auprès des nouveaux/elles diplômé·es à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Nous étudions les effets de ce contexte inédit sur trois moments-clés de l'insertion : la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière. Plusieurs questionnements guident nos analyses. Quelle est la perception des diplômé·es quant à l'impact, positif ou négatif, des changements provoqués par la pandémie sur la formation ? Cette perception est-elle homogène ? Quel impact cette pandémie a-t-elle eu sur la recherche d'emploi ? En quoi le vécu professionnel a-t-il été transformé au cours de cette période ? Finalement, quelles implications ont ces impacts pour l'insertion professionnelle ? Suggérant ainsi que la pandémie et ses effets peuvent être considérés comme un révélateur de certains processus de l'insertion professionnelle, que nous étudions par ailleurs depuis de nombreuses années, nous en discuterons plusieurs dimensions.

Après avoir mis en avant quelques éléments clés de la formation des enseignant·es et de l'insertion professionnelle, nous abordons des recherches nationales et internationales concernant l'effet de la pandémie sur la formation des enseignant·es, pour finalement présenter et discuter les résultats de l'enquête que nous détaillons dans cet article.

De la formation en alternance à l'insertion professionnelle

La formation des enseignant·es est professionnalisante et suit une logique d'alternance, à savoir un mode d'organisation visant à faire articuler

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

les dimensions théoriques et pratiques constitutives des professions dans une optique intégrative (Balslev, 2021 ; Vanhulle et al., 2007). Concrètement, cela signifie que les étudiant·es passent une partie de leur temps sur les bancs de l'institut de formation (Haute école ou Université) et une autre partie en stage dans des classes primaires, secondaires ou spécialisées. Ces stages représentent non seulement, en termes d'espace-temps, une part importante de la formation mais constituent également la matière travaillée durant les dispositifs d'alternance et d'analyse de pratiques. La situation pandémique du printemps 2020 a de toute évidence bouleversé cette organisation. En outre, les étudiant·es acquérant rapidement le statut de stagiaires, avec des responsabilités grandissantes au fur et à mesure de l'avancement dans la formation, débutent ainsi leur insertion professionnelle en étant encore aux études.

Cette insertion est un processus multidimensionnel, socialement construit, qui met en jeu des nouveaux/elles enseignant·es diplômé·es, des établissement employeurs et des instituts de formation (INSERCH, 2021). Ce processus peut être caractérisé par une dimension objective (les conditions de l'emploi) et une dimension subjective (le sentiment d'insertion professionnelle, Losego et al., 2011). Il se déploie dans des registres informels, tels que des moments conviviaux ou du partage d'expériences entre collègues, aussi bien que formels, par exemple l'engagement ou l'accueil par la direction d'établissement (INSERCH, 2020). Les dynamiques d'insertion professionnelle relèvent ainsi tant des positions objectives des individus à un moment de leur trajectoire, arrimant la période de formation initiale aux premières années dans le métier, qu'au sens qu'ils donnent à ces positions à un moment donné (Girinshuti, 2020). Mukamurera et al. (2013) caractérisent l'insertion professionnelle à partir de cinq dimensions : l'accès à l'emploi, les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension émotionnelle.

Du point de vue de ses implications, le processus d'insertion professionnelle renvoie à des enjeux à la fois politiques, professionnels, institutionnels et de formation (Broyon & Rey, 2016 ; Wentzel et al., 2011) allant du pilotage des effectifs d'enseignant·es au développement professionnel (Berger, 2021 ; Mosquera Roa et al., 2016 ; Vanini De Carlo, 2014). L'insertion professionnelle représente un passage délicat à négocier où, selon les enseignant·es débutant·es, le risque d'épuisement professionnel est marqué et pourrait conduire à l'abandon de la profession (Gremaud & Rey, 2011). En outre, le regard porté par les enseignant·es récemment diplômé·es sur leur formation offre un indicateur de la capacité de la formation initiale à répondre aux besoins ressentis par les professionnel·les. Il renvoie tant à la singularité des parcours, profils et aspirations de plus en plus diversifiés des enseignant·es (Rey, 2016 ; Rey et al., 2020) qu'à l'adéquation de la formation avec les exigences évolutives de la pratique (INSERCH, 2021 ; Voirol-Rubido et al., 2020).

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

L'insertion professionnelle dès la formation initiale repose sur une organisation institutionnelle et sur des acteurs ou actrices clés comme les mentor·es[1] et des collectifs d'étudiant·es et de formateurs/trices. Cette dimension collective, bien que préconisée par des chercheur·es (notamment Escalié & Chaliès, 2011) et exploitée durant la formation, est sous-estimée (Bouchetal, 2015) et au final peu valorisée, notamment dans la certification : par exemple dans les travaux de fin d'études, le rôle des personnes-ressources et des collectifs semble absent (Guigue, 2001). Lors de l'entrée dans la profession, cette dimension collective ou encore collaborative participe au développement professionnel : les savoirs issus de la pratique des collègues deviennent plus importants que les ressources académiques (Mosquera et al., 2016), les conversations professionnelles constituent des lieux de construction de sens (Orland-Barak, 2006) et la collaboration représente un vecteur de développement professionnel (Bouchetal, 2015 ; Rey & Gremaud, 2013).

Dans un contexte de contraintes supplémentaires associées à la pandémie de covid-19, l'impact de celle-ci sur la qualité de la formation initiale et le vécu professionnel des enseignant·es débutant·es représente des objets pertinents à analyser. Par ailleurs, une partie des répondant·es de l'enquête présentée dans cet article a assumé l'impact de la pandémie à la fois en tant que formé·e et en tant que professionnel·le. La pandémie a isolé les étudiant·es, jusqu'à parfois les priver de la dimension collective, et il reste à savoir comment cela a été vécu par ces « alternant·es », à mi-chemin entre la formation et la profession.

Effets de la pandémie de covid-19 sur la formation et l'insertion des enseignant·es

Au mois de mars 2020, avec l'irruption de la pandémie de covid-19 en Europe, les écoles suisses ont été brutalement fermées pendant une durée de six semaines à plusieurs mois et les enseignant·es durent rapidement s'engager dans un nouveau mode d'enseignement à distance. Les formations initiales à l'enseignement basculèrent aussi subitement en mode distanciel. Pendant l'année scolaire 2020-2021, les écoles mirent en place des modalités nouvelles et changeantes de gestion de la pandémie, incluant diverses mesures sanitaires : distanciation sociale, port du masque, désinfections des locaux et des mains, tests covid-19 collectifs, quarantaines, fermetures de classes ou d'écoles. Toutes ces mesures ont passablement bouleversé les pratiques d'enseignement et de formation.

1. Les mentor·es correspondent aux enseignant·es accueillant les stagiaires dans les classes et accompagnant la pratique professionnelle des étudiant·es.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Au niveau de la formation initiale des enseignant·es, la littérature suggère que la fermeture des écoles pendant la première phase de la pandémie au printemps 2020 a eu un impact sur la formation (Assunção Florex & Gago, 2020). Si l'adaptation des cours à distance a constitué un défi majeur du fait de son caractère inattendu, les modalités de la formation pratique, en particulier la tenue de stages à distance, en a probablement constitué le bouleversement le plus important (voir Kunz & Brandon dans ce numéro), conduisant parfois à une baisse des exigences institutionnelles pour les épreuves certificatives[2] ou à un changement des modalités d'accompagnement impactant la formation pratique. Par contraste, les modalités de formation à distance ont aussi été abordées en termes d'opportunités pédagogiques ouvertes par l'irruption forcée des technologies dans le quotidien des pratiques de formation (Ferdig et al., 2020 ; Hartshorne et al., 2020). Une étude menée en Suisse alémanique montre à cet égard que les étudiant·es en enseignement ont une vision plus positive que les formateurs/trices de la formation numérique à distance et de son potentiel de pérennisation (Oswald et al., 2020). Une autre enquête suggère qu'une plus grande flexibilité et la possibilité d'individualiser les apprentissages sont perçues comme positives dans l'enseignement à distance, alors que la perte d'échanges et de contact social est déplorée (Näf et al., 2020).

Au niveau du vécu des enseignant·es pendant la pandémie, on observe une forte hétérogénéité des expériences faites pendant le confinement, avec des difficultés principalement d'ordre technique et pédagogique. La transition brutale à l'enseignement à distance requiert des capacités d'adaptation et reporte une partie de la responsabilité sur la sphère domestique et familiale (Garrote et al., 2021 ; Lucas et al., 2020), ce qui tend à accroitre les inégalités du côté des élèves (Helm et al, 2021). En Suisse, une étude qualitative suggère que les enseignant·es du primaire ont maintenu un niveau de bienêtre relativement élevé en dépit du semi-confinement, en soulignant que les ressources associées aux collègues et à la direction d'établissement ont un effet sur le niveau de bienêtre, tout comme l'accroissement de la charge de travail ou la distance sociale (Hascher et al., 2021). Cette recherche souligne aussi le fait que des expériences positives dans l'enseignement à distance peuvent renforcer le sentiment de compétence des enseignant·es. L'étude *À l'Écoute* menée à large échelle auprès d'enseignant·es du canton de Vaud reporte que les réactions les plus fréquemment évoquées pendant la période d'enseignement à distance du printemps 2020 sont la confiance, la fierté, mais aussi la fatigue ressentie (Center for Learning Sciences, 2020). Par ailleurs, l'une des préoccupations majeures des enseignant·es durant cette période relevait de la nécessité de maintenir l'engagement des élèves dans les apprentissages (Garrote et al., 2021). Sur les plans techniques et

2. À titre d'illustration, des étudiant·es ont été diplômé.es alors que certaines épreuves certificatives ont été annulées au semestre de printemps 2020 – par exemple certains examens liés à la pratique professionnelles ou la validation du stage final.

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

pédagogiques, la maitrise des outils digitaux par les enseignant·es semble avoir été globalement satisfaisante, contrairement aux défis du maintien d'interactions de qualité avec les élèves (Kovacs et al., 2021), même si d'autres nuancent cette distinction (Piatti et al., 2020).

Malgré le nombre important d'études portant sur les pratiques des enseignant·es, le vécu professionnel n'a toutefois pas été abordé à partir de l'insertion professionnelle et du vécu spécifique des enseignant·es débutant·es. La recherche d'emploi et la transition formation-emploi en temps de pandémie n'ont à notre connaissance pas été étudiées. De plus, beaucoup d'études se sont concentrées sur le vécu et les expériences liées à l'enseignement à distance, avec des récoltes de données souvent effectuées au printemps 2020, pendant le confinement. Peu de recherches ont considéré le vécu professionnel de manière plus large depuis le début de la pandémie, incluant l'ensemble des contraintes et/ou opportunités variables et changeantes que le contexte pandémique a depuis lors généré dans l'exercice du métier d'enseignant·e.

Questions de recherche et méthode

En vue de cerner le vécu professionnel des enseignant·es entrant dans le métier, mais également l'impact sur d'autres moments-clés de l'insertion professionnelle, nos analyses sont guidées par la question : Quel a été l'impact de la pandémie de covid-19 sur la formation, la recherche d'emploi et l'insertion professionnelle ?

Considérant par ailleurs qu'une situation de crise révèle des aspects singuliers voire occultés de la condition des étudiant·es et jeunes enseignant·es, nous cherchons à savoir ce que l'enquête révèle sur la réalité de l'insertion professionnelle.

Participant·es

Les données proviennent de l'enquête INSERCH qui est reconduite annuellement auprès des nouveaux/elles diplômé·es des instituts de formation à l'enseignement des HEP romandes (HEPFR, HEP BEJUNE, HEP VD, HEP VS), du DFA au Tessin (SUPSI), de l'IUFE (UNIGE) et du CERF (UNIFR)[3]. Cette enquête interroge, via un questionnaire en ligne en trois langues, les diplômé·es un an, puis trois ans après l'obtention de leur diplôme pour connaitre leurs situations professionnelles, leurs parcours de formation, leurs expériences professionnelles, leurs bilans de la formation initiale et les démarches effectuées pour obtenir un poste.

3. www.inserch.ch

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Dans cet article, nous nous concentrons sur les diplômé·es interrogé·es en 2021. Ils et elles étaient 1041 à avoir répondu à l'enquête : 540 diplômé·es en 2020 interrogé·es un an après l'obtention de leur diplôme et 501 diplômé·es en 2018 interrogé·es trois ans après l'obtention de leur diplôme. Les diplômé·es de 2020 ont vécu la fin de leur formation à distance (à partir du mois de mars 2020) et ceux et celles de 2018 ont vécu la fermeture des écoles (au moins six semaines) lors de leur deuxième année d'enseignement. De plus, les deux volées ont potentiellement enseigné pendant l'année scolaire 2020-2021, marquée par de nombreux changements au niveau des mesures sanitaires mises en place dans les écoles pour contenir la pandémie (masque, tests, désinfections, distanciation, quarantaines, fermetures de classes ou d'écoles).

Mesures

Nous avons extrait du questionnaire les réponses de six questions mesurant spécifiquement l'influence de la pandémie sur trois aspects de leur réalité : la qualité de la formation, la recherche d'emploi et le vécu professionnel. Seules les deux questions sur le vécu professionnel ont été proposées aux diplômé·es en 2018 puisque les deux autres aspects (i.e., la formation et la recherche d'emploi) n'avaient pas été vécus lors de la pandémie.

Qualité de la formation. L'impact de la pandémie sur la qualité de la formation était mesuré grâce à une question fermée : « Quel impact la pandémie de covid-19 a-t-elle eu sur la qualité de votre formation ? ». Les enseignant·es devaient répondre sur une échelle de Likert allant de 1 (*impact très négatif*) à 6 (*impact très positif*) avec la possibilité d'indiquer « *aucun impact* ».

Recherche d'emploi. Les enseignant·es devaient estimer l'impact de la pandémie sur leurs recherches d'emploi sur une échelle de Likert allant de 1 (*aucun impact*) à 6 (*impact très fort*) avec la possibilité de cocher « *sans avis* ».

Vécu professionnel. Une question semblable à la précédente demandait aux enseignant·es d'estimer si la pandémie avait impacté leur vécu professionnel.

Pour chacune de ces trois questions fermées, une question ouverte permettait aux enseignant·es d'expliciter les raisons de leurs réponses.

Analyse

Les questions fermées ont été analysées en calculant la fréquence des réponses données pour chaque modalité. Des analyses inférentielles sont proposées sur la question du vécu professionnel, afin de comparer les deux volées de notre échantillon.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Les questions ouvertes ont été catégorisées et codées selon les thèmes qui y étaient abordés par les participant·es. La fréquence d'apparition de ces thèmes a ensuite été comptabilisée. Notons que les enseignant·es pouvaient donner plusieurs éléments de réponse. Le nombre de réponses données est ainsi supérieur au nombre de répondant·es.

Résultats

Au cours de l'insertion professionnelle, la fin de la formation, la recherche d'emploi et les premiers pas dans le métier s'enchainent dans un processus qui comporte des dimensions objectives – telles que l'obtention d'un poste, mais aussi subjectives – le vécu professionnel ou le rapport au métier. La qualité des expériences faites en formation, en particulier dans les stages, représente un apport significatif au processus d'insertion du point de vue des enseignant·es récemment diplômé·es (INSERCH, 2020). Une fois le premier contrat décroché, le vécu professionnel et le sentiment d'être inséré professionnellement est largement influencé par le contexte social et la part informelle de ce que Mukamurera et al. (2013) nomment la socialisation organisationnelle (Albisetti et al., 2021). Or, ces différentes dimensions ont été profondément remodelées par la pandémie de covid-19, rendant les contacts spontanés plus compliqués, faute d'espaces dans lesquels cette part de l'informel peut se jouer, et empêchant certaines modalités de la formation en alternance. Les résultats présentés ici se centreront alors sur la perception des enseignant·es débutant·es quant à l'impact de la pandémie sur trois moments-clés de leur insertion professionnelle : la formation, abordée sous l'angle de sa qualité, la recherche d'emploi et, enfin, le vécu professionnel.

Impact de la pandémie sur la formation : des vécus très contrastés

Parmi les 540 diplômé·es de 2020 ayant participé à l'enquête, 446 ont évalué l'impact de la pandémie de covid-19 sur la qualité de leur formation. Le tableau 1 présente les résultats obtenus.

Tableau 1 : Impact de la pandémie sur la qualité de la formation.

	1 Très négatif	**2**	**3**	**4**	**5**	**6 Très positif**	**Aucun impact**	**Total**
N	17	55	114	85	38	26	131	466
%	4%	12%	25%	18%	8%	6%	28%	100%

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

16% des enseignant·es disent que la pandémie a eu un impact négatif (catégorie 1 et 2) et 14 % qu'elle a eu un impact positif (catégories 5 et 6). Presque la moitié (43 %) pense que la pandémie a eu un impact ni vraiment négatif ni vraiment positif (catégorie 3 et 4) et 28 % que la covid n'a pas eu d'impact sur leur formation. Ainsi pour une grande majorité des enseignant·es, la pandémie n'a soit pas eu d'impact, soit a eu un impact assez mitigé.

390 enseignant·es ont répondu à la question ouverte leur demandant d'expliciter les raisons d'une telle réponse et beaucoup d'entre elles et eux ont mentionné plusieurs thèmes conduisant à 635 éléments de réponses. Les raisons évoquées ont été ensuite regroupées dans 29 catégories différentes. Nous présentons ici seulement les plus importantes, celles qui représentent plus de 4 % de l'ensemble des répondant·es (cf. annexe 1).

Globalement, la principale raison évoquée pour expliquer l'impact faible de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation est liée au fait que 19 % des répondant·es avaient presque achevé leur formation au moment de basculer vers l'enseignement à distance. De plus, 11 % de l'ensemble des répondant·es déclarent n'avoir éprouvé aucun impact de la pandémie sur la qualité de la formation – sans en préciser les raisons. Ces constats laissent supposer que l'appréciation de cet impact aurait été autre si la pandémie avait surgi à un moment plus critique de la formation.

La deuxième catégorie de raisons ayant influencé la qualité de la formation est le « gain en flexibilité et en temps » citée par 18 % des répondant·es. L'enseignement à distance évite les déplacements et libère du temps à consacrer notamment à la rédaction du mémoire. Il offre une meilleure flexibilité dans l'organisation de son temps car les « tâches sont réalisées plus rapidement en asynchrone ». Cette modalité épargne à certain·es étudiant·es « l'obligation d'écouter des cours de 90 minutes lorsque la matière peut être assimilée en 30 minutes ». Relevons également que 8 % de l'ensemble des répondant·es ont apprécié les cours à distance qu'ils et elles jugent « plus intéressants ». Ces répondant·es estiment que « la transition vers les cours à distance a été bonne » et que cette modalité favorise « les approfondissements ciblés » ainsi qu'une « meilleure appropriation des contenus. »

Viennent ensuite les raisons évoquées par 16 % des répondant·es regroupées dans la catégorie « cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptées ». Elles font référence à des cours en ligne jugés trop longs, moins stimulants, mal ou peu préparés, qualifiés par les répondant·es de « faible qualité » en raison de leurs modalités non adaptées au format en ligne. Les répondant·es relèvent également « l'importance du présentiel » qui favorise à leurs yeux la qualité de la formation.

14 % des répondant·es constatent ensuite un effet négatif de l'enseignement à distance sur la « formation pratique », notamment les stages qui ont

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

été « raccourcis ou supprimés », qui « ont empêché certaines expériences telles que les camps », qui « n'ont pas bénéficié des outils appropriés » et qui ont engendré « une perte de la relation pédagogique » lorsqu'ils ont été réalisés à distance.

Cependant, 11 % des répondant·es jugent la formation à distance « équivalente » à la formation en présentiel et estiment que la pandémie n'a pas eu d'impact sur la qualité de la formation. Selon elles et eux, « la formation s'est poursuivie ou achevée normalement » et « la modalité à distance n'a pas fondamentalement impacté la formation ».

Enfin, 24 % des répondant·es avancent des raisons très diverses comme par exemple des difficultés émotionnelles, une baisse de motivation, l'augmentation des travaux de groupes, ou encore des conditions de travail à la maison non favorables. Ces raisons multiples illustrent la diversité du vécu des étudiant·es en formation.

Lorsque l'on analyse les réponses en fonction du niveau d'impact ressenti (mesuré par la question fermée), les éléments suivants sont rapportés.

Parmi les répondant·es déclarant n'avoir subi *aucun impact* de la pandémie de covid-19 sur la qualité de leur formation, 54 % justifient leur appréciation en évoquant le fait qu'ils ou elles arrivaient à la fin de leur formation et 31 % en estimant que formation à distance et formation en présence se valent.

Les répondant·es ayant perçu un *impact très favorable* de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 5 et 6) perçoivent majoritairement les avantages que l'enseignement à distance leur a apporté. Ils ou elles évoquent par ordre d'importance décroissant une plus « grande flexibilité ou un gain de temps » (55 %), des « cours à distance adaptés » (17 %), et le fait d'avoir « développé des compétences pour l'enseignement à distance » (10 %) en faisant allusion à un « sentiment d'utilité de l'apprentissage de l'enseignement à distance » ou d'un « chalenge à relever ». Certain·es estiment avoir bénéficié d'une « baisse des exigences institutionnelles » (10 %) et citent dans cette catégorie « l'absence de stage final », ou « d'examen pratique ». Enfin, certain·es évoquent plus généralement le « report ou changement de modalités d'examen » (10 %) et d'autres ressentent un « sentiment d'avoir eu un diplôme "au rabais"».

Les répondant·es ayant perçu un *impact mitigé*, ni très positif ni très négatif de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 3 et 4) déclarent avoir bénéficié de « flexibilité ou de gain de temps » (16 %) et pu « développer des compétences pour l'enseignement à distance » (11 %). Toutefois, les arguments négatifs dominent : ils ou elles évoquent surtout des « cours et/ou les modalités de l'enseignement à distance non adaptés » (21 %), ressentent le sentiment de « péjorer la formation pratique » (20 %),

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

avancent le « report ou le changement des modalités d'examen » (12 %) ou encore « l'absence d'échange ou la perte de l'informel » (11 %).

Enfin, les répondant·es évaluant *très négativement* l'impact de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 1 et 2) citent massivement des raisons liées aux « cours et/ou modalités de l'enseignement à distance non adaptés » (45 %) et ont le sentiment que l'enseignement à distance a « péjoré la formation pratique » (25 %), particulièrement présente en dernière année de formation. Survient ensuite le sentiment d'une « mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices » (15 %), par exemple des « tâches vides de sens, un manque de clarté, des formateurs/trices peu impliqué·es et/ou insuffisamment préparé·es ». Le « report ou changement des modalités d'examen » (13 %) ainsi que « l'absence d'échange et/ou la perte de l'informel » (11 %) sont des catégories qui pèsent en défaveur de la qualité de la formation.

Pandémie et recherche d'emploi dans l'enseignement : un impact limité

La recherche d'emploi représente un autre moment-clé de l'insertion professionnelle. Il y est question de décrocher un contrat d'enseignant·e, mais aussi de la qualité du poste obtenu (Girinshuti, 2020), en termes de stabilité, de taux d'activité, de fragmentation des tâches ou de l'activité entre plusieurs établissements, ou encore d'adéquation entre l'emploi et la formation. La recherche d'emploi constitue donc un moment charnière où se jouent les conditions et la qualité de l'emploi à venir.

Dans un premier temps, les diplômé·es devaient estimer l'impact de la pandémie sur leurs recherches d'emploi sur une échelle en 6 points. Les réponses sont décrites dans le tableau 2.

Tableau 2 : Impact de la pandémie sur les recherches d'emploi.

	1 Aucun impact	**2**	**3**	**4**	**5**	**6 Impact très fort**	**Total**
N	215	35	18	37	24	34	363
%	59%	10%	5%	10%	7%	9%	100%

Globalement, les diplômé·es considèrent que la covid-19 a eu peu d'impact sur leurs recherches d'emploi. Plus précisément, il ressort qu'environ les deux tiers des diplômé·es (69 %) n'ont perçu aucun impact ou très peu d'impact (1 ou 2 sur l'échelle de Likert) sur leurs recherches d'emploi. Ce faible impact peut en partie être expliqué par le fait que le processus de

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

recrutement est déjà largement dématérialisé (offres sur sites Internet et postulations en ligne).

Dans un deuxième temps, les diplômé·es devaient préciser, le cas échéant, en quoi leurs recherches d'emploi ont été impactées par la covid-19.

Nous avons relevé au total 129 éléments de réponse pour 107 répondant·es que nous avons répartis dans les neuf catégories décrites dans l'annexe 2.

Soulignons qu'une partie des diplômé·es qui avaient indiqué que la pandémie n'a pas eu d'impact sur leur recherche d'emploi a également rédigé des commentaires décrivant ce manque d'impact (e.g., « J'ai eu de la chance, il n'y avait aucun impact. » ; « Je n'ai pas fait de recherche d'emploi, j'étais déjà en emploi, nommée. »). Cela concerne 18 % des diplômé·es ayant laissé un commentaire.

Le principal élément mis en avant par les diplômé·es fait référence aux entretiens d'embauche : 29 % des répondant·es ayant exprimé un impact de la pandémie sur les recherches d'emploi relèvent le fait que les entretiens se sont faits à distance (par vidéoconférence ou par téléphone), qu'un nombre restreint de personnes étaient présentes lors de l'entretien ou qu'il n'y a simplement pas eu d'entretien. Certain·es répondant·es soulignent notamment que les entretiens à distance, ou en présentiel avec le masque, permettent moins aisément « de cerner les émotions ou les réactions de ses interlocuteurs » et de « laisser transparaître sa personnalité ».

Les diplômé·es sont également 13 % à avoir mis en avant le fait que les offres d'emploi sont sorties plus tardivement qu'à l'accoutumée et que le délai de réponse de la part des employeurs s'est allongé en raison d'autres problèmes à gérer en lien avec la covid-19.

24 % des diplômé·es soulignant un impact dans leur recherche d'emploi ont par ailleurs le sentiment que la pandémie a entrainé une baisse du nombre de postes mis au concours. Ils et elles insistent également sur le fait que les directeurs/trices d'établissements étaient probablement moins disposé·es à rencontrer des candidat·es potentiel·les et que, dans certains cas, ils et elles ont préféré repourvoir les postes en interne (report de départs à la retraite, engagement de stagiaires ayant travaillé dans l'établissement) ou engager des enseignant·es avec plus d'expérience.

Il faut noter que les enseignant·es du primaire ont été les seul·es à indiquer avoir des craintes liées à la qualité de leur formation dans le cadre de leurs recherches d'emploi (8 % des répondant·es). Ces craintes portent sur la perception d'une formation au rabais et les impacts négatifs du flou que l'éventuel report de la fin de la formation a eu sur certaines recherches de postes. Certaines réponses indiquent par exemple que les employeur·es « n'ont pas osé prendre le risque » de les engager sachant qu'ils et elles

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

devraient peut-être s'absenter pour « rattraper un quelconque stage ou examen non possible à cause du covid ».

16 % de l'échantillon fait état d'un impact positif de la pandémie sur leurs recherches d'emploi en évoquant, par exemple, plus d'ouvertures de postes[4].

Impact sur le vécu professionnel : l'épreuve de la pandémie en période d'insertion

Une fois un poste décroché, l'insertion professionnelle se joue dans le quotidien des pratiques d'enseignement, de la collaboration, et de la socialisation au sein d'un établissement scolaire qui s'avère déterminante pour la suite de la trajectoire. Le « vécu professionnel » recouvre donc une multitude d'aspects, qu'il serait difficile de détailler de manière exhaustive dans le cadre de cette enquête. Nous avons tenté de l'approcher en invitant les enseignant·es, diplômé·es depuis un et trois ans, à estimer l'impact de la pandémie sur leur vécu professionnel.

761 diplômé·es ont répondu à une première question fermée concernant leur vécu professionnel et 57 ont coché « sans avis ». La répartition entre les répondant·es ayant obtenu leur diplôme en 2018 (351 répondant·es) et celles et ceux qui l'ont obtenu en 2020 (410 répondant·es) est relativement équilibrée.

Tableau 3 : Impact de la pandémie sur le vécu professionnel.

	1 Aucun impact	**2**	**3**	**4**	**5**	**6 Impact très fort**	**Total**
N	52	106	133	228	152	90	761
%	7%	14%	17%	30%	20%	12%	100%

En moyenne, l'impact a été considéré comme moyen : il se situe à 3,67 (sur un maximum de 6 sur l'échelle de Likert) pour les diplômé·es de 2020 et à 3,87 pour les diplômé·es de 2018. La différence entre les deux volées est significative ($F(1,759) = 4,10$, $p < 0,05$) mais les différences sont modérées ($\eta^2 = 0,05$). Elles s'expliquent en grande partie par le fait que la majorité des diplômé·es de 2018 était en exercice, dans leur deuxième année d'enseignement, au semestre de printemps 2020 lors de la fermeture des écoles – alors que la volée 2020 terminait sa formation. On peut ainsi faire l'hypothèse que

4. Ceci est notamment lié à l'augmentation du nombre d'élèves au gymnase. On ne peut aussi exclure un « effet covid » lié à la diminution de l'échec scolaire au printemps 2020, puisqu'une partie du programme n'a pas pu être donnée.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

cette fermeture subite et inattendue des écoles est perçue comme ayant été particulièrement impactante, davantage que les autres mesures mises en place ultérieurement au cours de l'année scolaire 2020-2021.

Une majorité des répondant·es estime que l'impact de la pandémie a été conséquent (avec des réponses se situant entre 4 et 6). Environ un tiers des répondant·es a répondu 4 et 20 % ont répondu 5, dénotant un impact important. Seule une minorité (7 %) estime qu'il n'y a pas eu d'impact.

La question ouverte, à laquelle ont répondu 509 enseignant·es, a débouché sur 942 éléments de réponses regroupés en plus de 20 thèmes ou catégories de réponses. L'annexe 3 indique les thèmes les plus fréquemment mentionnés, leurs déclinaisons négatives ou positives, ainsi que certaines réponses illustratives.

Les réponses mentionnant les impacts négatifs sont beaucoup plus variées et nombreuses que celles mentionnant un impact positif. Par ailleurs, se révèle également la diversité des domaines impactés par la pandémie qui touchent à l'accès au monde professionnel, l'enseignement (au sens strict), la dimension relationnelle de la profession, l'organisation du travail, les activités scolaires dans leur diversité, des domaines extrascolaires tels que le climat ambiant, les effets psychologiques ressentis durant la pandémie, le profil et l'état des élèves ainsi que le fait d'être témoin du vécu de certain·es élèves et de leurs familles. Seules les catégories dominantes ont été mentionnées dans l'annexe 3, mais le nombre de réponses classées dans les « divers » montre la dispersion et la variété des réponses.

Les deux éléments les plus marquants de la pandémie évoqués par les diplômé·es sont les contraintes sanitaires (essentiellement l'inconfort, l'obstacle à la communication et la perte de temps provoquée par le lavage de mains, le nettoyage et les tests salivaires ; 198 occurrences) et l'enseignement à distance ou en ligne (145 occurrences). Certains contenus d'enseignement sont davantage impactés par le port du masque et la nécessité de respecter les gestes barrières que d'autres (la musique, l'éducation physique et sportive, les langues). On peut s'interroger sur l'effet à long terme de la pandémie sur ces contenus.

Une partie des diplômé·es évoque l'innovation (52 occurrences), en tant qu'obligation (« Nous avons dû repenser nos cours en 1 semaine ») mais aussi comme opportunité permettant de développer de nouvelles compétences.

Les résultats obtenus montrent également l'importance de la dimension relationnelle du métier d'enseignant. Les relations entre adultes, particulièrement entre collègues, sont l'un des points très fréquemment mentionné (87 occurrences), comme l'exprime ce·tte répondant·e : « Le côté relationnel est fortement impacté lorsqu'on ne peut pas manger en salle des maitres ni se retrouver entre enseignants ». Ce résultat confirme l'importance des relations entre collègues, formelles ou non, dans le métier d'enseignant,

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

notamment dans les premières années. Les relations avec les élèves (70 occurrences) ont – selon les répondant·es – pâti de la pandémie et, dans une moindre mesure, les relations avec les familles aussi (37 occurrences). Notons toutefois des effets positifs comme la reconnaissance du travail par les parents.

L'annulation des activités culturelles et sportives constitue un autre élément marquant (65 répondant·es). Ce résultat révèle la diversité de l'activité des enseignant·es qui ne se limite pas à l'enseignement de contenus prévus dans les moyens d'études mais sort des quatre murs de la classe.

Les réponses dénotent la porosité de l'école avec le monde social et les conséquences non directement liées à l'enseignement. En effet, le climat ambiant (43 occurrences), souvent décrit comme anxiogène, le profil et l'état des élèves (52 occurrences), les effets psychologiques de la pandémie (24 occurrences) ainsi que le fait d'être témoin du vécu des élèves (21 occurrences) ont impacté l'entrée dans la profession. Peuvent également être ajoutés à cette liste, les effets physiques dont font part les répondant·es (notamment la fatigue, des maux de tête et les cordes vocales abimées - dans la catégorie « divers »).

L'incertitude et les changements rapides occasionnés par la pandémie ont eu un impact important sur l'organisation du travail enseignant, que les répondant·es sont nombreux à relater (37 occurrences).

Pour finir, certain·es diplômé·es ont également évoqué la possibilité ou l'impossibilité de trouver du travail (avec 30 occurrences). En effet, la pandémie a créé des opportunités de faire des remplacements pour certain·es diplômé·es mais aussi rendu l'accès au travail plus difficile pour une autre partie (notamment les personnes considérées comme à risques en cas d'infection à la covid-19).

Discussion et conclusions

Cette enquête a mis en évidence les impacts différenciés de la pandémie lors de trois moments-clés de l'insertion professionnelle.

Pour ce qui est de la formation, les résultats révèlent une grande hétérogénéité des réponses qui résulte, selon nous, de l'hétérogénéité des profils des étudiant·es. En effet ces dernier/ères rencontrent des besoins différents. Certain·es d'entre eux ou elles ont trouvé leur compte dans l'enseignement à distance qui leur a peut-être permis de concilier plus facilement vie professionnelle, privée et estudiantine, alors que d'autres bénéficient davantage de la socialisation et du cadre proposé par les cours en « présentiel ». Ce résultat interroge la capacité de la formation à tenir compte de ces différences, en proposant les mêmes modalités à tous, quels que soient leurs profils et

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

suggère qu'elle pourrait être davantage pensée en termes de différenciation des parcours de formation, et que l'enseignement à distance pourrait y jouer un rôle.

Lors de la formation, les répondant·es mentionnent relativement peu d'éléments en lien avec la dimension relationnelle et sociale, alors que ces aspects sont fréquemment mentionnés en ce qui concerne le vécu professionnel. Rappelons que les diplômé·es interrogé·es étaient en fin de formation au début de la pandémie, il est donc fort probable qu'une bonne partie d'entre eux et elles aient déjà établi un réseau d'étudiant·es avec lesquel·les collaborer ou échanger durant la formation. Il sera intéressant de voir si les répondant·es des enquêtes suivantes, ayant vécu une bonne partie de leur formation à distance[5] présentent des réponses similaires.

Les réponses concernant le vécu professionnel révèlent la complexité et la diversité du métier d'enseignant. Les manques vécus et les restrictions engendrées par la situation sanitaire mettent en lumière les éléments qui comptent pour la profession : par exemple le fait de bénéficier de moments informels, la possibilité de faire plusieurs sortes d'activités avec les élèves, les occasions de communiquer avec les familles. Ces dernières ont été altérées par l'annulation des soirées de parents et des rencontres individuelles. Par contre, dans certains cas, la communication a pris des formes différentes, plus directes, ce qui a permis aux enseignant·es de mieux connaitre les contextes de vie de leurs élèves. On voit ainsi, qu'en temps normal, cette connaissance est moins accessible. En rendant la frontière entre école et famille plus visible, voire plus poreuse à certains égards, la pandémie révèle ainsi la nature, les limites mais aussi l'importance de la relation école-famille, fortement reconfigurée par les mesures sanitaires.

Si l'on contraste nos résultats avec ceux des premières études menées en Suisse au printemps 2020 sur l'impact de la pandémie sur l'école et le vécu des enseignant·es, on observe un certain nombre de points de convergence, à commencer par la perception parfois positive de l'impact des mesures sanitaires sur la formation initiale à l'enseignement. Cette perception, sans être majoritaire – rappelons que les avis des étudiant·es à ce sujet sont très partagés – rejoint le constat de nouvelles opportunités pédagogiques ouvertes par l'irruption de l'enseignement à distance en formation (Ferdig et al., 2020 ; Hartshorne et al., 2020 ; Näf et al., 2020 ; Oswald et al., 2020), par exemple en termes d'individualisation accrue des apprentissages. Ceci ne doit pas non plus occulter les inconvénients de l'enseignement à distance - par exemple la perte d'échange et de contact social (Näf et al., 2020).

Sur le plan du vécu professionnel, nos résultats contrastent avec le tableau dressé par plusieurs enquêtes, qui soulignent un niveau de bienêtre relativement élevé des enseignant·es pendant la pandémie, un sentiment

5. Nous pensons à ceux et celles qui étaient en études lors de l'année 2020-2021

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

de compétence renforcé par des expériences positives de l'enseignement à distance et une bonne maitrise de ses outils, même si la fatigue engendrée par la surcharge de travail et des difficultés pédagogiques semblent obscurcir quelque peu cet état des lieux (Center for Learning Sciences, 2020 ; Hascher et al., 2021 ; Kovacs et al., 2021 ; Piatti et al., 2020). Par contraste, le vécu exprimé par les enseignant·es ayant participé à notre enquête présente une connotation essentiellement négative, même si plusieurs éléments positifs sont aussi évoqués. La phase de transition dans laquelle se situent les répondant·es, et les défis propres à cette période d'insertion professionnelle expliquent probablement une partie de ce décalage. Le moment de la prise de données, au printemps 2021, dans un temps qui ne correspond plus à la situation d'urgence du premier semi-confinement, mais plutôt à une phase de routinisation de mesures sanitaires professionnellement impactantes (masque, tests, quarantaines), peut aussi jouer un rôle. Ainsi la pandémie révèle-t-elle les multiples dimensions de la profession enseignante, mais aussi des éléments propres à l'insertion professionnelle, de la formation initiale aux premiers pas dans la profession.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. INSERCH.

Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal : national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 507-516. http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709

Balslev, K. (2021). Alternance. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 13-15). Éditions Loisirs et Pédagogie.

Berger, J.-L. (2021). Développement professionnel. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 51-54). Éditions Loisirs et Pédagogie.

Bouchetal, T. (2015). Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière. Épreuves, ressources : pour quel développement professionnel [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université Lumière Lyon 2.

Broyon, M. A., & Rey, J. (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *21*, 7-13.

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Center for Learning Sciences (2020). *À votre écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID_19*. EPFL. https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2020/10/Rapport-EAD_LEARN_26_10.pdf

Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie, 174,* 107-188.

Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (Éds) (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic : Stories from the Field.* Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie : Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen.* Zentrum für Lernen und Sozialisation.

Girinshuti, C. (2020). Devenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande. Éditions Alphil.

Gremaud, J., & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. In B. Wentzel, J. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Éds), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 89-108). HEP-BEJUNE.

Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ? *Connexions, 1*(75), 85-96.

Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R.E. (2020). Special issue editorial : Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 137-147. https://www.learntechlib.org/primary/p/216910/

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Swiss Primary Teachers' Professional Well-Being During School Closure Due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*(2767). doi:10.3389/fpsyg.2021.687512

Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie ? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(2), 237-311. http://dx.doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z

INSERCH (2020). Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé·e·s en enseignement : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé·e·s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s [Rapport non publié]. INSERCH.

INSERCH : collectif de coordinateur·trice·s romands et tessinois (2021). Insertion professionnelle. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 156-159). Éditions Loisirs et Pédagogie.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Kovacs, H., Pulfrey, C., & Monnier, E.-C. (2021). Surviving but not thriving : Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies, 26*(6), 7543-7567. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x

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

Lucas, M., Nelson, J. & Sims, D. (2020). Schools' responses to Covid-19 : Pupil engagement in remote learning. NFER.

Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perréard Vité, A., & Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 21*, 137-155.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation, e-299*. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3

Näf, K., Blum, D., Wyler, S., & Schönbächler, M.-T. (2020). *Befragung zur Distanzlehre an der PHBern während des Lockdown*. Pädagogisch Hochschule Bern. https://airtable.com/shrQFS0CG3jdPf725/tblbgmyj6f8HAiKYo/viwaGZoS0cM2nuqaY/recoGh60kQnHAsG4M

Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice, 12*(1), 13-31.

Oswald, Y., Meier, J., Stanisavljevic M., Meyer, J., & Zulliger, S. (2020). *Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern : Erfahrungen während der Corona-Krise Befragungsergebnisse von Mitarbeitenden und Studierenden : Management Summary*. Pädagogische Hochschule.

Piatti, A., Calvo, S., Castelli, L., Egloff, M., Gola, G., Negrini, L., & Rocca, L. (2020). *A scuola in Ticino durante la pandemia di COVID-19 : Un'indagine nella scuola dell'obbligo*. SUPSI.

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 questions*, *21*, 59-83.

Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? : analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & formation, e-299*, 67-77.

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.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 5-45). De Boeck.

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Vanini De Carlo, K. (2014). Se Dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.

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), 1-20.

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

Notices biographiques

Jeanne Rey est professeure HEP ordinaire et responsable de l'unité de recherche TRAJECTOIRES à la Haute École pédagogique de Fribourg, où elle enseigne dans les domaines de la formation à la recherche et du développement professionnel. Depuis 2017, elle coordonne le groupe de pilotage interinstitutionnel de l'enquête INSERCH sur l'insertion professionnelle des enseignant·es romand·es et tessinois·es mandaté par le Conseil académique des Hautes Écoles en charge de la formation des enseignant·es. Ses domaines de recherche incluent l'anthropologie de l'éducation, l'étude des trajectoires professionnelles et de mobilité, ainsi que les processus de transnationalisation de l'éducation, articulés à des enjeux de développement professionnel.

COURRIEL : JEANNE.REY@EDUFR.CH

Kristine Balslev est maitre d'enseignement et de recherche dans le groupe de recherche Afordens de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle étudie les dispositifs de formation de l'alternance et les processus en lien avec l'insertion professionnelle. Elle mène également des recherches sur les discours écrits et oraux de formation produits dans des contextes de professionnalisation en vue de cerner des processus en lien avec le développement professionnel comme le renforcement du pouvoir d'agir ou l'émancipation.

Marine Hascoët est chargée d'enseignement à la Haute École pédagogique de Lausanne. Ses enseignements se centrent sur la méthodologie de la recherche et les analyses quantitatives. Ses recherches portent sur le rôle du soutien des parents et des enseignant·e·s dans l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves. Dans le cadre de ses fonctions à la HEP, elle étudie aussi les motivations des futur·es enseignant·es à s'engager dans cette profession et l'influence de ces raisons sur la persévérance dans le métier.

Samuel Charmillot est chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur les politiques éducatives, l'organisation des systèmes éducatifs et les inégalités scolaires.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Giuseppe Melfi est chargé d'enseignement à la HEP BEJUNE depuis 2009. Titulaire d'un doctorat en mathématiques et d'un master en statistique, il a mené des nombreux projets en lien notamment avec des aspects sociodémographiques de la profession enseignante. Spécialiste en analyses quantitatives, il enseigne les mathématiques et la statistique à l'Université de Neuchâtel et à la Haute École Arc à Neuchâtel.

Katja Vanini De Carlo est docteure en sciences de l'éducation, formatrice au Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (DFA) de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) au Tessin, intervenante dans la formation continue de l'Université de Fribourg et dans le programme PIRACEF à la HEP Vaud. Elle est membre de INSERCH et du Laboratoire de recherche LIFE de l'Université de Genève. Ses travaux de recherche portent notamment sur la capacité biographique, la construction de l'identité professionnelle enseignante, l'insertion professionnelle et l'accompagnement, ainsi que sur l'école première.

Isabel Voirol-Rubido est docteure en sciences de l'éducation, diplômée d'économie et de formation d'adultes à l'Université de Genève. Elle est membre du Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (UNIGE/FPSE), de l'Institut de recherche pour le développement de l'école (HEP-VS) ainsi que du groupe interinstitutionnel INSERCH. Ses travaux de recherche se centrent sur l'analyse économique des systèmes éducatifs. Ils portent sur les questions de financement et de qualité des dispositifs de formation, en particulier celles liées à l'insertion professionnelle et aux enjeux socioéconomiques auxquels sont confrontés les dispositifs de formation notamment ceux de formation professionnelle et continue. Elle enseigne à l'Université de Genève et à la Haute École pédagogique du Valais.

Elisabeth Waroux est doctorante en sciences de l'éducation au Centre d'enseignement et de recherche à la formation à l'enseignement secondaire (CERF) à l'Université de Fribourg. Elle a étudié la psychologie à l'Université de Victoria (Canada) puis à l'Université de Fribourg. Elle est coauteure d'un article sur le lien entre les traits de personnalité et le burn-out chez les enseignant·es.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

ANNEXES

Annexe 1 : Catégories des raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation.

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant·es
Formation presque achevée	L'impact est jugé mineur ou nul puisque la formation pratique et/ou théorique était presque achevée au début de la pandémie	Formation presque achevée ; stade d'écriture du mémoire ; cours déjà terminés ; dernier semestre	73	19 %
Flexibilité et/ou gain de temps	Bénéfice lié au gain de temps ou à la flexibilité accrue en contexte de formation à distance	Gain de temps pour écrire le mémoire ; gain de temps de déplacement ; tâches réalisées plus rapidement en asynchrone ; meilleur usage du temps consacré à l'apprentissage ; flexibilité dans l'organisation de son temps ; efficacité accrue	71	18 %
Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés	Les cours à distance et/ou les modalités de mise en œuvre de l'enseignement à distance sont perçus négativement	Cours en ligne trop longs ; cours non adaptés au format en ligne ; cours moins stimulants à distance ; cours en ligne mal/peu préparés ; cours de faible qualité ; importance du présentiel	64	16 %
Péjoration de la formation pratique	Effet négatif constaté sur la formation pratique (stages)	Stage raccourci ; stage supprimé ; stage à distance ; moins d'opportunité d'expérimenter en stage (ex. camps annulés) ; manque d'outils pour l'enseignement à distance ; perte de la relation pédagogique (stage à distance)	55	14 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant·es
Aucun impact	La formation en présentiel ou à distance est jugée comme équivalente, la pandémie n'a pas eu d'impact sur la formation	La formation s'est poursuivie ou achevée normalement ; la modalité à distance n'a pas fondamentalement impacté la formation	41	11 %
Report ou changement des modalités d'examen	Changement des modalités d'examens ou report d'examen, y compris pour le mémoire de diplôme	Changement des modalités du stage final ; soutenance du mémoire en visioconférence ; report de la soutenance du mémoire ; changement des conditions d'évaluation ; évaluation non adaptée à la situation ; évaluations à distance	35	9 %
Cours à distance adaptés	Effet positif constaté lié aux cours à distance ou aux modalités d'enseignement à distance	Bonne transition des cours au format à distance ; cours plus intéressants à distance ; approfondissements ciblés ; meilleure appropriation des contenus	32	8 %
Développement de compétences pour l'enseignement à distance	Le recours à l'enseignement à distance dans les stages a permis de développer des compétences pour l'enseignement à distance. Situation formatrice	Sentiment d'utilité de l'apprentissage de l'enseignement à distance ; chalenge à relever	30	8 %
Absence d'échanges et/ou perte de l'informel	Perte d'occasions d'avoir des échanges informels entre étudiant·es ou avec les formateurs/trices	Manque de contact avec les autres étudiant·es ; perte du lien avec les formateurs/trices ; absence de temps informels	28	7 %

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant·es
Forte exigence d'autonomie et d'organisation	Le contexte d'enseignement à distance accroit les exigences d'autonomie dans sa formation et d'organisation	Trouver un rythme de travail ; apprendre à travailler seul ; gain d'autonomie ; apprendre à se débrouiller ; organisation différente ; autodiscipline	27	7 %
Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs	L'encadrement et l'enseignement par les formateurs/trices est de mauvaise qualité	Tâches vides de sens ; manque de clarté ; formateurs/trices peu impliqué·es ; formateurs/trices insuffisamment préparé·es	26	7 %
Baisse des exigences institutionnelles	Les exigences institutionnelles sont abaissées, en particulier dans le volet pratique de la formation et des examens	Absence de stage final ; absence d'examen pratique ; sentiment d'avoir eu un diplôme 'au rabais' ; assouplissement des modalités d'examen	25	6 %
Augmentation de la charge de travail	Augmentation de la charge de travail pour la formation pratique ou les cours	Travail à distance chronophage ; surcharge de travail par les formateurs/trices ; charge de travail accrue pour les stages	21	5 %
Perte de réseau social	Difficulté à construire ou maintenir des relations sociales dans un contexte de formation à distance	Manque de contacts sociaux ; solitude ; perte de lien social ; relations impossibles	17	4 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319
© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant·es
Autre	Réponses diverses comme : difficultés émotionnelles, baisse de motivation, augmentation des travaux de groupes, conditions de travail à la maison non favorables, difficulté à concilier formation et vie personnelle, ou encore l'absence de clôture symbolique dans la formation	Fort sentiment d'incertitude ; ennui, perte de sens ; difficulté d'organisation pour les travaux de groupe ; manque d'endroit favorable à l'apprentissage ou présence d'enfants en bas âge ; obligations familiales accrues et difficultés d'organisation ; remise des diplômes à distance, étudiant·e·s et formateurs/trices ; absence de 'rite de passage'	79	20%

Cette colonne indique le pourcentage de répondant·es (n=390) ayant mentionné la catégorie de réponse correspondante.

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Annexe 2 : Catégories des raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie sur les recherches d'emploi.

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant·es
Entretiens	Réponses indiquant des entretiens virtuels, avec moins de participants ou une absence d'entretien	Entretien Zoom qui a rendu la situation un peu particulière. Entretiens par téléphone (!!!) et par Zoom qui ne laissent pas transparaitre ma personnalité.	31	29 %
Offres tardives	Réponses indiquant que les offres d'emploi sont sorties plus tardivement et que les réponses aux candidatures ont pris plus de temps	La rencontre entre les directions et moi-même était compliquée. En plus, les directions ont été lentes à répondre en vue des problèmes qu'elles avaient déjà avec le retour en classe des élèves, etc. Les directeurs/directrices se sont occupé·es des postulations plus tard que d'habitude car il y avait d'autres problèmes à régler et c'était peut-être plus stressant pour les personnes qui cherchaient un emploi d'attendre et de trouver un peu au dernier moment.	14	13 %
Réduction des possibilités d'emploi	Réponses indiquant que moins d'offres étaient sorties qu'à l'accoutumée et que les postes étaient repourvus en interne (report des retraites, préférence pour les stagiaires de l'établissement, priorité aux enseignant·es expérimentés)	Beaucoup moins de mouvement que les autres années (d'après les directions avec qui j'ai discuté), moins de postes, ou les postes auxquels j'ai postulé étaient déjà pourvus en interne. J'imagine que les places sont plutôt données à des personnes déjà "connues" et non pas à de nouveaux/elles diplômé·es.	26	24 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant·es
Impact sur la formation	Réponses indiquant des craintes quant à la validation du diplôme et à sa valeur en tant que « volée covid »	Car les personnes qui recevaient nos candidatures nous disaient que nous étions la volée covid et que nous n'avions pas les mêmes formations que les autres enseignants, donc ils préféraient les personnes qui avaient leur "vrai" diplôme. Au moment de postuler, nous ne savions pas encore si nous allions pouvoir obtenir notre diplôme avant la rentrée ou non. Ça faisait peur à certains employeurs.	9	8 %
Changement de projet	Réponses indiquant des projets de voyage reportés à cause de la pandémie	J'avais pour projet de partir à l'étranger durant cette année scolaire ce qui fait que je n'ai pas cherché d'emploi. La pandémie m'a contraint à rester et à effectuer plusieurs remplacements à la place. Je ne souhaitais pas prendre de poste fixe cette année étant donné que je voulais voyager. Je pensais commencer avec des remplacements. En mars, j'ai commencé à postuler car les séjours à l'étranger semblaient compromis.	7	7 %
État psycho-logique et physique	Réponses indiquant des difficultés d'ordre psychologique, physique et motivationnel liés à la pandémie	Peur de la contamination et manque de motivation. J'étais/suis en train de tomber en dépression. Je doute toujours très souvent que mes performances soient suffisantes, bien que j'aie eu de bons/très bons résultats dans mes études et que j'aie/obtienne de bonnes/très bonnes références de la part des employeurs.	11	10 %

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant·es
Impact positif	Réponses indiquant des impacts positifs tels qu'une augmentation des postes, une meilleure gestion du temps ou une prise de distance par rapport à des situations difficiles	De nombreuses opportunités de remplacements supplémentaires et donc pleins de contacts dans les établissements. Je subissais du mobbing sur mon lieu de travail [...] le confinement [...] m'a montré [...] que ce que je vivais n'était pas la norme. ça m'a redonné du pouvoir d'agir.	17	16 %
Leçon d'essai / leçon test	Réponses indiquant l'absence de leçon d'essai ou leçon test à cause de la covid	Je n'ai pas eu besoin d'effectuer de leçon test. Ainsi, mon directeur m'a engagé d'office car j'étais le seul candidat dont il avait eu des bons retours, notamment par mon stage dans le même établissement. Pas de possibilité pour les directeurs des établissements de voir notre travail.	6	6 %
Divers	Réponses diverses concernant la fermeture des établissements, les coupes budgétaires et les difficultés d'être une personne à risque	Étant enceinte je n'ai pas pu travailler car on ne me voulait pas comme remplaçante dès lors que les femmes enceintes sont considérées à risque. Le budget du DIP a été impacté (apparemment) et je n'ai pas pu obtenir autant d'heures que prévu, donc travaille à un taux plus bas que voulu et ne gagne donc pas assez d'argent.	8	7 %

Cette colonne indique le pourcentage de répondant·es (n=107) ayant mentionné la catégorie de réponse correspondante.

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Annexe 3 : Catégories de réponses concernant l'impact de la pandémie sur le vécu professionnel.

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occur-rences	% de répon-dant·es 6
Contraintes sanitaires	IMPACT NEGATIF Usage d'objets communs Faire respecter les gestes barrières Temps perdu par le lavage des mains Tests sanitaires dans la classe Nettoyage du matériel scolaire Port du masque (fatigue à enseigner avec le masque ; faire respecter le port du masque ; perte de communication non-verbale ; inconfort ; difficulté de reconnaitre les visages ; difficulté de faire de la gestion des comportements Restriction des libertés IMPACT POSITIF *aucune mention*	Le masque empêche une bonne partie de la communication, comme le sourire. J'aimais sourire à mes élèves. La plupart de mes expressions faciales sont cachées par le masque… Je dois chercher à compenser par ma voix et mes intonations. Le masque coupe la voix et assèche la gorge. Les élèves peuvent davantage faire de bruit, la discipline de classe peut en être compliquée.	198	39 %

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occur-rences	% de répon-dant·es 6
Enseignement à distance / en ligne	IMPACT NEGATIF Moins d'approfondissement Écrans noirs Devoir mettre les cours sur internet Manque de préparation Manque de compétences informatiques (de l'en-seignant·e ou des élèves) Manque de matériel Matériel obsolète ou inadapté Enseignement moins efficace (y compris car retour à un modèle pédagogique directif ou dans le suivi individuel d'élèves) Double enseignement (en présentiel ET à distance)	Cours en lignes difficiles à mettre en œuvre, et peu efficaces. Ce n'est pas le même métier	145	28 %
	IMPACT POSITIF Moins de déplacements Moins d'administration (moins de réunions car à distance) Enseignement plus efficace	Charge de travail moins lourde, moins de réunions		
Relations entre adultes	IMPACT NEGATIF Contact entre collègues plus difficile Manque d'accueil informel	Le côté relationnel est fortement impacté lorsqu'on ne peut pas manger en salle des maitres ni se retrouver entre enseignants.	87	17 %
	IMPACT POSITIF Libération si situation tendue entre collègues	Cette période a « sauvé » ma santé profes-sionnelle avec la classe et l'environnement dans lequel j'évoluais (établissement) qui était très difficile.		

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondant·es 6
Relations avec les élèves	IMPACT NEGATIF Connaissance des élèves Communication avec les élèves Manque de sourires Perte de liens avec les élèves IMPACT POSITIF *aucune mention*	La relation avec les élèves n'est plus la même, le port du masque nous oblige à trouver des stratégies différentes pour remplacer les mimiques du visage, on doit toujours faire attention à tout. La rupture totale du contact avec les élèves lors de mars 2020 a été un moment difficile car inattendu et rempli d'incertitudes et d'incompréhension (...). Les restrictions étant ce qu'elles sont, il a fallu trouver un juste milieu entre ne plus s'approcher des élèves et remplir le rôle d'enseignant et surtout d'adulte de référence qui reste disponible et accessible par les élèves. Le plexiglas, les masques, le désinfectant ne sont pas des choses qui servent à maintenir une bonne relation avec les élèves et encore moins à tisser de nouveaux liens avec une nouvelle classe.	70	14 %
Activités culturelles, sportives et non formelles	IMPACT NEGATIF Absence de : Sorties, camps Décloisonnements Activités moins scolaires IMPACT POSITIF *aucune mention*	Tous les moments sympas qui font l'école sont annulés, les décloisonnements que nous utilisions beaucoup car classe en double degré, ont été annulés, ce qui rend l'école un peu pesante par moment et les élèves sont souvent démotivés.	65	13 %

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occur-rences	% de répon-dant·es 6
Innovation	IMPACT NÉGATIF Innovation - nécessité de s'adapter	Nous avons dû nous réinventer, repenser nos cours en 1 semaine.	52	10 %
	IMPACT POSITIF Motivation à l'enseignement Changement de pratiques, nouvelles manières d'enseigner Développement de nouvelles compétences	Très positif : j'ai acquis des tonnes d'expériences		
Profil et états des élèves	IMPACT NÉGATIF Retards et absences des élèves Élèves à besoins (éducatifs ou scolaires) particuliers Élèves perturbés État moral des élèves (mal-être, tristesse, angoisse, détresse, fatigue) Élèves non impliqués Régression des élèves déjà en difficulté (fracture sociale) IMPACT POSITIF : *aucune mention*		52	10 %
Climat ambiant	IMPACT NEGATIF Climat anxiogène	La chape de plomb permanente	43	8 %
	IMPACT POSITIF Lâcher-prise	Aide à relativiser face au stress de la profession		
Relation avec les familles	IMPACT NEGATIF Familles – plus difficile de communiquer Entretiens et réunions de parents (plus difficiles, pas d'informel possible...)	Impossibilité de rencontrer réellement les parents d'élèves	37	7 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319
© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occur-rences	% de répon-dant·es 6
	IMPACT POSITIF Reconnaissance (par les parents / en général) Renforcement du lien avec les familles	Le confinement a grandement changé ma manière d'enseigner ainsi que mes rapports avec les parents qui étaient bien plus fréquents vu qu'ils étaient paniqués.		
Organisation du travail	IMPACT NEGATIF Organisation – Incertitude Organisation – Changements Organisation – Surcharge Organisation – Improvisations Retour en classe après le confinement IMPACT POSITIF *aucune mention*	Tout est plus compliqué à organiser, ne sachant pas si certaines activités peuvent être oui ou non mises en place pour cause de covid. J'ai été surmenée par la quantité de travail que je devais fournir à mes élèves.	37	7 %
Possibilités de travailler	IMPACT NEGATIF Impossibilité de travailler		30	6 %
	IMPACT POSITIF Chance de pouvoir travailler			
Effets psychologiques	IMPACT NEGATIF Baisse de moral (et de motivation) Lassitude / perte de patience Sentiment d'inutilité Peur d'être mis en quarantaine IMPACT POSITIF *aucune mention*	La situation de pandémie rend le métier plus complexe et impacte directement notre motivation.	24	5 %
Être témoin du vécu des élèves	IMPACT NEGATIF Être témoin de situations difficiles (familiales ou individuelles des élèves) Baisse de motivation des élèves	On devient « psy » pour les parents qui avaient besoin de parler à quelqu'un.	21	4 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occur-rences	% de répon-dant·es 6
	IMPACT POSITIF Prise de conscience des réalités familiales des élèves	Prise de conscience de la réalité du vécu familial de nombreux élèves d'où une meilleure compréhension de certains comportements.		
Autres	Relation avec la hiérarchie (16), enseignement en général (17), enseignement de contenus spécifiques (9), contrôle du travail des élèves (6), Apprentissage par les élèves (2), Travail administratif (3), effets physiques (7), situation personnelle des enseignant·es (8), année anormale (13)		81	16 %

https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

© Université de Genève | Téléchargé le 01/02/2023 sur www.cairn.info via Collège du Sud à Bulle (IP: 156.25.4.91)