
Identité professionnelle en mouvement dans un contexte mouvementé

Études de cas en formation continue supérieure

Amaury Daele, Tauana Moraes, Annick Rossier & Silvia Sá

*Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne
amaury.daele@hepl.ch
tauana.moraes@hepl.ch
annick.rossier-morel@hepl.ch
silvia.sa@hepl.ch*

RÉSUMÉ. Cette recherche s'intéresse au développement de l'identité professionnelle de formateurs d'enseignants impliqués dans des formations continues certifiantes (ou diplômantes) d'enseignants de l'enseignement obligatoire ou post-obligatoire. Durant la période de pandémie de COVID19, le basculement des formations en enseignement à distance a amené ces formateurs à s'interroger sur leurs compétences et leur développement, non seulement en ce qui concerne les usages pédagogiques des technologies, mais aussi par rapport à leurs choix d'activités de formation et d'évaluation. À travers quatre expériences de coordinateurs de formation continue certifiante, interrogés deux fois à un an d'intervalle, nous avons cherché à identifier les moments et les conditions du développement de leur identité professionnelle dans le contexte de la pandémie. L'analyse catégorielle de contenu de leurs interviews a permis de mettre en évidence notamment des conditions liées au travail en équipe, à la perception du soutien institutionnel et aux représentations personnelles par rapport à l'enseignement à distance et aux usages pédagogiques des technologies. Les perspectives pratiques de cette étude permettent d'envisager un travail de fond dans l'institution avec ces formateurs d'enseignants pour soutenir l'hybridation des formations qu'ils coordonnent.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, formation continue des enseignants, formateurs d'enseignants, identité professionnelle, développement professionnel

1. Introduction

Au printemps 2020, le contexte de mise à distance urgente de formations continues certifiantes d'enseignants¹ a conduit les formateurs à développer des stratégies d'enseignement à distance (EAD) et les coordinateurs de ces formations à prendre des décisions de réorganisation des modalités de formation et de certification (Audran et al., 2021 ; Vidal, 2020). Ce contexte, tout à fait exceptionnel, a mené ces formateurs à développer leurs compétences en matière d'enseignement à distance et à se construire en conséquence une nouvelle identité professionnelle (Bourgeois, 2011 ; Day & Kington, 2008 ; Donnay & Charlier, 2006). Cette identité a continué à évoluer en 2021 avec le prolongement et le renforcement de l'EAD. Si, comme l'affirment Donnay et Charlier (2006), l'identité professionnelle des formateurs est en partie tributaire de l'environnement de travail, des opportunités qu'il offre et des contraintes qu'il exerce, alors plusieurs questions peuvent se poser sur l'évolution de l'identité professionnelle de ces formateurs tout au long de la pandémie, sur leur vécu d'événements clés qui auraient provoqué cette évolution et sur les conséquences de celle-ci sur le fonctionnement des équipes de formateurs. Identifier des réponses à ces questions permettrait de mieux comprendre l'influence de situations pédagogiques urgentes sur l'identité professionnelle des formateurs et d'en tirer des enseignements en matière d'accompagnement de ceux-ci.

Dans cet article, nous décrivons brièvement le contexte du passage à l'EAD en période de pandémie du point de vue des formateurs d'enseignants ainsi que les quelques concepts importants liés à l'évolution de l'identité professionnelle dans les métiers de l'enseignement. Nous présentons ensuite la méthodologie de recherche employée pour répondre à nos questions liées à l'évolution de l'identité professionnelle de formateurs d'enseignants pendant la pandémie. Enfin, après avoir présenté et discuté les résultats, nous proposons quelques pistes d'action et de réflexion pour comprendre cette évolution et l'accompagner.

2. Un contexte en mouvement (et mouvementé)

La présente étude émerge à la suite de la pandémie de COVID-19 (Eurofound, 2020). Cette situation d'instabilité et d'urgence a bousculé les pratiques et les représentations des formateurs qui ont dû assurer la continuité de leurs enseignements à distance. L'expérience de cette situation « extrême » a contraint à une adaptation dans le court terme et amené à une remise en question de pratiques et stratégies d'enseignement précédentes (Audran et al., 2021).

Du jour au lendemain, les formateurs d'enseignants ont été confrontés à une « combinaison » de perturbations et de pressions, qui ont mis à mal leur organisation professionnelle et personnelle : nouveaux outils de travail, nouvelles formes de collaboration, conciliation famille-travail, etc. (Ria & Manguen, 2020 ; Ria & Rayou, 2020). Parmi les nombreuses questions liées au vécu de cette période, nous nous intéressons principalement au développement de l'identité professionnelle, en prenant en compte les processus et les moments de « rééquilibration » dans les trajectoires (Donnay & Charlier, 2006). En effet, plusieurs travaux mettent en évidence comment les trajectoires identitaires peuvent être sujettes à des moments critiques ou à des ruptures (Brody & Hadar, 2018 ; Lavoie & Héту, 2002). Donnay et Charlier (2006, p. 60) parlent de « rééquilibration majorante » pour signifier un changement de pratique ou de conception qui ne représente pas nécessairement pour la personne une révolution complète, mais au moins une évolution prenant en compte les acquis antérieurs. De fait, dans un contexte d'enseignement supérieur avec des pratiques d'EAD qui se sont développées ces dernières années (Nizet et al., 2016 ; Lameul et al., 2014), on peut considérer les actions antérieures comme un fond d'expérience et d'acquis qui peuvent, pour certains, servir de point d'appui.

Notre hypothèse est donc que la situation de pandémie a généré des évolutions ou des transformations des représentations et des pratiques. On peut supposer que ce passage « forcé » représente une mise à l'épreuve et engage des stratégies d'adaptation, notamment pour maintenir la relation avec les étudiants, s'approprier de nouveaux outils pour enseigner (Audran et al., 2021) et s'adapter au cadre institutionnel. Malgré le caractère contraignant de ce changement, la situation peut être saisie comme une opportunité d'expérimentation et de développement. Dans cette perspective, l'instabilité n'est pas nécessairement négative, elle peut stimuler une

¹ Notre contexte institutionnel est une Haute École Pédagogique (HEP) suisse, institution qui forme des enseignants pour l'enseignement obligatoire et postobligatoire. Dans ce texte, lorsque nous parlons des « enseignants », c'est de ces enseignants dont il s'agit : ils participent à des formations continues certifiantes (= diplômantes) à la HEP en parallèle de leur activité d'enseignement en classe. Lorsque nous parlons des « formateurs », il s'agit des formateurs de ces enseignants, qu'ils soient internes à la HEP (professeurs, enseignants-chercheurs) ou externes (professionnels du domaine de l'enseignement et de l'éducation).

réévaluation des réflexions et des pratiques (Day & Kington, 2008), dans une quête de sens et de nouveaux repères. Sans se méprendre sur les nouvelles mutations engagées par cette réalité, on pourrait l'envisager en tant que « transition » car elle mobilise des stratégies identitaires et plurielles pour faire face et pour trouver son équilibre. Comme l'évoquent Kaddouri et Hinault (2014), les situations de transitions engendrent des tensions identitaires :

« En situation de transition, les repères socioculturels, compétences et savoirs construits dans la situation antérieure sont inadéquats, inopérants dans la nouvelle situation [...] la personne est acculée à agir, à mettre en place des stratégies identitaires pour gérer et atténuer les tensions à vivre. Ces stratégies sont plurielles et varient en fonction de la dynamique (de continuité, de rupture, de redéfinition de soi) dans laquelle l'individu est engagé. » (Kaddouri & Hinault, 2014, p. 16)

Le terme tension renvoie à une double acception, car il est « tout autant source de rupture de l'équilibre que possibilité d'action pour son rétablissement » (Kaddouri, 2019, p. 20).

Les phases de changement peuvent être génératrices d'innovations, de pratiques nouvelles ou de désengagements, considérant l'incertitude associée. En effet, dans un processus de changement qui perturbe les schémas existants, l'incertitude peut entraîner de l'anxiété ou même un sentiment d'incompétence et de retrait, et impliquer des situations de négociations et de compromis (Brody & Hadar, 2018).

Cette situation inédite d'EAD a certainement demandé aux formateurs d'enseignants de retrouver du sens à leur action, de faire face à des imprévus, vécus comme des contraintes limitantes ou à l'inverse comme de nouvelles opportunités. Amenés à des pratiques réactives immédiates, est-ce qu'il y a une évolution ou une rupture par rapport à leurs représentations de leur métier ou de leurs pratiques ? Quels sont les tensions et les dilemmes vécus ? Quelles ont été les stratégies et ressources mobilisées ? Quel bilan font-ils et quels apprentissages les formateurs retirent-ils de cette situation d'adaptation ? Quelles sont les pratiques qui vont perdurer ? Voilà les quelques questions qui sont à l'origine de notre démarche de recherche qualitative visant à analyser le vécu de ce cheminement personnel et ses conséquences professionnelles. Vu la responsabilité de notre équipe dans le pilotage de formations continues diplômantes d'enseignants, des réponses à ces questions nous permettraient de trouver des pistes pour l'accompagnement des coordinateurs pédagogiques de ces formations.

3. Cadre conceptuel

Le cadre théorique adopté relève d'une approche dynamique de l'identité professionnelle, à l'intersection de plusieurs champs. Cette vision est tributaire de cadres récents mobilisés dans le paysage francophone et qui explorent les questions du développement professionnel, de la professionnalisation, de la formation des adultes et de la construction identitaire. Nous reviendrons ainsi sur quelques apports de cet ancrage, sans toutefois chercher à être exhaustifs.

La notion de « dynamique identitaire » exprime combien l'identité n'est pas « une donnée figée mais un "état" en perpétuel devenir et en constante reconstruction » (Merhan, 2009, p. 7). Par cette conception dynamique, nous affirmons l'intérêt porté sur le « processus identitaire », envisagé en tant que « processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction » (Balleux & Perez-Roux, 2011, p. 8). En substance, nous soulignons par là le potentiel de changement et de transformation des sujets (Donnay & Charlier, 2006 ; Merhan, 2009). Kaddouri (2019) et d'autres auteurs parlent plutôt de dynamique identitaire pour signifier combien l'identité se remanie en fonction des situations et des interactions. Pour souligner ce processus en lien avec l'objet de cette contribution, au lieu de parler d'« identité professionnelle », nous recourons à la notion de « dynamique identitaire ». En effet, le terme identité renvoie souvent à une complexité et une polysémie inhérente (Kaddouri, 2019), ainsi qu'à une conception qui nous semble plus statique.

Sans rompre avec cette vision de développement en interaction et entre des « champs », nous reprenons la notion d'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2006, p. 24), qui l'envisagent comme un discours évaluatif et attributif à propos de soi en tant que professionnel. Il s'agit d'une représentation de soi dans un contexte professionnel donné. Cette représentation se situe et se développe à l'intersection de trois champs² :

1. Le champ personnel (singularité de la personne) qui est la manière dont la personne se perçoit, ses valeurs, compétences et ressources personnelles, mais également comment elle perçoit son histoire, ses relations aux autres. Comment ai-je vécu la pandémie, la mise à distance de l'enseignement ? Quelles compétences je désire développer ? Comment je perçois l'évolution de mes relations avec mes collègues, mes étudiants ?

² Une définition plus précise de ces trois champs est présentée dans un article précédent (Daele, Rossier & Sá, 2022). Ces dimensions seront reprises dans la partie discussion du présent article.

2. Le champ professionnel se rapporte aux normes de référence propres à l'environnement social et au contexte dans lequel a lieu l'activité professionnelle. Quelles sont les missions que la société attribue à notre institution ? Quelle est l'image sociale de mon statut de formateur d'enseignants, de coordinateur de formation ?
3. Le champ organisationnel situe le degré de cohérence entre des niveaux organisationnels différents, organisation des institutions du supérieur, organisation de mon institution, fonctionnement de mon équipe pédagogique. Ce champ tient également compte des règles mises en place à ces différents niveaux et régissant l'environnement de travail. Comment l'institution s'organise-t-elle pour me soutenir comme formateur ? Quelle marge de responsabilité et de liberté je dispose en tant que formateur ou coordinateur de formation ?

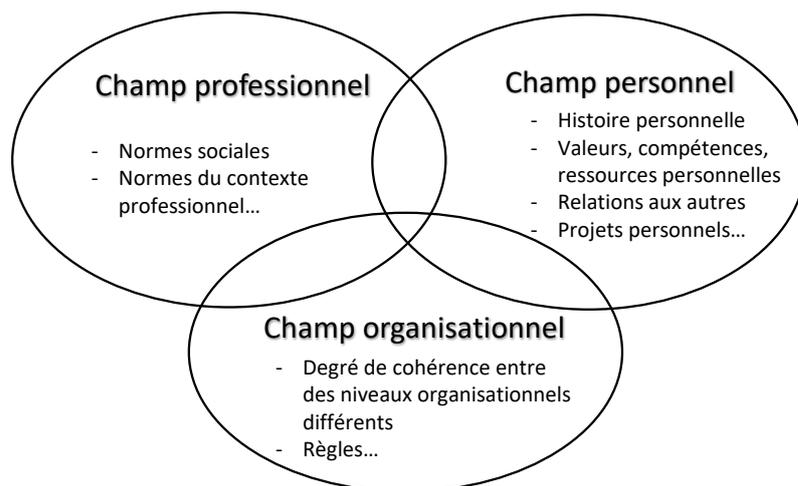


Figure 1. Schématisation du modèle de Donnay & Charlier (2006)

Ces trois champs entrent en interaction pour constituer les différentes composantes identitaires du modèle de Donnay et Charlier (2006). Celles-ci, prises en compte à différents moments du parcours professionnel, permettent de rendre compte de la dynamique identitaire. En effet, la représentation construite par le sujet évolue au fur et à mesure que se développe son expérience.

L'expression « dynamique identitaire » pourrait laisser penser qu'il s'agit d'un processus proprement individuel. Ce n'est pas le cas. Dans leur modèle, Donnay et Charlier (2006) mettent en évidence les interactions entre un professionnel qui développe son regard sur soi, ses collègues et l'institution ou l'organisation dans laquelle il travaille. Ils sont ainsi en phase avec la conception de Dubar (2010) qui envisage la dynamique identitaire comme le produit de socialisations successives. Au sein d'un groupe qui se développe professionnellement en partageant une même réalité, des espaces de partage et de soutien sont organisés, formellement ou non, afin de donner du sens et d'incorporer dans de nouvelles pratiques un contexte mouvant en suivant une logique de rééquilibrage. Le collectif sert ainsi de point d'appui aux professionnels pour s'adapter à des contraintes externes parfois inattendues. Uwamariya et Mukamurera (2005) vont dans le même sens en pointant également la dimension collective des dynamiques identitaires en la rapprochant de la notion « d'organisation apprenante » employée plus largement en management. Dans notre étude, nous nous sommes donc interrogés aussi sur cette dimension collective en situation de prise de décisions urgentes liées à la mise à distance de programmes de formation.

Nous résumons ainsi notre réflexion sous la forme de trois questions de recherche :

- Avant le printemps 2020, dans quelle dynamique identitaire se situaient les formateurs d'enseignants recourant aux usages des technologies ou aux méthodes de l'EAD ?
- Qu'est devenue cette dynamique après la première période de formation à distance, puis pendant l'année académique suivante ? Quels sont les moments critiques qui ont amené les formateurs à développer leurs compétences et leur identité professionnelle ?
- Quelle a été l'influence de ce développement identitaire sur le travail en équipe de formateurs ?

4. Méthodologie

Les personnes interviewées sont toutes responsables de la coordination d'un programme de formation continue certifiée. Cela représente 4 des 11 responsables de programme de la HEP Vaud au moment de la prise de données. Ces personnes sont aussi formatrices au sein de cette institution.

La constitution de l'échantillon s'est effectuée en visant des profils contrastés d'un point de vue du genre (2 hommes et 2 femmes), des années d'expérience de coordination et des types de programme coordonnés (taille des effectifs, dimension des équipes de formateurs impliqués, volume de la formation, rôles des participants au sein du milieu scolaire). Ils font aussi partie tous les quatre d'équipes d'enseignement et de recherche différentes. Nous avons retenu ainsi plusieurs critères de sélection, comme suggéré par Miles et Huberman (2003, p. 60). Face à une petite population de responsables de formation, nous avons contacté quatre personnes que nous présentons en détail dans le tableau 1.

	Expérience HEP	Expérience professionnelle	Diplôme	Statut ³
Martin	15 ans en tant que formateur dont 7 ans responsable de programme	15 ans dans l'enseignement primaire et secondaire	Master et Master d'Études Avancées	Professeur HEP associé
Marcel	3 ans, formateur et responsable de programme	8 ans dans l'enseignement primaire Expérience dans l'enseignement tertiaire	Doctorat	Professeur HEP associé
Corina	5 ans, formatrice et responsable de programme	10 ans dans le domaine social	Master	Chargée d'enseignement
Louise	8 ans en tant que formatrice dont 4 ans responsable de programme	Expérience dans l'enseignement tertiaire	Doctorat	Chargée d'enseignement

Tableau 1. *Parcours personnel des quatre personnes interviewées*

4.1. Recueil de données : déroulement des entretiens

Nous avons choisi de conduire notre enquête en deux temps, avec un recueil et des entretiens à une année d'intervalle (printemps 2020 et printemps 2021) étant donné que la situation de mise à distance a perduré par périodes en 2021 dans notre institution. La première interview a eu lieu en juin ou en juillet 2020 alors que l'enseignement en présence avait repris après trois mois de confinement. À ce moment-là, les interviewés se disaient fatigués. Le semestre écoulé avait demandé de faire face à de nombreux changements dans l'urgence. Toutefois, le sentiment général était positif avec l'impression que les difficultés étaient passées et l'espoir d'une rentrée en présence, sans contrainte particulière. La seconde interview a eu lieu une année plus tard (en juillet 2021). Le ressenti des personnes était alors marqué par la saturation de la gestion d'un EAD proposé pratiquement sur toute l'année académique 2020-2021. Les personnes avaient alors conscience que la flexibilité imposée par la situation sanitaire allait durer.

Avec deux des interviewés, les entretiens prévus pour une durée moyenne de 60 minutes, ont eu lieu à distance alors que pour les deux autres les rencontres se sont déroulées en présence. À noter que l'une des personnes (Louise) n'a pas participé à un second entretien, car elle n'a pas eu l'occasion d'enseigner dans la formation concernée durant l'année 2020-2021 (programme en révision). Nous avons tout de même pris le parti d'intégrer son entretien à cette étude de cas, car il a enrichi les données concernant la première phase du confinement. De plus, une autre personne (Marcel) a participé à la seconde interview, et ce, bien qu'il s'appretât à quitter la HEP. Il passait donc le relais de la coordination du programme et de ses enseignements.

Les interviews ont été menées par entretien semi-directif structuré de façon à aborder les thématiques suivantes : l'identité personnelle, la représentation de soi par rapport à l'EAD, les moments critiques vécus durant

³ À la HEP Vaud, il y a trois statuts différents pour le personnel d'enseignement et de recherche : Professeur HEP ordinaire, Professeur HEP associé et Chargé d'enseignement. Le niveau de responsabilités et le pourcentage de temps consacré à la recherche est plus important pour les professeurs.

le travail à distance et les stratégies utilisées pour gérer ces moments, un bilan et des perspectives après la période à distance. Cette structure est reprise dans la présentation des quatre cas proposés dans cet article.

Les entretiens semi-directifs ont été soutenus par la production de schémas de la part des interviewés. Cette méthodologie originale, inspirée de Brody et Hadar (2018) et Hryniewicz et al. (2014), a permis la représentation graphique de moments critiques vécus durant la période de travail à distance. Le recours à cette méthode a facilité la structuration du discours en permettant de situer les événements dans le temps et en mettant l'accent sur le ressenti et les émotions vécues. La seconde interview a commencé par une réflexion sur le premier schéma. L'intention était de permettre une ré-immersion dans cette réflexion avec une année de recul et d'expérience accumulée. Dans notre recherche, l'utilisation des schémas a servi exclusivement de support au discours et à la réflexion, raison pour laquelle nous ne présentons pas plus en détail ces supports et nous n'y revenons pas dans l'analyse des données. Les données analysées portent donc exclusivement sur le contenu des entretiens et ces graphes restent un « support » d'explicitation et de dialogue.

4.2. Analyse des entretiens

Les passages importants des interviews étant en lien avec les questions de recherche ont été retranscrits pour l'analyse des résultats. Les éléments essentiels sont présentés sous forme de synthèse par cas (analyse intra-cas). Quelques extraits de « propos éclairants » ou « significatifs » (Bizeul, 2008) enrichissent chacune des synthèses. Une analyse inter-cas est ensuite présentée sous forme de tableaux pour un aperçu synthétique et comparatif des principales thématiques abordées dans les entretiens (représentations, moments critiques, etc.). Ce travail d'analyse thématique sous forme de repérage systématique par cas, de mise en lien et de regroupement nous a permis de mettre en évidence des éléments communs et des variations entre les cas. A cet effet, nous avons suivi les stratégies d'analyse inter-cas suggérées par Miles et Huberman (2003).

5. Présentation des résultats

Dans un premier temps, nous présentons chaque cas sur un mode narratif en faisant ressortir les éléments d'apprentissage et liés à la dynamique identitaire, que ce soit en tant que formateurs ou en tant que coordinateurs de formation. Ces éléments sont classés en référence avec le modèle de Donnay et Charlier (2006) présenté plus haut. Dans un second temps, nous présentons une matrice inter-cas (Miles & Huberman, 2003) pour identifier les éléments de comparaison entre les cas et rendre plus explicites les récurrences et les différences, utiles ensuite pour la discussion des résultats.

5.1. Synthèses par cas

5.1.1. Martin

a. Parcours personnel

Martin détient des diplômes pour enseigner dans l'enseignement primaire ainsi que de l'enseignement secondaire I (école obligatoire), où il a travaillé une quinzaine d'années. Il obtient ensuite un Master en Sciences de l'éducation. À la HEP, il coordonne un programme de formation continue depuis 7 ans. Cette progression dans ses activités et ses responsabilités semble naturelle et fait écho à des intérêts qui se sont révélés progressivement au fil de son expérience.

b. Représentation de soi par rapport à l'EAD avant période COVID

En rétrospective, il portait déjà un intérêt pour l'EAD, ayant mené quelques essais préalables. L'intensification de l'EAD en période COVID l'a amené à un questionnement de ses pratiques antérieures. Il témoigne d'une vision et d'une expérience qu'il juge limitée : « *est-ce qu'avoir des échanges à distance, déposer des trucs sur Moodle, est-ce que c'est de l'enseignement à distance ? Je ne sais pas si on peut parler d'EAD* ». Comme il l'indique, ses expériences précédentes de mise à distance restaient assez ponctuelles, « *pour gagner du temps* ».

c. Moments critiques vécus durant la mise à distance et stratégies utilisées

Au début du confinement, Martin a pris en charge la mise à distance d'une journée de formation. À ce moment, les collègues impliqués n'avaient pas plus d'expérience et étaient également surchargés dans la préparation d'autres cours. Il est confronté à un exercice de coordination d'équipes qui font face à l'incertitude, entre rythmes multiples et imprévus à gérer. Martin relève l'anticipation difficile car « *on dépend d'autres collègues* », de décisions qui sont prises en peu de temps et sur lesquelles il a le sentiment d'avoir peu de contrôle. Progressivement, il est devenu le « *réfèrent de la mise en ligne* ». Ce développement de compétences, en une

période intense, a selon lui eu un effet sur la charge de travail et souvent « *la personne se retrouve à porter beaucoup* ». En juillet 2021, il fait le constat du besoin de déléguer certaines tâches au sein de l'équipe de formateurs.

Lors des décisions du reconfinement en novembre 2020, l'équipe n'a pas été prise au dépourvu car ce scénario avait été envisagé. Ils avaient anticipé la mise à distance, ce qui a été très aidant selon lui. D'éventuels changements et mises à distance sont maintenant perçus sans crainte : « *On est prêts à la mise à distance !* ». Selon lui, c'est l'avantage d'une expérience accumulée, il n'y a plus l'effet de surprise ou de souffrance engendrée dans une adaptation et un passage à distance en urgence.

Dans une vision longitudinale, après plus d'une année d'EAD, l'expérience mène à une auto-évaluation positive, au bilan des apprentissages retirés : c'est un sentiment d'aisance dans la mise en ligne et d'efficacité personnelle. Toutefois, Martin souligne combien la coordination et l'organisation des cours restent difficiles dès qu'elles impliquent une équipe élargie. Finalement, le contexte de télétravail forcé a aussi permis un travail de coordination plus focalisé, qu'il a beaucoup apprécié. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de développer un travail de conception et de construction en équipe, il lui semble que le travail en présence est plus adapté. Parmi les ressources existantes et évoquées, Martin fait référence au soutien entre collègues.

d. Perspectives et bilan après la période à distance

Dans la vision sur le moyen/long terme de ses enseignements, Martin considère que l'hybridation est à maintenir. Son expérience lui permet de l'envisager comme une bonne solution pour la suite. Cette logique hybride ou à distance demande plus d'autonomie au participant. En cohérence avec cette approche et dans une logique de suivi à distance, le point central devient l'accompagnement des personnes. Pour Martin, cela engage des changements au niveau institutionnel, notamment les temps d'accompagnement qui sont à prévoir et qui, pour l'instant, sont peu reconnus dans les temps de travail. Parmi les changements qu'il souhaite encore introduire, il y a une nouvelle vision pour certains modules, dans une logique de classe inversée, qui demanderait aux participants de s'investir différemment en amont des cours. Pour Martin, ces constats l'amènent à renforcer la pertinence de ces options, car elles sont en cohérence avec la logique de formation d'adultes.

5.1.2. Marcel

a. Parcours personnel

Marcel a huit ans d'expérience en enseignement primaire quand il décide de donner une nouvelle orientation à sa vie professionnelle et s'investit dans une thèse. Son doctorat fini, il devient responsable d'un programme de formation continue dans son domaine de recherche. Cela fait trois ans qu'il a la responsabilité de cette formation.

b. Représentation de soi par rapport à l'EAD avant période COVID

Dans son parcours professionnel et de formation, Marcel a eu l'occasion d'expérimenter l'EAD au travers de quelques expériences ponctuelles. En participant à un projet européen d'EAD pendant sa formation, il a pu « *voir les limites et les avantages* » d'un tel dispositif. Dans le cadre de la formation dont il est actuellement responsable, il estimait qu'un dispositif en présence était plus pertinent au regard du contenu de la formation et du public cible. Il ne voyait donc pas l'intérêt d'introduire des modalités de formation à distance.

c. Moments critiques vécus durant la mise à distance et stratégies utilisées

Marcel relate qu'à l'annonce de la mise à distance des cours, il y a d'abord eu un « *pic de stress et d'activité* ». Il évoque une période d'incertitude et de grande intensité professionnelle qui passait par des décisions rapides de choix des dispositifs à prioriser et d'appropriation de nouveaux outils. Ensuite, il y a eu une phase de mise en pratique et d'essai des choix opérés où il a pu retrouver « *l'intensité normale* » des cours. En termes de stratégie, il a fait appel à des personnes-ressources de la HEP afin de mieux comprendre ce qu'il pouvait mettre en place. Cependant, il estime que le soutien proposé était « *trop académique* » et cela ne lui a pas apporté des pistes d'actions concrètes. Il révèle aussi que, même si certains outils proposés en formation étaient intéressants, les connaissances et la maîtrise des apprenants ne permettaient pas toujours de les mobiliser.

En 2021, face à l'annonce d'une seconde mise à distance des cours, il n'y a pas eu d'effet de surprise. L'EAD était devenu la norme et l'annonce était attendue. Il y avait un effet de continuation de solutions qui avaient déjà été mises en place. Il interprète cette nouvelle phase de mise à distance comme une période très exigeante au niveau de « *l'énergie à fournir pour mobiliser ses troupes* ». Selon lui, la motivation des apprenants ainsi que celle de son équipe pédagogique semblaient baisser ce qui l'a obligé à doubler les efforts pour garder une bonne dynamique de groupe. Il évoque le fait de « *se sentir parfois mal à l'aise* » par rapport aux participants, car il a dû alléger le contenu des cours pour l'adapter aux solutions d'EAD. Il observe ainsi une « *déperdition du savoir* » qui était perceptible selon lui en évaluant les travaux des participants. En effet, en comparaison avec les travaux de certification des promotions précédentes, il a pu percevoir un certain nombre d'incompréhensions de la part des apprenants.

Une autre difficulté rencontrée dans son rôle de responsable était en lien avec certains intervenants externes qui ne se sentaient pas à l'aise pour utiliser l'outil retenu pour l'EAD. La solution proposée a été de faire « *des cours filmés* », ce qui a engendré pour lui et les autres intervenants une charge de travail plus conséquente que les années précédentes. Au niveau personnel, il s'est senti parfois en opposition par rapport aux consignes sanitaires données, car il n'arrivait pas à travailler de chez lui et il se déplaçait dans les locaux de la HEP où il s'est souvent trouvé seul.

d. Perspectives actuelles et bilan après la période à distance

Selon Marcel, l'équipe pédagogique n'est pas plus à l'aise à présent avec l'EAD, mais plutôt « *plus résiliente* ». Il relate que son équipe et lui ont développé peu de nouvelles compétences d'EAD. Il précise que dans le cadre de la formation en question, il s'agit d'un public qui « *privilégie le contact et les relations* » et qui est « *réticent aux outils informatiques* ». De la même manière, il n'y a pas eu selon lui de changement significatif de la part des étudiants dans l'utilisation des outils informatiques.

Avec le recul, Marcel affirme qu'il ne pense pas utiliser davantage de dispositifs à distance ou hybrides pour cette formation. Le retour à la modalité présentielle semble être idéal, même s'il n'écarte pas la possibilité d'introduire de nouveaux outils à condition qu'ils soient pertinents pour l'apprentissage et l'enseignement. Pour des raisons personnelles, Marcel quitte le poste qu'il occupe actuellement et passe la responsabilité de la formation à une collègue.

5.1.3. Corina

a. Parcours personnel

Corina a une expérience professionnelle de plus de dix ans dans le domaine social. Elle réalise ensuite un master en formation d'adultes et entre à la HEP en 2016 comme formatrice et responsable d'une formation continue. L'évolution de ses activités au sein de la HEP lui permet de travailler de plus en plus dans des domaines qui correspondent à ses centres d'intérêt, ce qui la satisfait et lui donne un sentiment de légitimité.

b. Représentation de soi par rapport à l'EAD avant période COVID

Autant à distance qu'en présence, pour Corina, son rôle d'accompagnement auprès des étudiants et des intervenants est très important. Du point de vue de l'EAD, elle intégrait déjà certains usages dans sa pratique avant la période COVID et était curieuse d'en connaître plus à ce sujet dans le but d'améliorer les apprentissages des étudiants. Elle est consciente que la mise à distance modifie le rôle du formateur en termes d'accompagnement.

c. Moments critiques vécus durant la mise à distance et stratégies utilisées

La mise à distance a provoqué un déséquilibre dans la gestion de son activité professionnelle et de son rôle de maman. Le choix de s'accorder un temps hebdomadaire pour elle l'a aidée. Après un an, Corina est globalement satisfaite de la manière dont elle a fait face à la période de confinement. Le plus lourd pour elle a été la gestion de l'école à la maison pour une durée qui était inconnue. Un an plus tard, elle reste encore marquée par cette période.

Durant l'automne 2020, le travail à distance a facilité le soutien de sa fille malade sur une longue période. Cependant, les moments d'échanges avec les collègues lui ont manqué. Ils permettent de relativiser ses soucis et de partager ses réflexions.

La mise à distance a provoqué un stress supplémentaire pour rester en contact avec ses collègues et les participants. Ainsi, Corina a trouvé l'accompagnement à distance plus difficile avec certains étudiants, mais également avec les intervenants de la formation. La gestion administrative, en tant que responsable de programme, a également été plus lourde à distance, avec moins de possibilités de régulations orales en direct. Finalement, la qualité des travaux reçus par les étudiants l'a rassurée et a été ressentie comme « *une récompense de l'énergie investie* ». Elle relève également une expérience positive vécue pour accompagner un travail de collaboration entre deux étudiantes où son soutien à distance a facilité leur collaboration.

d. Perspectives et bilan après la période à distance

À la suite de cette expérience, Corina retient certains apprentissages. Si elle se retrouve dans une situation qui lui pèse, elle va chercher des ressources ou des conseils sans attendre que la situation se détériore. De plus, elle va utiliser, dans son enseignement en présence, des situations pédagogiques mises en place en EAD. Elle les trouve plus efficaces et transférables à un contexte en présence. S'il devait à nouveau y avoir un EAD imposé, elle se sentirait en confiance, mais estime que cela lui prendrait plus de temps que de l'enseignement en présence. Elle a également affiné sa manière de percevoir l'accompagnement. En effet, avant la situation COVID, seul l'accompagnement en présence était valorisé. Depuis, elle a pu expérimenter des formes d'accompagnement à distance de qualité. Actuellement, elle accorde de l'importance pour le présentiel en début de formation en pensant qu'il est ensuite tout à fait envisageable d'effectuer un accompagnement de qualité à distance.

5.1.4. Louise

a. Parcours personnel

Louise travaille à la HEP depuis 2013. Elle a un doctorat en Sciences de l'Éducation et une expérience de quatre années comme responsable d'une formation continue. Elle enseigne également en formation initiale d'enseignants.

b. Représentation de soi par rapport à l'EAD avant période COVID

Louise estime que son expérience en EAD est « très faible ». Durant ses années de thèse, elle a suivi un cours portant sur les usages des technologies en enseignement supérieur. Avant le printemps 2020, elle n'avait qu'une seule expérience d'usage de Moodle. À une occasion, elle avait demandé aux étudiants de lire un texte scientifique et d'élaborer en petits groupes une carte conceptuelle du texte à partager ensuite. Elle explique aussi qu'elle a eu recours à l'EAD auparavant de façon « opportuniste », simplement pour donner du travail aux étudiants pendant qu'elle était en déplacement à un colloque.

c. Moments critiques vécus durant la mise à distance et stratégies utilisées

Louise identifie deux moments critiques qu'elle a vécus pendant la première période d'EAD. Le premier est intervenu au tout début, lorsqu'il a fallu préparer en quelques jours la mise à distance des formations : « *Le niveau de stress était très important parce qu'il y avait [la formation] et les autres modules en plus qui devaient passer à distance. (...) C'était l'inconnu, je ne savais pas quoi faire.* » Ce qui lui a permis de surmonter ce moment, selon Louise, c'est le travail en équipe, en procédant pas à pas, en listant les jours de formation à préparer et en mettant en place un système d'évaluation alternatif. Le deuxième moment critique est apparu à la fin du mois de mai, lorsque Louise a commencé à recevoir des demandes des participants à la formation concernant la quantité de travail à réaliser pour la fin du semestre. En voulant remplacer certains cours par des travaux, la surcharge des participants s'est fait sentir. Pour surmonter à nouveau ce moment de stress, le travail en équipe a, selon elle, conduit à une prise de décision qui a convenu aux participants : report du dépôt des travaux et allègement des consignes. Finalement, Louise considère que les prises de décision n'ont pas trop péjoré la qualité de la formation.

Pour Louise, le fait de travailler dans une petite équipe de formatrices qui se connaissaient bien au préalable a permis de prendre des décisions rapidement et de réguler le déroulement de la formation en temps réel, sans trop de stress : « *Mais la motivation, au début j'étais hyper stressée donc je me disais mon dieu je n'ai pas envie. [...] Puis après, j'ai parlé avec [les collègues], et ça a été mieux. Puis j'ai bien aimé faire la capsule [vidéo]. Il y a aussi quelques personnes qui m'ont dit ah ben c'est intéressant, alors ça a fait augmenter ma motivation.* »

d. Perspectives et bilan après la période à distance

Dans le bilan de ses apprentissages, Louise pointe d'abord la maîtrise d'outils pour les visioconférences ou pour l'enregistrement de capsules vidéo. Elle reconnaît ensuite que certaines idées d'activités pédagogiques à distance étaient intéressantes à garder notamment en exploitant les séances synchrones ou en donnant des consignes pour explorer les vidéos en ligne. Elle regrette néanmoins l'intensité des discussions avec les participants lors des séances en présence : « *tu vas amener un concept, puis il y a quelqu'un qui va prendre la parole, pour donner un exemple ou qui va se rappeler de ce qu'ils ont vécu, mettre des images sur les concepts. S'il y en a un qui ne comprend pas, il va aussi questionner le truc. Je trouve que là, j'avais aucun regard sur les*

interactions entre les formés. Et je pense qu'une grande partie du travail de formateur, c'est de créer des moments d'interaction. Mais en EAD, [...] il y a une distance qui est mise et puis du coup il y a moins d'implication et de participation des étudiants. »

En termes de perspectives, c'est là le problème essentiel à combler si l'EAD perdure, selon Louise, même si elle reconnaît que des scénarios de classes inversées peuvent être intéressants : *« je me projette en présentiel. Après, pour certaines ressources, on peut bien sûr mettre des vidéos, mais ces moments d'échange et de discussion et d'analyses de pratiques... je trouve qu'on ne peut pas former les gens que à distance. »*

5.2. Matrice inter-cas

Les tableaux ci-dessous présentent les principaux éléments soulevés par les interviewés, au-delà de la synthèse par cas. Ils permettent de présenter les éléments propres à chaque cas afin d'analyser plus aisément les différences et les similarités (Miles & Huberman, 2003). Ce deuxième niveau d'analyse permet de « confronter » les expériences individuelles sur des éléments plus précis, et donc d'affiner l'analyse de nos données, en particulier à propos de nos questions de recherche liées à la dynamique identitaire. Ainsi, le tableau 2 reprend les éléments de chaque cas, liés précisément à la représentation de soi par rapport à ses compétences en EAD. Le tableau 3 permet d'identifier les moments critiques vécus par les personnes interviewées en lien avec l'EAD. Ceci permet de mieux comprendre ces moments en tant qu'événements ayant potentiellement eu une influence sur la dynamique identitaire de ces personnes. Enfin, le tableau 4 permet d'identifier les perspectives que chaque personne envisage après la pandémie en matière d'enseignement et de collaboration avec leurs collègues, et donc de percevoir comment leur dynamique identitaire a évolué au bout d'une année.

	Expérience d'enseignement avec l'EAD avant COVID	Expérience avec l'EAD comme participant à une formation	Intérêt pour l'EAD	Passage à l'EAD en situation COVID
Martin	Quelques expériences ponctuelles et essais		Intérêt avant situation COVID pour gagner du temps	Importance de penser l'enseignement différemment qu'en présence
Marcel	Quelques expériences ponctuelles et essais	Suivi d'une formation en EAD comme participant	Comme formateur HEP, il ne voyait pas d'intérêt en lien avec son public d'enseignants et le contenu de la formation	Importance pour lui de trier les contenus enseignés et de les aborder autrement avec les participants
Corina	Quelques expériences ponctuelles et essais		Intérêt d'en savoir plus dans l'idée d'améliorer les apprentissages des participants	Importance d'accompagner les participants et inquiétude quant à l'impact de l'EAD sur cet accompagnement
Louise	Quelques expériences ponctuelles et essais Usages de stratégies d'EAD « opportunistes », pour pallier son absence ponctuelle	Suivi des cours en lien avec l'EAD et les usages des TIC dans un parcours de formation continue		

Tableau 2. Représentation de soi et EAD

	Ressources	Stratégies	Ressenti
Martin	<p>1^{re} mise à distance : a beaucoup porté pour introduire les adaptations, est devenu le référent de l'équipe et a pris beaucoup d'énergie pour la mobiliser</p> <p>2^e mise à distance : intérêt du présentiel pour la coordination d'équipe</p>	<p>1^{re} mise à distance : plus facile de prendre certaines décisions seul</p> <p>2^e mise à distance : pas de surprise, possibilité d'anticiper</p> <p>Importance du partage entre collègues pour trouver des solutions</p>	<p>2^e mise à distance : vécue comme plus facile car scénario pédagogique déjà expérimenté</p> <p>Sentiment d'aisance dans l'organisation de l'EAD</p> <p>Bonne qualité des travaux des étudiants a permis de vérifier l'atteinte des objectifs</p>
Marcel	<p>1^{re} mise à distance : le confronte à l'usage d'une multitude d'outils et intensifie la charge de travail</p> <p>2^e mise à distance : attendue et devient la « norme »</p> <p>Dans les deux cas, il a redoublé d'efforts et d'énergie pour mobiliser l'équipe et les apprenants</p>	<p>A assumé beaucoup, essayant de trouver des solutions au mieux</p> <p>A suivi la formation interne de soutien à l'EAD</p>	<p>Formation interne trop académique</p> <p>Sentiment de déperdition dans le savoir par rapport aux volées précédentes, malaise engendré en tant que formateur</p>
Corina	<p>A redoublé d'efforts et d'énergie pour mobiliser l'équipe et les apprenants</p>	<p>A assumé beaucoup</p> <p>A suivi la formation interne de soutien à l'EAD</p> <p>Pour baisser le stress au début du 1^{er} confinement s'autorise un temps hebdomadaire pour soi</p>	<p>1^{re} mise à distance : difficile conciliation des différents rôles, 2^e mise à distance : vécu positif car retour à l'école en présence pour les enfants et plus de flexibilité pour s'occuper de sa fille malade</p> <p>Sentiment de récompense en découvrant la qualité des travaux des étudiants</p> <p>Frustration du manque de temps d'échanges informels avec les collègues</p>
Louise	<p>1^{re} mise à distance : usages d'outils variés sans préparation et sans organisation spécifique en équipe</p>	<p>Travail ponctuel avec des externes à la formation qui ont fait des suggestions</p> <p>À la moitié du semestre, modification nécessaire des consignes de certification</p> <p>Travail efficace dans une petite équipe de coordination</p>	<p>1^{re} mise à distance : frustration liée au manque d'interactions avec les participants</p> <p>Pour finir, travaux des étudiants de bonne qualité</p>

Tableau 3. Moments critiques et stratégies utilisées en lien avec l'EAD

	Bilan	Perspectives
Martin	Conscience d'un degré d'incertitude constant, vit avec sans que cela ne génère un stress particulier (flexibilité)	Poursuivre dans une approche hybride

	<p>Importance de l'accompagnement à distance, mais nécessité de repenser la valorisation du travail à distance d'un point de vue institutionnel</p> <p>Logique positive de l'hybridation, demande plus d'autonomie des participants</p>	
Marcel	<p>Début ouverture à une approche hybride, mais à la suite d'un an d'expérience, ne perçoit pas d'intérêt pour l'EAD, sentiment que ce n'est pas adapté au public</p> <p>Questionnement sur la manière d'utiliser certains outils qui pourrait être optimisée</p> <p>Si besoin de réutiliser des outils, cela demanderait moins d'énergie car déjà expérimenté</p>	<p>Choix de revenir à une situation entièrement en présence</p>
Corina	<p>Préférence pour le présentiel</p> <p>La mise à distance engage une charge de travail supplémentaire</p> <p>L'accompagnement reste essentiel en présence au moins au début, mais peut être fait à distance par la suite</p> <p>Si besoin, sait où aller chercher les ressources nécessaires</p>	<p>Choix de valoriser certains outils utilisés en EAD en enseignement en présence</p> <p>A l'avenir cherchera à solliciter plus rapidement les collègues dès que nécessaire</p>
Louise	<p>N'a pas une impression de changement de manière de travailler, plutôt activité en réaction</p> <p>Importance de l'enseignement en présence</p> <p>Besoin de pouvoir travailler en équipe</p>	<p>Pour de l'EAD, aimerait améliorer les modalités qui permettent d'introduire plus d'interactions</p> <p>Souhait d'essayer des classes inversées</p>

Tableau 4. *Bilan et perspectives*

6. Discussion

Dans cette section, nous revenons plus précisément sur nos trois questions de recherche :

- Avant le printemps 2020, dans quelle dynamique identitaire se situaient les formateurs d'enseignants recourant aux usages des technologies ou aux méthodes de l'EAD ?

- Qu'est devenue cette dynamique après la première période de formation à distance, puis pendant l'année académique suivante ? Quels sont les moments critiques qui ont amené les formateurs à développer leurs compétences et leur identité professionnelle ?

- Quelle a été l'influence de ce développement identitaire sur le travail en équipe de formateurs ?

Au fil des entretiens, nous avons pu situer les positionnements de quatre formatrices et formateurs d'enseignants à l'intersection de plusieurs champs de leur identité professionnelle (Donnay et Charlier, 2006) évoqués dans notre cadre conceptuel, notamment personnel, professionnel et organisationnel. La situation de pandémie a eu des incidences sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur et a mis à l'épreuve ces formateurs. Elle a engagé des processus de reconstruction de sens (face à des déséquilibres personnels et professionnels) et a eu des effets sur leur dynamique identitaire (Kaddouri, 2019). De façon à comprendre ces effets, nous avons invité chacun des formateurs à exprimer son vécu de la situation, à revenir sur les stratégies identitaires mobilisées et sur ses perspectives. Nos interlocuteurs ont décrit des demandes multiples, souvent difficiles à concilier et des adaptations progressives pour assurer la continuité de leurs enseignements et programmes de formation. L'explicitation orale et le recours à un support schématisé de cette période a mis en évidence des focales personnelles, des moments critiques (Brody & Hadar, 2018) et des situations de « tension » (vécu de frustrations face à certaines difficultés ou de choix à opérer, présentés dans le tableau 3 ci-dessus), des formes de compromis à trouver (Brody & Hadar, 2018 ; Dubar, 2010), ainsi que des « rééquilibrations » à construire (Donnay et Charlier, 2006).

6.1. Représentation de soi et EAD

Pendant la pandémie, chaque professionnel a cherché à redonner du sens à ses actions par rapport à ses expériences préalables et ses valeurs. Par rapport au cadre conceptuel mobilisé (Donnay et Charlier, 2006), nous nous situons ici dans une analyse plus personnelle et qui renvoie à l'image de soi face à la situation (champ personnel). Chacun a cherché à se situer, à retrouver ses repères et à rétablir son « propre équilibre » (Donnay et Charlier, 2006). Nous avons entendu parfois le récit d'un vécu du travail très individuel, voire « esseulé ».

Impulsés par l'urgence, la situation a provoqué des expérimentations multiples (ex : pédagogiques, nouveaux outils techniques, etc. ; Audran et al., 2021). Les situations rencontrées et leur façon d'y faire face ont nourri leur processus de construction identitaire. Les formateurs que nous avons rencontrés disent appréhender à présent mieux l'EAD. Il semble apparaître chez eux un sentiment d'aisance face à l'EAD. Le fait d'avoir expérimenté la mise à distance et ajusté les formes d'interactions dans la relation pédagogique leur a permis d'évoquer une expérience capitalisée, à réinvestir et des compétences qui peuvent être mobilisées (ainsi que des outils), si nécessaire. Pour les trois personnes que nous avons rencontrées deux fois à un an d'intervalle, leur identité professionnelle semble « confortée » par une vision plus claire de leurs compétences en EAD, même s'ils ne vont pas nécessairement avoir recours à cette forme d'enseignement de la même manière à l'avenir.

6.2. Transformation de la vision de l'EAD

Les formateurs interrogés avaient quelques expériences précédentes de l'EAD, mais ils les considéraient comme « peu significatives » au niveau professionnel. Le fait d'avoir été engagés dans cette voie de l'EAD « malgré eux » leur a permis tout de même d'en percevoir l'intérêt, mais aussi de constater certains points de résistance. À ce propos, ils partagent l'impression d'interactions à distance qui restent de moins bonne qualité que celles expérimentées dans leurs pratiques en présentiel. En contrepoint, l'accompagnement des apprenants émerge au cœur des préoccupations. Cette expérience de l'EAD renforce des logiques et des dispositifs potentiellement différents et réévalués (Day & Kington, 2008) : ils sont rendus plus flexibles et permettent une autonomie accrue des participants. Cette focale sur l'accompagnement éveille certaines prises de conscience, car elle est pertinente et en cohérence avec une approche de formation d'adultes : leur vision de la posture et du rôle du formateur est questionnée, donnant un nouveau sens à l'accompagnement. Cet apport est très prégnant dans deux des récits (Martin et Corina). Pour Martin, l'expérience de cette construction progressive l'a amené à un concept d'approche hybride qu'il souhaite maintenir dans son dispositif de formation, en écho aux retours favorables et aux acquis de formation des participants. Les scénarios de classes inversées résonnent particulièrement pour trois des quatre formateurs interviewés qui voient la pertinence de ressources (capsules vidéo) à analyser par le groupe en amont des séances synchrones/présentielles et qui engagent une autre approche et posture du formateur (Lameul et al., 2014).

6.3. EAD et pratique professionnelle à venir

Après l'expérience inédite de l'enseignement et de l'apprentissage à distance, les attitudes face à l'EAD ne sont pas uniformes. Dans ce bilan du vécu, deux personnes restent plutôt sceptiques (Louise et Marcel) et Marcel semble conserver cette représentation lors de la seconde interview. Mais même s'ils se projettent tous les quatre dans un retour à terme à un enseignement majoritairement en présentiel, un seul (Martin) envisage de conserver une part d'EAD, considérant que cela apporte une certaine plus-value.

Dans la période d'EAD, le travail en équipe n'a pas été nécessairement vu comme une ressource essentielle et semble parfois générer des tensions. La coordination des équipes, composées de collègues souvent en surcharge face aux multiples enseignements pris en charge et aux adaptations nécessaires, demande une compréhension mutuelle et des rythmes à réajuster. Face à des « difficultés partagées », il est question de solidarité et d'entraide entre collègues, pour partager sur des situations problématiques ponctuelles ou sur l'usage de certains outils. Ces éléments relèvent du « champs organisationnel » de l'identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006) : la façon de travailler en petite équipe et de se soutenir entre collègues semble avoir évolué chez les personnes interviewées, ce qui contribue à leur dynamique identitaire.

Concernant les ressources institutionnelles organisées sur cette période, nous avons pu relever quelques éléments. Pour se former à l'EAD et à l'enseignement hybride, l'institution a proposé une formation à la fin de l'été 2020. Cette offre a été perçue de façon variable : Marcel la considère comme « décalée » par rapport à ses besoins et ses préoccupations pratiques, Corina mentionne qu'elle en a tiré des apports utiles et Martin a évoqué la difficulté de la suivre à la période proposée. Ces différentes perceptions de l'offre institutionnelle de soutien sont probablement dues en partie au fait que les formateurs interviewés font partie d'équipes d'enseignement et de recherche diverses dans lesquelles la vision de l'EAD et de l'enseignement hybride peut être très variée.

Dans ce vécu, leur statut de responsables ou coordinateurs de programmes semble avoir renforcé une forme d'auto-responsabilisation. Ils évoquent des moments de solitude, où ils ont été amenés à « porter beaucoup ». C'est l'écho d'une charge individuelle de travail, de multiples prises de décision, d'une énergie à mobiliser pour mettre en route ou revoir l'architecture des dispositifs de formation et pour œuvrer à l'enrôlement de l'équipe. La co-construction des solutions avec des équipes élargies (leur unité d'enseignement et de recherche respective) semble être rendue difficile dans ce contexte. Face à la coordination de programmes de formation complexes, une part importante du travail de réorganisation (Audran et al., 2021) sera prise en charge individuellement.

7. Conclusion et perspectives

Cette étude visait à mieux comprendre l'évolution de l'identité professionnelle de formateurs d'enseignants en formation continue dans un contexte d'EAD en période de pandémie. Les entretiens, menés en deux temps, auprès des formateurs responsables de programme de formation, nous ont permis d'apporter certains éléments de réponse identitaires. Premièrement, les interviewés ont pu, après avoir répondu à la situation d'urgence, réduire certaines tensions identitaires liées à l'EAD. En effet, grâce à l'expérience vécue, ils ont un sentiment de maîtrise leur permettant de gérer une situation d'EAD sans stress et en mobilisant de nouvelles compétences. Deuxièmement, comme responsable de programme, la situation d'urgence provoquée par la pandémie a renforcé un sentiment de responsabilité individuelle. Plusieurs facteurs ont ainsi rendu la co-construction de l'enseignement difficile : peu de temps pour les changements attendus, de multiples sollicitations, la découverte de nouveaux outils, etc. Troisièmement, le déséquilibre provoqué par la pandémie a questionné le sens de leur activité et de leurs valeurs personnelles. Dans ce contexte, le rôle d'accompagnement des étudiants s'est retrouvé au cœur du questionnement pédagogique en particulier au moment de la mise à distance.

Au fil des interviews, un autre aspect a émergé. Il s'agit du soutien institutionnel qui peut être apporté aux équipes enseignantes. Des aides matérielles, techniques et des ressources pédagogiques et de formation ont été proposées (ex. soutien techno-pédagogique proposé par le Centre de Soutien à l'e-learning de la HEP). Toutefois, aucune orientation institutionnelle explicite de l'EAD n'encadre encore ces différents soutiens. Ce manque de vision institutionnelle à long terme provoque, chez certains interviewés, des tensions identitaires et peut renforcer un sentiment de responsabilité individuelle.

Finalement, nous revenons sur le choix méthodologique de la recherche. La production de schémas par les interviewés au moment des entretiens a été intéressante. En effet, bien que le résultat visuel ait été différent selon l'appropriation de la consigne par chacun, ce support a incité les interviewés à préciser leur pensée et a rendu le discours plus dynamique. Il convient de reconnaître qu'une meilleure valorisation de ces données pourrait être envisagée. En effet, les schémas ont servi de soutien au discours, mais ils auraient également pu être intégrés dans l'analyse des données, par exemple, par une analyse de contenu ou de discours. Pour que cette analyse soit possible, nous aurions dû l'anticiper et mettre en place les conditions nécessaires à la prise en compte de ces données.

Cette recherche exploratoire nous a permis de percevoir des mouvements identitaires professionnels en lien avec la mise à distance de l'enseignement. Comme évoqué, au-delà de compétences plus techniques et de réflexion pédagogique, les responsables de programme ont été amenés à mobiliser et à développer des compétences multiples : relationnelles, de négociation, d'innovation, de prise de risque et de compromis. Pour permettre d'affiner la compréhension de ces mouvements, il serait nécessaire d'élargir les interviews auprès d'une plus grande variété d'acteurs de l'enseignement supérieur. De plus, une analyse de ces mouvements identitaires professionnels dans le cadre d'une étude longitudinale permettrait de mieux appréhender certains facteurs d'influence du développement professionnel intégrant l'EAD, comme le rôle du collectif mentionné dans le cadre conceptuel.

Pour donner suite à la présente étude, nous allons mener un projet de recherche interne, en collaboration avec le Centre de Soutien à l'e-learning, pour analyser les besoins de flexibilisation de nos formations à la suite de la pandémie. Ce travail, soutenu par l'institution, vise à mieux accompagner les équipes dans le développement de scénarios hybrides de formation (Deschryver, Perrin, & Daele, 2021). Cette ouverture vers des axes de recherche renouvelés prend appui sur plusieurs interrogations amenées par cette recherche exploratoire, telles que : après cette expérience inédite, quels sont les choix actuels et degrés de transformation envisagés des dispositifs de formation (dispositif peu hybridé, fortement hybridé, etc.) ? Quelle relation entre l'évolution de l'accompagnement des équipes de formateurs et des apprenants liée à l'EAD et la dynamique identitaire des responsables de programme ? Quelles sont les compétences requises et à développer ?

8. Références bibliographiques

- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6437>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Éditorial. *Recherches en éducation*, 11, 5-14.
- Bizeul, D. (2008). Que valent les « exemples parlants » dans un compte rendu d'enquête ? *Recherches Qualitatives – Hors-Série*, 6, 723.
- Bourgeois, É. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 269-284). Presses Universitaires de France.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2018). Critical moments in the process of educational change: Understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372741>
- Daele, A., Rossier, A., & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : Études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>
- Deschryver, N., Perrin, N., et Daele, A. (2021, novembre). *La pandémie comme levier à l'hybridation de l'enseignement supérieur ?* [Communication présentée à AUPTIC 2021, Sierre, Suisse.](#)
- Day, C. et Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. PUN-Editions du CRP.
- Dubar, C. (2010). La crise des identités professionnelles. In C. Dubar (Éd.), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (p. 95-128). Presses Universitaires de France.
- Eurofound. (2020). *Living, working and COVID-19* (COVID-19 Series). Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19>
- Hryniewicz, L., Griffiths, V., & Thompson, S. (2014). Living graphs as a methodological tool representing landmarks in the professional development of teacher educators. *Teacher Education Advancement Network (TEAN)*, 6(1), 30-40.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : Une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, N° 49(1), 13-48.

- Kaddouri, M., & Hinault, A.-C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, n° 28(1), 15-18.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides et développement professionnel : Effets spécifiques des différentes configurations de dispositif sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. *Éducation & formations*.
- Lavoie, M., & Héту, J.-C. (2002). Conclusion—Rupture, métissage ou affirmation d'identités premières ? In *L'identité chez les formateurs d'enseignants : Échanges franco-qubécois*. (p. 261-272). L'Harmattan.
- Merhan, F. (2009). La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance [University of Geneva]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:18565>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd éd.). De Boeck Université.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S., & Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), Art. 2. <http://journals.openedition.org/ripes/1073>
- Ria, L., & Mauguén, F. (2020). Enseigner : Une identité professionnelle à l'épreuve du confinement. *Administration & Education*, 168(4), 49-55.
- Ria, L., & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.675>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 133-155.
- Vidal, M. (2020). L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 32, Article 32. <https://journals.openedition.org/dms/5721>.