



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.690>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Gaelle Lefer **Sauvage**

Centre Universitaire de Formations  
et de Recherches (France)

Sylvain **Genevois**

Institut national supérieur du professorat  
et de l'éducation (France)

Nathalie **Wallian**

Institut national supérieur du professorat  
et de l'éducation (France)

Cendrine **Mercier**

Institut national supérieur du professorat  
et de l'éducation (France)

# Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19

Wondering and wandering: trainee teachers' conflicting  
professional identities in the time of COVID-19

doi: 10.18162/fp.2020.690

## Résumé

Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, la professionnalisation incluse dans l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2016) se trouve propulsée dans des dimensions qui demandent des réajustements identitaires. Cette recherche exploratoire par questionnaire a été menée auprès de 321 enseignant.e.s stagiaires. Les analyses statistiques complétées par les verbatims démontrent que le contexte de pandémie a un effet sur les priorités professionnelles (personnes-ressources, rapport de force entre institutions de formation et de professionnalisation) et que des tensions identitaires relationnelles cachées complexifient le rapport à la professionnalisation. Des perspectives en matière de formation universitaire à la contextualisation sont envisagées.

### Mots-clés

Professionalisation, identité professionnelle, contexte, COVID-19, enseignants

### Abstract

During the COVID-19 pandemic, the professionalization that is part of the professional identity (Perez-Roux, 2016) was thrust into dimensions that required identity adjustments. In this exploratory study, a questionnaire was administered to 321 trainee teachers. Statistical analyses combined with transcripts indicate the pandemic's effects on professional priorities (resource persons, power relationships between training institutes and professionalization) as well as tensions due to hidden relational identities that complicate the path to professionalization. Perspectives are proposed in terms of university training in contextualization.

### Keywords

Professionalization, professional identity, context, COVID-19, teachers

## Introduction

La pandémie a projeté les membres du personnel de l'éducation nationale dans une sorte « d'école à la maison » non anticipée et parfois non maîtrisée, qui n'est pas de la formation à distance. La violence d'une telle injonction a forcé l'école à sortir de son cadre habituel de classe. Elle a cristallisé des tensions identitaires, des non-dits et peut-être même des imaginaires qu'il semble important de mettre en valeur. Pour comprendre la construction identitaire dans le cadre de la professionnalisation des enseignant.e.s, nous prendrons essentiellement appui sur les nombreux travaux de Perez-Roux (2006, 2012, 2013) pour deux raisons : la population ciblée dans ses recherches est celle qui est étudiée dans le présent article ; elle s'inscrit dans une approche contextuelle qui nous semble importante puisqu'on interroge des étudiant.e.s évoluant dans un contexte particulier, ces derniers.ères étant eux.elles-mêmes issu.e.s de contextes culturels, sociaux et relationnels contrastés. La question est alors de saisir les réajustements de la professionnalisation et de la construction identitaire professionnelle, alors même que les outils ordinaires d'analyse de la professionnalisation (en immersion professionnelle, analyse de pratiques, mémoire réflexif) sont potentiellement « empêchés ».

## Contexte de l'étude : la population des professeurs des écoles stagiaires à l'épreuve de la COVID-19

La COVID-19 qui sévit depuis le début de l'année 2020 occasionne une crise sanitaire planétaire et des mesures gouvernementales contrastées : en France, les mesures de confinement des populations ont globalement immobilisé pendant 55 jours 66 millions d'habitant.

e.s sur des territoires variés. Les mesures sanitaires restrictives ont rapidement fait émerger les questions de la continuité des services d'enseignement supérieur ainsi que de nouvelles manières de maintenir le lien scolaire à distance auprès de tous les élèves, de la maternelle à l'université (Dubet, 2020). Les injonctions ministérielles ont clairement énoncé des plans de « continuité pédagogique » pour assurer le maintien du service d'éducation, mais peu de préoccupations ont accompagné la réception même de ces mesures par celles et ceux qui étaient censés en bénéficier : c'est ainsi qu'il est apparu utile et pertinent d'investiguer les manières dont un public très particulier, celui des étudiant.e.s-enseignant.e.s en formation dans les INSPE<sup>1</sup>, vivait son quotidien au croisement d'un cursus de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et d'un métier d'apprenti-enseignant.e au contact à distance avec des élèves.

Les nombreuses études micro-contextuelles effectuées pendant la pandémie de la COVID-19 auprès d'étudiant.e.s de certaines universités, comparables sur certaines variables similaires (Bonnard et Gire, 2020; Bugeja-Bloch, Couto et Obeika, 2020; El Hadj Said, Oeser et Frouillou, 2020; Goltrant, Chassagne, Thibault et Thomas, 2020; Martin et Paille, 2020; Mathieu, Hammami-Habib et Soulié, 2020; Merklé, 2020; Piquée, Legris, Caillé et Gautier, 2020), montrent que 15-20 % des étudiant.e.s en moyenne jugent ne pas avoir les équipements nécessaires pour travailler à distance (pas d'ordinateur, pas d'accès à internet). Ceci rappelle des données statistiques déjà mentionnées par l'Institution nationale de la statistique et des études économiques (Insee) en 2012, et reprises par l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS<sup>2</sup>) en 2015. Toutefois, le pourcentage s'élève autour de 50 % lorsqu'on considère qu'ils.elles ne bénéficient pas non plus de l'environnement adéquat pour travailler dans des conditions considérées comme raisonnables (ordinateur partagé, connexion partagée, insécurité financière liée à la perte d'emploi, adéquation avec des obligations familiales, difficulté de concentration liée à l'environnement, etc.). La recherche de Mercier (2020) décrit une situation où les futur.e.s professionnel.le.s ( $n=26$  professeur.e.s de écoles stagiaires) se déclarent peu stressé.e.s par le confinement, qu'ils.elles ont des besoins en matière technologiques pour s'adapter numériquement à la situation (ex. : classes virtuelles, capsule vidéo, etc.). La place des études (travaux de groupes, écrit réflexif type mémoire professionnel) reste toutefois importante dans leur travail quotidien en cette fin d'année universitaire : ils.elles ont besoin d'être rassuré.e.s et accompagné.e.s sur les modes d'évaluation et de titularisation. Toutes ces enquêtes concèdent le principal biais, soit que les éléments recueillis sont effectués par internet (sur les boîtes mails universitaires ou personnelles, réseaux sociaux, Moodle, etc.), donc une large majorité des étudiant.e.s n'est pas représentée.

## Dynamique identitaire des professeurs des écoles stagiaires

Perez-Roux inscrit ses recherches dans une approche sociologique compréhensive à la suite des travaux princeps de Dubar (1992). En 2011, Perez-Roux définit l'identité professionnelle comme un processus dynamique articulant plusieurs dimensions en tension, résultant d'une transaction entre le soi personnel et le soi social (ou les identités sociales ou institutionnelles), marquant l'appartenance à un collectif :

- biographique : continuité et discontinuité des fonctions, des gestes, des valeurs, antérieures en vue de se projeter dans le futur métier
- relationnelle : rapport à l'institution, rapport à l'activité, co-élaboration d'une culture commune et miroir-social par les *autrui*s significatifs des actes professionnels

- intégrative : reconnaissance des multiplicités des ressources et des expériences professionnelles en vue de construire une identité professionnelle adaptée aux situations.

La professionnalisation est un processus d'entrée dans un métier, actif dans une transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2011), et de développement professionnel (Fortier et Therriault, 2019). Elle prend place dans une organisation de la formation en alternance, et passe par des stades, des prises de décisions, des activités, des compétences professionnelles, des savoir-être et des savoir-faire, et une inscription dans des normes professionnelles (des programmes). D'ailleurs, Wittorski (2008) ou encore Bourdoncle (1993) rappellent, sous d'autres termes, que le choix terminologique de « professionnalisation de l'enseignant.e » n'est pas neutre. Les études s'inscrivent dans un mouvement historique, dont l'apogée est située autour des années 60-70 (Bourdoncle, 1993), dont l'enjeu est la conquête d'une place sociale au sein d'un contexte professionnel flexible et de transformations de la société.

Une des recherches de Pérez-Roux a été menée en 2013, pour comprendre les obstacles et les leviers à la réflexivité sur le métier. Au début de la formation, les PES (Professeur.e.s des Écoles Stagiaires) considèrent que les contenus de formation sont relativement discontinus et peu cohérents. Cette première « crise » de contact avec la formation amène certain.e.s à une assurance sur les choix faits, alors que d'autres présentent d'emblée un faible sentiment de compétences. Pour ce second groupe, les outils mis en place par l'institution sont vécus comme persécutants, n'aidant pas les personnes à analyser les situations. La gestion de la classe reste une difficulté présentée comme relativement unanime pour les stagiaires enquêtés.e.s (et mentionnée dans plusieurs enquêtes de Pérez-Roux en 2013 et 2016), notamment au début de l'année de formation. Les temps d'enseignement à l'INSPE s'articulent difficilement avec la rythmicité de la classe. La posture réflexive telle qu'attendue en tant que professionnel.le peut être investie au fur et à mesure de la formation, soit par des outils institutionnels (mémoire professionnel), soit par des travaux de groupes pour des évaluations, soit par des échanges informels sur le métier. Pour d'autres, les avancées de la formation renforcent les incohérences du système de formation (évaluations distinctes selon les formateurs, incohérences entre les discours de l'éducation nationale et ceux tenus par les universitaires, rapports d'étapes, etc.). En fin d'année, les stagiaires présentent une meilleure maîtrise et compréhension des outils de l'enseignant (fiche séance et séquences), mais la prise en compte du temps didactique et du temps de l'élève reste une préoccupation importante. Les incohérences entre les discours de l'éducation nationale et ceux tenus par les universitaires sont constantes et se cristallisent autour du mémoire professionnel et du rapport de stage. La réflexivité attendue dans le cadre d'un mémoire professionnel n'est pas toujours efficiente et laisse place à des appropriations diverses en fonctions des personnes : les savoirs scientifiques sont parfois disjoints de la pratique, ou transposés ou articulés. Le processus dynamique de contextualisation des savoirs (Genevois et Wallian, 2020), issus de la pratique, puis la décontextualisation et recontextualisation par la pratique articulée, restent soumis aux particularités biographiques et contextuelles. Dans ces processus, la place du formateur (son étayage et la connaissance du savoir en jeu) est essentielle, ainsi qu'un travail interne chez l'enseignant.e, pour rendre le savoir adapté au contexte de classe. Le processus s'opère à des temps différents sur des dimensions (micro-méso-macro) variées. Le travail de l'enseignant.e (s'appropriation des savoirs (Rabardel, 1995), structurer et mettre en cohérence des contenus adaptés à des micro-tâches et contextualisés à la classe et auprès des élèves), est d'une difficulté considérable (Genevois et Wallian, 2020).

Par cette recherche, il s'agit de comprendre de quelles façons le contexte spécifique de la pandémie de la COVID-19 participe à la (re)définition identitaire des PES : qu'est-ce qui devient prioritaire dans la définition de soi ? Quelles stratégies sont adoptées par les étudiant.e.s en formation ? Quelles ressources sont mobilisées ? Comment la distance ou le travail distancié questionne les processus de la professionnalisation ?

## Repères méthodologiques

### *Outil : enquête par questionnaire et analyse de verbatims*

Le questionnaire (Wallian, Lefevre Sauvage et Genevois, 2020) comporte 26 questions réparties en 5 parties : les éléments socio-démographiques, le rapport aux études, l'articulation entre les espaces de vies, les émotions et comportements à l'annonce du confinement et au moment de la réponse envoyée par le sujet, les équipements informatiques et le rapport à la formation distanciée. Des questions le plus souvent fermées laissent toutefois place à des commentaires libres par le choix de la modalité « autre réponse ». Deux questions complètement ouvertes sont posées « Comment définissez-vous le confinement ? Avez-vous des remarques ou commentaires à formuler ? ».

Les premiers résultats de cette enquête ont été présentés à quatre étudiant.e.s en INSPE pour approfondir des éléments de contextes qui expliquent les descriptions. Les entretiens ont été réalisés par téléphone, d'une durée de 20 minutes en moyenne, auprès d'un étudiant et de deux étudiantes en Master 2 (futur.e.s titulaires) et d'une étudiante en Master 1, ayant déjà le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE<sup>3</sup>). Trois entretiens sont effectués auprès d'étudiant.e.s à Mayotte et le dernier, auprès d'un étudiant en métropole. Les verbatims extraits des entretiens ne sont utilisés ici qu'à titre d'exemple (confondus avec les verbatims du questionnaire) pour trouver des explications ou des contradictions à des résultats *a priori* étonnants. Des analyses spécifiques de ces entretiens devront être approfondies dans le cadre d'une autre recherche.

### *Protocole et population*

La diffusion de l'enquête par questionnaire s'est faite de plusieurs manières à l'échelle locale et nationale : par des réseaux nationaux (réseaux des INSPE par exemple), entre collègues universitaires en INSPE, par des réseaux sociaux d'enseignant.e.s et d'étudiant.e.s. Au total, 1378 réponses sont reçues, mais seulement 321 réponses sont analysées ici, car elles correspondent strictement à une population de professeur.e.s des écoles stagiaires (PES). Sur les 321 réponses, 70 % sont en Master 2, 13 % en Master 1, et 17 % signalent être en diplôme Universitaire (DU).

La population de l'échantillon est composée de 68 % de filles et 32 % de garçons. Notons que 30 % des étudiant.e.s ont moins de 25 ans, 33 % de l'échantillon est âgé de 25 à 30 ans, et 37 % a plus de 30 ans. Par rapport au lieu de résidence, 127 PES proviennent de France métropolitaine, 1 vient de la Guyane, 137 viennent de la Réunion et 57 sont à Mayotte. La moitié de l'échantillon vit en ville, le reste se répartit entre des zones rurales (40 %), en banlieue (10 %). De plus, 92 % de l'échantillon a déjà le concours du CRPE et prépare la titularisation et le Master.

Sur le plan terminologique, afin de faciliter la lecture, nous intitulerons la population « professeurs des écoles stagiaires (PES) » ou « répondant.e.s ». L'écriture inclusive n'est pas corrigée dans les verbatims cités pour rester au plus près du discours.

## Résultats

À l'annonce du confinement, 78,9 % des PES affirment qu'ils.elles n'ont pas compris que les études étaient modifiées pendant le confinement. En outre, 53,9 % de l'échantillon déclare se questionner sur ce qui va se passer, et est dans l'attente de réponses.

### *Des structures de formation en tension et des effets de miroir dans des frontières identitaires poreuses*

Parmi les verbatims récoltés dans les réponses à la question ouverte finale « avez-vous des commentaires », les PES rappellent trois éléments en tension :

- La titularisation est, pour eux.elles, l'enjeu le plus important de leur année universitaire ;  
*La question de la titularisation qui est une source de stress n'est aucunement la priorité de l'INSPE, nous devons rendre des dossiers de toute part (les consignes qui arrivent au compte-goutte et à faire dans un temps limité) en plus du travail sur le mémoire qui nous prend aussi énormément de temps (...) et la titularisation ?*
- 67 % se dit « abandonné et inquiet » face à la continuité pédagogique proposée au cours de la période de confinement, sans aide de la part des formateurs.trices ;
- L'INSPE est décrite comme incohérente en son sein : « *l'INSPE prône la pédagogie différenciée mais n'est pas capable de l'appliquer* », pouvant ainsi semer l'errance identitaire.

Dans ce cadre unique, le rapport à l'université soulève des ambivalences importantes sur la construction de leur identité professionnelle. Les PES mettent en lumière la question des attentes de l'institution de formation (INSPE) qui ne sont pas toujours compatibles avec leurs priorités. Les stéréotypes liés à la généralisation des acteurs, à une catégorisation et une valence plutôt négative (Lippman, 1992) sont prégnants : *les formateurs.trices et des enseignant.e.s au sein de l'INSPE sont indifférenciés et considérés sous l'angle de leur catégorie « institutionnelle » d'appartenance, l'INSPE. Trois commentaires (sur 49 réponses) nuancent toutefois les propos de « certains formateurs, certains professeurs, les responsables de la formation ».* Pour un petit nombre ( $n=5$ ), le rapport à l'institution est neutre et bienveillant : « *ils vont s'adapter, je suis indifférent* ».

Ces propos sonnent alors comme si l'institution avait été préparée à un tel contexte de pandémie et qu'elle aurait dû savoir rebondir plus vite que toutes les autres structures éducatives. Le sentiment d'abandon des répondant.e.s par l'INSPE passe par le fait que la structure n'arrive pas à gérer l'inédit (« *on ne sait pas ce qui va se passer* »), mais aussi qu'elle s'ancre dans un décalage (un clivage) avec les attentes du terrain : « *Je trouve scandaleux que la validation du master soit maintenue* ». Les directives imposées pour les PES, dans leur contexte professionnel, sont identiques à celles imposées aux universités, mais ceci ne suffit pas à apaiser tensions et sentiment d'abandon. L'accompagnement des PES dans la mise en place de la « continuité pédagogique » n'a pas été envisagé par les formateurs.trices de l'INSPE puisque les enjeux institutionnels sont ailleurs, alors même que les attentes de certains PES, signes d'une recherche

de cohérence professionnelle, sont identifiées : « *abandonnée face à la « discontinuité » pédagogique* ». La « continuité pédagogique » s'est imposée aux enseignant.e.s (stagiaires ou non) comme une condition *sine qua non* à la poursuite des apprentissages et s'est avérée être une piste encouragée pour tou.te.s les universitaires afin de poursuivre les cours, mais aussi proposer des évaluations permettant de terminer l'année par une sanction diplômante.

Dans les verbatims en question ouverte ( $n=49$ ), l'identité sociale « *nous les étudiants stagiaires* » (le « moi », selon Mead, 1934/2006) se retrouve dans la plupart des commentaires. On pourrait imaginer qu'au départ, cette identité renvoie à une intériorisation des rôles sociaux contextualisés qui exclut les autres identités possibles « *étudiant.e.s non stagiaires* », ou « *les professionnel.le.s* ». Or, la plupart des verbes utilisés à la suite de ce « nous » renvoient à une extériorisation des actions possibles « *on doit, nous nous retrouvons à* ». Cette négociation non internalisée des rôles laisse place à des stratégies comportementales spécifiques, probablement basées sur l'inaction ou l'inhibition dans la mesure où ces PES se considèrent comme peu acteurs.trices de leur rôle.

La réalité qui est commune aux deux contextes (école et université) place les PES dans une situation conflictuelle où il est difficile d'observer un rythme ordinaire à l'endroit où il serait bon de lever le pied. Cette année de professionnalisation, de par ses conditions exceptionnelles, entraîne des tensions inter et intra-personnelles.

### ***Des relations intra-familiales aux tensions relationnelles professionnelle : un conflit de loyauté caché***

Les PES enquêté.e.s déclarent essayer de trouver un nouvel équilibre de travail avec leur vie familiale (37 %), et 16 % n'y parviennent pas du tout. Le temps de travail est estimé à plus de 4h pour 31 % de l'échantillon, mais 20 % des stagiaires enquêté.e.s ne peuvent accorder plus d'1h par jour de travail. Le travail à distance est considéré comme empêché par cette articulation de ces contextes difficiles : « *trop de choses à faire à côté* », « *m'occuper de mes enfants en même temps* », « *gérer l'école à la maison pour mes enfants en parallèle* ». Cela s'explique aussi par le fait que seulement 10 % de la population enquêtée vit seule (18,6 % absence de réponse à cette question). Pour ceux et celles vivant en famille, l'ambiance à la maison (tableau 1) est décrite comme pacifique et supportable (45 % de l'échantillon), mais 12 % des personnes décrivent des situations tendues et conflictuelles (réponses à choix multiples).

**Tableau 1**

*Description de la qualité des relations intrafamiliales et pourcentage de réponse (dont 33 absence de réponses)*

	Effectifs	Pourcentage
Enrichissante	68	21
Pacifique et supportable	145	45
Difficile avec négociations tendues	27	8
Conflictuelle et insupportable	14	4
Juste correcte, sans plus	71	21

Les pourcentages non négligeables de PES vivant dans des ambiances intrafamiliales tendues amènent à questionner les relations de ces PES avec les autres (pairs et/ou formateurs.trices) pour maintenir une activité de travail. Des analyses de  $\text{Khi}^2$  ont permis de mettre en lumière des effets significatifs : ceux et celles qui vivent dans des ambiances conflictuelles et insupportables contactent au moins une fois par jour les autres PES ( $\text{Khi}^2(4) = 21.59, p < .01$ ) et les élèves ( $\text{Khi}^2(4) = 24.98, p < .01$ ), mais ne sollicitent ni les formateurs.trices ni les amis ( $p > .05$ ). De la même façon, ceux et celles qui vivent dans des ambiances difficiles avec des négociations tendues contactent au moins une fois par jour les autres PES ( $\text{Khi}^2(4) = 20.31, p < .02$ ) et les élèves ( $\text{Khi}^2(4) = 12.3, p < .02$ ), mais ne sollicitent ni les formateurs.trices ni les amis ( $p > .05$ ). En contraste, ceux et celles qui vivent dans des ambiances enrichissantes, pacifiques et supportables, n'appellent pas les pairs, ni les élèves ni les formateurs.trices, pour travailler.

Dans les travaux de Perez-Roux (2006, 2011, 2012, 2013, 2016), la professionnalisation est inscrite essentiellement dans des contextes professionnels variés (en formation initiale, auprès d'enseignants référents, auprès d'enseignants en formation professionnelle – Perez-Roux et Troger, 2011). Or, à l'épreuve de la pandémie, les PES enquêtés.e.s mentionnent une articulation forte, mais difficile à mener avec la sphère familiale qui, pourtant, amène ceux et celles qui sont parents à « faire classe » à la maison, pouvant créer ainsi un conflit de loyauté (Kaës, 1998). Il demeure que les relations intra-familiales et le vécu familial imprègnent la professionnalisation, dans le sens où certain.e.s PES sont amené.e.s à redéfinir un cadre de travail à la maison et à organiser leurs journées sous forme de planning (« *je travaille pour l'INSPE de 5 h à 7 h, puis de 18 h à 23 h* »), comme des outils de l'enseignant.e dans la gestion de classe, qui passe par les espaces et les temporalités définies. Les frontières floues laissées entre les identités multiples « étudiantes, professionnelles, parents et stagiaires » trouvent peu de points de convergence. Elles sont cumulatives et non intégrées : « *j'ai répondu vis-à-vis de mon travail en tant que professeur, et non en tant qu'étudiant* », « *le confinement est dur à analyser car dans mon cas il y a une dimension étudiante, enseignante et maman (...) ça change la donne* » « *étudiant et fonctionnaire stagiaire dans l'académie d'Amiens* ».

### **Diversités des autrui significatifs dans le maintien des activités professionnelles**

Parmi les réponses relatives aux éléments qui rendent le confinement supportable, le travail à distance n'est pas dans les priorités du moment. La plupart des répondant.e.s évoquent d'abord le fait de savoir que la situation de confinement n'est pas éternelle (48 %), de pouvoir profiter de la famille et des amis (45 %), pouvoir rester chez soi (44 %) et regarder des films (40 %), et dans une moindre mesure, de continuer de travailler à distance (26 %).

Les personnes-ressources identifiées pour maintenir le travail sont différentes des formateurs.trices de l'INSPE (tableau 2) : ce sont plutôt les autres PES (44 %) et les ami.e.s proches (42 %). Ces derniers.ères sont cité.e.s comme des personnes de soutien affectif nécessaires au maintien de l'orientation de la tâche (Bruner, 1983), des ressources organisationnelles, pour une répartition des différents devoirs et examens à rendre dans le cadre de leur validation de diplôme par l'INSPE.

**Tableau 2**

*Pourcentage de réponses à la question « avec qui échangez-vous pour travailler ? » (dont 40 absence de réponse)*

	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par semaine	Peu souvent	Jamais
Autres étudiants	44	27	10	6
Les élèves	46	28	6	7
Enseignants formateurs	10	28	42	8
Amis proches	42	25	10	10
Contacts des réseaux sociaux	31	17	16	23

Le maintien du travail avec les élèves est rendu possible pour 46 % de l'échantillon, sachant que 7 % de l'échantillon n'a jamais de contact avec les élèves. Ces éléments peuvent s'expliquer par plusieurs phénomènes s'imbriquent les uns aux autres : Maîtres.ses d'Accueil Temporaire (MAT) ayant davantage pris le relais par rapport aux familles plutôt que les PES ; déséquilibres investissement du travail et retour d'élèves trop importants ; conditions matérielles non favorables.

### ***Réorganisation des activités de travail, travail paritaire et ressources utilisées***

Parmi les activités déployées pour maintenir un travail à distance (tableau 3), la « continuité pédagogique » n'est pas perçue comme une stratégie adaptée à cette situation (74 %). Les PES sont mentionné.e.s comme des personnes-ressources prioritaires pour travailler à distance (43%), les formateurs.trices sont rarement ou jamais contacté.e.s pour demander de l'aide (69,8%) et les ressources développées pour travailler sont multiples : 76,1 % utilisent régulièrement une messagerie électronique pour échanger des devoirs, 52 % utilisent assidûment des activités ou des cours sur internet, et 35 % échangent fréquemment par téléphone. Parmi les ressources utilisées, les répondant.e.s mentionnent des ouvrages scientifiques (48 %), des ressources numériques de la bibliothèque (20,9 %), des ressources ministérielles (66,4 %), des ressources académiques (67,3 %), des ressources de sites associatifs (47 %), des ressources opportunistes<sup>4</sup> (62,9 %) ou des manuels scolaires papiers (55,1 %) ou numériques (57,9 %).



**Tableau 3**

Pourcentage de réponses à la question « quelles sont les activités déployées pour travailler à distance ? » (dont 40 absence de réponse)

	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par semaine	Peu souvent	Jamais
Envoi de devoirs par messagerie	50.5	25.6	8.7	3.1
Envoi de devoirs format papier	8.1	20.3	9	49.8
Accès à des cours par établissement	16.2	25.6	21.8	24
Accès à des cours par internet	29.6	22.7	16.2	19
Échanges par téléphone	15.9	18.7	24.3	28.7

Les ressources sont essentiellement initiées par les formateurs.trices (demande de dépôt de devoirs sur plateforme, proposition de classe virtuelle), et réinvesties par les PES pour terminer leurs examens, ou pour d'autres utilisations (« faire des apéros-skype » ou « elle a mis en place Zoom pour la madrassa<sup>5</sup> »).

Une analyse approfondie des ressources a été faite, pour comprendre la manière dont les activités des PES s'organisent. Des Khi<sup>2</sup> sont effectués entre les usages des différentes ressources, et montrent que trois ressources, considérées comme plus importantes que les autres, s'excluent. La répartition des effectifs quant à l'utilisation des ressources ministérielles est négativement liée à celle des ressources de la BU en ligne (Khi<sup>2</sup> (3) = -7.9,  $p < .02$ ), à celle des ressources académiques (Khi<sup>2</sup> (3) = -83.2,  $p < .01$ ), aux ouvrages scientifiques (Khi<sup>2</sup> (3) = -8.93,  $p < .01$ ), aux sites associatifs (Khi<sup>2</sup> (3) = -9.24,  $p < .01$ ) et aux sites opportunistes (Khi<sup>2</sup> (3) = -6.7,  $p < .01$ ). La répartition des effectifs quant à l'utilisation des ouvrages scientifiques est négativement liée à celle des ressources académiques (Khi<sup>2</sup> (3) = -25.2,  $p < .01$ ) et aux sites associatifs (Khi<sup>2</sup> (3) = -16.69,  $p < .01$ )<sup>6</sup>.

## Conclusion

Cette recherche a pour objectif d'évaluer le poids du contexte de la pandémie dans la construction identitaire des professeur.e.s des écoles stagiaires en matière de professionnalisation.

Les premiers résultats de l'enquête permettent d'abord de diversifier les sources de genèse de la professionnalisation. Le cadre professionnel en est un, mais les étudiant.e.s enquêté.e.s présentent une multitude de ressources humaines (les ami.e.s proches, les pairs-étudiant.e.s, la famille et les enfants) dont il semble important de tenir compte pour affiner les mécanismes de construction de la professionnalisation. Perez-Roux (2013, 2014) ainsi que Lanelle et Perez-Roux (2014) étudient la professionnalisation à travers des moments de formation très spécifiques, en contact avec la pratique de classe. Or, le contexte de pandémie a mis en exergue une scission, potentiellement un clivage, entre les attentes des deux institutions citées (INSPE / rectorat), et permet de déplacer la construction de la professionnalisation sur d'autres sphères (sphère familiale, paritaire et amicale). On peut émettre l'hypothèse qu'en tant que parent et futur.e professionnel.le, les étudiant.e.s enquêté.e.s tirent bénéfice des situations familiales qui les entourent, plus encore quand les environnements familiaux sont bienveillants. Ces sphères deviennent d'autant plus importantes que les PES ont été « confiné.e.s »

à une place professionnelle secondaire, leur conférant un faible pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) et les rendant peu légitimes (exemple : prioriser le.a MAT comme interlocuteur.trice principal.e avec les familles). Le contact avec les formateurs.trices est relativement faible, au bénéfice des pairs et des contextes informels (relations amicales et réseaux sociaux), ce qui pourrait constituer une nouvelle forme de continuité-discontinuité (« co-errance ») dans la construction identitaire professionnelle. Ces *autrui*s significatifs ont probablement contribué à la mise en débat des prescriptions et des priorités pour travailler (Daniellou, 2002), dont les choix pour certain.e.s s'opèrent du côté de la professionnalisation, alors que d'autres optent pour la validation des études (diplôme de fin d'année). Le contexte de pandémie renforcerait ainsi une *crise* identitaire profonde chez les PES : une crise entre plusieurs identités, bien cernées par Perez-Roux (2014), celle d'étudiant.e.s, de semi-professionnel.le.s, des stagiaires, mais aussi de parents connaissant le système de l'intérieur.

La professionnalisation en formation initiale vise à préparer les personnes vers l'entrée dans le métier d'enseignant.e. Les sentiments de reconnaissance et de légitimité dans la pratique sont constamment recherchés par les PES et en tension (Perez-Roux, 2014, 2016). Ces variables psychologiques se retrouvent également dans cette enquête dans les verbatims, et forment une continuité identitaire dans la rupture. L'épreuve de contact *via* l'utilisation de nouveaux outils (classes virtuelles par exemple), la découverte du plaisir quand les conditions sont réunies, et de savoirs expérientiels liés à la littératie numérique auront peut-être permis aux PES d'accéder à un monde partagé avec d'autres. L'injonction aux utilisations des technologies (Lefer Sauvage, Kerneis et Girard, 2020) peut éventuellement devenir un organisateur du travail partagé collectif (Amigues, 2009) dans la condition où elle est accompagnée, mais aussi facilitée par l'équipement. Ces éléments seront à affiner dans des recherches ultérieures, et à reprendre en formation notamment pour permettre de comprendre les compétences développées dans ce contexte et de faire reconnaître ce savoir comme légitime. De là dépend la transaction relationnelle (Dubar, 1992).

Bien que les données recueillies soient relativement conséquentes ( $n=321$ ), des sous-groupes (par exemple, selon le degré de formation, ou tenant compte des cultures), ainsi que des analyses qualitatives à partir d'entretiens biographiques et contextualisés complémentaires, permettraient de mettre en lumière des hypothèses évoquées dans cet article, et les spécificités des contextes sociogéographiques. Les recherches menées sur l'orientation professionnelle des adolescents et jeunes adultes ont permis de modéliser un ensemble de processus dans la construction des choix vocationnels (exploration, engagement, en surface, en profondeur, Claes et Lannegrand-Willems, 2014), mais de récentes recherches localisées enrichissent le processus de flexibilité au regard du contexte, à travers l'importance accordée à la permanence du travail et à l'ouverture aux opportunités (Lefer Sauvage et Stoica, 2020). Ces éléments transcendent certains verbatims d'étudiant.e.s pour qui les contextes ordinaires de rupture dans le travail (du fait d'événements sociaux qui immobilisent un département par exemple) donnent des opportunités à la gestion de crise, et témoignent de leur capacité à rendre cohérentes les errances extérieures. Ces hypothèses semblent aller dans le sens de la contextualisation de la construction identitaire professionnelle.

## Notes

- <sup>1</sup> INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation depuis la rentrée de 2019
- <sup>2</sup> [http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport\\_2014-049R\\_TOME\\_I.pdf](http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_2014-049R_TOME_I.pdf)
- <sup>3</sup> CRPE : Concours de recrutement de professeurs des écoles
- <sup>4</sup> L'accès gratuit à des supports/platformes habituellement payants et mis en ligne pendant et à la suite du confinement
- <sup>5</sup> Madrassa : lieu d'apprentissage (école) du Coran
- <sup>6</sup> Les Khi<sup>2</sup> réalisés entre les variables ressources ministérielles et ressources manuelles papier et numériques, présentent des statistiques non significatives ; Les Khi<sup>2</sup> réalisés entre les variables ouvrages scientifiques et ressources de la BU, ressources des sites associatifs, ressources manuelles papier et numériques, présentent des statistiques non significatives

## Références

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26 <http://DOI/10.3917/lse.422.0011>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5-14
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bugeja-Bloch, F., Oeser, A. et Frouillou, L. (2020). *Conditions de confinement des étudiants de licence de sociologie de l'Université de Nanterre*. [Rapport de recherche] Université Paris Nanterre.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Claes, M. et Lannegrand, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses universitaires de Montréal.
- Couto, M-P. et Obeika, P. (2020). *Conditions d'études en période de confinement*. [Rapport de recherche] Université Paris 8.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Actes de colloque XXXVème Congrès SELF, 2002 - ergonomie-self.org
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubet, F. (2020). À l'école : Que faire après le virus ? *Esprit*, 5, 107-114.
- El Hadj Said, K., Bonnard, C. et Giret, J-F. (2020). *Les conditions de vie étudiante en période de confinement : premiers résultats de l'enquête*. [Rapport de recherche] Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation. Université de Dijon. ([halshs-02865871](https://halshs-02865871))
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Entre croyances et pratiques d'enseignants Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, 315, 113-128.
- Genevois, S. et Wallian, N. (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines. ([hal-02612046](https://hal-02612046))
- Goltrant, Y., Chassagne, L., Thibault, A. et Thomas, V. (2020). *Conditions d'études en confinement. Une enquête à Paris-Dauphine*. [Rapport de recherche] Sciences des organisations à l'Université Paris-Dauphine, Université Paris-Dauphine. <https://academia.hypotheses.org/22235>
- Kaës, R. (1998). *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Dunod.
- Lanelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4) ; DOI : 10.4000/osp.4488
- Lefer Sauvage, G., Kerneis, J. et Girard, J. (2020). *Injonctions multiformes via Moodle en formation initiale à Mayotte*

- [communication orale]. Ludovia, Ax-les-Thermes (France). <https://www.ludovia.fr/2020/programme-du-colloque/>
- Lefer Sauvage, G. et Stoica, G. (2020). *Place du contexte culturel dans la construction identitaire chez le collégien mahorais présentant des troubles cognitifs*. IV Colloque franco-latino-américain de recherche sur le handicap, Université Laval, Québec, Canada, 25-27 juin 2020. Proposition acceptée, mais le colloque a été reporté.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt Brace. DOI : [10.1097/00005053-192301000-00118](https://doi.org/10.1097/00005053-192301000-00118)
- Martin, E. et Paye, S. (2020). *Le travail étudiant en période de confinement*. [Rapport de recherche] Département de sociologie. Université de Lorraine.
- Mathieu, P., Hammami-Habib, N. et Soulié, J. (2020). *Enquête télétravail dans le cadre de la diversité - Résultats complets et détaillés*. [Rapport de recherche] Clermont Recherches Managment. ([hal-02478717](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02478717))
- Mead, G. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. PUF.
- Mercier, C. (2020). *Bien-être des étudiant.e.s MEEF en formation distanciée au cours de la période de confinement (COVID-19)*. [Rapport de recherche] Centre de recherche en éducation de Nantes. ([hal-02864884](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02864884))
- Merklé, P. (2020). *Continuité pédagogie vraiment?* [Rapport de recherche] Département de sociologie. Université de Grenoble.
- Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les Langues Modernes*, 3, 34-44.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 97-120). Presses Universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et L. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances* (p.115-134). De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI : 10.4000/osp.4478
- Perez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants: entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. Dans B. Marin et D. Berger (dir.). *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus : Réseau national des ESPE* (p.59-71). [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722349/file/ESPE%202015\\_HAL.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722349/file/ESPE%202015_HAL.pdf)
- Perez-Roux, T. et Troger, V. (2016). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32, 149-166. DOI - 10.3917/cdle.032.0149
- Piquée, C., Legris, P., Caillé, F. et Gautier, C. (2020). Confinement : enquête sur les conditions de vie et d'études. [Rapport de recherche]. Université de Rennes. <https://www.univ-rennes2.fr/article/confinement-enquete-sur-conditions-vie-detudes>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et al. (dir.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p.251-265). La découverte.
- Wallian, N., Lefer Sauvage, G. et Genevois, S. (2020). *Pré-rapport d'enquête nationale Étudiants & Confinement 2020*. [Rapport de recherche] Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE - EA 7389). ([hal-02863856](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02863856))
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

## Pour citer cet article

Lefer Sauvage, G., Genevois, S., Wallian, N. et Mercier, C. (2020) Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19. [Récit de pratique]. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.690>