LE PROCESSUS DE TRANSPOSITION CURRICULAIRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE ET EN FORMATION TECHNIQUE AU COLLÉGIAL :

UNE ÉTUDE MULTICAS POUR COMPRENDRE L'ÉTAPE D'APPROPRIATION-INTERPRÉTATION.

RAPPORT DE RECHERCHE

OCTOBRE 2022

Par

Carole Lanoville, Ph. D.
Professeure agrégée
Université du Québec à Montréal

Et

Stéphanie Hovington, D. Ed.
Professeure adjointe
Université Laval

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 4

INTRODUCTION 7

1. PROBLÉMATIQUE **8**

1.1 La formation professionnelle : distinguer l'ordre secondaire de l'ordre collégial 10

1.2 L'origine du projet 11

1.3 Les objectifs de la recherche 11

2. CADRE DE RÉFÉRENCE **13**

2.1 De la sociologie du curriculum à la transposition curriculaire 13

2.2 L'analyse des pratiques professionnelles 19

2.1.1 Les stratégies cognitives et l'appropriation 21

2.3 L'approche par les instruments 21

2.3.1 L'outil, l'instrument et le dispositif– définitions 23

3. MÉTHODOLOGIE **25**

3.1 Le choix des programmes et le choix des établissements 25

3.2 Le choix de la méthode de collecte de données : l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle 26

3.3 La confection de l'outil de collecte de données et le prétest 26

3.4 Le déroulement de la collecte de données 28

3.5 Le traitement des données 28

3.6 Les limites méthodologiques 29

4 RÉSULTATS **30**

4.1 Les caractéristiques des participant.e. s. 30

4.2 En formation professionnelle 31

4.2.1 Les outils, les instruments et la formation 32

4.2.2 Le processus d'opérationnalisation, le partage des responsabilités et les stratégies déployées 35

4.2.3 Les difficultés rencontrées 41

4.3 En formation technique 45

4.3.3 Les outils, les instruments et la formation 45

4.3.4 Le processus d'opérationnalisation, le partage des responsabilités et les stratégies déployées 49

4.3.5 Les difficultés rencontrées 56

5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 Les dispositifs : la formalisation du processus et ses effets 59

5.2 L'étape d'appropriation et d'interprétation et les stratégies en jeu 62

5.3 Les difficultés rencontrées, les tensions et les conflits 65

5.4 Les améliorations proposées 67

6 **CONCLUSION** 69

Bibliographie **71**

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement les 18 personnes, enseignant.e.s et conseiller.ère.s pédagogiques, qui ont participé à cette recherche. Merci d'avoir partagé votre expérience avec nous. Nous savons combien votre temps est précieux.

Nous remercions également les directions des établissements d'avoir approuvé les certificats éthiques, nous permettant ainsi de réaliser cette étude.

Cette recherche a été financée par l'UQAM, dans le cadre du programme d'aide à la recherche – nouvelles, nouveaux professeur.e.s (PAR-NP).

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Processus d'élaboration de programme par le ministère de l'Éducation 8

Tableau 2 : Catégories et indicateurs 27

Tableau 3 : Caractéristiques des participant.e.s, par ordre d'enseignement, par catégories d'emploi et par programme 30

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Étapes selon Glatthorn (1987) 15

Figure 2 : Étapes selon Perrenoud (1998) 16

Figure 3 : Étapes selon le ministère de l'Éducation (2002) 17

Figure 4 : Étapes selon Lenoir (2006) 18

Figure 5 : Étapes selon Jonnaert (2012) 19

INTRODUCTION

ENSEIGNER EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE ET EN FORMATION TECHNIQUE AU COLLÉGIAL REPOSE SUR LA COMBINAISON DE SAVOIRS EXPÉRIENTIELS, DISCIPLINAIRES ET DE CONNAISSANCES PÉDAGOGIQUES. LA PERSONNE SPÉCIALISTE DU MÉTIER MOBILISE L'ENSEMBLE DE SES SAVOIRS (TACITES, EXPÉRIENTIELS, DISCIPLINAIRES, ETC.) POUR FORMER LA RELÈVE DANS SON MÉTIER. MAIS LA PLANIFICATION DE SON ENSEIGNEMENT DOIT RESPECTER UN DOCUMENT FONDATEUR, APPELÉ LE PROGRAMME D'ÉTUDES (OU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES). CE PROGRAMME D'ÉTUDES FAIT OFFICE D'INSTRUMENT GOUVERNEMENTAL QUI IMPOSE UNE REPRÉSENTATION SOCIALE DU MÉTIER DE PAR SA NATURE PRESCRIPTIVE, ET QUI PEUT SUSCITER DES INTERROGATIONS CHEZ CERTAIN.E.S ENSEIGNANT.E.S.

LE BUT DE CETTE ÉTUDE EST DE MIEUX COMPRENDRE L'ÉTAPE D'APPROPRIATION ET D'INTERPRÉTATION DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE ET EN FORMATION TECHNIQUE AU COLLÉGIAL AU MOMENT DE LA TRANSPOSITION CURRICULAIRE.

Par la suite, les équipes enseignantes doivent opérationnaliser cet instrument gouvernemental au sein de leur établissement scolaire en procédant à la transposition curriculaire. Pour débuter, l'étape d'appropriation-interprétation devient le moment privilégié par les équipes enseignantes pour harmoniser leurs différentes perceptions du métier et de son enseignement. Mais cette phase de transposition curriculaire semble relever davantage d'un bricolage et s'avère à « géométrie variable » (Tardif, dans Poumay et al. 2017) selon les ordres d'enseignement et les établissements. Elle s'inscrit dans un processus long qui engage plusieurs acteurs (personnes, organisations, etc.) de l'éducation.

Le but de cette étude est de mieux comprendre l'étape d'appropriation et d'interprétation des équipes enseignantes en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial au moment de la transposition curriculaire. Il s'agit de comparer les dispositifs en place et de cerner les stratégies mobilisées par les équipes enseignantes afin de mettre en lumière un aspect peu connu de leur travail.

La première partie présente les origines du projet, les questions de recherche et la problématique. Le cadre de référence est développé dans la deuxième partie, suivi de la méthodologie. La quatrième partie expose les résultats de la collecte de données. La cinquième partie présente la discussion des résultats. Les principaux constats viennent clore le rapport en conclusion.

PROBLÉMATIQUE

DEPUIS LES RÉFORMES CURRICULAIRES SELON LE MODÈLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE (1986) ET EN FORMATION TECHNIQUE ET PRÉUNIVERSITAIRE AU COLLÉGIAL (1993), LES ÉQUIPES ENSEIGNANTES DÉPLOIENT UNE « MULTITUDE DE CHOIX PÉDAGOGIQUES QUI DOIVENT ÊTRE EFFECTUÉS TANT AU MOMENT DE L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES QUE LORS DE LA PLANIFICATION DE LA FORMATION OU DE LA RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE » (MARCHESSAULT, 2004, P. 10).

LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DU MINISTÈRE DE L' ÉDUCATION REPOSE SUR TROIS PHASES :

- **LA PLANIFICATION**
- **LA CONCEPTION**
- **L'APPLICATION**

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, le processus d'élaboration des programmes repose sur trois phases (Tableau 1). D'abord, la phase de planification permet de réaliser des études de besoins sur le secteur d'activités dans une perspective d'adéquation formation-emploi. La deuxième phase a trait à la conception-production du programme d'études au cours de laquelle plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et des milieux externes (milieu de l'emploi, ordres professionnels, etc.) sont sollicités à l'une ou l'autre des six étapes afin d'en arriver à l'élaboration du programme. La dernière phase, celle de l'application et du suivi, permet au ministre de l'Éducation d'approuver le programme d'études, de déterminer les crédits et de demander aux établissements de procéder à leur implantation.

Tableau 1 : Processus d'élaboration de programme par le ministère de l'Éducation

PHASE 1 | PLANIFICATION	PHASE 2 | CONCEPTION- PRODUCTION	PHASE 3 | APPLICATION ET SUIVI
Portrait de secteur	Analyse situation de travail	Validation externe et approbation ministérielle
Fiches adéquation formation-emploi	Définir buts et compétences	
	Validation	
	Formulation objectifs et standards	
	Harmonisation	
	Rédaction des documents pédagogiques et d'organisation (FP)	

Source : Ministère de l'Éducation, Cadre général d'élaboration de programme, 2009.

Comme le soulignent Doray et Turcot (1991) « la réforme d'un programme de formation professionnelle met en rapport des éléments divers comme des contenus de travail, des objectifs sociaux, des savoirs scientifiques, des représentations pédagogiques, des cadres institutionnels ou bureaucratiques » (p.90) qui font l'objet de négociations suscitant tensions et inconforts.

Une fois reçu par le centre de formation professionnelle (CFP) ou le cégep, le programme d'études doit être implanté et enseigné. Mais ce référentiel est le fruit d'une transposition externe du métier. Ce curriculum formel « est le résultat d'une sélection rigoureuse, à l'intérieur de l'ensemble du savoir accumulé, de ce qu'il faut transmettre, de manière organisée, aux élèves à l'école » (Paun 2006, p.4). Sa réception nécessite un travail d'appropriation ou de « transposition pragmatique » (Perrenoud, 1998) qui se met en branle selon divers dispos itifs locaux. L'étape d'appropriation-interprétation entre les membres de l'équipe enseignante est décrite par Alexandre (2016) comme l'étape qui « permet de développer le processus de raisonnement spécifique au métier enseigné » (p.125) qui repose, selon Jonnaert (2012) sur des « transformations, déconstructions et reconstructions » nécessaires au moment de l'interprétation du programme d'études.

Cette transposition effectuée par le corps professoral ou une partie de celui-ci est peu documentée pour la formation professionnelle et technique.

Quelle est la « manière de faire » des équipes enseignantes pour construire une compréhension commune face à une pluralité d'interprétations? Quels sont les dispositifs à leur disposition? Quelles sont les stratégies cognitives mobilisées par les équipes enseignantes pour réaliser le travail?

Plusieurs études ont été réalisées sur l'étape de conception des programmes (Kahn et Rey, 2016 ; Leblanc et al., 2008 ; Poumay, et al., 2017 ; Prégent, et al., 2009), mais peu ont été faites sur celle du travail enseignant réellement effectué lors de la transposition curriculaire principalement lors de l'étape au cours de laquelle les équipes enseignantes sont appelées à traduire, à interpréter et à adapter la prescription ministérielle en fonction de leur connaissance du métier, de leur contexte scolaire et de leur vision de la profession (Tyack et Cuban, 1995).

CETTE TRANSPOSITION CURRICULAIRE EFFECTUÉE PAR LE CORPS PROFESSORAL OU UNE PARTIE DE CELUI-CI EST PEU DOCUMENTÉE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE.

Pour faire le passage du « curriculum formel au curriculum réel » (Perrenoud, 1998), certains modèles existent (Lapierre, 2008; Lasnier, 2014; Lemenu et Heinen, 2015; Marquis, 1988; Roegiers, 2010 ; Scallon, 2015). Par contre, il y a peu de recherches sur l'utilisation qu'en font les milieux ni du niveau de connaissance qu'en ont les enseignant.e.s. Nous savons que cette transposition curriculaire se fait dans le cadre d'un dispositif spécifique dont les conseiller.ère.s pédagogique.s (CP) sont les principaux.ales concepteur rice.s et médiateur.rice.s. Lessard (dans Perrenoud et al., 2008) considère les CP comme une interface entre le ministère et les enseignant.e.s, jouant un rôle parfois politique et parfois critique qui en fait des agent.e.s de changement. Pour lui, le.la CP oscille entre deux pôles, celui d'être l'expert.e pédagogique (matière) ou l'expert.e du changement (manière). Sa présence est primordiale à toutes les étapes de conception, de production et d'implantation d'un référentiel de par son rôle d'accompagnement, de médiation et de coordination (Poumay et al., 2017).

Bref, même si le leadership pédagogique des CP peut être partagé avec les enseignant.e.s, leur travail sera plus efficace et aura davantage d'impact s'il.elle.s ont établi un réseau significatif avec ces derniers et qu'il.elle.s sont reconnu.e.s par les personnes touchées par le changement (Bédard et Béchard, 2009).

1.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE : DISTINGUER L'ORDRE SECONDAIRE DE L'ORDRE COLLÉGIAL

L'autonomie de gestion des établissements au moment de l'implantation des programmes diffère selon l'ordre d'enseignement. Au collégial, bien que le programme d'études soit prescriptif, l'autonomie des établissements leur permet de développer leurs propres dispositifs d'opérationnalisation des compétences. La plupart des cégeps développent leur dispositif interne d'implantation et de suivi de programmes incluant une évaluation périodique de ceux-ci. On parle alors du passage vers un « programme local ».

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), organisme d'audit indépendant (2008, p. 44) des établissements offrant une formation technique (FT), conclut, dans son bilan synthèse de l'élaboration des programmes, que celle-ci « a été bien faite » et que les collèges se sont donné les outils appropriés. Mais c'est au regard de l'approche programme que la CEEC porte un jugement plus critique en mentionnant que « ce manque de concertation dans la gestion et la bonne marche des programmes affecte la cohérence du programme et, de ce fait, la cohérence de la formation, laquelle est également affaiblie par l'absence, dans certains cas, d'une vision commune du programme et de ses finalités » (p. 46-47). Bien que la CEEC n'ait pas évalué spécifiquement l'étape d'interprétation en tant que telle, ces constats suggèrent que les mécanismes en place lors de la transposition du devis ministériel au contexte scolaire peinent à dégager une vision commune du métier et de la formation de la part de l'équipe enseignante. Comme les enseignant.e.s du collégial sont embauché.e.s comme spécialistes disciplinaires en fonction de leur niveau de diplomation, il n'est pas rare qu'une équipe enseignante dans un programme technique soit constituée de personnes n'ayant pas ou peu d'expérience pratique du métier enseigné, mais plutôt une maitrise des savoirs disciplinaires de haut niveau nécessaires à la pratique du métier. De plus, bien que la formation pédagogique soit encouragée, elle n'est pas obligatoire. Toutefois, Lauzon (2002) souligne que malgré le fait qu'il n'y ait pas de formation obligatoire en enseignement « les savoir-faire professionnels [de l'enseignement] correspondent à une démarche intellectuelle dont sont tout à fait capables les spécialistes d'une discipline d'enseignement ayant appris à enseigner par expérience » (p.55).

Sous la gouverne des centres de services scolaires, les CFP ne jouissent pas de la même autonomie que les cégeps dans la gestion des programmes d'études (Site internet OEQ, 2021, module 11). Contrairement aux enseignant.e.s du collégial, les enseignant.e.s en formation professionnelle (FP) au secondaire ont l'obligation d'obtenir leur brevet en enseignement (après ou avant leur embauche) afin d'obtenir un poste. Les enseignant.e.s en FP sont embauché.e.s sur l'expérience de leur métier (Gagnon et al., 2016).

LES MÉCANISMES EN PLACE LORS DE LA TRANSPOSITION DU DEVIS MINISTÉRIEL AU CONTEXTE SCOLAIRE PEINENT À DÉGAGER UNE VISION COMMUNE DU MÉTIER ET DE LA FORMATION DE LA PART DE L'ÉQUIPE ENSEIGNANTE.

Les CFP reçoivent du ministère de l'Éducation divers instruments pédagogiques pour soutenir le personnel enseignant dans son processus de planification, tel que les tableaux d'analyse et de planification (TAP) (de 1998 à 2019) (Marchessault, 2004). Aujourd'hui, les TAP ont laissé place à des cadres d'évaluation construits en partie par les CFP (ministère de l'Éducation, 2020). Outre le référentiel de compétences (programme d'études), le ministère continue de fournir divers guides, notamment les guides pédagogiques et d'organisation qui sont facultatifs ainsi que les évaluations aux fins de sanctions qui, elles, sont prescriptives.

D'autres documents tels que les guides du Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec (CEMEQ), conçus pour les apprenant.e.s, deviennent, aux dires des équipes enseignantes, un outil privilégié de leur arsenal de planification de l'enseignement. On peut aussi ajouter le matériel didactique développé et produit par les maisons d'édition et par les équipes des CFP ou encore, les exemples d'épreuves disponibles dans la Banque d'instruments de mesure (BIM). L'ensemble de ces outils n'existent pas à l'enseignement collégial.

1.2 L'ORIGINE DU PROJET

Depuis 2012, dans le cadre de la prestation du cours FPT2540 – Études des programmes en formation professionnelle et technique, offert au baccalauréat en enseignement en formation professionnelle et technique à l'UQAM, nous avons observé une grande variété de pratiques chez nos étudiant.e.s-enseignant.e.s lors de l'appropriation-interprétation du programme. Plusieurs de nos étudiant.e.s-enseignant.e.s ont témoigné de leur inconfort au moment d'opérationnaliser leur programme d'études. Plusieurs ne comprenaient pas la terminologie utilisée, leurs responsabilités semblaient mal définies et les outils mis à leur disposition étaient d'une grande variété. Devant cette observation récurrente, notre intention est de décrire un aspect méconnu du travail enseignant en FPT tel que raconté par les équipes enseignantes et leur CP, et de documenter cette étape de transposition du curriculum où les enseignant.e.s doivent entreprendre une odyssée afin d'opérationnaliser leur programme d'études.

1.3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le projet vise à comprendre les différentes pratiques et dispositifs mis en œuvre lors de l'opérationnalisation des programmes d'études en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial à l'étape d'appropriation-interprétation de la transposition curriculaire.

Notre principale préoccupation de recherche est de décrire de quelle manière les équipes enseignantes en FP au secondaire et en FT au collégial procèdent pour transposer les objectifs ministériels ou les compétences des programmes d'études en un curriculum réel et réalisable. Le passage entre les deux étapes constitue un moment important du travail enseignant qu'il faut mieux connaitre et reconnaitre parce qu'il en résulte la vision du métier des praticien.ne.s-enseignant.e.s. Le programme d'études prescrit est un instrument d'action publique porteur de la vision sociale du métier. Cet instrument est tributaire des personnes qui l'utiliseront et qui le feront évoluer (Lascoumes et Le Galès, 2004). Quelle est donc la portée des savoirs professionnels sur l'usage, la définition et l'évolution des instruments (Hassenteufel, 2011)? Comment s'opère la médiation des instruments étatiques et locaux, notamment lors des périodes de tensions et des conflits? Comment les savoirs d'expérience, disciplinaires ou pédagogiques sont-ils mobilisés lors de l'étape d'appropriation et d'interprétation du curriculum prescrit, et ce, en fonction du contexte scolaire et des instruments imposés.

Par conséquent, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quel dispositif les établissements scolaires ont-ils développé et utilisé pour accompagner les équipes enseignantes lors de l'étape d'appropriation-interprétation?

Comment les équipes enseignantes procèdent-elles pour s'approprier et pour interpréter le programme?

Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans le cadre du processus de transposition curriculaire?

Cette étude ne cherche pas à développer un outil d'analyse de la transposition curriculaire comme le souhaiterait Jonnaert (2012), mais plutôt à comprendre les manières de faire en FP et en FT et à appréhender le rôle et l'usage des différents dispositifs en place.

CADRE de RÉFÉRENCE

CONCEPTUALISER LA FP PEUT SE FAIRE DE DIFFÉRENTES MANIÈRES. LES ASSISES THÉORIQUES DU PRÉSENT PROJET, SOIT LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM (FORQUIN, 2008 ; RAISKY, 1996 ; YOUNG, 1971), L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES (ALTET, 2000 ; BRU ; 2002) ET L'APPROCHE PAR LES INSTRUMENTS (HOOD, 1983 ; LASCOUMES ET LE GALÈS, 2004) FONT L'OBJET D'UNE BRÈVE RECENSION DES ÉCRITS.

2.1 DE LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM À LA TRANSPOSITION CURRICULAIRE

Jonnaert et ses collaborateurs (2009) affirment que le terme curriculum n'a pas le même sens dans le monde anglophone et dans le monde francophone. Bien que polysémique, le terme curriculum est synonyme de « programme d'études » dans le monde francophone alors que dans le monde anglo-saxon, il fait plutôt référence à la vision éducative et institutionnelle dont le programme n'est qu'une composante. Dans le monde franco-européen (Forquin, 2008), le curriculum fait souvent référence au programme d'études qui est pris en charge par l'institution scolaire dans un processus d'enseignement-apprentissage. Quelle que soit la vision adoptée, le curriculum fait l'objet d'un jeu de négociation et de compromis entre différents acteurs au cours du processus d'élaboration. Par conséquent, le curriculum n'est pas neutre.

Pasco et Léziart (2005) affirment que le curriculum est une « construction » « comme ce qui est produit dans une « arène » institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes aux perspectives divergentes » (p. 107). C'est ce qu'avance également Lau (2001) en montrant que le processus d'élaboration des programmes s'inscrit dans son contexte social, économique et politique. Elle identifie trois approches principales, soit l'approche moderne, l'approche post-moderne et l'approche des réseaux.

L'approche moderne, qui a dominé pendant des décennies, utilise le modèle logico-rationnel (Lau, 2001). Reproduisant l'ordre établi, les programmes de formation sont centrés sur les connaissances, reproduisent les inégalités sociales et la division du travail. L'État maitrise le processus d'élaboration en ciblant l'atteinte d'objectifs quantitatifs.

La période post-moderne ouvre la voie à la diversité sociale, à la créativité et au relativisme. Les curriculums sont plus ouverts, plus souples dans leur

forme et l'éducation vise à « apprendre à apprendre ». Pour Lau (2001), le rapport de l'UNESCO sur les quatre savoirs du XXIe siècle en est un bon exemple. Le processus d'élaboration des programmes inclut plusieurs acteurs de l'éducation et leur rôle d'interprètes du savoir est reconnu.

L'approche des réseaux, qui s'inscrit également dans la période post-moderne, montre la multiplicité de personnes et d'instances qui interagissent dans le processus de conception des programmes de formation. Le pouvoir y est partagé et évolue selon les phases d'élaboration.

Dans les années 1970, Schwab (cité dans Deng, 2007) proposait la « sociologie de la traduction » dans laquelle il montrait l'importance de développer des curriculums centrés sur les connaissances disciplinaires, mais aussi sur une dimension pratique incluant les aspects social, politique, économique et les besoins des enseignant.e.s. Pour Schwab, la connaissance de l'enseignant.e et de ses besoins doit être prise en compte dans la construction du programme (Deng, 2007). Pour sa part, Deng (2007) soutient que cette tâche curriculaire se situe à trois niveaux, soit celui de l'institution où l'ancrage socioculturel contribue à définir la conception de l'éducation, celui du programme, où les contenus et leur agencement sont définis et celui de la classe, où l'enseignant.e détermine le matériel didactique.

La sociologie de la traduction focalise sur le réseau, entendu comme un espace d'actants, humains ou non, qui, dans leurs interactions, produisent de la connaissance (Doray et Turcot, 1991). À partir de l'étude du processus de révision du programme de Technique du génie électrique et en s'inspirant de cette approche, Doray et Turcot concluent qu'un jeu de « négociation, de confrontation et de compromis » s'établit entre le milieu du travail et le milieu scolaire lors de la production d'un nouveau programme d'études.

Dans une perspective didactique, Chevallard (1982) a démontré que les enseignant.e.s devaient faire de l'interprétation pour arriver à enseigner le programme. Pour sa part, les travaux de Perrenoud (1998, 1994, 1983) distinguent le « curriculum formel » du « curriculum réel » par la présence d'une étape intermédiaire de « transposition pragmatique ou didactique » réalisée par des enseignant.e.s.

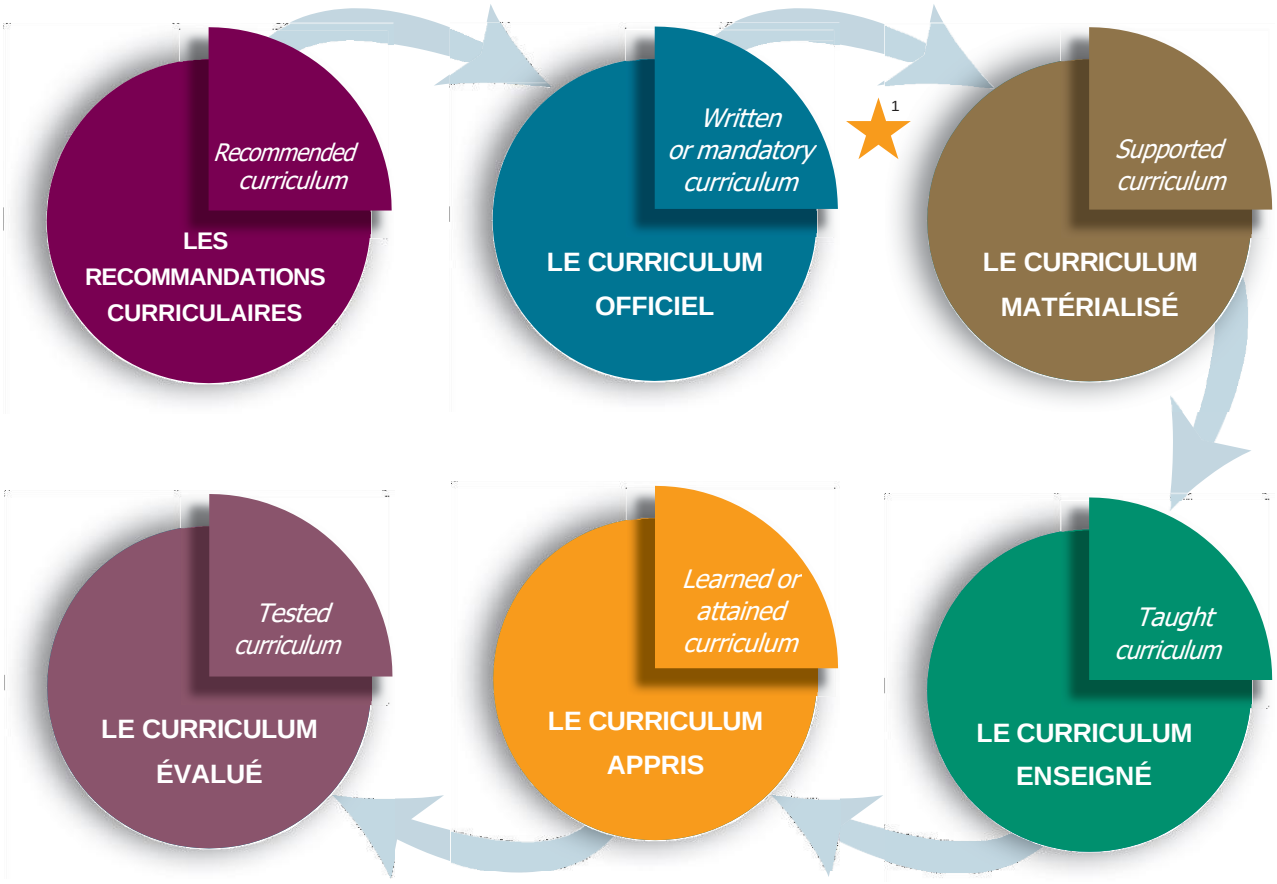
> Autrement dit, curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages (Perrenoud, 1995, cité dans Perrenoud, 1998).

Perrenoud fait ainsi référence à la transposition dans le cadre de l'acte d'enseignement. Mais, en parlant du programme (ou curriculum), il met en exergue le fait que le programme formel nécessite une étape de transposition didactique

ou pragmatique qui permet à l'enseignant.e de prendre les contenus du programme formel et d'en faire des savoirs scolaires, donc un programme réel.

En 1987, Glatthorn distingue six niveaux au processus d'élaboration de programme illustrés à la figure suivante.

Figure 1
Étapes selon Glatthorn (1987)



Ces six étapes partent du curriculum idéal et se terminent par le curriculum appris. Le curriculum officiel constitue la deuxième étape et reflète les intentions politiques initiales. C'est l'instrument de contrôle de l'État. La troisième étape est celle de la mise en œuvre, le curriculum matérialisé. Selon l'ampleur et le type de ressources engagées dans cette phase, le curriculum enseigné prendra diverses formes. Le curriculum matérialisé est le fruit de la transposition des curriculums idéaux et officiels. C'est ce passage qui fait l'objet de cette recherche. Par la suite, le passage du curriculum matérialisé au curriculum enseigné est interprété par les équipes enseignantes. Comme le souligne Perrenoud (1983), « l'activité effective

LE CURRICULUM MATÉRIALISÉ EST LE FRUIT DE LA TRANSPOSITION DES CURRICULUMS IDÉAUX ET OFFICIELS.

[1] L'étoile dans les figures indique l'étape d'appropriation-interprétation faisant l'objet de cette étude.

telle qu'elle se déroule en classe n'est jamais l'interprétation d'une pièce écrite par le maître ». S'en suivent les résultats aux examens qui démontrent l'écart ou non entre le curriculum enseigné et le curriculum évalué. Le curriculum appris, la dernière étape, témoigne de l'apprentissage des élèves et, selon Glatthorn (1987), il constitue le niveau sur lequel les acteurs de l'éducation ont le moins de contrôle.

En 1998, Perrenoud poursuit ses recherches et suggère une chaine de transposition didactique en huit étapes **(Figure 2).** En s'appuyant sur le concept de transposition didactique de Verret (1975), de la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991) et de l'approche sociologique de la transposition didactique (Perrenoud, 1998), il montre que les cinq premières étapes sont préliminaires à l'élaboration du curriculum formel. La sixième étape est le moment de l'élaboration du curriculum formel et la septième fait référence au curriculum réel. Le passage de la sixième à la septième étape est constitué de divers dispositifs et situations qui permettent la construction du curriculum réel. Ce passage équivaut à une boîte noire que notre recherche tentera d'ouvrir.

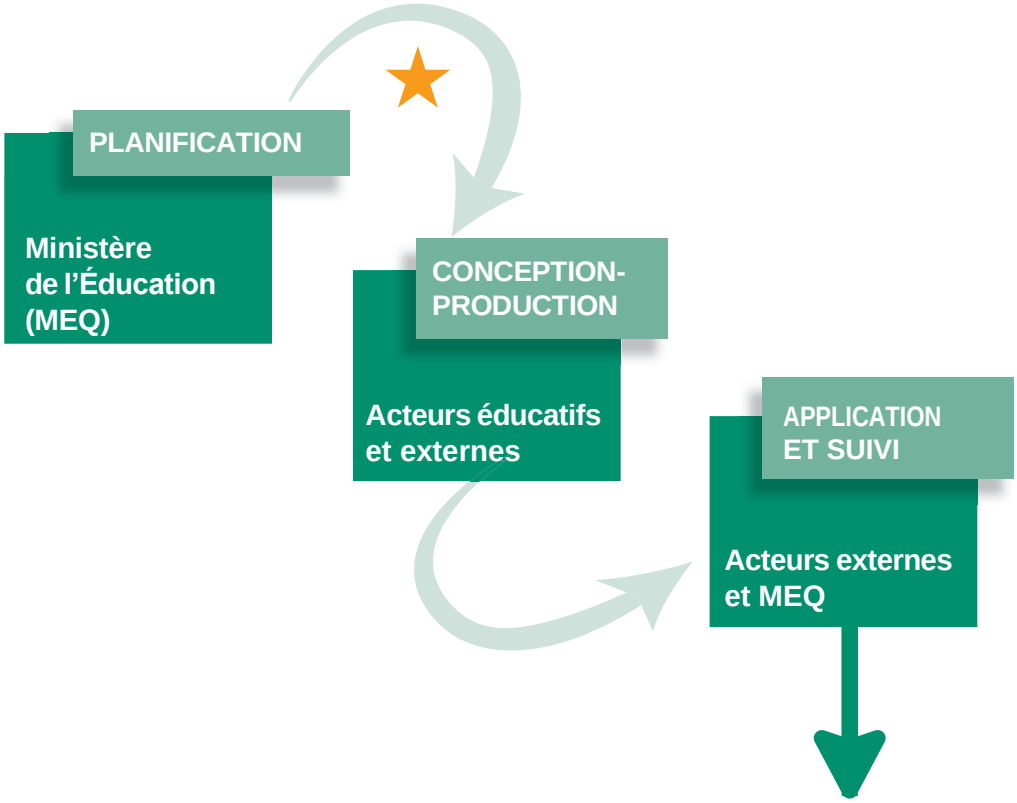
Figure 2
Étapes selon Perrenoud (1998)

1	PRATIQUES AYANT COURS DANS LA SOCIÉTÉ
2	REPÉRAGE ET DESCRIPTIONS FINE DES PRATIQUES
3	IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES À L'OEUVRE DANS CES PRATIQUES
4	ANALYSES DES RESSOURCES COGNITIVES MOBILISÉES (SAVOIR, ECT.) ET DES SHÈMES DE MOBILISATIONS
5	HYPOTHÈSE QUANT AU MODE DE GÈNESE DES COMPÉTENCES EN SITUATION DE FORMATION
6	DISPOSITIFS, SITUATIONS, CONTENUS PLANIFIÉS DE LA FORMATION = CURRICULUM FORMEL
7	DISPOSITIFS, SITUATIONS, CONTENUS EFFECTIFS DE LA FORMATION = CURRICULUM RÉEL
8	EXPÉRIENCE IMMÉDIATE DES FORMÉS
9	APPRENTISSAGE DURABLES DES FORMÉS

En 2002, le ministère de l'Éducation du Québec détermine ses cadres d'élaboration des programmes de la FP au secondaire et de la FT au collégial. Ce cadre est découpé en trois grandes phases présentées à la **Figure 3** et qui interpellent plusieurs acteurs. Il illustre bien le réseau mis en place pour l'élaboration

des programmes d'études. Bien que le milieu de l'éducation et certain.e.s enseignante.s participent aux différentes étapes du processus, force est de constater que le niveau d'implication est variable. Par exemple, il.elle.s n'interviennent pas à la phase de planification et jouent un rôle d'observation à l'étape d'analyse de situation de travail à la phase de conception-production.

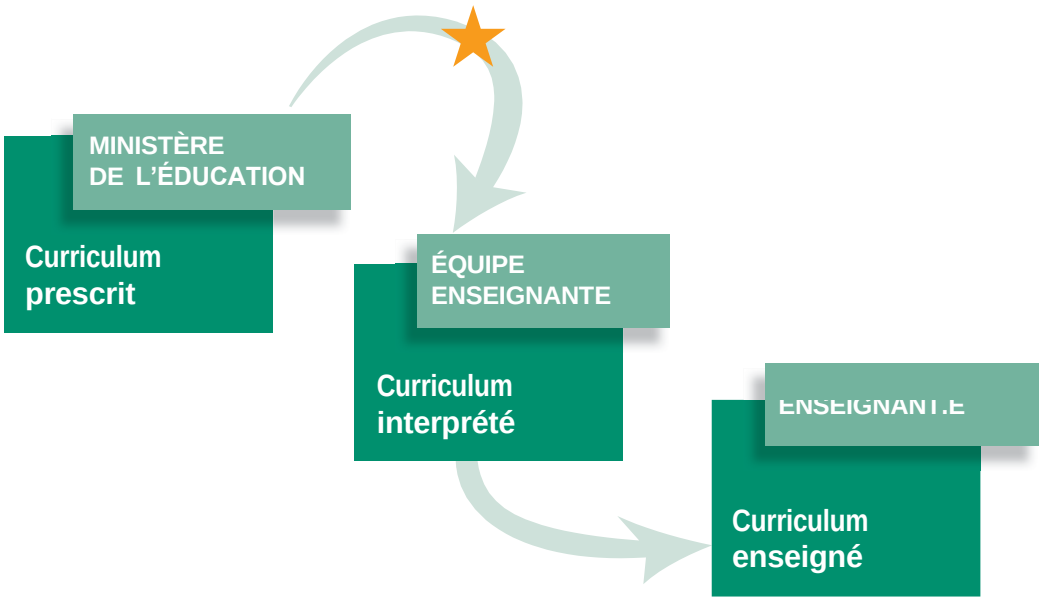
Figure 3
Étapes selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002)



IMPLANTATION LOCALE

Lenoir (2006), pour sa part, affirme qu'il y a le curriculum prescrit, le curriculum interprété et le curriculum enseigné comme illustré dans **la Figure 4.** Dans une recherche réalisée auprès d'enseignant.e.s du primaire, il constate que ces dernier.ère.s ont des difficultés à lire et à comprendre le curriculum formel tant dans sa forme que dans son contenu. Il en conclut que la compréhension du nouveau curriculum semble avoir plusieurs effets généraux, notamment celui de montrer toute la complexité de la pratique d'enseigner.

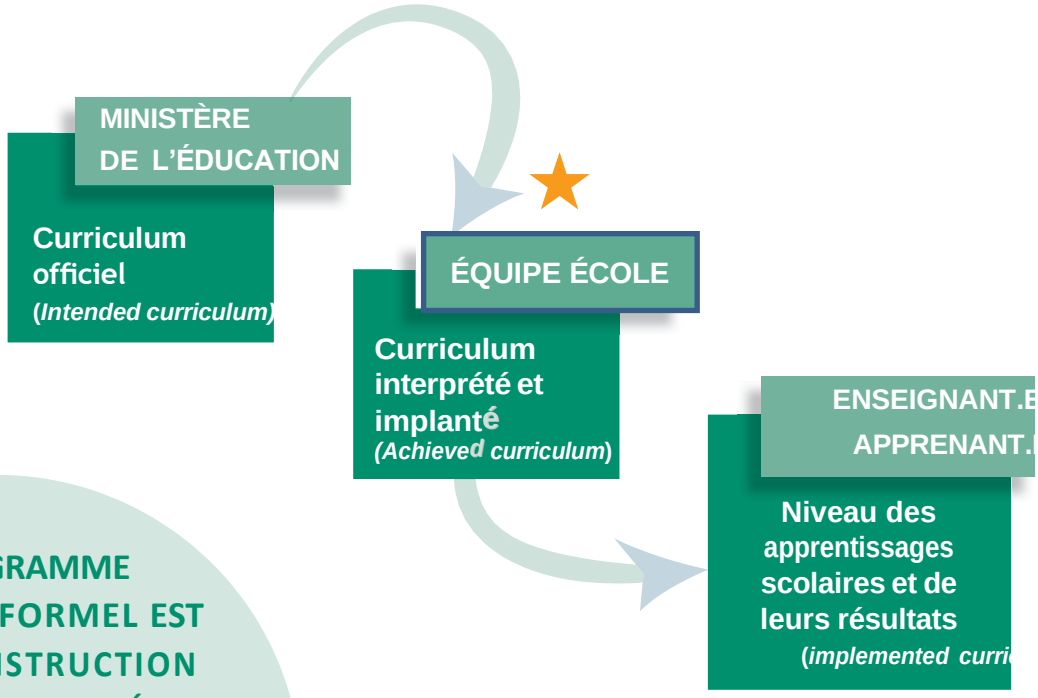
Figure 4
Étapes selon Lenoir (2006)



Dans un ouvrage synthèse présentant les résultats d'une recherche s'échelonnant sur un quart de siècle, Forquin (2008) explique les différentes composantes d'un curriculum. L'élaboration de celui-ci repose sur un processus formel s'appuyant sur « l'idée d'une pluralité organisée de contenus cognitifs » qui, dans un temps défini, vise l'atteinte d'objectifs pouvant être mesurés et évalués. Le déploiement de ce programme est pris en charge par un établissement d'enseignement dans le cadre d'un « processus d'enseignement-apprentissage » (Forquin, 2008). Ici encore, le parcours du curriculum officiel est jalonné d'une multitude d'interventions faites par quantité d'acteurs provenant du monde de l'éducation ou non.

Jonnaert (2012) identifie trois niveaux du curriculum soit, le niveau du curriculum prescrit ou « curriculum officiel » *(intended curriculum)* réalisé par les autorités gouvernementales, le niveau du curriculum et des programmes enseignés ou « curriculum interprété et implanté » *(achieved curriculum)* produit par le personnel éducatif et le niveau « des apprentissages et de leurs résultats » *(implemented curriculum)* produit par les apprenant.e.s **(Figure 5).** En particulier, le niveau du curriculum prescrit vise à définir les grandes orientations curriculaires et les modalités de mise en œuvre dans le système éducatif. Le niveau du curriculum et des programmes enseignés signifie que les équipes enseignantes analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension du contenu des programmes. Enfin, le niveau des apprentissages et des résultats signifie que les apprenant.e..s construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignant.e.s.

Figure 5
Niveaux selon Jonnaert (2012)



LE PROGRAMME D'ÉTUDES FORMEL EST UNE CO-CONSTRUCTION COORDONNÉE PAR L'ÉTAT À LAQUELLE PARTICIPENT LE MILIEU SCOLAIRE, LE MILIEU DU TRAVAIL ET LES ASSOCIATIONS PRIVÉES ET SYNDICALES.

En somme, nous dirions que le programme d'études formel est une co-construction coordonnée par l'État à laquelle participent le milieu scolaire, le milieu du travail et les associations privées et syndicales. Cette macroplanification passe à une phase méso ou intermédiaire où les établissements d'enseignement mobilisent leur personnel et leurs ressources afin de procéder à l'implantation locale. Ce moment fondateur exige une mise en commun des connaissances et des expériences du métier initial, transposée dans le contexte scolaire. Cette tâche nécessite des échanges, un partage, voire des négociations qui ne sont pas sans risques pour la qualité des relations au sein de l'équipe enseignante.

2.2 L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

L'analyse des pratiques est un domaine de recherche non stabilisé. Certaines personnes affirment qu'elle relève de la didactique professionnelle, d'autres l'associent plutôt à l'analyse de l'activité (Maubant, 2007 ; Numa-Bocage, 2015). Notre recherche n'a pas l'ambition de trancher ce débat.

La plupart des travaux en éducation sur l'analyse des pratiques insistent sur les pratiques enseignantes en classe (Bru, dans Donnay et Bru, 2002, Bru, 2002), laissant des zones d'ombre quant au travail enseignant en dehors de la classe, notamment lorsqu'une équipe enseignante doit vivre l'étape d'appropriation-interprétation afin de mettre en œuvre le programme d'études. À ce moment, elle doit entreprendre une relecture des objectifs ministériels ou des compétences nécessitant le passage à ce qui est « scolairement attendu » (Khan et Rey, 2016). D'ailleurs, dans une perspective de professionnalisation des enseignant.e.s, Shulman (1986) affirmait que la connaissance du curriculum fait partie des champs de savoirs que doit maitriser l'enseignant.e.

L'analyse des pratiques enseignantes selon Altet (2000) inclut la planification en amont de la séquence didactique. Cette pratique se déploie dans un cadre institutionnel qui, à son tour, développe un dispositif en appui à cette pratique et qui vient la réguler. Mais la dynamique institutionnelle de l'implantation locale d'un programme et la pratique enseignante à cet égard sont peu documentées.

Dans l'optique de produire un référentiel de formation à l'enseignement pertinent, Maubant (2007) souligne l'importance de bien connaitre les pratiques professionnelles des enseignant.e.s. Il suggère que l'analyse des pratiques effectives est à même de témoigner de la pratique éducative parce qu'elle est ancrée dans la didactique professionnelle. En ce sens, le travail de transposition curriculaire doit être mieux documenté.

Dans la perspective de l'analyse de l'activité, ce sont les régulations et les compétences ainsi développées et le travail réalisé, lequel influence à son tour l'environnement (Leplat, 2011) qu'il faut mettre en lumière. L'analyse de l'activité permet aussi de cerner les exigences cognitives, physiques et émotionnelles du travail et, finalement, d'identifier les leviers à activer pour répondre aux besoins des personnes et des organisations (St-Vincent et al., 2012). Pour Rabardel et Samurçay (2004), l'activité est à la fois productive et constructive : productive, car elle produit une transformation du réel et constructive puisque les apprentissages réalisés transforment le sujet même (Rabardel, 1995). Ces activités constructives peuvent notamment viser la transformation des instruments puisque ceux-ci y sont partie intégrante (Rabardel et Pastré, 2005). La personne construit et transforme sa représentation, sa compréhension et son usage des instruments ; elle explore, adapte, transforme et crée parfois de nouveaux outils et de nouveaux usages (Chatigny, 2001, 2013). L'analyse de pratiques professionnelles « permet de théoriser des savoirs d'action propres aux situations particulièrement complexes » (Duquesne-Belfais, 2008).

La définition retenue pour cette recherche est celle de Marcel (dans Bru et Talbot, 2001) qui considère la pratique enseignante comme un système composé de sous-systèmes : « les pratiques d'enseignement [...], les pratiques formalisées entre enseignantes [...], les pratiques pendant les temps

informels, etc.) » (p.11). Dans notre étude, le travail des enseignant.e.s au moment de l'étape d'appropriation-interprétation s'inscrit dans les pratiques pendant les temps informels. Nous les connaitrons à partir des pratiques déclarées, donc basées sur le témoignage des enseignant.e.s et des CP rencontré.e.s.

Enfin, puisque l'appropriation-interprétation du programme est indispensable pour réaliser une transposition curriculaire harmonieuse, il semble pertinent de se pencher sur les stratégies cognitives mobilisées par les enseignant.e.s.

2.2.1 LES STRATÉGIES COGNITIVES ET L'APPROPRIATION

Les stratégies cognitives sont une catégorie d'actions cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées vers la réalisation d'une tâche ou d'une activité (Bégin, 2008). En ce sens, les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par une personne avec une intention particulière et ajusté en fonction des variables d'une situation (Bégin, 2008). En particulier, les actions engagent un processus cognitif dans lequel la personne se fait une représentation de la situation actuelle, de la situation éventuelle et des moyens à prendre pour réaliser le changement (Legendre, 2005). Il s'agit d'une technique ou d'une procédure intellectuelle qu'une personne choisit comme étant la plus propice à la résolution d'un problème (Legendre, 2005). Bien que ces éléments de définition soient plutôt associés aux apprenant.e.s, ils apparaissent pertinents pour identifier les nombreuses actions mises de l'avant par les enseignant.e.s dans le contexte de l'étape d'appropriation-interprétation. L'usage des stratégies par les enseignant.e.s permettra de rendre compte de leur diversité lors de l'opérationnalisation du programme. Quant à l'appropriation, il s'agit d'un « processus dynamique d'interprétation, de mise en sens de cet héritage, qui débouche sur du singulier et de l'innovation » (Crespin, 2014, p. 58). Ceci met en exergue à la fois l'importance de l'interrelation des enseignant.e.s et la mise en commun des savoirs dans une perspective de changement.

2.3 L'APPROCHE PAR LES INSTRUMENTS

L'approche par les instruments cherche à comprendre la relation entre gouvernants-gouvernés par le biais des outils, des instruments et des dispositifs qui sont développés par l'État. Ces instruments prennent différentes formes. Ils peuvent être traditionnels, sous forme de lois et de règlementations, ou se présenter sous la forme de normes et de standards, de conventions et

d'incitatifs ou encore, d'outils communicationnels. Lascoumes et Le Galès (2004, p. 238-239) les définissent ainsi :

> Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur.

L'instrumentation constitue l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage des outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et mettre en œuvre l'action gouvernementale.

Pour ces chercheurs, les instruments ont un rôle social puisqu'ils servent de cadres organisateurs des relations entre l'État et ses destinataires en fonction des représentations qu'ils portent.

Selon Lascoumes et Le Galès (2004), l'instrument peut produire trois types d'effets. Il y a d'abord un effet d'inertie, quand l'instrument imposé fait face à de la résistance. Le deuxième effet est celui de la réinterprétation. Si l'instrument développé est accepté, mais peu intelligible pour les personnes qui auront à le mettre en œuvre, un processus de réinterprétation va s'enclencher. Cette réinterprétation sert à préciser et à adapter l'instrument afin de le rendre plus pertinent pour les acteurs locaux ou bien, au contraire, si l'instrument est peu intelligible et peu compris, la réinterprétation modifiera l'intention de départ. Enfin, le troisième type d'effet se produit lors de la mise en œuvre, alors qu'il produit des changements plus ou moins importants, mais un changement tout de même.

L'INSTRUMENT PEUT PRODUIRE TROIS TYPES D'EFFETS :

- **un effet d'inertie**
- **un effet de réinterprétation**
- **un effet de changement**

L'approche par les instruments permet de prendre en compte les résistances et de mieux comprendre les dynamiques d'opposition (Halpern et Le Galès, 2014). Certain.e.s préfèrent analyser les effets de la régulation des instruments sur la société « en considérant les instruments comme une forme de matérialisation du rapport entre gouvernants et gouvernés » (Halpern et al, dans Halpern et Le Galès, 2014 p. 31). D'autres (Desrosières, 2008 ; Dardot et Laval, 2009) comme le rapportent Halpern et ses collaborateurs (2014), voient dans les instruments et leur usage, la manifestation du néolibéralisme et de son appétit pour la mesure, la quantification, la standardisation visant à soutenir la performance des États.

Pour leur part, Aggeri et Labatut (dans Halpern et Le Galès, 2014) font peu de distinction entre les instruments d'action publique et les instruments de gestion. Ils soulignent qu'il est pertinent de partir des instruments, considérés comme entités autonomes, afin de mieux cerner leurs effets sur les acteur.rice.s, l'institution, les relations formelles ou informelles, bref, sur la dynamique d'une organisation.

Le programme d'études étant l'instrument gouvernemental imposé aux établissements, la phase de transposition curriculaire est la matérialisation de la mise en œuvre de ce programme. Ainsi, on peut se poser les questions suivantes:

Comment l'établissement scolaire, responsable de la mise en œuvre, use-t-il de cet instrument?

Quel dispositif met-il en place et comment les dispositifs locaux viennent-ils réguler, adapter ou même transformer l'instrument étatique? Quels effets en résulte-t-il?

2.3.1 L'OUTIL, L'INSTRUMENT ET LE DISPOSITIF – DÉFINITIONS

Aggeri et Labatut (dans Halpern et Le Galès, 2014) distinguent l'outil, l'instrument et le dispositif. En gestion, l'outil a une vocation principalement utilitaire. Il fait référence « au prolongement de la main » et permet l'opérationnalisation des décisions. « L'instrument est le produit d'une opération de pensée d'ordre supérieur » (Aggeri et Labatut dans Halpern et Le Galès, 2014, p. 65). Il a fait l'objet d'une conception initiale. Les auteurs affirment que l'instrument a également une portée politique puisqu'il a une visée transformatrice. Il n'est donc pas neutre puisqu'il produit des effets qui, à leur tour, modifient les perceptions, les actions et les comportements des acteurs. C'est le cas du programme d'études. Enfin, le concept de dispositif désigne « un agencement hétérogène d'instruments et d'acteurs en vue d'un objectif stratégique ou en réponse à une urgence stratégique » (Aggeri et Labatut dans Halpern et Le Galès, 2014, p. 68). Lors de l'implantation dans les établissements, le dispositif inclut l'ensemble des acteurs de l'éducation concernés, les outils développés localement et l'instrument principal, le programme d'études formel.

L'INSTRUMENT A ÉGALEMENT UNE PORTÉE POLITIQUE PUISQU' Il A UNE VISÉE TRANSFORMATRICE. IL N'EST DONC PAS NEUTRE.

Salamon (2002, p. 20) considère l'instrument d'action publique en tant qu'objet et le classe en deux catégories : interne et externe. Les instruments internes (internal tools) réfèrent aux procédures utilisées par le gouvernement pour ses propres activités, par exemple la budgétisation, le recrutement de personnel ou encore, l'approvisionnement. La seconde catégorie définit les instruments externes (external tools) comme étant ceux qui exercent une influence sur la société au sens large, par exemple les diverses politiques publiques. D'autres chercheurs tels que Vedung (1998) ou Givoni et ses collègues (2013) considèrent les instruments d'action publique

comme des outils techniques au moyen desquels les autorités gouvernementales exercent et consolident leur pouvoir.

Dans une étude sur l'implantation d'une politique de sanitarisation dans le système scolaire québécois, Crespin (2014) montre que la capacité de dissémination de l'instrument repose sur « son flou et sa complexité » entrainant de la part des acteurs de l'éducation un besoin accru d'explication. Ce besoin crée « des espaces d'apprentissage pouvant induire des changements organisationnels, mais aussi cognitifs dans les secteurs d'action publique où ils sont appropriés » (de Maillard, 2010 dans Crespin, 2014, p. 62). Ceci amène Crespin à dire que l'analyse par l'instrumentation de l'action publique s'intéresse aux propriétés distributives des instruments et à leur capacité de co-construction des savoirs et des pratiques d'une diversité d'acteurs sociaux en créant des ponts entre des mondes aux rationalités et aux cultures différentes, voire opposées. À l'instar des négociations et des compromis qui ont prévalu lors de l'étape de construction du programme formel, comme le souligne Crespin (2014), les acteurs de l'éducation vivent à leur tour des antagonismes sur leurs visions du métier et celle proposée par le programme prescrit. Ils sont également confrontés aux intérêts administratifs et organisationnels de leurs établissements qui forcent les compromis.

En bref, la sociologie du curriculum analyse le programme dans un contexte large. Elle permet de cibler les différentes phases d'un processus complexe, mais elle ne documente pas les transitions, les passages entre les étapes. Ce hiatus laisse intact le contenu des boîtes noires. Par l'analyse des pratiques déclarées par nos participant.e.s, nous tentons d'entrer dans cette boîte noire, celle de l'appropriation-interprétation. Avec l'approche par les instruments, cela permet de définir un cadre de partage des pouvoirs entre les acteurs de l'éducation en fonction du dispositif en place et des stratégies cognitives mobilisées.

MÉTHODOLOGIE

L'ÉTUDE MULTICAS S'EST DÉROULÉE AUPRÈS D'ENSEIGNANT.E.S ET DE CP DE DEUX PROGRAMMES DE FP (SECRÉTARIAT ET ASSISTANCE À LA PERSONNE EN ÉTABLISSEMENT ET À DOMICILE (APED) ET DE DEUX PROGRAMMES DE FT (TECHNIQUES POLICIÈRES ET TECHNIQUES DE SERVICES FINANCIERS ET D'ASSURANCES). NOUS AVONS PROCÉDÉ À UNE ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE D'ENVIRON UNE HEURE AUPRÈS DE CHAQUE CP RESPONSABLE DU PROGRAMME ET À UNE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE DEUX HEURES AVEC UN GROUPE D'ENSEIGNANT.E.S PAR PROGRAMME. LES ENSEIGNANT.E.S ONT ÉTÉ PROPOSÉ.E.S PAR LE CP DE LEUR ÉTABLISSEMENT, MAIS ILS.ELLES ONT PARTICIPÉ À L'ENTREVUE DE GROUPE DE FAÇON VOLONTAIRE. DES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT FURENT ENVOYÉS PAR COURRIEL AVANT L'ENTREVUE. AU TOTAL, QUATRE ENTREVUES INDIVIDUELLES ONT ÉTÉ EFFECTUÉES AUPRÈS DES CP ET QUATRE ENTREVUES DE GROUPES AUPRÈS DE 14 ENSEIGNANT.E.S, POUR UN TOTAL DE 18 PARTICIPANT.E.S.

Le but des entretiens était, pour les CP, de définir leur responsabilité dans le processus et dans la construction du dispositif local et d'identifier les principales difficultés rencontrées ainsi que les solutions envisagées. Pour les enseignant.e.s, le but était de définir leur rôle dans cette étape de transposition, de décrire leurs stratégies et leurs actions cognitives, d'expliquer l'usage effectif du dispositif proposé et de cerner les principales difficultés rencontrées ainsi que les solutions envisagées. Nous voulions également croiser les regards des un.e.s et des autres sur les dispositifs, sur le processus, sur les voies d'entrée utilisés pour l'interprétation du programme et sur l'importance accordée ou non à cette portion du travail enseignant par l'ensemble des acteurs de l'éducation.

3.1 LE CHOIX DES PROGRAMMES ET LE CHOIX DES ÉTABLISSEMENTS

Deux critères ont prévalu dans le choix des programmes soit :

- le programme devait avoir été révisé ou actualisé en 2018 ou en 2019;
- le programme devait être offert dans deux CFP de deux centres de services scolaires différents. Les programmes des cégeps étaient différents et offerts dans deux cégeps différents.

Un critère supplémentaire s'est ajouté pour les cégeps, soit l'acceptation de notre projet de recherche par leur comité d'éthique de la recherche.

3.2 LE CHOIX DE LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES : L'ENTREVUE DE GROUPE ET L'ENTREVUE INDIV IDUELLE

Le travail d'interprétation du programme se fait en équipe d'enseignant.e.s. Le choix de faire une entrevue avec l'équipe ou avec des personnes représentant l'équipe semblait approprié. Hess (1968) cité dans Vaughn et ses collègues (1996) identifie les principaux avantages de cette méthode. L'entrevue de groupe favorise la synergie puisque l'interaction des personnes permet une récolte étendue de données. Le fait que les personnes qui participent se connaissent peut créer un sentiment de sécurité. Cette confiance permet généralement l'expression de réponses plus spontanées. Le fait d'être en groupe permet aux participant.e.s de ne pas répondre à certaines questions. Enfin, les entrevues de groupe favorisent l'échange et la relance entre les personnes ce qui permet d'enrichir la collecte de données.

Un autre avantage est la flexibilité dans l'analyse des données. L'entrevue de groupe permet de traiter les réponses individuellement ou en groupe.

L'entrevue individuelle a été privilégiée pour les CP puisque leur rôle diffère de celui des enseignant.e.s dans le processus. Cela permettait également d'assurer une validation de l'entrevue de groupe.

3.3 LA CONFECTION DE L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES ET LE PRÉTEST

Un canevas d'entrevue pour les CP et les enseignant.e.s a été réalisé selon quatre rubriques : 1) le contexte d'opérationnalisation (révision, actualisation ou nouveau programme), 2) le processus d'opérationnalisation (étapes d'appropriation et d'interprétation), 3) les outils utilisés et 4) les difficultés rencontrées et les améliorations suggérées. Une cinquième rubrique s'est imposée au moment de l'analyse des données, soit la médiation des acteurs. Chaque rubrique comptait un certain nombre d'indicateurs présentés dans le **Tableau 2.** Selon la catégorie des participant.e.s, quelques questions ont été adaptées.

Tableau 2: Catégories et indicateurs

CATÉGORIES	INDICATEURS
Outils utilisés	Type d'outils
	Provenance des outils
	But des outils
	Responsabilité de la conception d'outils
Processus d'opérationnalisation	Recrutement des participant.e.s
	Rôle demandé
	Rôle exercé
	Partage des tâches
	Stratégies cognitives utilisées
Médiation des acteurs	Relations enseignant.e.s-direction
	Relations enseignant.e.s avec les acteurs externes
	Relations CP-enseignant.e.s
	Relations entre collègues enseignant.e.s
Difficultés rencontrées	Type – avant le processus
	Type- pendant le processus
	Type – après le processus
	Moyens utilisés pour y remédier
Pistes d'amélioration	Pour le processus
	Pour les outils
	Pour la médiation des acteurs
	Autres

Sur une base volontaire, les enseignant.e.s de chaque programme ont témoigné de leur expérience lors d'un groupe de discussion. Celui-ci était conçu et animé en conformité avec les principes propres à cette modalité de collecte d'informations (Baribeau et al., 2011 ; Geoffrion, 2016 ; Krueger, 1994).

3.4 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNEES

Les directions générales des commissions scolaires (aujourd'hui centres de services scolaires) ont reçu un courriel incluant le résumé du projet, le formulaire de consentement et le certificat éthique de l'UQAM en leur demandant l'autorisation de communiquer avec les CFP. Une fois cette autorisation obtenue, la direction du CFP était appelée à nous communiquer les coordonnées du.de la CP responsable du programme choisi qui devait, à son tour, suggérer le nom des enseignant.e.s du programme concerné. Ces enseignant.e.s furent rejoints individuellement afin d'obtenir leur consentement à participer à une entrevue de groupe. Toutes les parties ont signé les formulaires de consentement.

3.5 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données qualitatives issues des entrevues individuelles et de groupe ont été transcrites et colligées sous forme de verbatim. L'analyse qualitative a été effectuée en suivant les étapes d'une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016). Une condensation des données a été effectuée par une démarche de codage, de repérage et de catégorisation des passages significatifs sélectionnés. Cette démarche a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo R.1.3.

La première activité d'analyse a consisté à condenser les données. La grille de codage a été construite à partir des rubriques du canevas d'entrevue. Les membres de l'équipe de recherche ont lu chacune des entrevues afin de procéder au codage des unités de sens. Par la suite, certaines unités de même nature ont été regroupées.

La deuxième activité d'analyse a consisté à réviser les résultats de la condensation des données pour chacune des catégories. Par la suite, il a été possible de cerner les similitudes et les particularités des points de vue des deux types de personnes participantes, soit le personnel enseignant et les CP.

La troisième activité d'analyse a consisté à élaborer des constats et à les vérifier. Des échanges réguliers entre les chercheuses ont permis d'améliorer la compréhension du point de vue des personnes participantes. Par ailleurs, tout au long du processus d'analyse, les chercheuses ont rédigé des mémos dans NVivo servant à documenter leurs réflexions analytiques.

3.6 LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

L'entrevue de prétest effectuée auprès d'un CP a permis d'enrichir la dimension de la médiation des acteurs en ajoutant « la relation avec la direction » dans le schéma d'entrevue des CP et des groupes d'enseignant.e.s. Aucune entrevue de prétest n'ayant été réalisée auprès d'enseignant.e.s, il est possible que certaines dimensions de leur travail aient été négligées. Bien qu'aucun.e participant.e en ait fait la mention, ceci constitue une limite en soi.

L'échantillonnage « boule de neige » utilisé a des limites. Bien que les enseignant.e.s aient participé de façon volontaire à la recherche, il.elle.s ont d'abord été contacté.e.s par les CP des centres qui nous ont ensuite mis en communication avec ceux.celles-ci. Par la suite, les enseignant.e.s pouvaient refuser de participer. Il est possible que les noms fournis par les centres soient ceux des enseignant.e.s les plus engagé.e.s. C'est une hypothèse à considérer.

Les entrevues de groupe produisent un effet de groupe (Schultz, 1989). Certains sont favorables, notamment la synergie créée ou la possibilité pour les participant.e.s de ne pas répondre à toutes les questions. Mais l'effet de groupe comporte des limites. Schultz (1989) souligne que certain.e.s participant.e.s peuvent vouloir se conformer au groupe en livrant des réponses attendues. De plus, la présence d'un.e leader négatif.ve peut influencer l'implication du groupe. Nous n'avons pas constaté la présence d'une telle personne lors de nos entrevues, mais nous ne pouvons pas l'exclure.

Enfin, le petit nombre de programmes choisis ne permet pas de généraliser les résultats.

RÉSULTATS

4.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANT.E.S.

Le **Tableau 3** résume les données concernant les caractéristiques des participant.e.s., qui ont trait à leur occupation, à leur formation et à leurs années d'expérience en enseignement ou en conseillance pédagogique.

Tableau 3 : Caractéristiques des participant.e.s, par ordre d'enseignement, par catégories d'emploi et par programme

FORMATION PROFESSIONNELLE	DIPLÔME OBTENU OU EN VOIE D'OBTENTION	MOYENNE DES ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT OU EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE
CP (APED et Secrétariat)	Baccalauréat	12,5 ans
Enseignant.e.s (APED)	Baccalauréat (n=5)	13,8 ans
Enseignant.e.s (Secrétariat)	Baccalauréat (n=5)	5,8 ans
FORMATION COLLÉGIALE	**DIPLÔME OBTENU OU EN VOIE D'OBTENTION**	**MOYENNE DES ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT OU EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE**
CP (Techniques de services financiers et d'assurances et Techniques policières)	Maitrise (n=2)	7 ans
Enseignant.e.s (Techniques policières)	Baccalauréat (n=1)	11 ans
Enseignant.e.s (Techniques de services financiers et d'assurances)	Maitrise (n=2)	11.5 ans

Des similitudes apparaissent dans les caractéristiques des deux types de participant.e.s qui sont engagé.e.s dans l'étape d'appropriation-interprétation du programme. L'ensemble des participant.e.s ont une formation disciplinaire; seul le degré du diplôme les différencie. L'ensemble des personnes enseignantes de la FP ont obtenu ou sont en voie d'obtenir un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) et un brevet en conformité avec les exigences ministérielles. De leur côté, les enseignant.e.s du collégial ont une formation disciplinaire, mais pas nécessairement une formation en pédagogie.

Ces deux catégories de participant.e.s se différencient par leurs années d'expérience dans leurs postes respectifs. Les CP en FP au secondaire sont plus expérimenté.e.s que les CP du collégial. L'expérience des CP rencontré.e.s varie de 4 ans à plus de 13 ans.

Les enseignant.e.s en secrétariat ayant participé à l'étude ont la moitié moins d'années d'expérience que les enseignant.e.s participant du programme APED. Le nombre d'années d'expérience pour l'ensemble des enseignant.e.s interrogé.e.s s'échelonne entre 2 ans d'expérience et plus de 20 ans.

4.2 EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Cette section rend compte des résultats des entrevues auprès des participant.e.s en FP. Les indicateurs sont regroupés en fonction des questions de recherche. Nous débutons par un rappel du contexte d'implantation dans les CFP.

Les CFP reçoivent les programmes d'études (appelés référentiels) du ministère de l'Éducation. Ces programmes ont été élaborés selon le processus présenté dans le **Tableau 1** du rapport. Un certain nombre de documents administratifs accompagnent le programme, notamment le guide d'organisation pédagogique et matérielle ainsi que le cadre d'évaluation des apprentissages. Alors que ce dernier a un caractère prescriptif, le guide d'organisation pédagogique et matérielle est remis aux établissements d'enseignement à titre indicatif. Ce dernier est destiné aux gestionnaires responsables de la FP dans les centres de services scolaires ainsi qu'au personnel de direction et aux CP des CFP. Il contient principalement les informations relatives au matériel, appareillage et outillage (MAO) pour les compétences du programme ainsi qu'une proposition de séquence d'enseignement. Mais chaque CFP est responsable de développer son dispositif d'implantation.

Rappelons que par dispositif, nous entendons « un agencement hétérogène d'instruments, d'acteurs en vue d'un objectif stratégique ou en réponse à une urgence stratégique » (Aggeri et Labatut dans Halpern et Le Galès, 2014, p. 68).

4.2.1 LES OUTILS, LES INSTRUMENTS ET LA FORMATION

DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANT.E.S

Lors de l'entretien, les enseignant.e.s étaient invité.e.s à décrire le dispositif développé et utilisé par leur établissement pour les accompagner lors de l'étape d'appropriation-interprétation du programme d'études. Les enseignant.e.s affirment connaitre peu les instruments ministériels, notamment l'analyse de situation de travail (AST). Même quand les instruments ministériels sont connus, il.elle.s les utilisent peu parce que ces instruments arrivent trop tardivement dans le processus. Parmi les outils utilisés localement, on trouve les guides CÉMEQ, la banque d'instruments de mesure (BIM), la taxonomie de Bloom et les cadres d'évaluation.

01- ENSFP-04

Les documents [ministériels] n'étaient pas accessibles, c'était des versions de travail […] Donc on a eu des informations de base pour avoir une idée de ce qu'allait être le nouveau programme.

Pour les deux programmes à l'étude, les outils locaux ont été conçus sans la participation des enseignant.e.s. Ils leur sont imposés souvent avec peu d'accompagnement ou de formation, de sorte que les enseignant.e.s affirment avoir de la difficulté à les maitriser. Ces outils locaux construits par les CP ont diverses appellations, selon les CFP : gabarits, notes aux enseignant.e.s ou encore, plans de leçon.

02- ENSFP-01

En fait, on nous a donné les gabarits et le nouveau référentiel. Maintenant, il a fallu faire du ménage et (…) reprendre tous les outils de didactique et les replacer dans le gabarit en fonction des compétences. […] Donc oui, les gabarits, c'était la première fois qu'on les utilisait et on les a remplis de ce qu'on connaissait. En fait, moi, je dirais qu'on est pas mal autodidactes.

L'absence de formation à l'utilisation des outils locaux ou de l'instrument ministériel qu'était le programme est soulignée par les personnes participantes.

01-ENSFP-04

Concrètement, on n'a pas eu de formation à proprement parler. […] on n'avait pas de formation au départ et puis il fallait qu'on ait une idée et sans avoir non plus le matériel, les manuels en main. Donc, c'était un petit peu le flou artistique, mais on connaissait notre matière. On dit « bon bien c'est bien, mais sur quelle base on part? »

Bien que la majorité des répondant.e.s aient leur brevet en enseignement et reconnaissent l'apport de leur formation universitaire dans la compréhension du programme, il.elle.s déplorent que ce ne soit pas le cas pour toutes et tous.

01-ENSFP-05

Ce qui m'a aidé pour moi, j'avais des cours à l'université et on était dans la planification donc c'est sûr on a étudié le programme complet. Donc, ça nous a permis d'avoir un meilleur regard, mais je me rends compte pour avoir fait des évaluations que j'ai des collègues qui ne savent pas trop de quoi je parle si je leur dis l'élément, le critère, l'énoncé de la compétence. Ils ne savent pas ce que ça veut dire parce qu'on nous a pas donné de formation à proprement parler sur ça.

De plus, les CP ne semblent pas mobiliser les compétences développées par les enseignant.e.s dans le cadre de leur parcours universitaire en enseignement pour améliorer les outils locaux, en faciliter la maitrise ou encore, pour développer du mentorat pour leurs pairs.

01- ENSFP-05

Bien, on a pas eu de formation là-dessus. Ça peut devenir difficile à comprendre surtout qu'on avait un ancien programme avec premier niveau, second niveau. Tandis que là, le programme a changé. Il y a beaucoup de choses qui changent et ça, on n'a pas pris le temps de nous l'expliquer. Donc, une chance j'avais des cours à l'université parce que ça m'a aidé grandement. Mais est-ce que c'est tout le monde qui est au courant de tout cela, la réponse c'est non.

Ce qui fait dire à un enseignant à propos de gabarits locaux développés par le CP :

02- ENSFP-01

> ***Je ne suis pas sûr que, moi le premier, qu'on y est retourné régulièrement à nos gabarits. On a fait l'exercice parce que ça nous avait été commandé.***

En l'absence de consignes claires venant déterminer les étapes et les rôles de chacun, l'outil de transposition appelé le gabarit sert à formaliser et à encadrer une démarche à l'interne. Ce gabarit est dynamique et évolutif. Les équipes enseignantes doivent s'approprier le programme d'études en même temps que les outils d'aide mis à leur disposition localement.

DU POINT DE VUE DES CP

Les CP jugent les instruments ministériels utiles.
D'ailleurs, l'un des CP affirme :

01-CPFP-01

> ***Je leur ai fait une copie de leur programme d'études et de leur cadre d'évaluation et puis j'ai dit : ça c'est votre bible. Mettez ça sur votre table de chevet et apprenez-le par cœur, c'est votre bible.***

À l'étape d'interprétation, les CP élaborent les outils locaux, mais déclarent ne pas avoir suffisamment de temps pour s'investir pleinement dans leur développement ni pour former et accompagner les enseignant.e.s dans leur utilisation. Par ailleurs, les CP interrogé.e.s affirment que la diversité dans la composition des équipes enseignantes quant au nombre de participant.e.s, à leur expérience en enseignement et à celle acquise dans leur métier rend le travail d'interprétation parfois difficile. De plus, le peu de temps alloué entre la réception du programme et son implantation - environ un an - force les CP à miser sur l'efficacité à court terme.

02-CPCFP-01

> ***On se ramasse avec un paquet de nouveaux enseignant.e.s qui n'ont jamais enseigné de leur vie et là, tu dis je vais te montrer comment cela s'articule un nouveau programme. […] Mais il faut avoir du temps pour les nouveaux et pour implanter les nouveaux programmes. On a besoin de cela. Toute la formation professionnelle a besoin de cela. On est totalement dans l'urgence.***

02-CPCFP-01

Ils ont besoin d'un accompagnement individuel. J'avais beau le présenter (gabarit), mais ils ne savaient pas trop comment s'en aller avec ça. Ils sont partis de ce qu'ils avaient déjà. C'est correct vu qu'on n'avait que quelques mois pour l'implanter. C'est sûr qu'il fallait qu'on parte du connu. Mais ils ont beaucoup de mal à se détacher. [je disais] « Oublie ça, regarde ton nouveau programme. Regarde ton programme d'études, regarde les éléments de compétence. C'est plus pareil, tu as le contenu et tout est là dans le programme ». Mais…

Selon les enseignant.e.s, les outils locaux ne facilitent pas la compréhension de l'instrument ministériel. À leur tour, ces outils locaux nécessitent du temps pour être utilisés de façon pertinente. Les difficultés rencontrées seront traitées dans la partie 4.2.3.

4.2.2 LE PROCESSUS D'OPÉRATION NALISATION, LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET LES STRATÉGIES DÉPLOYÉES

LES PARTICIPANT.E.S FURENT INVITÉ.E.S À EXPLIQUER DE QUELLE MANIÈRE S'EFFECTUE LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET LA MANIÈRE AVEC LAQUELLE IL.ELLE.S PROCÈDENT POUR INTERPRÉTER ET S'APPROPRIER LE PROGRAMME.

Le partage des responsabilités entre les enseignant.e.s et les CP diffèrent d'un CFP à l'autre. En cours de processus, les CP assument un rôle pédagogique et politique. En plus d'élaborer les outils locaux, les CP répondent aux demandes de soutien, s'assurent du respect des échéances et de la bonne marche des travaux.

Pour le programme de secrétariat, le dispositif en place prévoit la création d'équipes de travail dans lesquelles les enseignant.e.s volontaires travaillent l'appropriation et l'interprétation de quelques compétences à la fois. Chaque équipe est responsable de l'interprétation d'un bloc de compétences. Le processus d'appropriation se fait en fonction du cadre d'évaluation des apprentissages qui, lui, est réalisé par une autre équipe de CP et d'enseignant.e.s. Finalement, chaque équipe enseignante aura développé une maitrise complète de quelques compétences, mais n'aura pas une vision d'ensemble du programme révisé, sans compter que certain.e.s enseignant.e.s n'auront pas du tout participé à cette étape de transposition.

01- ENSFP-02

Certains enseignant.e.s qui enseignaient déjà l'ancien programme décident qu'ils l'enseignent comme l'ancien programme sans tenir compte des compétences qui vont suivre donc les élèves voient deux trois fois la même chose.

Le partage des responsabilités peut aussi se faire entre centres de services scolaires. Par exemple, pour le programme de secrétariat, l'interprétation et la construction des cadres d'évaluation est réparti entre un certain nombre d'établissements qui, par la suite, vont s'échanger le fruit de leur travail.

01-CPCFP-01

On (CP) s'est rencontrés avec des profs et on s'est séparé les compétences à travailler et les cadres d'évaluation. Parce que le travail que va faire l'enseignant, c'est de prendre le guide CÉMEQ et de faire des cahiers de suivi. Donc, il y a eu de l'inter commissions scolaires.

Pour le programme d'APED, l'équipe enseignante s'est également partagé la tâche, en se répartissant les compétences. Composée d'un plus petit nombre de personnes enseignantes que l'équipe du programme de secrétariat, l'équipe a mis le travail en commun, bien que toutes et tous n'aient pas participé à l'exercice.

01-CPCFP-01

Au-delà de penser à remplir le gabarit pour chaque compétence, il y a eu beaucoup une vision globale. Puis le fait de commencer par une réflexion, un partage. J'avais demandé aussi à ceux qui avaient assisté à la rencontre du ministère de faire un topo aux autres collègues. Donc ça a vraiment été ce processus de discussion puis de réflexion qui a vraiment lancé la machine, plus qu'un cadre référentiel théorique.

Les directions adjointes des CFP suivent les formations offertes par le ministère de l'Éducation (MEQ) sur l'implantation des programmes. Elles peuvent suivre l'évolution du travail en recevant les diverses ébauches du référentiel. Le MEQ invite un.e enseignant.e par programme pour la présentation du référentiel formel. En règle générale, la ou le CP assiste également à la formation.

Comme le mentionne Bégin (2008), les stratégies cognitives sont des actions ou des moyens observables ou non. Rappelons que, dans le cadre de la recherche, nous nous appuyons sur des pratiques déclarées puisque celles-ci n'ont pas fait l'objet d'observation de la part des chercheuses. Les questions visaient à faire verbaliser les participant.e.s sur les moyens déployés pour donner un sens au programme d'études. À quoi pensaient-il.elles? Quelle place prenait l'expérience du métier? L'expérience en enseignement? Pour les enseignant.e.s, l'étape d'interprétation n'est pas un processus linéaire. Il y a parfois multiplication des portes d'entrée pour un.e même enseignant.e ou pour une équipe enseignante comme l'illustrent ces témoignages.

02- ENSFP-04

Le référentiel et beaucoup d'expérience professionnelle, c'est ce qui a monté le cours.

01- ENSFP-05

Il y a le BIM par exemple. Les examens BIM, on pouvait les consulter, mais encore là… C'est des enseignant.e.s qui les ont rédigés et les épreuves ont été rédigées en fonction de ce qu'ils avaient compris du programme parce qu'il y a des choses que pour nous ce n'est pas du tout conforme alors que pour eux ce l'était. Alors on se dit, le BIM c'est pas la vie. Oui, le BIM est un outil, mais faut l'utiliser avec parcimonie ou creuser dans ce que l'on nous propose. Donc, un meilleur arrimage entre maisons d'édition et le ministère, ça aurait été apprécié.

Certain.e.s disent alterner entre leur expérience du métier, soit les différentes situations professionnelles vécues et l'enseignement projeté ou antérieur. Il.elle.s s'appuient également sur les attentes fixées dans le cadre d'évaluation quand ce dernier est disponible. Chaque enseignant.e s'est approprié.e le programme à sa façon. Un.e participant.e dit s'être référé.e constamment à l'ancien programme et à son expérience professionnelle, un.e autre est parti.e des intentions pédagogiques pour bien comprendre le sens du programme alors qu'un.e autre mentionne s'être appuyé.e sur les cibles d'apprentissage et avoir réfléchi d'abord aux activités d'apprentissage.

01- ENSFP-01

Au départ, nous avions prévu travailler plutôt par tâche, une approche par tâche. Donc, on mettait une mise en situation, combien d'heures, ces choses-là. On a décidé de changer. […] Puis là maintenant, on met l'élément de la compétence, le critère d'évaluation puis combien de temps on passe sur celui-ci. On met le nombre de cours. Donc, vraiment un plan de leçon très élaboré dans le but de voir la totalité de la compétence.

02- ENSFP-01

Moi, je suis parti comme mon collègue avec mon bagage d'expérience du métier. […] Je n'arrivais pas à partir dans le nouveau référentiel sans savoir ce qu'on nous demandait de savoir où on s'en va. Une fois qu'on est sûr, qu'on soit parti dans le nouveau, c'est de détruire l'ancien. Personnellement dans ma démarche, je ne peux pas détruire l'ancien puis dire je regarde le nouveau. Je trouve que c'est se donner beaucoup plus de travail qu'il le fallait parce qu'en général on comparait les deux et je trouve que j'ai gagné du temps dans mon travail.

En APED, le travail s'est fait de manière individuelle (découpage par compétence), pour un retour en groupe par la suite. Cela demande du temps pour développer une compréhension commune. De plus, l'une des spécificités du nouveau programme APED était qu'il résultait d'une fusion entre les programmes formant Assistance à la personne à domicile (750 heures) et Assistance à la personne en établissement (975 heures). Cette fusion entrainait la création d'un programme unique de 870 heures, soit une réduction de près de 50 % des heures enseignées pour les deux programmes. Les raisons de la fusion n'étaient pas bien comprises par l'ensemble de l'équipe enseignante. Certain.e.s étaient en quête de sens.

02-ENSFP-01

Pourquoi une fusion (des programmes)? C'est quoi la visée ministérielle, c'est quoi la visée de société? […] C'est beau me dire que je fusionne, mais c'est quoi votre but? C'est important pour l'enseignant de savoir pourquoi il travaille.

Certain.e.s interprètent cette fusion comme étant un jugement porté sur la pertinence de leur métier.

02-ENSFP-01

J'ai pas eu de plaisir au début. Tout le monde le sait. Je voyais mon métier de base, mon métier de cœur, disparaitre en enseignement.

Pour le programme de secrétariat, le partage des responsabilités entre les enseignant.e.s participant.e.s s'est fait à partir de leur spécialité, soit français, logiciel, etc. Chaque équipe de travail était responsable d'interpréter et de s'approprier un certain nombre de compétences du programme. Le travail était remis au CP qui le déposait sur une plateforme numérique accessible à l'ensemble des membres du corps professoral du programme.

Contrairement aux enseignant.e.s en APED, les enseignant.e.s en secrétariat se sont appuyé.e.s sur des ressources externes plutôt que sur leur expérience professionnelle. Plusieurs sont parti.e.s des cadres d'évaluation pour faire une analyse à rebours, d'autres ont consulté les livres obligatoires et d'autres encore sont retourné.e.s aux connaissances de l'ancien programme.

01-ENSFP-05

Je pense qu'il nous manque un petit fil conducteur, plus de liens. […] Si l'ordonnancement des compétences est fait de telle sorte, c'est qu'il y a une raison logique derrière ça. Mais quelle est-elle? Je ne sais pas.

L'utilisation des stratégies est itérative et celles-ci sont nombreuses pour les deux programmes à l'étude.

DU POINT DE VUE DES CP

Les CP interrogé.e.s proposent différentes stratégies pour aider les enseignant.e.s à faire ce travail de transposition.

01-CPCFP-01

Ce qu'on a fait l'année passée, ça a été un petit groupe où l'on a décortiqué le programme à savoir qu'est-ce qu'on a. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre? Qu'est-ce qu'on garde? Qu'est-ce qu'on abandonne? Qu'est-ce qu'on doit faire? Comment organiser ça? Et tout ça s'est retrouvé dans un plan de leçon.

02-CPCFP-01

Pour certains même la lecture du programme d'études c'était pas évident. Ils sont venus me dire « j'ai besoin d'aide ». Donc, en fait, c'était pas « Comment je remplis le gabarit », mais plutôt comment je comprends mon programme d'études? Je leur disais de partir de leur ancien programme, de leur ancien matériel. Il y a des choses que vous allez pouvoir exploiter, mettre à jour et peut être utilisé tel quel. Mais c'est vraiment partir du programme d'études. Je les envoyais aussi aux savoirs liés, parce qu'ils disent « je ne sais pas trop ce que je peux mettre ». Je les renvoie toujours aux savoirs liés et ça leur parle plus. Puis, ça débloquait souvent.

Un CP demande aux enseignant.e.s d'interpréter le programme en commençant par les intentions pédagogiques, les évaluations ou les lacunes identifiées dans le programme présentement utilisé. Le but est de profiter de cette phase de réinterprétation pour régler des problèmes actuels.

02-CPCFP-01

Quand je les ai rencontrés pour présenter ce document-là (programme), [j'ai dit] l'important est de penser aux intentions pédagogiques dans les premières pages du programme d'études. Penser vraiment aussi comment on va évaluer en aide à l'apprentissage au fur et à mesure. Je me dis que je vais essayer de leur faire penser à intégrer tout ce qui parfois est des lacunes. Il y en a un nouveau programme autant essayer de faire ça bien. C'était la rencontre en tant que telle c'était une demi-journée pas plus.

Tout comme les enseignant.e.s, les CP utilisent des voies d'entrée diversifiées pour aider les enseignant.e.s à transposer le programme formel en programme réel.

4.2.3 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Lors de l'entrevue, les CP et les enseignant.e.s ont fait part des principales difficultés rencontrées lors de l'étape d'appropriation-interprétation ainsi que des pistes d'amélioration souhaitées.

Ainsi, l'une des principales difficultés nommées par les participant.e.s concerne le manque de préparation pour accomplir cette tâche. La formation est inexistante ou insuffisante, selon eux.elles. **Les enseignant.e.s considèrent ne pas savoir quoi faire, disent ne pas maitriser les outils, affirment manquer de temps et soulignent que tous et toutes ne s'impliquent pas avec la même intensité.**

01-ENSFP-04

Il y a eu de l'improvisation, car les professeurs n'avaient pas les informations nécessaires. Je pense qu'on a mis un peu de pression parce que les gens voulaient que ça s'implante, mais on n'avait pas d'informations plus que ça. On est allé dans un sens, on est allé dans d'autres et on a été brûlés.

Les enseignant.e.s ont de la difficulté à comprendre l'usage possible des instruments ministériels et du dispositif local. Bien que les CP suggèrent et rendent disponibles les analyses de profession du MEQ, les enseignant.e.s avouent ne pas les lire et ne pas comprendre leur utilité. Un enseignant en secrétariat affirme :

01-ENSFP-05

Je l'ai pas lu au complet. […] De ce que j'ai lu, je trouvais qu'on nous parlait plus de ce qu'est le métier maintenant. Donc, est-ce que ça m'aide plus à l'évaluer? Ça me donne des pistes, mais concrètement, je ne trouve pas qu'il y avait vraiment des éléments pour l'évaluation.

L'ensemble des enseignant.e.s en FP ayant participé à la recherche avaient un baccalauréat en enseignement terminé ou en cours. Bien que l'étude du programme et des différents documents ministériels fasse partie du parcours universitaire, à l'exception d'une personne, aucun n'a mentionné avoir déjà cette connaissance préalable. Le même constat s'impose chez les CP qui n'ont pas spécifié avoir misé sur leurs compétences pédagogiques pour les aider à faire le travail de transposition. Dans un cas, c'est le recours à un expert externe qui a facilité la compréhension de la terminologie et de l'architecture des programmes d'études.

01-CPCFP-01

On a dégagé une demi-journée par mois et on a fait venir un spécialiste pour nous encadrer. Et là, il nous a montré le développement par compétences, à quoi ça devrait ressembler. Faire les différences entre les anciens programmes et les nouveaux programmes. On a vraiment fait ça, la première année aller décortiquer vraiment beaucoup, beaucoup. Le spécialiste est venu au moins trois fois. On a changé notre vocabulaire et c'est lui qui nous a mis de nouveaux mots dans notre bouche. Je ne suis pas certaine que si on n'avait pas eu le spécialiste qu'on aurait eu ce changement de vocabulaire-là. En ayant quelqu'un de l'extérieur qui vient nous enseigner, c'est là que les gens ont arrêté de parler de module. On a commencé vraiment à avoir un langage de programme.

En cours de réalisation, les enseignant.e.s ont fait part des tensions et des conflits rencontrés. Les tensions provenaient de deux sources principales : du peu de contrôle qu'il.elle.s avaient sur le processus et sur les outils mis à leur disposition et du niveau d'engagement des membres de l'équipe dans le processus. Des litiges passés non résolus servent parfois de prétexte à un refus de participation et constituent un facteur de stress supplémentaire.

01-ENSFP-03

Ça dépend des valeurs professionnelles. On a besoin d'un bon guidage, de suivi, d'un travail en pleine collaboration de direction-enseignants. […] Ok, un nouveau programme pour les enseignants qui doivent élaborer des formatifs, des synthèses, des sommatifs. Donc, ça c'est le stress individuel. Et aussi le stress relationnel à l'interne parce que toute cette collaboration des fois ça amène aussi … ça prolonge cette adaptation au nouveau programme s'il n'y a pas de consensus.

01- ENSFP-04

On ne demande pas aux personnes d'en faire autant si elles ne le souhaitent pas, mais un minimum.

01- ENSFP-01

Je trouve ça un petit peu décevant, c'est juste décevant. Il y en a qui travaillent pour cinq … [alors que d'autres]. C'était ma petite montée de lait.

Malgré les tensions que le processus peut susciter, un participant souligne l'importance de la collaboration dans l'équipe à cette étape du processus.

02- ENSFP-02

Ceci dit, on est tous des unicités, mais avec des forces et des faiblesses. […] Donc on a tout mis ça ensemble, consciemment ou pas. On a eu la chance d'avoir des gens qui s'aimaient déjà, parce que dans l'exercice, ça prend de la confiance et du respect.

À cet égard, le CP affirme :

02-CPCFP-01

Ce n'était pas une résistance à l'implantation en tant que telle, mais à l'intégration dans l'équipe. […] Moi, tout ce que je leur ai envoyé, tout ce que je leur demandais étaient toujours en copie à la direction adjointe responsable de ce secteur.

La durée du processus est d'environ un an. Pour toutes les personnes rencontrées, cette durée est très courte. Les enseignant.e.s du programme APED ont dit avoir travaillé les fins de semaine, les soirs de semaine et pendant leur période de vacances. Quelques enseignant.e.s en secrétariat ont fait de même.

02-ENSFP-01

On n'a pas de temps pour « debriefer ». On a zéro temps. On a tout le temps de la broue dans le toupet […]. On n'a même pas pris un temps de recul.

02-ENSFP-05

J'offrirais du temps aux enseignants [...] puis vraiment donner un moment pour mettre en place les choses. Après ça, on peut travailler un peu de notre côté. Qu'est-ce qu'on priorise? Comment le fait-on?

01-CPCFP-01

Les difficultés, c'est le temps de rencontre. Le peu de temps de rencontre. Ça a été d'avoir peu de documents préparés. (…) Le temps! Le temps! Moi, j'aurais aimé ça que quand on implante un nouveau programme, que le ministère dise : OK, dans votre école, vous allez avoir droit à une journée pédagogique pour vous, pour implanter de nouveaux programmes. Déjà, ça nous ferait une journée de plus. De nous donner les conditions qu'ils donnent au secondaire.

01- ENSFP-02

Il n'y a pas assez de temps alloué pour ça. Idéalement, il faudrait moins enseigner et plutôt se concentrer là-dessus. Combien de temps j'ai passé à travailler à la maison sur tout ça … c'est beaucoup.

Le temps est aussi synonyme de libération de tâches. Plusieurs ont dénoncé l'absence de libération à cette étape de transposition curriculaire.

01- ENSFP-02

Premièrement, si c'était à recommencer, l'histoire des libérations, je l'aurais remis à l'agenda. (…) Je ne sais même pas si ça aurait été possible, mais je lance le mot dans le collimateur… Si on avait été libéré, peut-être que ça aurait été différent. (..) On a utilisé beaucoup notre disponibilité pour cela. Plus chez toi à la maison, plus ta terrasse extérieure, plus dans le sud à Cuba, plus à gauche puis à droite… Fais qu'on l'a fait sur notre bras.

En somme, nous dirions que l'absence de libération et le peu de temps accordé aux enseignant.e.s pour faire le travail ont généré des tensions et alimenté les conflits. La non-reconnaissance par l'établissement de l'importance rattachée à ce travail peut laisser de l'amertume chez certain.e.s.

4.3 EN FORMATION TECHNIQUE

Cette section rend compte des résultats des entrevues auprès des participants.e.s en FT. Comme c'était le cas pour la FP, les indicateurs sont regroupés par question de recherche. Nous présentons également le contexte d'implantation pour le réseau collégial.

Comme c'est le cas pour la FP, le ministère détermine les objectifs et les standards de chacun des programmes conduisant à l'obtention du diplôme d'études collégiales, de façon à assurer la comparabilité des formations. Le programme d'études est un instrument conçu et publié par le ministère et il présente les cibles de la formation et les renseignements qui décrivent la structure et l'articulation du programme. Toutefois, bien que les établissements du collégial jouissent d'une autonomie leur permettant de développer leurs propres dispositifs d'appropriation-interprétation des programmes d'études ministériels, l'ensemble des démarches menant à l'approbation locale du programme sont encadrées par une politique de gestion des programmes d'études. Cette politique est conforme aux cadres de référence de la CEEC relatifs à l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges et à l'évaluation de programmes.

AU COLLÉGIAL, LE PROCESSUS D'INTERPRÉTATION S'APPUIE SUR DES POLITIQUES INTERNES QUI PRÉCISENT, ENTRE AUTRES ÉLÉMENTS, LES ÉTAPES DU PROCESSUS ET LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS DE CHACUN.E.

4.3.1 LES OUTILS, LES INSTRUMENTS ET LA FORMATION

Comme ce fut le cas des participant.e.s de la FP, les participant.e.s ont été invité.e.s à décrire le dispositif développé et utilisé par leur établissement pour les accompagner dans le processus d'appropriation-interprétation du programme d'études. Au collégial, le processus d'interprétation s'appuie sur des politiques internes qui précisent, entre autres éléments, les étapes du processus et les rôles et les responsabilités de chacun.e. Dans ce contexte, les instruments ministériels tels que l'analyse des situations de travail (AST) et le devis (programme d'études) sont utilisés à différents moments de la démarche par les CP et les enseignant.e.s. Le devis est considéré comme indispensable tel qu'en témoigne ce commentaire d'un enseignant :

02- ENSCG-02

Donc, ce document-là, on l'a beaucoup utilisé pour se référer, pour dire « voyons, c'était quoi l'objectif de ce changement-là? Pourquoi donc on allait dans ce document explicatif? On a toujours eu le devis ouvert devant nous … Toujours, toujours, toujours, toujours …

Les CP ont aussi développé des outils locaux afin de guider les équipes enseignantes. Parmi ces outils se trouvent des gabarits de grilles de cours ou de calcul d'heures ou d'unités, des matrices et des logigrammes.

01- ENSCG-01

La seule affaire que le CP nous a donnée, c'était son espace de fichiers d'analyse. Il était lourd, mais il était correct. Ça permettait de voir c'était quoi les compétences, les unités. Tout ce qui était les calculs après des heures et des unités, crédits, c'était plus facile de faire le suivi. Mais pour ce qui était du départ, dans le fond, c'est le seul outil qu'on a eu.

Par ailleurs, les deux programmes utilisent des sondages avec des buts distincts. Les deux responsables de programme ont sondé l'équipe enseignante afin de valider des pondérations ou de mieux saisir les attentes face à certaines compétences. Pour le programme de Techniques de services financiers et d'assurances, les responsables ont plutôt interrogé les employeurs quant aux forces et aux défis du programme.

01- ENSCG-01

C'est donc avec notre espèce de structure, de schéma, là on a rencontré nos étudiants et des partenaires pour savoir c'était quoi les faiblesses de nos étudiants. C'était quoi les irritants de nos étudiants dans le programme. Qu'est-ce qui ne marche pas? Qu'est-ce que vous n'aimez pas? Et puis ce qui est problématique. (…) On est vraiment allés chercher un peu le pouls des étudiants et du milieu.

Pendant le processus ministériel d'élaboration de programme, les enseignant.e.s du programme affirment avoir pu communiquer leurs commentaires au ministère.

01- ENSCG-01

Il y a eu plusieurs consultations en 2015, 2014. La directrice adjointe de l'époque aussi avait participé à quelques rencontres. Le coordonnateur du département aussi avait participé. Donc, on avait été informés. Je ne peux pas dire qu'on a été consultés. Non, ils ont recueilli nos commentaires. Je ne suis pas certaine que tout a été bien respecté. Néanmoins, on a quand même des éléments qu'on a pu retrouver dans le nouveau devis et qu'on a pu dire oui, on est d'accord avec ça ou non, on n'est pas d'accord avec ça.

Le CP affirme avoir développé le dispositif avec l'aide des enseignant.e.s, et ce, en cours de processus.

01-CPCG-01

J'en ai cherché au début [outils], ce n'était pas très disponible. J'ai vraiment fonctionné en allant voir des personnes-ressources, nos conseillers pédagogiques d'expérience et de lire beaucoup sur le sujet. Je me suis basé sur mon expérience et les techniques utilisées par le ministère de l'Éducation. J'ai essayé de les adapter ici. De prendre des principes en gestion de projet surtout évaluation de programme également. Ma bible a été le document sur l'évaluation de programme d'Hélène Allaire qui m'a permis de comprendre ce qu'on faisait. [...] J'ai eu la chance de tomber sur des équipes programmes très performantes qui étaient habituées à la gestion de projet et qui comprenaient très bien les programmes dans lesquels ils étaient. Et c'est là qu'on a débroussaillé et développé des outils pour mettre en œuvre le programme.

Certains outils avaient été développés antérieurement, mais ils n'étaient pas utilisés de manière uniforme par les CP du cégep et les équipes enseignantes.

01-CPCG-01

Ce n'était pas documenté. On avait un gabarit de plan-cadre [de cours] qui existait et que j'ai pu m'approprier et proposer des modifications parce que ce document-là datait et il n'était pas appliqué de façon uniforme par tous les départements. [...] On était un petit peu laissés à nous-mêmes. Avec les enseignants, on a adapté les outils pour les rendre pertinents.

Le dispositif local s'est construit au fur et à mesure des différentes vagues d'implantation de programme. C'est ainsi qu'au moment de l'implantation du programme Techniques de services financiers et d'assurances, l'arsenal était bien garni.

01-CPCG-01

C'est là que j'ai commencé à développer des outils pour aider les enseignants. (…) Quand je suis arrivé, il n'y avait pas de profil de sortie, de profil de compétences. Mes grilles de cours étaient un peu molles et n'étaient basées sur rien et on a travaillé à développer des assises pour chacun des programmes. La première chose que j'exige des enseignants, c'est de développer un profil de sortie ensuite réaliser un logigramme de compétences ou de cours dépendamment de la capacité des enseignants et par la suite, on travaille à la grille de cours et les descriptifs des cours et l'épreuve synthèse de programme et les plans-cadres par la suite.

En ce qui concerne la formation préalable à l'étape d'appropriation-interprétation, les enseignant.e.s du programme de Techniques de services financiers et d'assurances et de Techniques policières indiquent avoir été accompagné.e.s par le.la CP, mais ne pas avoir reçu de formation en amont sur les outils ou le processus en tant que tel. Les enseignant.e.s des deux programmes ont pu bénéficier d'un dispositif formalisé.

02-CPCG-01

Il n'y a pas de formations formelles en tant que telles. [...] on se base sur un certain procédurier qui existe et qu'on a sous la main. Donc, ce processus-là est remis aux enseignants qui y ont accès. C'est un outil de travail aussi pour le conseiller pédagogique qui accompagne ces enseignants-là. […] On a une politique de gestion des programmes d'études donc ça inclut élaboration de programmes, modification de programmes, mais aussi l'implantation de nouveaux programmes, évaluation programme donc ça touche toutes les phases des programmes. Elle est encore très récente. Sinon, on a un procédurier. [...] Donc, ça, c'est un outil primordial.

L'étape d'appropriation-interprétation du programme est assumée conjointement par le.la CP et des enseignant.e.s du programme. Les CP au collégial occupent généralement un poste à temps plein et soutiennent l'équipe enseignante dans l'appropriation des différentes étapes du processus. Or, bien que les équipes enseignantes bénéficient d'un accompagnement de leur part,

certaines personnes qui ont participé à cette recherche mentionnent que le mouvement de personnel au sein des professionnel.le.s ou de la direction des études peut avoir un impact sur le déroulement et sur l'efficacité du processus, notamment en raison de nombreux essais-erreurs qui ralentissent les travaux et qui en prolongent la durée. Nous en parlerons davantage dans la partie 5.

En bref, le développement de différents outils locaux semble nécessaire pour mener à bien le processus d'appropriation et d'interprétation du programme. De plus, puisque les enseignant.e.s engagé.e.s dans l'étape d'appropriation-interprétation ont été sollicité.e.s par les CP au moment de la confection des outils, cela vient légitimer leur usage. Enfin, la concertation entre les CP d'une même institution aide à établir une cohérence dans les façons de faire et les outils utilisés.

4.3.2 LE PROCESSUS D'OPÉRATIONNALISATION, LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET LES STRATÉGIES DÉPLOYÉES

Le processus d'interprétation d'un programme est d'environ une année et, tout au long du processus, les CP et les enseignant.e.s assument des rôles distincts, mais complémentaires. En effet, puisque, la majorité des enseignant.e.s au collégial n'a pas de formation en pédagogie, le rôle des CP est de favoriser une meilleure compréhension des composantes du programme chez les enseignant.e.s et de les soutenir dans le développement d'une vision commune des compétences du programme.

02-CPCG-01

La posture de conseiller pédagogique dans cette situation-là c'est vraiment de, selon moi, de questionner, de voir est-ce que les enseignants ont pensé … pensent, interprètent de la même façon cette compétence-là. De voir est-ce que, par exemple, au niveau des standards à atteindre est-ce qu'ils ont la même perception? Est-ce qu'on veut atteindre le même niveau chez l'étudiant?

Les enseignant.e.s qui s'engagent dans le processus d'appropriation-interprétation du programme travaillent habituellement en équipe de deux et l'une de ces personnes occupe le plus souvent la fonction de coordination du département. Les enseignant.e.s bénéficient d'une libération pour assumer cette responsabilité qui diffère de leur tâche habituelle d'enseignement. Il.elle.s interpellent les autres enseignant.e.s du programme à des moments jugés opportuns dans le processus. Dans ce contexte, un.e CP affirme se

percevoir comme un expert de processus alors que les enseignant.e.s sont des expert.e.s de contenus.

01-CPCG-01

> ***Moi, je suis un expert de processus. Donc, c'est là-dedans que je vais accompagner les enseignants. Eux vont être des experts du contenu et les experts pédagogiques. […] moi je propose des gabarits comme le profil de sortie.***

La relation qui s'établit entre les CP et les enseignant.e.s tout au long du processus est centrée sur l'accompagnement et la validation. En effet, les CP cherchent à créer des consensus entre les enseignant.e.s en particulier en les appelant à réfléchir sur leur vision du programme, sur sa structure et au profil de sortie des diplômé.e.s.

02-CPCG-01

> ***Une des premières choses qu'on demande aux enseignants c'est de s'approprier l'ensemble des compétences du devis ministériel, de vraiment bien les comprendre et même de les comparer avec l'ancien devis ministériel. [...] c'est important de bien comprendre l'évolution au fil des années par rapport au programme.***

À l'instar de la FP, le processus sert également à solutionner des embûches rencontrées dans l'enseignement du programme.

02-CPCG-01

> ***On leur demande de réfléchir de façon extrêmement large. Qu'est-ce qui va moins bien, puis comment peut-on améliorer les choses dans le nouveau programme. Et ça, c'est une réflexion qui appartient aux enseignants parce que c'est eux qui connaissent le mieux le programme. Par la suite, on leur demande d'élaborer ou d'actualiser ce que nous on appelle le profil diplômé. Par exemple, avec le nouveau programme, avec les nouvelles compétences, à quoi va-t-on s'attendre d'un diplômé?***

Certain.e.s enseignant.e.s soulignent que plusieurs termes pédagogiques utilisés par les CP ne leur sont pas familiers et qu'il.elle.s ont parfois de la difficulté à les comprendre ou à en faire un usage pertinent.

02- ENSCG-01

Les réunions avec le CP il y en avait assez régulièrement, mais c'était surtout pour voir où on était rendus et mettre les bons mots. Parce que moi, je n'avais pas le langage. Moi, je n'avais vraiment, vraiment pas ça. Pour moi, un cours, c'est un cours. Les compétences… la pondération adéquate …aargh!

De plus, les deux CP remarquent que les enseignant.e.s adoptent parfois une logique de cours et qu'il est difficile de les amener à réfléchir dans une logique d'approche par compétences.

01-CPCG-01

Moi, j'essaie de les sortir de là pour travailler davantage sur la logique de compétences parce qu'en réfléchissant un cours ils vont travailler déjà dans leurs activités d'apprentissage et ils ne voient pas l'harmonisation des compétences.

Les enseignant.e.s adoptent différentes stratégies pour s'approprier les étapes du processus d'interprétation du programme. Pour les enseignant.e.s du programme de Techniques policières, le processus d'interprétation a été réalisé dans un contexte de confiance et de leadership partagé ayant permis d'organiser le travail de façon efficace et productive. En particulier, les enseignant.e.s ont utilisé le devis et les compétences du programme en considérant les expériences passées avec l'ancien programme afin de cerner les ressemblances et les différences. À cet égard, l'ajout d'une compétence et de précisions quant aux attitudes attendues chez les personnes étudiantes reflétait davantage la pratique contemporaine des futur.e.s diplômé.e.s du programme. Les enseignant.e.s ont aussi établi des relations entre le contexte spécifique du métier, les tâches inhérentes aux actions professionnelles et le profil des diplômé.e.s. Cette façon de procéder s'inscrit en cohérence avec les stratégies mises en place par les CP qui tentent de susciter ces réflexions chez les enseignant.e.s.

02-CPCG-01

> ***C'est qu'on essaie de faire prendre conscience aux enseignants « c'est quoi les tâches les plus authentiques » qu'un diplômé doit être en mesure d'effectuer. C'est quoi les principaux savoirs, savoir-faire, savoir-être à développer dans le programme que vous vous attendez chez un diplômé.***

Les enseignant.e.s ont aussi associé des contenus ou des thèmes à chacune des compétences. Celles-ci ont été ordonnancées selon une séquence logique d'apprentissage et de développement. Enfin, un nombre d'heures a été associé à chaque compétence afin de construire la grille de cours. Ce travail fut facilité par l'organisation d'un schéma qui a permis d'obtenir une vue d'ensemble du programme.

02-ENSCG-02

> ***On a pris chacune des compétences et on les a fait plastifier et aimanter. On s'est fait installer un tableau dans notre local de travail comme si c'était une matrice [...] Puis là, on jouait avec. On les plaçait là, puis là visuellement on se reculait, puis là on avait le devis en avant de nous avec les éléments compétences… « Non lui avant lui », puis là on allait écrire les nombres d'heures.***

Une bonne partie de ce travail a été réalisée par l'équipe enseignante qui porte le dossier. Toutefois, cette équipe a communiqué l'état d'avancement des travaux et effectué une consultation élargie de façon régulière lors des rencontres de département.

Pour les deux programmes, le comité de programme, qui regroupe des représentant.e.s de la formation générale, de la formation spécifique et des disciplines contributives, semble moins sollicité en cours de travaux. À cet égard, on constate que leur implication dans le processus est parfois moins grande en raison principalement d'enjeux liés à la tâche. Toutefois, lorsque les enseignant.e.s des disciplines contributives sont invité.e.s aux rencontres, les discussions visent principalement à évaluer la pertinence et la cohérence des contenus de cours proposés, comme le montre ce commentaire d'un enseignant en Techniques de services financiers et d'assurances :

01- ENSCG-01

Je ne veux pas qu'ils sachent comment calculer le taux de chômage. Je veux qu'ils sachent ce que cette donnée-là a comme impact. [...] Oui, effectivement pour les disciplines contributives, on a vraiment donné des balises. On le dit, mais il faut que ça s'applique à l'industrie. Tu ne peux pas parler de tout et de rien juste pour meubler du temps.

Les enseignant.e.s des deux programmes utilisent les situations authentiques pour favoriser les apprentissages des étudiant.e.s. Il s'agit donc de proposer des activités représentatives de l'exercice du métier. Pour un enseignant en Techniques de services financiers et d'assurances, utiliser la situation de travail permet de mieux reconnaître les activités liées au métier et favoriser le transfert des apprentissages.

01- ENSCG-02

Pour ma part, c'est vraiment des situations de travail. Je me réfère beaucoup à cela et on se rend compte énormément comment les étudiants apprennent. Ils intègrent tellement plus la matière quand ils la font, naturellement.

Dans le même ordre d'idées, les enseignant.e.s en Techniques policières ont interprété les différentes compétences du programme en considérant l'authenticité du contexte professionnel de mobilisation des compétences, comme en témoignent ces deux commentaires :

02- ENSCG-02

On a beaucoup travaillé de manière séquentielle pour les interpréter (les compétences). C'est sûr qu'on a toujours dans son quotidien le policier. Comment il fait ça? De quoi a-t-il besoin? Je pense que je vais me répéter, mais on est vraiment partis de ce qui permet à l'étudiant et ultimement aux policiers de bien comprendre, bien travailler. C'est de bien comprendre ses pouvoirs et ses devoirs, qu'il soit au civil ou qu'il soit au criminel, peu importe. Et un coup qu'il comprend bien ça, bien là, après ça, il peut voir comment il doit le faire.

02-ENSCG-01

Et que ce soit toujours applicable au patrouilleur. Parce que c'est facile de tomber dans l'enquêteur ou dans le spécialiste, etc. On s'est toujours ramenés aux compétences d'un patrouilleur.

Les enseignant.e.s rencontré.e.s mentionnent également s'appuyer sur les expériences d'autres cégeps lors de rencontres régionales ou nationales ou sur des documents de travail fournis par des collègues. Cependant, toutes ces personnes soulignent avoir un rôle important à jouer dans l'interprétation de leur programme afin que ce dernier soit représentatif des réalités de leur région et de leur population étudiante. De plus, l'interprétation du programme représente une occasion de se démarquer des autres programmes dans d'autres cégeps.

Par ailleurs, les enseignant.e.s rencontré.e.s disent devoir conjuguer avec les exigences d'organismes externes qui peuvent avoir une incidence sur la qualité de la formation. Pour les enseignant.e.s en Techniques de services financiers et d'assurances, il importe de maintenir des liens serrés avec les membres de l'industrie afin de connaitre leurs besoins actuels et futurs et leur satisfaction à l'égard des stagiaires comme l'indique le commentaire suivant :

01-ENSCG-01

En fait, on est allés consulter l'industrie parce que l'analyse [de situation de travail] était vraiment basée sur l'actuel. La vision lointaine dans cinq ans, on n'avait pas l'impression que dans le devis, ça transparaissait. […] Donc, on avait vraiment besoin de l'industrie pour savoir dans dix ans qu'est-ce que t'as besoin? […] Donc c'était d'essayer d'arrimer un peu la stratégie long terme du marché du travail avec les besoins court terme et les obligations de formation à court terme.

Bien que le devis demeure l'instrument incontournable pour déterminer les contenus des plans-cadres de cours, une autre personne enseignante du même programme souligne qu'elle doit tenir compte des besoins des partenaires pour assurer la pertinence du programme, voire sa survie.

01-ENSCG-02

J'aimerais ajouter que l'Autorité des marchés financiers reste notre donneur d'ordres. On aura beau dire que le ministère c'est lui qui permet d'avoir des diplômes, moi, je diplôme les étudiants qui ont besoin des permis.

01-ENSCG-02

Dès le départ, ça a été plutôt au niveau des compétences. Il y en avait quelques-unes qui avaient disparu ou qui avaient changé. On est vraiment partis de cela. Et c'était non négociable.

Cependant, les exigences d'organismes comme l'Autorité des marchés financiers (AMF) peuvent complexifier le processus de transposition didactique et ajouter des difficultés de compréhension chez les enseignant.e.s des disciplines contributives. Il faut parfois faire un travail de sensibilisation et d'explicitation des enjeux spécifiques de la pratique du métier afin que ces enseignant.e.s comprennent mieux l'apport de leur discipline au programme.

01- ENSCG-02

C'est ça qui est complexe. Et arrimer cela, les exigences et les compétences exigées de l'AMF et les compétences requises par le ministère et les faire « fiter » dans un cours, dans un plan-cadre.

En ce qui a trait au rôle de la direction, les enseignant.e.s manifestent des divergences. Certain.e.s auraient souhaité être mieux guidé.e.s alors que d'autres auraient abandonné si cela avait été le cas, comme en témoigne ce commentaire :

01- ENSCG-01

Bien moi je pense que c'est hyperimportant quand une direction donne ce mandat-là à des gens, qu'il les laisse aller. Nous, ils nous ont laissé aller beaucoup puis je crois que s'ils avaient été … [chien de garde], ça n'aurait pas fonctionné. Avec moi ça n'aurait pas fonctionné puis je me serais tanné parce que c'est lourd. C'est difficile, c'est long, c'est beaucoup de choses. Si en plus, on nous avait « checkés » à toutes les virgules, j'aurais abandonné.

Comme mentionné précédemment, c'est une politique de gestion des programmes d'études qui encadre le processus d'élaboration et d'adoption du programme des collèges. Cependant, les façons de procéder peuvent varier d'un collège à l'autre. Dans la plupart des cas, le processus d'interprétation des compétences est suivi de l'élaboration des différents documents qui composent le projet « local » du programme d'études. Il s'agit, entre autres, du profil des diplômé.e.s, des grilles de cours du programme local, des tableaux

de correspondance de compétences cours et des plans-cadres. Parallèlement aux travaux entourant la structuration du programme, la direction des études assure, en collaboration avec le comité de programme et les départements concernés, les opérations relatives à l'identification des besoins en ressources humaines (par exemple, le perfectionnement) et les besoins en ressources matérielles et financières. Enfin, le projet de programme est validé par la direction des études avant d'être soumis au comité de programme pour recommandation, à la commission des études pour avis et au conseil d'administration pour adoption.

4.3.3 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Le processus d'interprétation du programme est complexe. Les enseignant.e.s et les CP soulignent des difficultés à différents moments du processus. En général, les enseignant.e.s des deux programmes relèvent le fait que la libération est insuffisante et que le processus est lourd.

En tout début de processus, les principales difficultés rencontrées concernent le manque d'intérêt des enseignant.e.s à s'investir dans la transposition curriculaire et la difficulté d'accès à certains documents. En effet, bien que le processus d'opérationnalisation ait un impact sur toute l'équipe, les enseignant.e.s ne se mobilisent pas toutes et tous face à cette tâche. De plus, selon un CP, l'absence de formation en pédagogie, notamment la connaissance de l'approche par compétences, est une difficulté en soi. En particulier, certain.e.s enseignant.e.s ont de la difficulté à s'inscrire dans une approche par compétences, car il.elle.s conçoivent leur cours sans véritable égard aux autres cours ou à une vision partagée de la formation.

02-CPCG-01

Souvent les enseignants sont beaucoup axés sur les contenus, sont beaucoup axés sur qu'est-ce qu'ils vont enseigner puis ça va être quoi l'impact des cours, de nouveaux cours par rapport aux cours qu'ils sont habitués à donner. Les enseignants sont souvent très attachés à leurs anciens cours.

Pendant le processus, le développement d'une représentation commune du sens accordé aux compétences du programme peut représenter un défi au sein de l'équipe enseignante.

01-CPCG-01

C'est de distinguer les objectifs des contenus. C'est normal ce sont des experts de contenu, ce sont des experts de structure. Non, ils ne sont pas experts, mais ils se débrouillent à structurer les activités pédagogiques, mais comprendre la différence entre un contenu et un objectif c'est difficile, ça prend de la formation.

Une personne enseignante a aussi souligné avoir parfois de la difficulté à comprendre les explications du CP à propos des différentes étapes du processus. Ces incompréhensions ont soulevé quelques frustrations et tensions pendant le processus. On remarque également que les enseignant.e.s éprouvent de la difficulté à comprendre le sens ou la pertinence de certains documents (par exemple, les plans-cadres).

02- ENSCG-01

Moi, quand on m'explique quelque chose, explique-moi pas ça dix fois de façons différentes. On va juste me perdre. Là, c'était comme ça. On m'explique une première fois. On poursuit l'explication, on poursuit l'explication […] C'est blanc. Ne viens pas me dire que c'est blanc foncé puis après que c'est blanc pâle.

Cette difficulté est également soulignée par un.e CP qui affirme que les enseignant.e.s peinent parfois à comprendre le sens des termes utilisés dans le devis. Cela peut être dû au fait que les enseignant.e.s ne lisent pas tous les documents ministériels. Ainsi, les CP mettent des stratégies en place pour développer une meilleure compréhension du contenu du programme auprès des enseignant.e.s comme le montre le commentaire suivant :

02-CPCG-01

C'est important de revenir sur comment est-ce qu'une compétence est écrite en termes d'objectifs et de standards. Qu'est-ce qu'un objectif? Qu'est-ce qu'un standard? [...] Qu'est-ce qu'on veut dire? Il faut vraiment repartir de la base puis, quand on arrive justement au fait de questionner sur des situations, des tâches authentiques, il faut aussi préciser ce qu'on entend par là.

Au sein des équipes enseignantes, il persiste des défis à établir des consensus à propos de la signification du « seuil d'entrée sur le marché du travail ». Plus spécifiquement, les enseignant.e.s en Techniques de services financiers et

d'assurances mentionnent l'existence d'incohérences entre les exigences du programme formel et celles de l'industrie qui s'avèrent parfois trop élevées pour un.e diplômé.e.

01-ENSCG-01

Si on veut vraiment répondre à l'industrie, on a tendance à vouloir en faire plus. Alors qu'on doit se rabattre sur le seuil d'entrée. Oui, il y a des discussions à avoir avec certains profs qui ont tendance à justement vouloir aller plus loin que la machine.

Les enseignant.e.s de Techniques policières ont fait état de discussions semblables au sein de leur équipe. En effet, bien que plusieurs enseignant.e.s du programme cumulaient beaucoup d'expériences professionnelles diversifiées, il.elle.s réfléchissaient régulièrement aux finalités du programme qui visent à préparer les étudiant.e.s à l'admission à l'École nationale de police du Québec (ENPQ).

02-ENSCG-02

On a eu effectivement cette discussion-là. « On va trop loin, c'est pas juste les patrouilleurs » et même à ça, on se disait on les forme pas pour qu'ils soient tout de suite dans une organisation policière, on les forme pour qu'ils s'en aillent à Nicolet. Et Nicolet n'exige pas autant ce niveau-là […] et ils ont encore des choses à apprendre quand ils arrivent là.

La collaboration entre les enseignant.e.s qui portent le dossier, l'équipe du département, les membres du comité de programme et la direction est nécessaire. Cependant, le rôle, l'implication et l'apport de chaque personne varient et comportent son lot de difficultés. Un CP souligne qu'il doit non seulementaccompagnerles enseignant.e.s, mais aussiles membres de la direction pour qui le processus n'est pas très familier. Les dispositifs : la formalisation du processus et ses effets

DISCUSSION des RÉSULTATS

CE QUE LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM (FORQUIN, 2008 ; PASCO ET LÉZIART, 2005) ET L'APPROCHE DE L'INSTRUMENTATION (HALPERN ET LE GALÈS, 2014 ; LASCOUMES ET LE GALÈS, 2004 ; SALOMON, 2002) TRADUISENT, C'EST L'IMPORTANCE DU PROGRAMME FORMEL COMME INSTRUMENT FÉDÉRATEUR DANS LA CONSTRUCTION DU SAVOIR ENSEIGNÉ ET DU SAVOIR DU MÉTIER. LA TRANSPOSITION CURRICULAIRE QUI S'ENSUIT PRODUIT DES EFFETS AYANT UNE PORTÉE TRANSFORMATIONNELLE SUR L'ACTE D'ENSEIGNER.

Le programme formel sert aussi d'instrument de contrôle. Sa construction s'appuie sur la négociation et sur le compromis entre les acteurs du milieu de l'éducation et de l'externe. Lors du processus ministériel d'élaboration de programme, différents acteurs se rencontrent sous la coordination du ministère de l'Éducation. Du milieu du travail, on trouve des représentant.e.s du métier, des associations patronales, des syndicats et des ordres professionnels. Du milieu de l'éducation, ce sont des enseignant.e.s, du personnel de direction et des CP. Finalement, le milieu gouvernemental est représenté par des membres de différents ministères et d'organismes gouvernementaux consultatifs. « Un instrument n'est jamais réductible à une rationalité technique pure. Il est indissociable des agents qui en déploient les usages, le font évoluer et composent à partir de lui des communautés de spécialistes » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 14).

5.1 LES DISPOSITIFS : LA FORMALISATION DU PROCESSUS ET SES EFFETS

Notre recherche montre que la transposition curriculaire relève de deux principaux dispositifs, l'un ministériel et l'autre local. Le dispositif ministériel est formel et s'appuie principalement sur un instrument prescriptif, soit le programme d'études. C'est ainsi que l'instrument qu'est le programme joue son rôle de contrôle.

Dans le cas de la FP au secondaire, le dispositif ministériel contient un certain nombre d'outils tels que l'analyse de profession, des guides pédagogiques, évaluatifs ou administratifs. Le dispositif local utilise largement les outils ministériels bien qu'un certain nombre d'outils locaux sont créés.

En formation collégiale, le dispositif local est constitué d'abord d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes (Loi sur les cégeps, art. 24.). La formalisation du processus de mise en œuvre au sein des établissements collégiaux constitue la différence la plus importante avec la FP au secondaire. Cette politique locale est un puissant instrument de gestion pour contrôler le processus, reconnaitre le travail des enseignant.e.s et son importance. Elle sert également d'outil de régulation et de gestion des risques. Cette politique s'accompagne d'une autre politique, celle de la gestion des programmes d'études. Ces politiques internes tracent

les étapes du processus de transposition et identifient clairement le rôle et les responsabilités des différents acteurs de l'éducation. Elles établissent des normes et les standards locaux qui témoignent de la qualité des programmes. Au moment de l'implantation du programme, les CP développent des outils locaux en collaboration avec les enseignant.e.s. Ces outils sont nombreux et se ressemblent entre les établissements collégiaux: profil de sortie, plans-cadres, logigramme, etc.

En 2002, la CEEC constatait « que des progrès remarquables ont été accomplis depuis une dizaine d'années dans le développement d'une culture d'évaluation des programmes, et que cette première application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes a confirmé le potentiel des PIEP en tant qu'outils favorisant la réalisation d'évaluations efficaces » (p. 19). Quelques années plus tard, la CEEC reconnaissait que les cégeps devaient terminer la mise en place de l'approche programme afin d'assurer la cohérence des programmes de formation (CEEC, 2008).

Outre les politiques encadrant le processus, des étapes d'appropriation formelle sont en place dans les cégeps. Ainsi, le programme est soumis à l'approbation

LA FORMALISATION DU PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX CONSTITUE LA DIFFÉRENCE LA PLUS IMPORTANTE AVEC LA FP AU SECONDAIRE.

du département concerné et du comité de programme. La direction des études aura la responsabilité de l'acheminer à la commission des études pour recevoir son avis et le transmettra au conseil d'administration pour l'adoption finale. En cours de cheminement, chaque instance peut proposer des modifications. Finalement, c'est l'ensemble de la communauté collégiale qui se sera approprié le programme d'études. La formalisation du processus par la présence de politiques et l'implication de nombreux paliers d'approbation, ainsi que l'octroi de libération aux deux enseignant.e.s responsables constituent en soi une reconnaissance de cette responsabilité et lui donnent une légitimité

La présence de ce dispositif interne notamment la détermination des rôles des intervenant.e.s et des instances, constitue un mécanisme de gestion des risques qui permet la gestion des tensions et des conflits (Lanoville, 2019) sans les éliminer complètement. Par exemple, le taux de roulement élevé du personnel de direction a mis à mal la connaissance du processus interne sans pour autant le compromettre.

La formalisation s'étend également à la rétribution octroyée aux enseignant.e.s pendant la démarche. Au collégial, les enseignant.e.s des deux programmes ont affirmé avoir bénéficié d'une libération de tâche afin de faire le travail. Bien que celle-ci soit jugée insuffisante compte tenu de la lourdeur du travail à accomplir, les enseignant.e.s de la FP au secondaire n'ont pas eu cette reconnaissance. En effet, autant pour le programme de secrétariat que pour celui en APED, aucune libération ne leur a été accordée.

Notre étude suggère que la formalisation du processus et du dispositif internes au collégial crée des normes et des standards (Hood, 1983). Ces normes sont légitimes parce qu'elles s'établissent par consensus, dans un document écrit (les politiques) (Borraz dans Lascoumes et Le Galès, 2004) qui résulte du compromis des différents acteurs. Ce n'est pas le cas dans les CFP.

Dans les deux CFP et pour les deux programmes faisant l'objet de la présente

étude, les dispositifs en place semblent s'appuyer sur un certain nombre d'outils développés par les CP sans l'apport du personnel enseignant. En l'absence de normes convenues et acceptées au préalable par le personnel éducatif des CFP, l'instrument ministériel demeure le principal instrument de contrôle et les outils locaux sont à son service.

LA FORMALISATION DU PROCESSUS CRÉE DES NORMES ET DES STANDARDS.

En APED, c'est la personne enseignante responsable du programme (chef de groupe) qui a mobilisé ses collègues. Comme le soulignent Dulude et Dembelé (2012), le leadership assumé de la personne responsable du programme est important afin de nourrir le processus de construction de sens de l'équipe enseignante et de contribuer au changement de pratiques. Cette même personne a aussi permis à l'équipe enseignante de faire la mise en commun.

Dans le programme de secrétariat, l'étape d'appropriation et d'interprétation est fragmentée entre les différentes équipes enseignantes qui se partagent les compétences. Le travail se fait avec les outils développés localement par le.la CP. Même si les documents finalisés et prescriptifs sont rendus accessibles à l'équipe enseignante sur une plateforme numérique, il n'y a pas de moment de mise en commun avec l'ensemble des enseignant.e.s du programme. C'est le.la CP qui fait cette partie du travail ainsi que les étapes de validation et de vérification qu'elle remettra à la direction de l'établissement.

Au collégial, la responsabilité de procéder à la transposition curriculaire est similaire d'un programme à l'autre. C'est la coordination départementale et un.e autre enseignant.e de la discipline qui en sont les principaux responsables. Ces dernier.ère.s travaillent en étroite collaboration avec le.la CP et doivent respecter les exigences de la politique de gestion des programmes de leur établissement.

Alors que les enseignant.e.s du collégial disent que la formalisation du processus à l'interne les aide dans cette aventure longue et complexe, les participant.e.s rencontré.e.s en FP n'ont pas exprimé le désir d'avoir une formalisation du processus, bien qu'ayant mentionné se sentir « laissé.e.s à eux. elles-mêmes ».

À l'instar de Aggeri et Labatut (dans Halpern et Le Galès, 2014), l'instrument ministériel a une portée transformatrice indéniable. En effet, toutes les personnes participantes à l'étude précisent que le programme prescrit était le point de départ. Toutefois, certaines distinctions apparaissent entre la FP et la FT à cet égard. Alors que le programme prescrit agit comme organisateur social (Lascoumes et Le Galès, 2004) et cognitif de la conception du métier, au collégial, le

EN FP AU SECONDAIRE, L'EFFET D'INERTIE EST PLUS GRAND PUISQUE LE DISPOSITIF LOCAL, PEU DÉVELOPPÉ, PEU FORMALISÉ ET PEU MAITRISÉ PAR L'ÉQUIPE ENSEIGNANTE, NE JOUE PAS LE RÔLE DE CONTREPOIDS COMME AU COLLÉGIAL.

dispositif local en vient à contrebalancer cet instrument étatique. Ce qui n'est pas le cas en FP où l'absence constatée d'un dispositif local formalisé renforce le caractère structurant et

obligatoire du programme formel ayant comme impact d'ouvrir la voie à des actions de contrôle pédagogique de la part de l'administration locale sur l'équipe enseignante. Les intérêts administratifs et organisationnels interfèrent dans le travail enseignant de manière plus marquée en FP au secondaire (Crespin, 2014), notamment au moment de la validation finale.

En somme, au collégial, la multiplicité des instances internes interpelées dans le cadre du processus produit un effet de boucle récursive qui renforce la prédominance du corps professoral sur le processus et le programme d'études. Le point de départ et le point d'arrivée peuvent différer et transformer la vision étatique du métier. L'effet de changement en sera plus marqué au collégial alors qu'en FP au secondaire, l'effet d'inertie est plus grand puisque le dispositif local, peu développé, peu formalisé et peu maitrisé par l'équipe enseignante, ne joue pas le rôle de contrepoids comme au collégial.

5.2 L'ÉTAPE D'APPROPRIATION-INTERPRÉTATION ET LES STRATÉGIES EN JEU

L'analyse relative à la deuxième question de recherche concernant le processus d'appropriation et d'interprétation du programme par les équipes enseignantes montre que le processus est complexe et qu'il nécessite la mise en œuvre de plusieurs stratégies et de plusieurs actions de la part des équipes enseignantes. En effet, l'étape d'appropriation et d'interprétation du programme est le fruit d'un travail collectif reposant sur la recherche d'information, les discussions et la recherche de sens commun (Prégent et al., 2009). C'est un processus dynamique et itératif durant lequel des objectifs multiples et hétérogènes sont invoqués (Doray et Turcot, 1991). Dans ce contexte, nos résultats indiquent que les équipes enseignantes font preuve d'une grande adaptation face à ce processus et que l'opérationnalisation et la concrétisation du programme sont à géométrie variable (Tardif, 2017) selon les programmes et les ordres d'enseignement.

Les équipes enseignantes des deux ordres d'enseignement utilisent différentes stratégies cognitives ou actions lors de l'étape d'appropriation-interprétation et s'ajustent en fonction des ressources matérielles et humaines disponibles dans leur milieu (Bégin, 2008). L'usage des différents outils est multiple et varie selon l'avancement des travaux. En début de processus, les équipes enseignantes cherchent des informations relatives à l'interprétation du programme en fonction de leurs besoins. Les outils disponibles sont parfois comparés entre établissements et s'enrichissent mutuellement. En cours d'étape, ces outils fournissent d'intéressants supports à la discussion entre collègues (Poumay et al., 2017). Au collégial, la réflexion initiée par le.la CP peut amener les équipes enseignantes à fabriquer leurs propres outils de conceptualisation (ex. schéma de concepts). Au terme de l'étape d'appropriation-interprétation, nos résultats indiquent que les enseignant.e.s posent un regard critique en vue de déterminer la justesse et la valeur des contenus du programme d'études. Le sens accordé aux compétences peut se traduire par des ajouts de contenus afin que la formation reflète mieux les conditions de pratique observées ou les attentes des employeurs potentiels (Poumay et al., 2017). Par exemple, pour les enseignant.e.s du programme de secrétariat, l'absence de la compétence « doigté » dans le programme

d'études a suscité de l'incompréhension et du mécontentement. De même, les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s du programme APED ont aussi été en mesure de livrer une analyse critique du programme et ils ont revu notamment les cours-stages. En outre, les enseignant.e.s en Techniques policières ont souligné l'importance de préciser les attentes liées au savoir-être nécessaire à la pratique policière actuelle. En ce sens, on peut dire que les équipes enseignantes qui participent à l'interprétation du programme mettent en relation les objectifs du programme avec les enjeux actuels de la profession et de la formation. À l'instar de Poumay et al. (2017), nous constatons qu'il ne s'agit pas de tailler la formation en correspondance avec les spécificités des milieux de pratique, ce qui constituerait une vision réductrice du programme, mais plutôt de contribuer à la construction d'un programme qui est à l'aune de l'authenticité des situations de la vie professionnelle (Tardif, 2017). Peu importe l'ordre d'enseignement et le programme, les enseignant.e.s rencontré.e.s ont utilisé l'ensemble des « portes d'entrée » pour interpréter le programme: par les savoirs disciplinaires, par la tâche et par l'activité (Durand et Fabre (2007). Par le fait même, les stratégies utilisées par les personnes qui ont participé à cette étude illustrent bien la volonté des enseignant.e.s de former des professionnel.le.s en phase avec les besoins de la société (Poumay et al., 2017).

Les résultats de notre recherche suggèrent que les équipes enseignantes ont de la difficulté à verbaliser les stratégies cognitives mises en œuvre pour s'approprier les contenus des dispositifs ministériels qui leur sont proposés, et ce, indépendamment du nombre d'années d'expérience en enseignement. Nos résultats montrent également que bien que la majorité des enseignant.e.s de l'ordre secondaire professionnel aient le brevet en enseignement, il.elles manifestent de la difficulté à transférer leurs savoirs pédagogiques au moment de l'opérationnalisation du programme. Cela semble étonnant puisque tous les programmes de formation universitaire offrent au moins un cours en lien avec le programme d'études en formation professionnelle. À la lumière de nos données, nous risquons une hypothèse voulant que le manque de reconnaissance et de soutien du CFP lors de cette étape rende les enseignant.e.s peu confiants face à leurs compétences pédagogiques.

Cette difficulté s'observe également chez les enseignant.e.s du collégial qui sont spécialistes de leur discipline sans nécessairement avoir de formation en pédagogie en enseignement supérieur. Les termes pédagogiques utilisés dans le programme leur sont peu familiers. Il.elle.s ont parfois de la difficulté à les comprendre et à en faire un usage pertinent. C'est pourquoi « la mise en mots » et la justification des actions effectuées semblent plus difficiles. Pourtant, les profils de compétences propres à l'enseignement collégial (Bélanger, 2007) soulignent l'importance pour les enseignant.e.s de participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel il.elle.s œuvrent. D'ailleurs, on s'attend des enseignant.e.s qu'il.elle.s puissent contribuer au suivi, à l'analyse et à l'évaluation du ou des programmes en cours de processus comme au terme de celui-ci (Laliberté et Dorais, 1999).

Cet aspect du travail enseignant engendre aussi des remises en question par rapport à des visions personnelles, à des habitudes ou à des façons de faire bien ancrées issues d'expériences d'enseignement antérieures (Prégent et al., 2009). Lorsque les enseignant.e.s se répartissent le travail d'appropriation et d'interprétation des compétences plutôt que de le réaliser collectivement, certaines dérives peuvent survenir. Tardif (2017) affirme que la participation des enseignant.e.s au processus et

à l'utilisation d'outils ministériels ne garantissent pas que l'application du programme soit réalisée selon la logique prescrite ou que les choix pédagogiques et didactiques soient cohérents avec cette logique. Cette recherche montre au contraire que, pour les programmes étudiés, la participation des enseignant.e.s au processus d'appropriation-interprétation est gage d'une meilleure compréhension du programme prescrit sans pour autant garantir la cohérence des choix pédagogiques et didactiques. Nos résultats indiquent que les enseignant.e.s qui n'ont pas participé à la transposition curriculaire vont jusqu'à modifier les libellés de compétence au gré de leurs interprétations personnelles. On constate donc que, devant l'absence d'une compréhension suffisante de l'instrument ministériel prescrit, les enseignant.e.s peuvent développer une certaine résistance et s'engager dans une réinterprétation allant jusqu'à dévier du sens initial (Lascoumes et Le Galès, 2004).

Les résultats de cette étude indiquent que lors de la transposition curriculaire, une faible proportion des enseignant.e.s du programme occupe un rôle clé. En effet, dans plusieurs cégeps, les enseignant.e.s ne sont pas toutes et tous explicitement invité.e.s à s'approprier le devis ministériel auquel il.elle.s contribueront par leur enseignement futur (Howe, 2015). Nos résultats montrent que les enseignant.e.s provenant des disciplines contributives sont moins impliqué.e.s dans le processus. Dans cette perspective, il peut devenir difficile de donner un sens commun à la formation (Howe, 2015) ce qui contrevient à l'esprit de l'approche programme.

Au collégial, l'approche programme suppose que le programme de formation soit élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par les enseignant.e.s, dans un esprit de collaboration et de collégialité (Prégent et al., 2009). Il devient donc nécessaire de créer et de maintenir des liens transdisciplinaires avec les collègues des disciplines contributives pour leur expliquer les valeurs du programme et le profil des diplômé.e.s et les sensibiliser aux enjeux du programme afin qu'il.elles comprennent mieux l'apport de leur discipline. Cette responsabilité de mobiliser l'ensemble des collègues revient aux deux responsables de l'étape d'appropriation-interprétation.

Dans cette perspective, l'étape d'appropriation-interprétation du programme nécessite la mise en place d'un mécanisme de gestion continue. Comme on l'a déjà vu, les données recueillies mettent en lumière le fait que le processus de transposition curriculaire est géré différemment selon les ordres d'enseignement et que cette gestion semble avoir un impact sur les stratégies utilisées par les équipes enseignantes. En particulier, on remarque qu'en contexte de formation collégiale, les CP et les enseignant.e.s travaillent dans un mode coopératif, dans un mode de gestion plus horizontale que verticale, tantôt en petites équipes, tantôt en équipe élargie selon les besoins (Prégent et al., 2009). En procédant de la sorte, les membres de l'équipe enseignante peuvent discuter du programme, le partager et le valoriser. Ceci pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Enfin, le programme formel constitue un instrument essentiel d'information, d'interaction, de régulation et d'encadrement pour les étudiant.e.s ainsi que pour les personnes qui les forment (Tardif, 2017).

5.3 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES TENSIONS ET LES CONFLITS

Les constats d'analyse concernant les difficultés rencontrées indiquent qu'elles sont présentes dès la phase de conception-production des programmes par le ministère de l'Éducation. En effet, dans le contexte actuel, le ministère est responsable d'élaborer les compétences des programmes afin d'assurer que les cibles de la formation soient pertinentes et comparables d'un établissement à l'autre. Nous avons vu que les acteurs de la formation sont peu impliqués dans les processus d'élaboration et de validation du processus qui sont réalisés en amont lors de la rédaction du programme prescrit. Pourtant, comme le soulignent Tardif (2017) et Perrenoud (2001), les éléments constitutifs et la configuration du programme font partie des décisions cruciales devant être prises par des équipes de formateur.rice.s. Certain.e.s enseignant.e.s et CP ayant participé à la recherche ont souligné la difficulté d'être confronté.e.s à un instrument ministériel qui ne prend pas nécessairement en compte le contexte scolaire et ses spécificités, notamment le profil de la population étudiante. De plus, les difficultés relatives à l'accessibilité des documents nécessaires au processus d'appropriation du programme occasionnent plusieurs essais et erreurs.

L'étape d'appropriation-interprétation se fait en collectif. Or, la tension est inhérente à tout travail collaboratif. Il s'agit du paradoxe de la collaboration (Amsler et O'Leary, 2008). Le niveau d'engagement de chaque personne participante et l'intensité de leurs relations sont nécessaires au travail collaboratif, mais sont également générateurs de tensions (Agranoff, 2012). Le travail collaboratif exigé pour la réalisation de cette étape de transposition curriculaire requiert que la direction de l'établissement s'engage à établir une structure collaborative efficace, notamment en offrant les ressources suffisantes pour faire le travail (Agranoff et McGuire, 2001 ; Agranoff, 2012). La tension provient également du peu de contrôle des enseignant.e.s sur le processus et sur les outils mis à leur disposition.

En FP, force est de constater que les directions des deux établissements concernés n'ont pas su créer un cadre collaboratif approprié pour l'exécution du travail. Alors que le.la CP sert de courroie de transmission et de médiateur entre la direction et les enseignant.e.s, et entre les enseignant.e.s., ce travail de médiation a ses limites et c'est lors du passage des tensions au conflit que la direction est appelée à intervenir. Or, le refus de certain.e.s enseignant.e.s de participer au processus n'a pas fait l'objet d'une intervention spécifique de la part des directions concernées. Par conséquent, « la mise en place d'un climat de sécurité émotionnelle » et « la place importante de la direction comme autorité légitime » (Bonami et al., dans Corriveau et al. (2010, p. 62) semblent manquer pour les deux programmes à l'étude. L'ensemble de ces contraintes organisationnelles restreignent le temps nécessaire pour effectuer le travail de manière satisfaisante. Sans libération de tâches, avec une formation insuffisante et un délai très court, les équipes enseignantes en FP ont eu le sentiment d'avoir « subi » cette tâche plutôt que d'avoir exercé de manière professionnelle leur travail enseignant. Le sens de l'exercice n'est pas toujours compris. Peu impliqué.e.s dans l'élaboration du programme prescrit, peu sollicité.e.s lors de la confection des outils locaux, peu reconnu.e.s dans leurs compétences pédagogiques, les enseignant.e.s en FP perçoivent la tâche de transposition comme étant complexe et externe. Ces personnes n'ont pas un sentiment d'efficacité personnelle face

à sa réalisation et leur identité professionnelle de métier leur parait diluée (Donnay et Charlier, 2006) notamment parce que des savoirs sont absents du programme formel.

Cette étape met également en jeu une dimension affective, soit celle de la confiance (Bonami et al. 2010 ; Amsler et O'Leary, 2008 ; Huxham et Vangen, 2005), confiance en eux. elles, confiance entre eux.elles, confiance dans le processus ministériel et local. Les enseignant.e.s s'attendent à ce que l'environnement organisationnel et administratif favorise le climat de confiance.

Au collégial, les CP n'ont pas le rôle de médiateur entre les personnes comme en FP de sorte qu'il.elle.s peuvent établir un climat de confiance avec les enseignant.e.s et centrer leurs interventions sur la bonne marche du processus et sur le soutien pédagogique aux enseignant.e.s. De ce fait, bien que l'étape de transposition curriculaire repose sur le leadership pédagogique partagé des CP et des enseignant.e.s qui portent le dossier, la direction des études de l'établissement y est fortement engagée sans pour autant en prendre le contrôle. Ces résultats rejoignent la perspective de Doray et Turcot (1991) qui soulignent que la mise en œuvre d'un programme est le résultat de l'action d'un groupe de personnes qui, dans une succession d'ententes et de tensions, en viennent à sélectionner et à classer des savoirs pour construire une discipline.

Ces constats renforcent ceux de Lenoir (2006) où il concluait « que les enseignants du primaire interrogés exprimaient des attitudes de frustration, de déstabilisation, d'insécurité découlant de leur lecture du curriculum et de ses incidences sur la tâche qu'ils considèrent comme substantiellement accrues » (p.129).

De plus, nos résultats indiquent que des aspects administratifs et politiques sous-jacents au processus créent ou exacerbent les tensions et les conflits et que cette réalité n'est pas mise en évidence au moment d'entreprendre les travaux. Plus spécifiquement, des conflits relatifs aux tâches ralentissent et prolongent la durée des consultations et des travaux. Les enseignant.e.s qui portent le dossier doivent manifester des compétences en négociation, avoir du leadership et une bonne capacité de communication afin de maintenir l'intérêt des membres de l'équipe face au processus.

Par ailleurs, pour les deux ordres d'enseignement, les équipes restreintes responsables du processus d'interprétation du programme soulignent que plusieurs difficultés vécues pendant le processus peuvent miner leur engagement à s'investir dans cette tâche difficile et exigeante. En effet, bien qu'il.elle.s puissent bénéficier d'un accompagnement des CP, les enseignant.e.s considèrent qu'il.elles doivent développer rapidement la connaissance d'un processus complexe afin d'être en mesure de répondre aux exigences et de rendre des comptes aux différentes instances administratives. Dans ce contexte, le temps alloué à l'ensemble du processus est jugé insuffisant par l'ensemble des participant.e.s, et ce, malgré le temps de libération accordé aux enseignant.e.s du collégial.

Ainsi, nous partageons la perspective des acteurs locaux de la formation qui souhaiteraient participer ou être consultés lors du processus de conception du programme ministériel. Cette contribution permettrait aux équipes enseignantes de poser un regard critique sur les compétences du programme et d'en déterminer la justesse et la valeur. À l'instar de Lenoir et Bouiller-Oudot (2006), nous considérons qu'il s'agirait aussi d'une forme de reconnaissance d'une communauté épistémique qui s'identifie autant au métier et au programme de formation qu'à sa mission première d'éducation.

5.4 LES AMÉLIORATIONS PROPOSÉES

Lors des entrevues, les participant.e.s devaient proposer des pistes d'amélioration. Celles-ci se classent sous quatre dimensions, l'instrumentation, la formation et l'accompagnement, l'accès aux ressources financières et le temps.

D'abord, des améliorations sont souhaitées relativement à l'instrumentation. En FP, les outils ministériels tels que l'AST devraient non seulement être disponibles au moment opportun, mais en plus de refléter la réalité contemporaine du métier, elle devrait prendre en compte le contexte de formation. De plus, les outils développés localement devraient tenir compte des compétences pédagogiques développées par les enseignant.e.s de la FP dans le cadre de leur formation au baccalauréat en enseignement. Cette façon de faire favoriserait une compréhension commune du programme et rendrait légitime la pertinence de la formation universitaire obligatoire pour enseigner dans un programme de FP.

Ensuite, des améliorations sont proposées quant à la formation et à l'accompagnement nécessaires au bon déroulement des travaux. Il est facile de comprendre que le processus d'appropriation et d'interprétation devrait mobiliser l'ensemble des membres de l'équipe enseignante. Une condition gagnante de ce processus est la présence d'une formation préalable qui permettrait aux enseignant.e.s de mieux comprendre le sens des intentions éducatives et la terminologie éducative utilisée dans le programme formel.

En FT, sachant que les enseignant.e.s spécialistes du collégial n'ont pas toutes et tous a priori une formation en pédagogie, cette formation préalable donnerait une aisance accrue à l'équipe enseignante pour s'approprier le devis ministériel et communiquer de manière efficace leurs besoins au CP. Tenir compte des compétences disciplinaires et de l'expertise pédagogique des enseignant.e.s des deux ordres d'enseignement permettrait de situer leur contribution au centre du processus. Ce type de formation sensibiliserait les enseignant.e.s à la complexité du processus et permettrait ultimement de développer une ouverture accrue aux changements proposés dans les documents ministériels.

Pour les deux ordres d'enseignement, l'accompagnement en continu des CP est jugé essentiel pour la réussite des travaux. Les enseignant.e.s du collégial ont noté leur satisfaction à cet égard en soulignant qu'il s'agit bien d'une force pour mener les travaux à terme. Pour les enseignant.e.s de la FP, l'accompagnement est jugé insuffisant. L'étape de transposition curriculaire implique plusieurs personnes et, dans ce contexte, le leadership de proximité des CP est important (Bédard et Béchard, 2009). En effet, il.elle.s doivent prendre en compte les dynamiques présentes au sein des équipes afin de capter des tensions sous-jacentes et de juger des moyens à mettre en place pour inviter les enseignant.e.s à s'impliquer dans le processus, et ce, malgré un sentiment d'engagement qui n'est pas toujours perçu comme étant équitable au sein du groupe. En ce sens, les résultats montrent, entre autres, que les CP ont avantage à effectuer une préparation rigoureuse et planifiée du processus d'accompagnement des équipes enseignantes. D'ailleurs, il est recommandé que le rôle des CP soit de favoriser le questionnement, le transfert des connaissances dans la pratique, et ce, sans trop bousculer a priori les façons de faire des enseignant.e.s (Bédard et Béchard, 2009). De plus, comme on l'a vu,

La troisième dimension est l'accès à des ressources financières suffisantes. Celles-ci

représentent une condition majeure à considérer à l'étape d'appropriation - interprétation du programme. Ces ressources financières prennent la forme de libérations adéquates pour la réalisation du travail. Cela constituerait une forme de reconnaissance de l'importance du travail à effectuer et accorderait une légitimité aux interventions des bénéficiaires.

Enfin, ces libérations sont associées à la quatrième amélioration demandée par toutes les personnes qui ont participé à l'étude, soit l'ajout de temps. En effet, quel que soit l'ordre d'enseignement et bien que des libérations soient offertes aux enseignant.e.s du collégial, l'ensemble des enseignant.e.s et les CP rencontré.e.s affirment que le temps manque pour bien faire le travail. En effet, la tâche est lourde et complexe. Pour bien faire, les différentes étapes nécessitent de la réflexion, des consultations et, parfois, des négociations qui ne peuvent se faire de manière satisfaisante dans la durée prévue, et encore moins quand le travail se réalise en sous-groupe sans qu'il n'y ait une mise en commun pour l'ensemble de l'équipe.

Accorder le temps nécessaire au processus permettrait aux CP et aux enseignant.e.s qui portent les dossiers de mobiliser de manière efficace l'ensemble des ressources et des personnes afin de réaliser ce passage avec rigueur. Selon Prégent et ses collaborateurs (2009), la mise en œuvre d'un programme d'études (conception, implantation, évaluation et amélioration continue de son implantation) nécessite la mise sur pied d'une organisation efficace, semblable à la gestion de grands projets dans d'autres domaines.

CONCLUSION

Cette étude a permis de recueillir le témoignage de dix-huit actrices et acteurs du milieu de l'éducation dans quatre programmes en FP au secondaire et en FT au collégial. Cette recherche offre un éclairage sur un pan du travail enseignant jusque-là méconnu, mais combien important. Cependant, le petit nombre de répondant.e.s et de programmes ne permet pas de généraliser les résultats.

Le programme d'études formel ou le référentiel de compétences est un instrument d'action publique issu de nombreuses années de négociations et de compromis entre de nombreuses personnes et organismes œuvrant dans le milieu scolaire et dans le milieu du travail. C'est un dispositif technique prescriptif qui propose une vision sociale du métier et qui sert à baliser l'enseignement du programme. C'est aussi un dispositif social puisque son usage par une multitude d'acteurs force la mise en relation de l'organisation et de certain.e.s de ses membres afin de concrétiser le programme. Toutefois, l'opérationnalisation de l'action gouvernementale dans le cadre du processus de transposition curriculaire met en relief l'usage d'outils dans le cadre d'une ingénierie locale qui influe sur l'orientation et sur la représentation du métier telle que proposée dans le programme prescrit.

En FP au secondaire, l'étape d'appropriation-interprétation peut s'appuyer sur un dispositif local comprenant un certain nombre d'outils ministériels ou externes (par exemple, le cadre d'évaluation, les guides pédagogiques, etc.). Toutefois, la formation pédagogique des enseignant.e.s conjuguée à leur expérience du métier ne semblent pas être suffisamment mises à profit à cette étape du processus pour les programmes étudiés. L'absence de formalisation du processus semble créer un effet de résistance et parfois de réinterprétation du programme d'études (Lascoumes et Le Galès, 2004).

L'ÉTAPE D'APPROPRIATION – INTERPRÉTATION D'UN PROGRAMME NE DEVRAIT PAS ÊTRE IMPOSÉE NI IMPLANTÉE DANS L'INDIFFÉRENCE OU L'INDIVIDUALISME, MAIS PLUTÔT SE DÉPLOYER DANS UN CADRE LOCAL FORMEL ET RASSEMBLEUR AUTOUR D'UNE VISION PARTAGÉE DU MÉTIER ET DU PROGRAMME.

En formation collégiale, l'une des spécificités est la formalisation du processus de transposition curriculaire dans le cadre de politiques internes. L'approbation et l'adoption par l'ensemble des instances de l'établissement assurent une appropriation institutionnelle du programme, ce qui permet de créer un contrepoids au programme formel et, ainsi, de mettre de l'avant la vision qu'ont les enseignant.e.s du métier. Il semble en résulter un effet de changement (Lascoumes et Le Galès, 2004).

Quoique les stratégies utilisées par les enseignant.e.s soient variées, la recherche n'a pas permis de statuer quant

à l'efficacité d'une stratégie plutôt que d'une autre. La diversité des stratégies nécessite une coordination importante pour laquelle les ressources sont jugées insuffisantes, principalement en FP au secondaire.

Enfin, l'étape d'appropriation-interprétation est une opération complexe mettant en action les savoirs professionnels et les savoirs disciplinaires et pédagogiques dans un contexte institutionnel spécifique où la durée du processus est courte et le dispositif en place peu maitrisé. L'intensité des relations et des interactions entraine des tensions et des conflits pouvant mettre en péril la légitimité du processus de transposition curriculaire.

En ce sens, l'étape d'appropriation-interprétation d'un programme ne devrait pas être imposée ni implantée dans l'indifférence ou l'individualisme, mais plutôt se déployer dans un cadre local formel et rassembleur autour d'une vision partagée du métier et du programme.

BIBLIOGRAPHIE

Agranoff, R. et McGuire, M. (2001). Big questions in public network management research. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-Part*, *11*(3), 295–326.

Agranoff, R. (2012). *Collaborating to manage. A primer for the public sector*. Georgetown University Press.

Alexandre, M. (2016). Le processus didactique en enseignement professionnel. Une étude de cas en Tech- niques d'éducation à l'enfance. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p 117-136). Presses de l'Université du Québec.

Alexandre, M. (2022). Module 11 : Formation professionnelle et technique. Dans Groupe Organisation de l'éducation au Québec (dir.), *Site Internet Organisation de l'éducation au Québec* (version 21). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*. *35*, 25-41. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668

Amsler, L. B. et O'Leary, R. (2008). *Big ideas in collaborative public management*. M. E. Sharpe.

Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck Supérieur. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.audig.2006.01

Baribeau, C., Luckeroff, J. et Guillemette F. (2011). Popularité de l'entretien de groupe. *Recherches quali- tatives*. *29*(3), 1-6. *Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages.* http://www.recherche-qualitative. qc.ca/Revue.html

Bédard, D. et Béchard, J.-P. (dir.). (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur.* Presses Universitaires de France.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 47-67.

Bélanger, D. C. (2007). Trois fois, passera... vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? *Pédagogie collégiale 20*(2), *17-22*.

Bonami, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organi- sationnel à la lumière de trois situations hors-normes. Dans L, Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes (p. 47-62).* De Boeck.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*, 63-73. doi : https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Bru, M.et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers Des Sciences De L'éducation*, *5*(1), 9–33. https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.948

Chatigny, C. (2001). Les ressources de l'environnement: au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé. *PISTES*, *3*(2). www.unites.uqam.ca/pistes

Chatigny, C. (2013). La construction de ressources opératoires, une nécessité pour apprendre en situation de travail. Dans C. Teiger et M. Lacomblez (dir.), *(Se) former pour transformer le travail - Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail* (p.429-440). Presses de l'Université Laval (PUL) et European Trade Union Institute (ETUI).

Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique. *Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année*, *1982*, 167-194. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf

Chevallard, Y. et Johusa, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ; suivie d'un exemple de transposition didactique*. Ed. La Pensée Sauvage.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2002). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Rapport synthèse*. Gouvernement du Québec. https://www.ceec.gouv.qc._ca/documents/2002/07/apppiep_rapport_synthese_2002-07-04.pdf

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial. Rapport synthèse. Gouvernement du Québec. https://www.ceec.gouv.qc.ca/_documents/2008/12/prog20052008_rapport_synthese_2008-12-18.pdf

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2008). *Rapport synthèse. Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial.* Gouvernement du Québec. https://www.ceec.gouv._qc.ca/documents/2008/12/prog2005-2008_rapport_synthese_2008-12-18.pdf

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck.

Crespin, R. (2014). Des objets techniques aux objets-frontières : appropriation et dissémination des instru- ments d'action publique : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, *2*(2), 57-66. https://doi.org/10.3917/_sss.322.0057

Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge, *Curriculum Inquiry*, *37*(3), 279-295. https ://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00386.x

Donnay, J. et Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck Université.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformations des programmes de forma- tion professionnelle. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 87-107. https ://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam. ca/10.7202/001196ar

Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interac- tionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 160-175. https ://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1010151a

Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'ana- lyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique [1]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la sco- larisation*, 41, 11-24. https ://doi.org/10.3917/nras.041.0011

Durand, M. et Fabre, M. (dir.). (2007*). Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. L'Harmattan.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Gagnon, C., Coulombe, S. et Dionne L. (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP. Des pistes de réflexion pour les universités du Québec. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. (p.12-29). Presses de l'Université du Québec.

Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (p. 401-425). Presses de l'Université du Québec.

Givoni, M., Macmillen, J., Banister, D. et Feitelson, E. (2013). From policy measures to policy packages. *Transport Reviews*, *33*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/01441647.2012.744779

Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum renewal*. Alexandra: Association for Supervision and Curriculum Development.

Halpern, C. et Le Galès, P. (2011). Pas d'action publique autonome sans instruments propres: Analyse comparée et longitudinale des politiques environnementales et urbaines de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, *1*(1), 51-78. https://doi.org/10.3917/rfsp.611.0051

Halpern, C., Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistance, effets* (Ser. Académique). Presses de Sciences Po. http://www.cairn.info/l-iInstrumentation-de-l-action-publique--9782724614565.htm.

Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2e éd). Armand Colin.

Hood, C. (1983). *The tools of government*. Macmillan.

Howe, R. (2015). Le devis ministériel des programmes, un outil parfois mal compris et mal utilisé. Portail du réseau collégial du Québec. Récupéré à : http://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/le_devis_ministeriel_des_programmes_un_outil_parfois_mal_compris_et_mal_utilisé

Huxham, C. et Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: the theory and practice of collaborative advantage*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203010167

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel.* De Boeck.

Jonnaert, P. (2012.). Le concept de curriculum mis en perspective. Dans *Lisbonne, Université de Lisbonne : Actes du colloque de l'AFIRSE*. http://bacseinternational.com/wp-content/uploads/2-le-concept-de-curriculum-mis-en-perspective.pdf

Kahn, S. et Rey, B. (2016). Le développement de compétences en éducation et en formation. Éducation et francophonie. *44*(2), 4-18. URI : id.erudit.org/iderudit/1039019ar

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Sage Publications.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Éditions du CRP.

Lanoville, C. (2019). Quels dispositifs de gestion pour soutenir la gouvernance régionale collaborative? Le cas de trois tables régionales d'éducation interordres. *Revue ERAdE (Enseignement et recherche en administration de l'éducation)*, *2*(1), 43–63. Récupéré de http ://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2019/12/ Revue-ERAdE-Vol2-no1-Lanoville.pdf

Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, *21*(2), 5-12.

Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.), (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de la fondation natio- nale des sciences politiques.

Lasnier, F. (2014). *Les compétences. De l'apprentissage à l'évaluation*. Guérin éditeur.

Lau, D. C.-M. (2001). Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture & Society*, *9*(1), 29–44. https://doi.org/10.1080/14681360100200107

Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale.* Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Collège de Maisonneuve.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Ac- tivités*, *5*(5-1).

Legendre, R. (2005*). Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lemenu, D. et Heinen, E. (dir.). (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants?* De Boeck Supérieur.

Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. (p. 119-141). De Boeck

Lenoir, Y. et Bouiller-Oudot. M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université Laval.

Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques: activité, compétence, erreur*. Octarès Ed.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignantes, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignantes*. (p. 169-181). De Boeck.

Marchessault, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal.

Marquis, D. (1988). Structuration de contenus et habiletés motrices en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *14*(3), 327-346. URI : http ://id.erudit.org/iderudit/900605ar.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE.* 13(2), 17-25.

Ministère de l'Éducation (2002). Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général, cadre technique. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Elaboration_des_programmes_d_etudes_professionnellea.pdf

Ministère de l'Éducation (2020). *Guide d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages. Partie de l'établissement*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca

Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire: le concept de la médiation didactique. *Le français aujourd'hui*, (1), 53-61.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.Armand Colin.

Pasco, D. et Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en eps : l'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, *19*, 107-120. https://doi.org/10.3917/cdle.019.0107

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *22*(2), 3-13. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/cdle.022.0003

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Éducation & Recherche*, *2*, 198-212. Repris dans Perrenoud - La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage (unige.ch)

Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation.* Droz.

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Re- vue des sciences de l'éducation*, *24*(3), 487-514. https://doi.org/10.7202/031969ar

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Laboratoire *Innovation, Formation, Éducation* (LIFE) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. de Boeck supérieur.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains.* Armand Colin. Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains - Ar- chive ouverte HAL (archives-ouvertes.fr).

Rabardel P. et Pastré P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, déve- loppement.* Octarès Édition.

Rabardel P. et Samurcay R. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay, et P. Pastré, (dir.). *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès éditions.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. de Boeck.

Salamon, L. M. (2002). *The tools of government: a guide to the new governance*. Oxford University Press, USA.

Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Octares Éditions.

Scallon G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*.

Pearson. Schultz, B. G. (1989). *Communicating in the small group: Theory and Practice*. Harper & Row.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 75*(2), 4-14.

St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, *20* (2), 5-12.

St-Vincent, M. et IRSST (Québec). (2011). *L'intervention en ergonomie*. Éditions MultiMondes.

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). De Boeck supérieur.

Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Thinkering toward utopia, A century of public school reform.* Harvard University Press.

Vaughn, S., Schumm, J. S. et Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.

Vedung, E. (1998). Policy instruments: typologies and theories. Dans M.-L. Bemelmans-Videc, R. C. Rist et E. Vedung (dir.). (2017). *Carrots, sticks and sermons: policy instruments and their evaluation* (Comparative policy analysis series) (p. 21-58). Routledge, Taylor and Francis Group.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.

AUTRES RÉFÉRENCES PERTINENTES AU PROJET

Amigues, R. (2012). Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière. *Phronesis*, *1*(1), 118-123. URL:http://id.erudit.org/iderudit/1006489ar

Anadón, M., Bouchard, Y. et Gohier C. (2001*).* Interactions personnelles et sociales et identité profession- nelle. *Canadian Journal of Education*. *26*(1), 1-17.

Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain, 72*(2), 105-125. www.jstor.org/stable/43573259.

Bronckart, J. P. et Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, (97-98), 35-58.

Bruseberg, A. et McDonagh, D. (2002). Organising and Conducting a Focus Group: The Logistics. Langford, Joe, and Deana McDonagh. *Focus Groups: Supporting Effective Product Development*, Chapman and Hall/CRC, ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=180663

Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'APMEP*, *352*, 32-50.

Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage, 12 (2.3), p. 221-270. halshs-01523900⟩

Dugal J.-P. et Leziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. Dans : *Revue française de pédagogie*, *149*, 37-47. DOI : https ://doi.org/10.3406/rfp.2004.3171

Ettayebi, M. Opertti, R. et Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. L'Harmattan.

Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 25-39. https ://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/001246ar

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du

Québec. Houssaye, J. (dir.) (1994) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.

Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R. Debeurme G. et Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'ap- prentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants.* De Boeck.

Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs : Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation & didactique*. *13*(1), 43-59. https ://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/

Legardez A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, *149*, 19-27. DOI : https ://doi.org/10.3406/rfp.2004.3169 www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3169

Lemenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situations. Étude exploratoire de la complexité d'un jugement. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, 21-22*, 165-179. Récupéré de http ://hdl. handle.net/2268/65344

Lorino, P. (2002) Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion. http ://pfleurance.hautetfort.com/list/seminaire-7-l-intelligence-strategique-en-gestion/4140115640.pdf

Mathou, C. (2021). L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education*, *55*(1), 219–236. https://doi.org/10.7202/1075727ar

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronésis*, *1*(1), 59-67.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2013). *Analyse des données qualitatives*. 2e édition. De Boeck.

Park, S. et Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (OCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, *37* (2), 1-24.

Park, S. et Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, *38*(3), 261-284.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques,le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). De Boëck et Larcier S.A.

Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, *1*, 92-100.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignantes des ordres d'enseignement primaire et se- condaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, *23* (1), 55–69. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/001785ar

Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd.). de boeck.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Young, M.D.F. (1971*), Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*. Collier Macmillan.