

Enrichir la compréhension de l'identité professionnelle du personnel enseignant du secteur technique au collégial par une prise en compte de la recherche sur la formation professionnelle : résultats d'une revue narrative systématisée

Alexandre Zarié
Université Laval

Anabelle Viau-Guay
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Résumé

À la différence de la formation professionnelle (FP), le thème de l'identité professionnelle (IP) des enseignants et enseignantes demeure peu étudié pour le secteur technique au collégial. Cet article vise à enrichir la compréhension de l'IP du personnel enseignant au secteur technique au cégep par une analyse des résultats de recherches en formation professionnelle et technique (FPT) en contextes québécois, canadien et international.

Il présente les résultats d'une revue narrative systématisée réalisée dans une recherche doctorale. L'ensemble des articles inclus dans cette recension ($n = 61$) ont été analysés à partir d'une codification mixte. Les résultats montrent que les enseignants et enseignantes se définissent davantage par leur expertise disciplinaire que par leurs compétences pédagogiques. À l'inverse, une identité qui s'appuie seulement sur la dimension pédagogique peut entraîner une faible actualisation des savoirs professionnels. Le développement d'une double identité intégrant à la fois des dimensions pédagogiques et professionnelles s'avère donc essentiel pour s'adapter aux évolutions du monde du travail et de l'éducation. Cette IP se construit à travers des facteurs sociaux et individuels, de façon dynamique, par un processus d'interprétation et de réinterprétation d'expériences issues de la pratique.

Mots-clés : identité professionnelle, enseignants, formation professionnelle, formation technique, cégep

Abstract

Unlike vocational and technical education (VTE), the topic of professional identity (PI) among teachers in technical education at the college level has received scant research attention. This article aims to deepen the understanding of the PI of teachers in technical education at a CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel) level by analyzing the results of research in vocational and technical training in Quebec, Canadian, and international contexts. It presents the results of a systematized review conducted in doctoral research. All the articles included in this review ($n = 61$) were analyzed using a mixed coding approach. The results show that teachers define themselves more by their disciplinary expertise than by their pedagogical expertise. Conversely, an identity based solely on the pedagogical dimension can lead to a weak actualization of professional knowledge. Therefore, the development of a dual identity integrating both pedagogical and professional dimensions is essential to adapt to changes in the world of work and education. This PI is dynamically constructed through social and individual factors via a process of interpretation and reinterpretation of experiences arising from practice.

Keywords: professional identity, teachers, vocational and technical education (VTE), Cégep

Introduction

L'enseignement en formation professionnelle et technique (FPT¹) joue un rôle clé dans la création de liens entre la vie professionnelle et l'école. Le personnel enseignant doit être à l'avant-garde des pratiques professionnelles afin de faire face aux défis liés à l'évolution rapide du monde du travail, et à une possible rupture entre ce dernier et les savoirs professionnels enseignés (Andersson et Köpsén, 2015 ; Holgado, 2012). Les nombreux changements dans le monde du travail et de l'éducation — comme le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'approche par compétences (APC) ou l'approche programme — nécessitent, pour le personnel enseignant, d'actualiser ses compétences pédagogiques et professionnelles (Andersson et Köpsén, 2015).

Le travail du personnel enseignant repose donc sur une double professionnalisation. Ces personnes doivent faire preuve d'expertise professionnelle et de compétences pédagogiques pour développer une identité professionnelle (IP) distincte (Tyler et Dymock, 2021). Cette identité influence notamment les croyances des enseignants et enseignantes quant aux meilleures stratégies à adopter pour aider les étudiants et étudiantes à atteindre les objectifs éducatifs et à développer les compétences visées. Elle impacte leur mission d'enseignement, leur sentiment d'autoefficacité, leur motivation et leur relation avec les étudiants et étudiantes (Vloet et al., 2020).

Une IP reposant davantage sur la maîtrise des contenus à enseigner plutôt que sur la pédagogie pour y parvenir peut mener à une conception pédagogique plus « traditionnelle », basée sur des cours magistraux ne tenant pas toujours compte des processus d'apprentissage des étudiants et étudiantes (Fejes et Köpsén, 2014). À l'inverse, si les enseignants et enseignantes se définissent principalement via leur rôle de pédagogue, il y a un risque accru d'éloignement avec le monde du travail et d'obsolescence des savoirs professionnels enseignés (Fejes et Köpsén, 2014). Le type d'IP du personnel enseignant est donc intimement lié aux pratiques pédagogiques et au développement professionnel.

1 Dans cet article, le concept de formation professionnelle et technique (FPT) englobe les formations professionnalisantes de type formation professionnelle de niveau secondaire ou formation technique de niveau postsecondaire, principalement les programmes de formation technique menant, dans le contexte du Québec, à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique ou d'une attestation d'études collégiales (AEC).

Cet article vise à enrichir la compréhension de l'IP des personnes enseignant des disciplines techniques au cégep par une prise en compte des résultats de la recherche sur l'IP des enseignants et enseignantes en formation professionnelle (FP) dans les contextes québécois, canadien et international. Il offre des outils conceptuels afin de mieux comprendre comment l'IP se développe, se définit et influence les pratiques. Il permet aussi d'établir le type d'identité vers laquelle les enseignants et enseignantes devraient tendre pour soutenir l'apprentissage des étudiants et étudiantes. La première partie aborde les particularités de l'enseignement technique au collégial, incluant la formation requise à l'embauche du personnel enseignant, les caractéristiques de ses tâches, les compétences à développer ainsi que sa relation avec la pédagogie et les milieux de travail. Quant à la seconde partie, elle présente la méthode de recension et les résultats de cette revue de littérature systématisée sur le thème de la formation professionnelle et technique.

L'enseignement technique au collégial : une profession complexe

Le portrait des enseignants du secteur technique au collégial

Le personnel enseignant au cégep constitue, depuis la création de cet organisme scolaire, un groupe professionnel particulier ayant ses propres singularités (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). D'abord, la recherche occupe une place moins importante dans leurs tâches que pour leurs collègues de l'université. Ensuite, ces enseignants et ces enseignantes se définissent davantage par leur expertise disciplinaire que par leur formation pédagogique, contrairement aux enseignants et enseignantes du secondaire (Lauzon, 2002). En effet, on considère d'abord les personnes enseignant au collégial comme des spécialistes ayant une formation disciplinaire ou une expérience professionnelle avant de les considérer comme des pédagogues (Bolduc, 2010; Ngoya, 2016). Selon St-Pierre et Lison (2012), les organismes scolaires recrutent avant tout ces enseignants et enseignantes

en tant que spécialistes de la discipline qu'ils enseignent ou de la profession visée par le programme d'études où ils interviennent. Ils ne sont pas tenus d'avoir une formation initiale qualifiante en enseignement ni de s'inscrire à des activités créditées en formation continue. (p. 26)

Plus particulièrement, le personnel enseignant dans la formation spécifique des programmes techniques² (excluant la formation contributive) constitue un groupe qui offre des cours axés sur la préparation au contexte de travail et le développement de compétences professionnelles (ex. : les personnes enseignant la programmation en techniques de l'informatique). Ces personnes se démarquent de leurs collègues en formation générale (langue d'enseignement et littérature, philosophie, éducation physique, langues secondes) et préuniversitaire par un bagage principalement axé sur la connaissance et la pratique de la profession enseignée (MEQ, 2002). Le rôle des enseignants et enseignantes du secteur technique au sein de l'établissement collégial diffère aussi, tout comme leurs tâches souvent plus diversifiées. Ces dernières incluent l'enseignement d'une plus grande diversité de cours, de laboratoires et de pratiques de supervision de stages : des tâches auxquelles leur bagage professionnel et pédagogique ne permet pas toujours de répondre (Lauzon, 2002).

La relation du personnel enseignant du secteur technique avec la pédagogie

Sur le plan pédagogique, le personnel enseignant du secteur technique doit soutenir l'apprentissage d'un large éventail d'apprenants et apprenantes aux profils et aux bagages variés. Ces circonstances nécessitent des compétences pédagogiques dépassant l'expertise acquise des connaissances et des habiletés issues des métiers enseignés afin de répondre à des défis tels que :

- **La gestion de classe.** Même au cégep, la gestion de classe constitue l'une des difficultés majeures rencontrées par les enseignants et enseignantes. Plusieurs, surtout chez les novices, manquent de savoir-faire pour appliquer les techniques relatives à une telle gestion (Galaise, 2009). Dans les formations techniques, la présence d'ateliers et de laboratoires implique des défis quant à la gestion du matériel ainsi qu'à la sécurité des étudiants et étudiantes.

2 Elles sont désignées dans cet article sous l'appellation de personnes enseignant au « secteur technique », car leur formation est principalement axée sur la connaissance et la pratique de la profession enseignée (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002). Toutefois, il s'agit d'une appellation arbitraire pour les différencier de leurs collègues qui donnent des cours dans les domaines de la formation générale, de la formation spécifique pour les programmes de la formation préuniversitaire (ex. : les enseignants de sociologie ou de biologie) et pour les disciplines contributives aux programmes du secteur technique (ex. : les personnes enseignant en psychologie qui inculquent les principes de la communication dans une technique informatique) (MEQ, 2002).

- **Une population étudiante plus diversifiée.** Cette diversification se reflète à la fois dans les caractéristiques des étudiants et étudiantes (origines ethniques et culturelles, genre et orientation sexuelle, handicaps et difficultés d'apprentissage, etc.), dans la variété des cheminements scolaires, ainsi que quant aux attentes et aux besoins de formation. Cette réalité peut impliquer une diversification des stratégies pédagogiques et l'implantation d'approches plus inclusives afin de mieux s'adapter aux différents styles d'apprentissage des étudiants et étudiantes (CSE, 2022).
- **L'intégration des TIC.** L'usage du numérique implique le développement d'une pédagogie dépassant la maîtrise des outils pour réfléchir à leur intégration en salle de classe et à leur rôle dans l'apprentissage des étudiants et étudiantes (CSE, 2019). Récemment, le contexte de la Covid-19 a démontré l'importance des compétences pédagogiques pour s'adapter aux nombreux changements imposés par le passage en distanciel. Le personnel enseignant du secteur technique a dû faire face au défi de développer des activités pédagogiques plaçant les étudiants et étudiantes dans des situations proches de la réalité professionnelle, mais dans un contexte distanciel (Vachon et Charest, 2021).
- **La perte du monopole des connaissances.** La mise en relation des étudiants et étudiantes aux savoirs implique également le développement d'une expertise pédagogique et d'une transformation du rapport aux connaissances chez le personnel enseignant. En devenant une source — importante certes — parmi d'autres, les enseignants et enseignantes du secteur technique passent de la posture de « maitres passeurs de savoirs » à celle de « médiateur entre le savoir et l'étudiante ou l'étudiant, chargé de cultiver la curiosité, la passion et le goût d'apprendre chez elle ou lui » (CSE, 2019, p. 63). Bien que l'enseignement magistral demeure pertinent, cette situation demande une diversification des stratégies pédagogiques (CSE, 2019). Cela est d'autant plus vrai dans le cadre d'une formation technique qui vise l'apprentissage d'un métier incluant l'acquisition de nombreux savoir-faire et savoir-être chez les apprenants et apprenantes.
- **L'approche par compétence (APC).** Les changements dans le paradigme pédagogique se reflètent notamment par le développement l'APC. Les apprentissages sont davantage centrés sur le transfert et l'intégration de connaissances et de savoir-faire dans des situations concrètes. La pondération du

nombre d'heures dédiées à la pratique a augmenté dans de nombreux programmes techniques depuis l'implantation du Renouveau pédagogique (CSE, 2019).

- **L'évaluation des apprentissages.** Les tâches reliées à la planification et à l'évaluation s'avèrent souvent les plus problématiques pour le personnel enseignant du secteur technique et peuvent refléter son manque de connaissances pédagogiques (Galaise, 2009). Durant la Covid-19, les enseignants et enseignantes ont dû faire preuve d'adaptation et d'innovation face à des bouleversements, tels que : la fermeture des établissements, les pénuries de certains produits ou l'impossibilité pour les apprenants et apprenantes de réaliser leurs stages. En raison de l'annulation des stages, certains enseignants et enseignantes ont développé des simulations et des études de cas basées sur des situations proches du réel (Vachon et Charest, 2021). Plus récemment, l'arrivée dans le monde de l'éducation d'outils d'exploitation d'intelligences artificielles, comme ChatGPT, a fait ressortir la nécessité pour les enseignants et enseignantes de repenser sans cesse leurs pratiques évaluatives et de s'inscrire davantage dans une approche par compétence. Ces nouveaux outils — qui s'avèrent très efficaces pour répondre aux questions de type connaissance, surtout lorsque les examens sont en ligne — amènent de nombreux questionnements sur les problèmes de respect de l'intégrité intellectuelle.

Bien que plusieurs des défis énoncés ci-haut s'imposent également à leurs collègues qui donnent des cours de formation générale ou préuniversitaire, voire à d'autres niveaux d'enseignement, ils peuvent présenter des difficultés accrues pour la plupart des enseignants et enseignantes du secteur technique en raison de leur faible niveau de formation pédagogique lors de leur entrée en fonction (Bolduc, 2010).

L'enseignement des disciplines techniques au collégial implique donc la mobilisation de compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour soutenir l'adaptation des individus, du personnel enseignant, de la clientèle étudiante et d'autres acteurs du milieu collégial. À l'instar de leurs collègues des autres secteurs de l'éducation, le personnel enseignant du secteur technique doit être créatif et se renouveler régulièrement (Vachon et Charest, 2021). Toutefois, les enseignants et enseignantes du secteur technique vivent une complexité supplémentaire par rapport à leurs collègues en formation générale ou préuniversitaire : celle d'actualiser également l'identité professionnelle du métier d'enseignant et les compétences reliées à la profession enseignée.

Les relations avec le monde du travail et les savoirs professionnels : un risque d'éloignement ou d'obsolescence ?

Les enseignants et enseignantes du secteur technique au collégial, étant avant tout des spécialistes disciplinaires, tirent leur légitimité de leurs qualifications et de leurs expériences acquises en milieu de travail (Lauzon, 2002). De ce double statut — enseignant ou enseignante au collégial et professionnel ou professionnelle dans un métier donné — découle une certaine ambiguïté et une complexité dans la fonction.

Le contenu des formations du secteur technique se compose en grande partie des savoirs qui permettront à l'apprenant ou apprenante d'exercer le métier enseigné, d'où la nécessité pour les enseignants et enseignantes d'être des spécialistes disciplinaires. En restant actives dans la pratique ou la production de connaissances dans cette profession, ces personnes conservent une expertise et une reconnaissance comme spécialistes disciplinaires (Lauzon, 2002). Le maintien de cette expertise permet d'ailleurs de mieux accompagner les étudiants et étudiantes en contexte de stages en milieux de travail (St-Onge et Fiedos, 2008).

Les changements dans le monde du travail et la modernisation de l'enseignement qui en résulte impliquent, pour le personnel enseignant du secteur technique, la nécessité de développer et d'actualiser des compétences pédagogiques, didactiques et professionnelles (Andersson et Köpsén, 2015). Le personnel enseignant occupe un rôle prépondérant dans la création de liens entre la vie professionnelle et l'école (Andersson et Köpsén, 2015). Il a donc le défi d'être à l'avant-garde des pratiques professionnelles afin de répondre à cette évolution rapide du monde du travail, tout en faisant face à une certaine rupture avec les milieux de travail et les savoirs professionnels qui y sont liés (Holgado, 2012).

Éclairer ces défis par l'étude de l'identité professionnelle en formation professionnelle et technique

Ces défis — liés à la transition du milieu professionnel vers la pratique enseignante, au manque de bagage pédagogique et aux risques d'éloignement avec les besoins du marché du travail — soulèvent plusieurs questions concernant l'IP des enseignants et enseignantes du secteur technique au collégial et son développement. Les questions suivantes peuvent être relevées :

- Quelle est la place de l'expérience liée au métier enseigné dans l'IP des enseignants et enseignantes ?
- Cette IP prédomine-t-elle sur l'identité enseignante ou s'atténue-t-elle avec la pratique enseignante ?
- Comment la dimension pédagogique s'intègre-t-elle à l'IP des enseignants et enseignantes ? Cette intégration se réalise-t-elle au détriment de l'IP associée au métier enseigné ?
- Comment la pratique enseignante influence-t-elle l'IP et, en retour, comment l'IP influence-t-elle la pratique ?
- Quelle place occupent les communautés de pratique au sein du processus de changement identitaire ?

Il convient donc de cerner les éléments qui constituent l'IP des enseignants et enseignantes, qui contribuent à sa construction, puis à son évolution. En lien avec les difficultés d'insertion et de développement professionnels énoncés, cet article a pour objectif d'approfondir — par une recension de la littérature en FPT sur le sujet — la compréhension de l'IP du personnel enseignant du secteur technique au cégep. Le thème de l'identité professionnelle (IP) de ces personnes demeurant peu étudié pour le secteur de la formation technique au collégial, cette recherche a impliqué un élargissement des critères d'inclusion à une population enseignante issue de la formation professionnelle dans des contextes québécois, canadien et international — une population davantage étudiée et dont la réalité professionnelle peut, comme mentionné précédemment, s'apparenter à celle de leurs collègues du secteur technique.

Revue de littérature

La méthode de recension et d'analyse de la littérature

Comme méthode de synthèse de la connaissance, notre choix s'est porté sur une revue narrative systématisée [*systematized review*], puisqu'elle inclut plusieurs éléments d'une revue systématique, dont une stratégie de recherche documentée et reproductible (Déry, 2021 ; Grant et Booth, 2009). La principale différence par rapport à une revue systématique est l'absence d'un second réviseur pour tester la validité interjuges. Une fois le sujet de recherche déterminé, ce processus de revue de littérature a commencé

par une exploration préalable pour vérifier si des protocoles de recherche existaient sur le sujet ou si des revues systématiques avaient déjà été produites. Les résultats, bien que négatifs, ont fait ressortir une liste de six publications pertinentes traitant de l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes en FPT. Un ensemble de mots-clés ayant une certaine récurrence et directement liés aux objectifs de la recherche ont pu être établis à partir de ces publications. Ces mots-clés, présentés dans le tableau 1, sont axés autour des concepts d'identité professionnelle, d'enseignement professionnel et technique, et de profession enseignante. Les équivalents anglophones de ces termes ont également été identifiés, puisque cette revue de littérature tenait compte, parmi ses critères d'inclusion, de la littérature en anglais.

Tableau 1

Concepts initiaux ciblés dans les publications pertinentes

Identité professionnelle	<i>Professional identity</i>
Croyances enseignantes	<i>Teachers' beliefs</i>
Croyances pédagogiques	<i>Pedagogical beliefs</i>
Expériences d'enseignement	<i>Teaching experience</i>
Enseignement professionnel et technique	<i>Vocational education and training (VET)</i>
Formation professionnelle (FP)	<i>Occupational training</i>
Enseignement professionnel	<i>Vocational education</i>
Enseignement collégial	<i>Professional education</i>
Enseignement technique	<i>Vocational training</i>
	<i>Technical education</i>
Enseignant	<i>Teacher</i>
Enseignant en formation professionnelle	<i>Vocational teaching staff</i>
	<i>Vocational teacher education</i>
Professeurs (enseignement professionnel)	<i>Vocational teachers</i>
	<i>Formation teacher of vocational training</i>
Professeurs (enseignement technique)	<i>Technical teacher education</i>
Professeurs (enseignement collégial)	<i>Formation technical education teachers</i>

À partir de ces mots-clés et de l'intérêt de recherche, dix bases de données ont été ciblées avec la bibliothécaire. Les bases de données sélectionnées sont issues des domaines de l'éducation, des sciences humaines et des relations industrielles, et d'autres

sont multidisciplinaires. Cette diversité s'explique par le sujet de recherche qui aborde à la fois des thèmes liés à l'éducation et au monde du travail. La liste ci-dessous présente ces bases de données selon leur domaine :

Éducation :	
> <i>ERIC (EBSCO)</i>	> <i>Education Source (EBSCO)</i>
Bases de données multidisciplinaires contenant des articles en éducation :	
> <i>Cairn</i>	> <i>PsycINFO</i>
> <i>Érudit</i>	> <i>Web of Science</i>
Relation industrielle :	
> <i>AB/INFORM Global (ProQuest)</i>	> <i>Business Source Premier (EBSCO)</i>
Sciences humaines :	
> <i>International bibliography of the social sciences (IBSS)</i>	> <i>Sociological Abstracts (ProQuest)</i>

À partir de ces bases de données, un plan de concepts a pu être établi en allant chercher dans les thésaurus le vocabulaire contrôlé des mots-clés déterminés plus haut. Les revues *Cairn*, *Érudit*, *Sociological Abstracts* et *Web of Science* ne comportaient pas de thésaurus permettant de cibler un vocabulaire contrôlé. La recherche s'est donc faite via un vocabulaire libre.

Les vocabulaires libre et contrôlé étaient répartis en trois catégories qui ont ensuite balisé la stratégie de recherche : 1) le **qui** (ex. : enseignant, enseignant en formation professionnelle et technique, etc.); 2) le **quoi** (ex. : identité professionnelle); 3) le **contexte d'enseignement** (ex. : Formation professionnelle et technique [FPT], enseignement technique, etc.). Pour chaque base de données, ces termes ont été organisés via des opérateurs de liaison et de proximité en suivant les plans stratégiques établis avec la bibliothécaire. Ces équations ont fait ressortir un ensemble de résultats sur le sujet de recherche, qui ont été répertoriés dans l'historique des données. Parmi les dix bases de données ciblées pour la revue de littérature, *Business Source Premier (EBSCO)* et *Sociological Abstracts (ProQuest)* n'ont donné aucun résultat final. Quant aux autres, elles ont permis de cibler 500 publications avant le premier tri. La référence de ces publications a ensuite été extraite dans un fichier Excel et les textes ont été transférés en PDF dans le logiciel de gestion de références *Zotero*.

Le premier tri a été réalisé selon les facteurs d'exclusion suivants : les doublons ; les publications autres qu'en français et en anglais ; les textes autres que des thèses, mémoires, articles scientifiques, ouvrages collectifs et chapitres d'ouvrages³ ; et les publications datant d'avant 2000, afin que les textes traitent davantage de générations d'enseignants et enseignantes encore en activité. Ainsi, à la suite du premier tri, la liste a été réduite à 416 publications.

Au deuxième tri, les facteurs d'exclusion furent : les publications dont le concept d'identité professionnelle ne fait pas partie du titre, du résumé ou des mots-clés ; les publications ne traitant pas de la FPT ; et les publications ne traitant pas de la population enseignante. À la suite de ce deuxième et dernier tri, le nombre final de publications à analyser se chiffrait à 60. L'organigramme *Prisma* [*Prisma flowchart*] (figure 1) adapté ci-dessous résume la stratégie de recherche décrite.

Pour la codification des publications incluses à la suite du deuxième tri, les textes PDF ont été transférés de *Zotero* à *MaxQDA 2022*, un logiciel d'analyse de texte et de données multimédia. Une arborescence de codes a été construite à partir d'une structure IMReD ou *IMRaD* (introduction, méthodes, résultats et discussion) adaptée. Ce type de structure, initialement utilisée pour la rédaction d'articles, peut aussi servir à la lecture et l'analyse de productions scientifiques. À partir de cette structure, les publications ont été analysées selon le modèle d'arborescence présenté dans la figure 2 ci-dessous. Chaque code comportait un ensemble de sous-codes afin de codifier des segments des textes jugés pertinents pour l'analyse. L'analyse des données a été réalisée selon une codification mixte, certains codes et sous-codes résultant de la structure IMReD, et d'autres ayant émergé au fil de l'analyse pour compléter la codification existante. Certains sous-codes — qui n'apparaissent pas dans la figure 2 — apportaient une analyse approfondie des études et du sujet de recherche en général. Par exemple, le code « pays » était divisé en un ensemble d'espaces géographiques établis au fur et à mesure des lectures, afin de cibler les principaux lieux de recherche sur la question de l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes en FPT.

3 Les textes rejetés incluent par exemple les notes de lectures, les articles dans des revues professionnelles, les bibliographies, les notices bibliographiques, etc. Il est à souligner que des textes issus de la « littérature grise » — par exemple des documents produits par le *Conseil supérieur de l'éducation* — ont été consultés pour l'élaboration de la problématique sociale présentée dans les deux parties précédentes.

Figure 1

Diagramme Prisma adapté

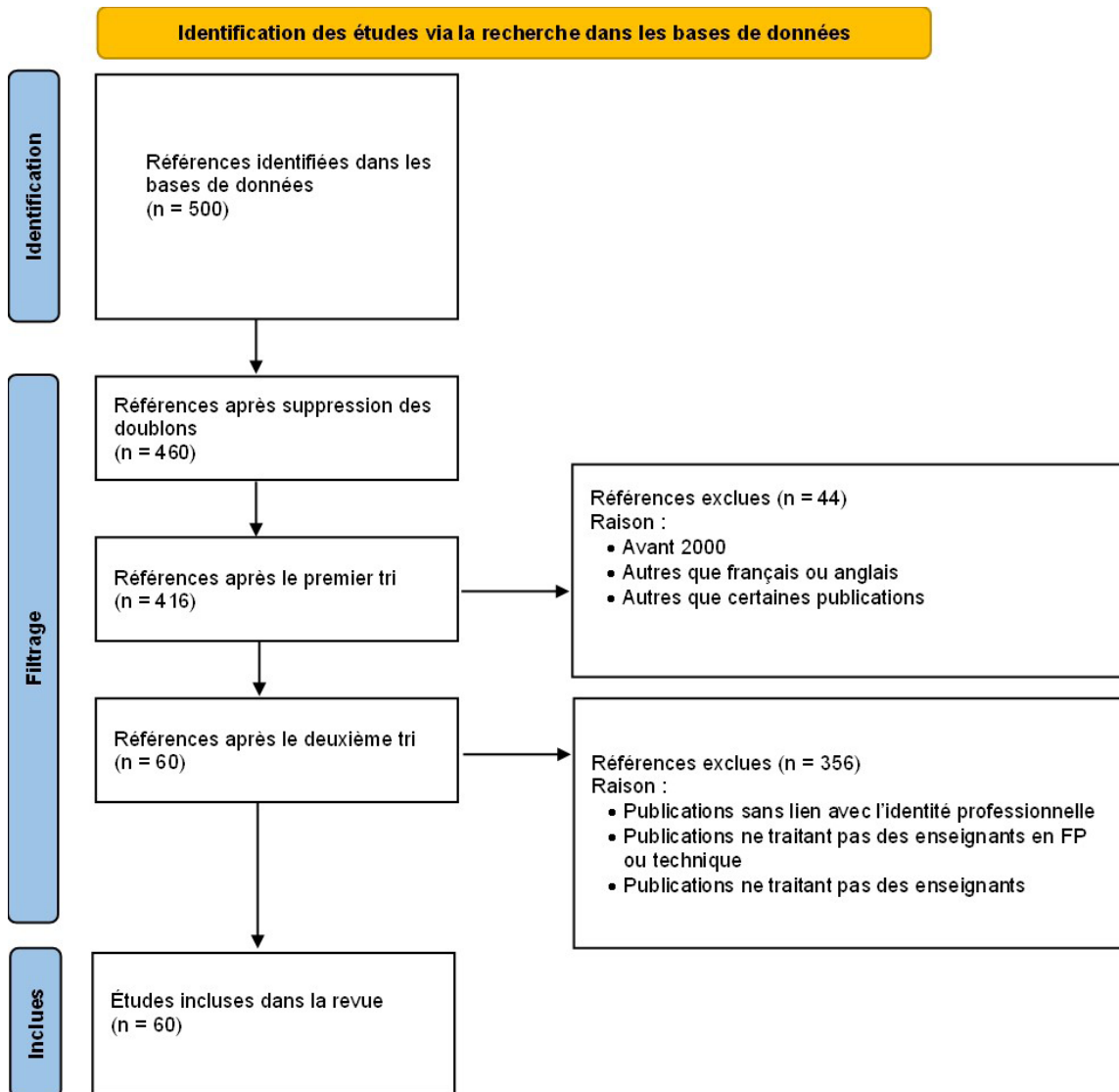


Figure 2*Modèle d'arborescence pour l'analyse des publications*

Code	Nombre
Liste de codes	995
Introduction	0
Pays	59
Problématique sociale	89
Problématique scientifique	20
Question de recherche	34
Objectifs de recherche	46
Cadre théorique/ conceptuel	175
Méthode	0
Milieu(x) étudié(s)	48
Population cible	51
Échantillon	53
Type d'étude	44
Méthode de collecte	88
Approche méthodologique/ Type d'analyse	32
Résultat et discussion	0
Définition des types d'identités	56
Évolution identitaire	38
Facteurs d'influence / résultats de l'étude su l'IP	69
Effets du type d'identité sur d'autres aspects	39
Négociation identitaire	14
Éclairage du problème de recherche	5
Suggestion de l'auteur	13
Limites de la recherche	12
Recherches à venir	10
Ensembles	0

La première section, « Introduction », incluait les codes et les sous-codes des espaces géographiques traités par les recherches ; des problématiques sociale et scientifique présentées par les auteurs ; des questions et objectifs de recherche ; et des cadres théorique et conceptuel utilisés. La deuxième section, « Méthode », englobait les codes et les sous-codes des milieux et des populations à l'étude ; des types d'études (qualitative, quantitative, mixte) et d'échantillonnages ; des méthodes de collecte de données (ex. :

entrevue, questionnaire, etc.); et des approches méthodologiques/types d'analyses (ex. : analyse de contenu, analyse thématique, etc.). Finalement, la section « Résultats et discussion » intégrait les codes et les sous-codes des types d'identités présentées dans les études; des processus d'évolution et de transformation identitaires; des processus de négociation identitaire; des facteurs d'influence sur le développement de l'identité professionnelle; et des effets des types d'identités sur d'autres aspects, notamment sur le développement professionnel et pédagogique; cette section incluait aussi les limites des recherches et les recherches à venir sur les sujets présentés dans les publications.

Les points communs et les différences avec le personnel enseignant en formation professionnelle

Un premier constat général ressort de la littérature et justifie une analyse de l'IP des enseignants et enseignantes du secteur technique au regard de la littérature en FP : bien que ces personnes du secteur technique au collégial constituent un groupe à part entière, certaines similarités ressortent avec leurs collègues en FP. Les points communs suivants peuvent être soulignés :

- un manque fréquent de formation pédagogique pour accomplir leurs tâches ;
- un recrutement principalement basé sur l'expérience professionnelle ;
- un apprentissage de l'enseignement dans la pratique via des essais et des erreurs ;
- une sensibilité envers les pratiques professionnelles en milieu de travail qui teinte les pratiques pédagogiques ;
- une clientèle étudiante plus homogène dans ses besoins de formation que celle des programmes préuniversitaires ;
- une difficulté à s'intégrer à la profession enseignante en raison d'un attachement fort à l'ancienne profession ;
- un enseignement principalement axé sur la préparation des apprenants et apprenantes au monde du travail et à l'exercice de la profession choisie.

Plusieurs différences peuvent néanmoins être constatées entre la FP et le secteur technique. Au Québec, la FP relève de l'enseignement secondaire alors que les formations techniques au collégial s'inscrivent dans l'enseignement supérieur et peuvent ouvrir vers des programmes universitaires. Les diplômes d'études collégiales (DEC) techniques

sont des formations d'une durée de trois ans intégrant entre 45 et 65 unités de formation spécifique, à la différence des diplômes d'études professionnelles dont la durée varie de 6 à 18 mois. Ils ne s'adressent donc pas à la même clientèle étudiante et n'ouvrent pas vers les mêmes professions. La FP répond davantage à des élèves qui souhaitent acquérir des compétences spécifiques pour entrer rapidement sur le marché du travail, quand la formation technique permet aux étudiants et étudiantes de poursuivre leurs études postsecondaires ou de commencer à travailler. Finalement, bien qu'engagé sur la base de leur expérience professionnelle, comme leurs collègues du secteur technique, le personnel enseignant en FP a l'obligation d'effectuer un baccalauréat en enseignement professionnel afin d'obtenir le brevet d'enseignement.

L'état de la recherche sur l'identité professionnelle du personnel enseignant du secteur technique au Québec

Le faible nombre de recherches sur l'identité professionnelle du personnel enseignant du secteur technique au collégial au Québec constitue le premier constat qui ressort de l'analyse des études incluses dans la revue de littérature. Parmi les 60 publications retenues, seules 10 traitent du contexte québécois et, parmi elles, 4 études ont pour contexte l'enseignement collégial ; les autres traitent plutôt de la formation professionnelle. D'ailleurs, des quatre études ciblées pour le collégial (Courcy, 2015 ; LaBillois et St-Germain, 2014 ; Lauzon, 2002 ; Roy, 2008), seule celle de Roy (2008) a pour unique population le personnel enseignant du secteur technique⁴ (en soins infirmiers, dans le cadre de cette recherche). Les autres études incluent toutes les personnes enseignant au collégial sans distinction entre les disciplines techniques et celles de la formation générale ou préuniversitaire. En outre, à l'exception de Lauzon (2002), aucune de ces publications n'a pour objet d'étude direct l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes. Cependant, leurs sujets de recherche ont un lien plus ou moins direct et explicite avec l'identité professionnelle, ce qui justifie leur inclusion dans la revue de littérature.

4 D'autres études répertoriées traitent de la question de l'identité professionnelle du personnel enseignant au collégial. Toutefois, elles ont été exclues de cette revue de littérature, puisqu'elles incluaient seulement le personnel enseignant des disciplines de la formation générale et de la formation préuniversitaire. Par exemple, la thèse très originale de McDonnell (2020) peut être soulignée. À travers une vision très constructiviste, l'auteure s'intéresse à la construction de sa propre identité enseignante au collégial à travers une recherche autoethnographique. Cette étude constitue d'ailleurs la seule consultée qui semblait adopter cette approche de l'identité professionnelle.

Ces études font ressortir les mêmes informations que celles ciblées dans la littérature grise, présentée dans les deux parties précédentes. L'entrée dans la profession enseignante peut être fastidieuse pour du personnel enseignant souvent mal préparé en raison du manque de formation et de compétences pédagogiques (Courcy, 2015; Lauzon, 2002; Roy, 2008). Ces publications soulignent les nombreux défis rencontrés par le personnel enseignant du secteur technique, incluant une population étudiante de plus en plus diversifiée, l'implantation des TIC ou la nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques. Par exemple, LaBillois et St-Germain (2014) centrent leur étude sur l'accompagnement pédagogique des enseignants et enseignantes en contexte de formation à distance (FAD). Ces auteurs démontrent la nécessité d'un accompagnement pédagogique soutenu dans un contexte de FAD et présentent les différents types d'accompagnement possibles. Selon eux, un accompagnement soutenu confirme les enseignants et enseignantes dans leur pratique — ou leur permet d'en développer de nouvelles — et contribue au renforcement de leur identité professionnelle. Les enseignants et enseignantes peuvent ainsi passer d'une identité de spécialistes du métier enseigné à une identité enseignante davantage sensible aux questions pédagogiques (Courcy, 2015). Toutes les recherches répertoriées vont dans le même sens, l'IP évolue et se consolide en fonction des pratiques de développement professionnel. En retour, l'IP pose les bases de l'engagement des enseignants et enseignantes dans leur développement professionnel et de la diversification de leurs pratiques pédagogiques (Lauzon, 2002; Courcy, 2015). Pour Roy (2008), ce développement professionnel et identitaire passe par des pratiques de mentorat. Les enseignants et enseignantes en soins infirmiers d'expérience soutiennent les novices dans le développement de leur rôle d'enseignant.

À l'exception de Lauzon (2002) et de LaBillois et St-Germain (2014), les études recensées ne définissent pas leur conception de l'identité professionnelle et ne répertorient pas non plus différents types d'identités. De leur côté, pour mieux comprendre le rôle de l'identité professionnelle dans un processus de changement de pratiques, LaBillois et St-Germain (2014) définissent trois types d'identités professionnelles :

1. l'«identité professionnelle disciplinaire», qui constitue une identité basée sur un diplôme universitaire ;
2. l'«identité professionnelle pédagogique», qui est associée aux aptitudes pédagogiques des enseignants et enseignantes, et à leurs compétences ;

3. l'«identité professionnelle relationnelle», qui correspond à la gestion des interactions inhérentes à la pratique professionnelle.

Pour les auteurs, ces trois identités influencent l'engagement des enseignants et enseignantes dans leur accompagnement. En revanche, les auteurs ne précisent pas comment ces types d'identités se traduisent chez le personnel enseignant du secteur technique.

La recherche du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA) de Lauzon (2002) — qui a également fait l'objet d'une thèse — constitue l'étude répertoriée la plus complète sur l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes du secteur technique. L'auteure s'intéresse notamment à l'influence des activités de perfectionnement et de développement professionnel sur la construction identitaire des enseignants et enseignantes. L'identité professionnelle est conçue comme un rapport au temps et à un espace individuel et social. Elle constitue un espace individuel inséré dans un espace social au sein duquel la pratique professionnelle s'actualise via la discipline enseignée, les activités d'enseignement, etc. Cette IP correspond à un processus de production de sens, à une rationalisation d'une trajectoire individuelle dans un contexte plus large. Ce processus engage à la fois des dimensions psychologiques et sociales qui ne peuvent être réduites à un simple rôle prescrit par les normes préétablies d'une profession. Chaque individu vit de façon dynamique des processus de distanciation et d'association avec la communauté de pratique dans laquelle il s'inscrit. Cette définition répond aux principales caractéristiques de l'identité professionnelle qui ressortent de la littérature.

Lauzon (2002) présente trois types d'identités professionnelles auxquelles peuvent être associés les enseignants et enseignantes du collégial :

1. L'«identité d'autonomie» : les enseignants et enseignantes qui présentent ce type d'identité construisent leur pratique à travers des relations interactives basées sur des échanges et une communication positive avec les étudiants et étudiantes. Ils établissent une bonne relation pédagogique, prennent des initiatives et réalisent des projets pédagogiques innovants.
2. L'«identité d'ambivalence» : les enseignants et enseignantes associés à ce type d'identité vivent des difficultés dans leur communication et leurs interactions avec la clientèle étudiante. Cette situation est vécue avec un malaise chez le personnel enseignant concerné qui rejette la faute sur des

difficultés d'apprentissage chez les étudiants et étudiantes et un manque de reconnaissance de leur part. Par contre, ces enseignants et enseignantes cherchent à répondre aux difficultés rencontrées par divers moyens, comme une transformation de leur pédagogie, une actualisation de leurs connaissances disciplinaires, etc.

3. L'«identité de retrait» : les enseignants et enseignantes qui présentent ce type d'identité ont un rapport instrumental à la clientèle étudiante et au travail. Ils et elles vivent des difficultés dans l'établissement d'une relation avec les personnes et se désengagent de leur travail.

Cette classification démontre les liens entre l'identité et les pratiques professionnelles. Selon leur type d'identité, les enseignants et enseignantes n'ont pas le même engagement ni les mêmes relations avec la clientèle étudiante. Le type d'identité influence les pratiques et le développement pédagogiques, notamment par un soutien ou une inhibition à l'innovation.

Comme le démontre la suite de cette revue de littérature, l'identité professionnelle ne constitue donc pas un concept abstrait détaché de la pratique. Elle influence le travail du personnel enseignant et leur engagement dans des activités de développement professionnel, tout en évoluant à travers ce travail et ces activités. Les enseignants et enseignantes apprennent lorsque leurs composantes identitaires et leurs compétences se transforment (Lauzon, 2002). Depuis la réalisation des travaux de Lauzon (2002), il y a plus de 20 ans, de nouvelles générations d'enseignants et d'enseignantes sont entrées dans la profession avec une réalité qui diffère de leurs prédécesseurs. Les programmes d'études ont évolué, l'usage des TIC s'est fortement développé et le profil des clientèles étudiantes a changé. Pour ces raisons, de nouvelles recherches deviennent alors pertinentes, surtout si on considère le faible nombre d'études réalisées sur le sujet de l'IP. Cet état de la littérature implique d'élargir la perspective à un contexte international et de s'intéresser à la recherche sur les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle.

L'état de la recherche sur l'identité professionnelle du personnel enseignant en formation professionnelle et technique

La majorité des recherches répertoriées dans la revue de littérature provient de pays anglo-saxons et scandinaves : Royaume-Uni (8), Finlande (8), Australie (7), Suède (6),

Norvège (5), Nouvelle-Zélande (3)^{5,6}. Des changements dans les politiques éducatives et l'implantation de réformes de l'enseignement professionnel semblent constituer la principale raison expliquant l'intérêt pour la question de l'identité professionnelle dans ces pays. Dans le code «Problématique sociale», 19 segments (21 %) ont été codifiés pour le sous-code «Réforme éducative/influence politique sur l'éducation». La plupart de ces pays ont mis en place des réformes afin de rapprocher la FPT des milieux professionnels, notamment via l'implantation de l'APC. Il en a résulté un ensemble de réflexions sur les liens entre le personnel enseignant, le monde du travail et les connaissances professionnelles. D'ailleurs, 16 segments (18 %) ont été codifiés pour le sous-code «Adaptation aux évolutions du travail/actualisation des savoirs», ce qui démontre une préoccupation des systèmes scolaires quant à l'actualisation de l'identité de métier et des compétences professionnelles. Beaucoup de recherches s'intéressent aussi aux difficultés d'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes novices (13 segments codifiés [15 %]), au manque de formation pédagogique (12 segments codifiés [13 %]) et au soutien à l'apprentissage des étudiants et étudiantes (15 segments codifiés [17 %]). Le développement d'une IP enseignante, voire d'une double IP (enseignante et de métier), est considéré comme bénéfique pour soutenir l'insertion professionnelle, le développement de stratégies et de compétences pédagogiques, ainsi que l'apprentissage et l'insertion des étudiants et étudiantes dans le métier.

Les caractéristiques de l'identité professionnelle du personnel enseignant en formation professionnelle et technique

Aucun consensus sur la définition du concept d'identité professionnelle des enseignants et enseignantes en FPT ne ressort de cette revue de littérature. Le choix a donc été fait

5 D'autres études incluses ont été réalisées : en France (3), en Allemagne (3), en Chine (2), dans les pays baltes (Estonie, Lituanie) (3).

6 À l'international, des distinctions somme toute mineures existent entre les différents systèmes d'enseignement technique et professionnel. Ces différences s'articulent souvent autour de la question de la place de l'apprentissage en milieu scolaire en comparaison avec le milieu professionnel. Certains pays, comme l'Australie ou l'Angleterre, préconisent une formation axée sur le monde du travail. D'autres pays, comme la Finlande ou la France, considèrent que la FP doit aussi former des citoyens critiques avec un certain bagage culturel. Ces divergences dans les finalités accordées à l'enseignement professionnel se reflètent sur la formation du personnel enseignant. Beaucoup de membres du personnel enseignant finlandais ont des maîtrises en pédagogie, le bagage professionnel étant moins valorisé qu'ailleurs (Geeraerts et al., 2015 ; Henriksson, 2014).

d'identifier des éléments communs dont la fréquence à travers les études analysées permet de mieux cerner le concept d'identité professionnelle et sa transposition pour la population étudiée. Ces éléments qui caractérisent l'IP du personnel enseignant en FPT sont résumés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2

Principaux éléments résumant l'IP du personnel enseignant en FPT

Principaux éléments	Sources
1. Une IP basée sur une double identité	Andersson et al., 2018 ; Andersson et Köpsén, 2018 ; Canrinus et al., 2019 ; Farnsworth et Higham, 2012 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Gagné, 2019 ; Larré et al., 2013 ; Nissilä et al., 2015 ; Schmidt, 2019 ; Southren, 2015 ; Tyler et Dymock, 2021 ; Vloet et al., 2020
2. Une IP qui lie le monde professionnel au monde scolaire	Maurice-Takerei, 2016 ; Sarastuen, 2020 ; Southren, 2015 ; Tyler et Dymock, 2021
3. Une IP souvent plus attachée à l'identité de métier	Bak et O'Maley, 2015 ; Chan, 2012 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Gagné, 2015 ; Köpsén, 2014 ; Mičiulienė et al., 2020 ; Tyler et Dymock, 2021
4. Une IP de métier souvent difficile à actualiser	Andersson et Köpsén, 2018, 2019 ; Balleux et Gagnon, 2015 ; Esmond et Wood, 2017 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Vähäsantanen, 2015 ; Vloet et al., 2020
5. Une IP dynamique, en constante évolution	Cau-Bareille, 2021 ; Chan, 2012 ; Fassa et al., 2019 ; Lauzon, 2002 ; Mičiulienė et al., 2020 ; Tran et Nguyen, 2013 ; Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019 ; Viskovic et Robson, 2001
6. Une IP basée sur les expériences antérieures	Balleux et Gagnon, 2015 ; Cau-Bareille, 2021 ; Gagné, 2019 ; Köpsén, 2014 ; Larré et al., 2013 ; Orr et Simmons, 2010
7. Une IP partagée par une communauté de pratique (enseignante ou professionnelle)	Andersson et Köpsén, 2019 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Gagné, 2015 ; Köpsén, 2014 ; Köpsén et Andersson, 2017 ; Périer, 2008 ; Tyler et Dymock, 2021
8. Une IP qui se construit à travers des facteurs sociaux et individuels	Chan, 2012 ; Gaudreault, 2011 ; Mičiulienė et al., 2020 ; Tran et Nguyen, 2013 ; Vähäsantanen, 2015 ; Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019 ; Wu et Wang, 2020
9. Une IP qui inclut une conception de soi par soi, mais aussi par autrui	Fassa et al., 2019 ; Gagné, 2015 ; Mičiulienė et al., 2020 ; Sarastuen, 2020 ; Vähäsantanen, 2015 ; Vähäsantanen et Eteläpelto, 2009 ; Wu et Wang, 2020
10. Une IP intimement liée à la pratique	Farnsworth et Higham, 2012 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Lauzon, 2002 ; Sarastuen, 2020 ; Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019

Être experts d'un sujet ne suffit pas aux enseignants et enseignantes de FPT pour bien l'enseigner (Sarastuen, 2020). Ils et elles doivent développer une professionnalité propre englobant une identification au métier enseigné et à la profession enseignante. Deux identités qui ne doivent pas seulement être vues comme distinctes, mais comme entrelacées et complémentaires. Le personnel enseignant crée des ponts entre le monde professionnel et le monde scolaire, cherchant ainsi l'explicite, ce qui paraît aller de soi dans la pratique courante du métier (Andersson et al., 2018 ; Balleux et Gagnon, 2015 ; Sarastuen, 2020 ; Southren, 2015). Plusieurs recherches préconisent d'ailleurs le développement d'une double identité pour mieux soutenir les étudiants et étudiantes dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences reliées au métier enseigné (Tyler et Dymock, 2021).

L'ajout d'une dimension didactique à cette double identité s'avère aussi pertinent. Les enseignants et enseignantes ne doivent pas seulement avoir une expertise dans le métier enseigné ou connaître un ensemble de stratégies pédagogiques. Leur rôle consiste aussi à didactiser leurs connaissances et leurs expériences issues du métier pour en faire des contenus enseignables dans un contexte scolaire (Beijaard et al., 2000 ; Sarastuen, 2020 ; Tapani et Salonen, 2019). Ces personnes jouent un rôle d'accompagnement auprès des étudiants et étudiantes qu'elles initient à la vie professionnelle (pratiques, règles, valeurs, etc.) via un ensemble de stratégies pédagogiques et didactiques (Balleux et Gagnon, 2015 ; Köpsén, 2014 ; Vloet et al., 2020). Un rôle que Maurice-Takerei (2016) nomme le *kaitiaki* : celui qui prend soin et qui assure un passage sûr pour les apprenants et apprenantes, tout en protégeant les valeurs, les compétences et les traditions du métier enseigné.

Deux obstacles au développement de cette identité professionnelle ressortent dans cette revue de littérature. Le premier obstacle est la tendance, chez nombre d'enseignants et d'enseignantes — surtout durant les premières années de leur carrière —, à vivre une prédominance de leur IP de métier sur leur IP enseignante. Ce constat, conforme à la recherche sur la formation technique, met en évidence que les enseignants et enseignantes de ce secteur se considèrent d'abord — et sont engagés — comme des spécialistes disciplinaires (Bolduc, 2010 ; Lauzon, 2002 ; Ngoya, 2016). Cette primauté d'une identité sur l'autre peut engendrer une vision très utilitaire de la FPT (l'école étant à l'unique service des besoins du marché du travail) et entraîner une certaine déconnexion avec les pratiques réelles en milieux professionnels (Sarastuen, 2020). Ce second scénario constitue le deuxième obstacle observé. Plusieurs recherches soulignent la difficulté pour

le personnel enseignant en FPT — surtout après plusieurs années sans pratiquer ce métier — d’actualiser l’identité professionnelle liée au métier enseigné et les compétences professionnelles qui l’accompagnent (Esmond et Wood, 2017 ; Köpsén et Andersson, 2017). Malgré leurs efforts, beaucoup d’enseignants et d’enseignantes en viennent donc à cesser de lutter pour maintenir des liens avec cette communauté de pratique (Fejes et Köpsén, 2014). Une forme d’équilibre entre l’identité de métier et l’identité enseignante doit donc être établie pour favoriser l’actualisation des compétences liées au métier et l’engagement dans des activités pédagogiques favorisant l’apprentissage des étudiants et étudiantes (Chan, 2012 ; Fejes et Köpsén, 2014).

Plusieurs études analysées dans la revue de littérature soulignent également le caractère dynamique de l’identité professionnelle. L’IP évolue au fil de la carrière de l’enseignant ou enseignante et de son expérience, le tout influencé par le bagage antérieur et les expériences passées. Les enseignants et enseignantes de FPT vivent tout au long de leur carrière un ensemble d’expériences personnelles et professionnelles qui influencent le développement identitaire (Southren, 2015). L’identité se développe et se négocie en relation avec les conditions et les exigences sociales relatives au travail, mais également à travers les expériences de vie. Par exemple, une réforme de l’enseignement professionnel peut déstabiliser certaines personnes dans leur pratique. Ces dernières remettent alors en question leur conception de la profession et leur rôle au sein de celle-ci (Cau-Bareille, 2021 ; Southren, 2015 ; Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019). L’IP constitue donc une relation dialogique entre soi et le contexte de pratique (Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019). Cette conception de l’IP correspond aux résultats des travaux de divers groupes de recherche, comme ceux de Gohier et al. (2001) ayant étudié la question de l’identité professionnelle dans un contexte plus large que la FPT. L’article de Gohier et al. (2001) démontre que l’IP s’articule à travers des dimensions individuelles et collectives. Une dialectique constante s’établit entre le processus d’« identisation » (sentiment de singularité de l’individu) et d’« identification » (sentiment d’appartenance au groupe). Bien que l’enseignant ou enseignante développe son IP en dialectique avec les membres du groupe exerçant la même profession, son IP demeure singulière : le « je » ne se confond jamais entièrement avec le « nous ».

Beaucoup d’études de cette revue de littérature conçoivent — dans la perspective de Wenger (1998) — l’IP comme une « trajectoire d’apprentissage » continuellement reconstruite par les expériences vécues (Tran et Nguyen, 2013). L’apprentissage d’une

profession et de ses pratiques se réalise dans une communauté spécifique. En pratiquant au sein d'une communauté — par exemple, la communauté enseignante —, le personnel enseignant développe une expertise et en vient à davantage s'identifier et être identifié à cette communauté (Andersson et al., 2018 ; Fejes et Köpsén, 2014 ; Köpsén et Andersson, 2017). Ainsi, l'IP inclut une conception de soi par soi, mais aussi de soi par les autres. Elle prend sens par la relation aux autres qui contribuent à l'enrichir et à la définir (Orr et Simmons, 2010). Les expériences au sein de diverses communautés de pratique contribuent à la construction et au développement identitaires des enseignants et enseignantes de FPT en influençant leur relation à la profession enseignante et au métier enseigné, leurs compétences professionnelles, leur motivation au travail, leurs préoccupations, leurs perspectives professionnelles, et leur sentiment d'autoefficacité (Farnsworth et Higham, 2012 ; Nissilä et al., 2015).

La construction de l'IP est un processus d'interprétation et de réinterprétation d'expériences issues de la pratique (Vähäsantanen, 2015). L'IP agit comme un système d'action qui se définit dans des espaces sociaux ou dans des rapports avec autrui. Elle encadre, contraint et structure l'action (Lauzon, 2002). La façon dont les enseignants et enseignantes définissent leur IP influence leur pratique, leur relation au programme ainsi que leur relation avec les étudiants et étudiantes. Par exemple, ceux et celles qui s'identifient fortement à une identité de métier ont davantage tendance à agir comme les gardiens et gardiennes de leur profession plutôt que de suivre le programme de formation (Köpsén, 2014). Ils et elles essaient alors de recréer une dynamique proche de celle des milieux de travail et interagissent parfois avec leurs étudiants et étudiantes comme avec des collègues (Kemmis et Green, 2013). Les expériences professionnelles qui ont contribué à forger l'IP teintent le type d'activités pédagogiques mises en place ou les critères d'évaluation des enseignants et enseignantes (Farnsworth et Higham, 2012).

L'IP agit donc comme une lentille pour comprendre le travail et les pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes (Vähäsantanen et Hämäläinen, 2019). En retour, l'IP se construit et se négocie dans la pratique, car elle n'est pas figée. Comme mentionné précédemment, les expériences au sein des communautés de pratique contribuent à la façonner (Fejes et Köpsén, 2014). L'exploration de nouvelles pratiques dans la communauté enseignante exerce donc une influence sur le renforcement de l'identité pédagogique (LaBillois et St-Germain, 2014). Les recherches en FPT confirment donc les travaux de Koné (2020) sur le collégial, qui définit le vécu de l'action

comme « matériau de base » au processus de construction identitaire. Les activités d'échanges avec les autres acteurs du réseau collégial (ex. : mentorat) et les activités de développement professionnel y contribuent aussi. Les enseignants et enseignantes ont l'occasion — via un processus dynamique et interprétatif — d'interagir avec d'autres logiques d'action afin de renégocier leur rôle et leur pratique, le tout à la lumière de leurs expériences (Koné, 2020).

Conclusion

La revue narrative systématisée présentée dans cet article a mis en lumière plusieurs dimensions importantes de l'identité professionnelle (IP) — et de son processus de développement — pour le personnel enseignant du secteur technique au Cégep en s'appuyant sur les résultats de 60 articles issus de recherches en FPT dans des contextes québécois, canadien et international.

Cette recension a confirmé que l'IP des enseignants et enseignantes se construit davantage autour de l'expertise disciplinaire plutôt que de la pédagogie, ce qui n'est pas suffisant pour répondre aux défis pédagogiques auxquels ils et elles sont confrontés. À l'inverse, une IP exclusivement axée sur la pédagogie peut entraîner une déconnexion avec les savoirs professionnels actuels. La construction d'une double identité intégrant des dimensions pédagogiques et professionnelles apparaît donc essentielle. Il ressort également de cette revue de littérature une conception de l'IP très dynamique, qui évolue au fil de la carrière enseignante, et qui se construit à travers les pratiques, tout en influençant ces pratiques. Un travail au niveau du développement et de l'actualisation de l'IP des enseignants et enseignantes du secteur technique permet alors d'enrichir leur pratique enseignante, tout en les aidant à maintenir à jour leurs compétences liées à la profession enseignée (Canrinus et al., 2019). Les établissements scolaires peuvent d'ailleurs participer de manière importante à cet accompagnement professionnel et identitaire (Nissilä et al., 2015).

Bien que les recherches aient identifié des dispositifs soutenant la construction et l'actualisation d'une double identité pour les enseignants et enseignantes en FPT, l'opérationnalisation de ces dispositifs ainsi que le processus d'accompagnement et de soutien nécessaire demeurent un point aveugle dans les documents recensés. Un accompagnement soutenu peut pourtant être bénéfique aux enseignants et enseignantes

dans leur développement pédagogique et identitaire (LaBillois et St-Germain, 2014). Enfin, il serait intéressant d'examiner davantage l'impact de l'IP sur l'apprentissage des étudiants et étudiantes, en explorant comment le développement d'une double IP peut influencer la qualité de l'enseignement et, par conséquent, leur réussite.

Références

- Andersson, P. et Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), article 7. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>
- Andersson, P., Hellgren, M. et Köpsén, S. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 140–164. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.4>
- Andersson, P. et Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Andersson, P. et Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(67), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Bak, T. et O'Maley, P. (2015). Towards professional responsibility for language and literacy: Exploring vocational teachers' emerging language and literacy understandings and identities. *Literacy & Numeracy Studies*, 23(1), 50–72. <https://doi.org/10.5130/lns.v23i1.4424>
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions vives*, (24). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1765>

- Beijaard, D., Verloop, N. et Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bolduc, B. (2010). Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial. *Formation et profession*, 17(1), 9–14. https://formation-profession.org/files/old/v17_n1.pdf
- Canrinus, E., Dalehefte, I. M. et Myhre, S. (2019). VET teachers' beliefs on collaboration, identity, and status and their relationship with professional development. *Pedagogische Studiën*, 96(6), 463–480. <https://www.researchgate.net/publication/341867732>
- Cau-Bareille, D. (2021). Se reconverter en fin de carrière au gré des réformes des filières d'enseignement professionnel : quels enjeux en termes de compétences, d'identité et de santé? *Bulletin de psychologie*, 572(2), 91–104. <https://doi.org/10.3917/bupsy.572.0091>
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409–421. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.724656>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2019, mars). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2022, mai). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf>
- Courcy, J. (2015). *La formation continue à l'enseignement au collégial : bénéfices et changements dans la pratique d'enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3309/1/Courcy_uqac_0862N_10123.pdf

- Déry, A. (2021, mai). *Les revues narratives : fondements scientifiques pour soutenir l'établissement de repères institutionnels*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2780_revues_narratives_fondements_scientifiques_0.pdf
- Esmond, B. et Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The 'dual professionalism' of English further education workshop tutors. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1309568>
- Farnsworth, V. et Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726>
- Fassa, F., Dubois, S., Wenger, M. et Ceppi, J. (2019, avril). *Les identités professionnelles des enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale vaudoise*. Université de Lausanne. <https://edudoc.ch/record/205469?ln=fr>
- Fejes, A. et Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/3237/>
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15071/>
- Galaise, M.-È. (2009). *L'insertion professionnelle : parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/247/>

- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/240/>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. et Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. medline. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé). Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40191>
- Holgado, O. (2012). Peut-on agir en formation sur les représentations du travail? *Travail et Apprentissages*, 10(2), 126–143. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0126>
- Henriksson, L. (2014). Reboundarying professional jurisdiction: Educational work on discount sale. *Globalisation, Societies and Education*, 12(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.916197>
- Kemmis, R. B. et Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Koné, E. H. Y. (2020). L'analyse réflexive et la construction identitaire professionnelle en enseignement : conceptualisation de l'activité et dynamique transformationnelle de l'enseignant. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre, Y. de Champlain (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : de la théorie à la pratique* (p. 51–71). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18b5cv7>

- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Köpsén, S. et Andersson, P. (2017). Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge – Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative. *Journal of Education and Work*, 30(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1119259>
- LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014, juin). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique* (Rapport PAREA 2012-004). Cégep de la Gaspésie et des Îles ; Cégep de l'Outaouais. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1537/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>
- Larré, F., Lloyd, C. et Payne, J. (2013). Quel développement professionnel continu pour les enseignants des matières professionnelles ? L'exemple de la coiffure. Approche comparée Angleterre, Pays de Galles, France et Norvège. *Revue française de pédagogie*, (184), 55–68. <https://doi.org/10.4000/rfp.4225>
- Lauzon, M. (2002, mai). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale* [Rapport de recherche]. Collège De Maisonneuve. <https://core.ac.uk/download/pdf/52957496.pdf>
- Maurice-Takerei, L. (2016). The bricoleur, the engineer and the kaitiaki: Reconceptualising the work of VET educators. *International Journal of Training Research*, 14(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1200239>
- McDonnell, M. (2020). *Conversations on teacher identity and assessment practices* [Thèse de doctorat, Université McGill]. <https://www.researchgate.net/publication/340819230>
- Mičiuliene, R., Kovalčikienė, K. et Daukilas, S. (2020). Vocational teacher's inclination to impart values in vocational training: The importance of pedagogical-didactical and psychological factors. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 350–364. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.350>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Élaboration des programmes d'études techniques : cadre général, cadre technique*. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf
- Ngoya, J. (2016). *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/15838>
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. et Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education – What will the process require from teacher education and teacher identities? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 13–34. <https://doi.org/10.26529/cepsj.140>
- Orr, K. et Simmons, R. (2010). Dual identities: The in-service teacher trainee experience in the English further education sector. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(1), 75–88. <https://doi.org/10.1080/13636820903452650>
- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 215–228. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0215>
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/626/Roy_Marjolaine_MA_2008.pdf
- Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>
- Schmidt, T. (2019). Industry currency and vocational teachers in Australia: What is the impact of contemporary policy and practice on their professional development? *Research in Post-Compulsory Education*, 24(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1584431>
- Southren, M. (2015). Working with a competency-based training package: A contextual investigation from the perspective of a group of TAFE teachers. *International Journal of Training Research*, 13(3), 194–213. <https://doi.org/10.1080/14480220.2015.1077722>

- St-Onge, M. et Fiedos, V. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins, des partenaires s'expriment*. Fédération des cégeps. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1871864>
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2012). Prise en compte de composantes identitaires du personnel enseignant du collégial dans la formation continue. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 25–49). AQPC.
- Tapani, A. et Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- Tran, L. T. et Nguyen, N. T. (2013). Mediating teacher professional identity: The emergence of humanness and ethical identity. *International Journal of Training Research*, 11(3), 199–212. <https://www.researchgate.net/publication/272360198>
- Tyler, M. A. et Dymock, D. (2021). Constructing a professional identity in VET: Teacher perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1873404>
- Vachon, C. et Charest, H. (2021). Se réinventer pour former les étudiants en situation de pandémie mondiale – le cas d'une enseignante en technique d'hygiène dentaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 57–67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1256>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vähäsantanen, K. et Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Vähäsantanen, K. et Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: An identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48–66. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>

- Viskovic, A. et Robson, J. (2001). Community and identity: Experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-service Education*, 27(2), 221–236. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13674580100200156>
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S. et Kessels, G. (2020). Los momentos difíciles como incidentes críticos en diálogo. Identidad profesional de los profesores de FP técnica [Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional identity of technical VET-teachers]. *Quadernos de psicologia*, 22(2), article e1573. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wu, X. et Wang, M. (2020). Influence of professional identity and core self-evaluation on job satisfaction of vocational education teachers and the mediating effect of work stress. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 31–39. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.204>