

Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation

The Process of Curricular Transposition in Vocational and Technical Education: Teachers' Experiences in the Appropriation-Interpretation Stage

Carole Lanoville and Stéphanie Hovington

Volume 32, Number 1, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1117607ar>

DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2024.821>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)

2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lanoville, C. & Hovington, S. (2024). Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation. *Formation et profession*, 32(1), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.821>

Article abstract

This article aims to better understand the appropriation-interpretation stage of the official curriculum by vocational and college teachers in the province of Quebec. Based on data collected through semi-structured interviews with pedagogical advisors and faculty in four programs of study, the article presents comparative results regarding the devices in place and the cognitive strategies used. The analysis carried out using the instrument approach shows the possible effects of the official curriculum on teachers' collective work: resistance, reinterpretation or lasting change. Suggestions for action are made for the benefit of the various educational actors.





©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.821>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation

Carole **Lanoville**
Université du Québec à Montréal (Canada)
Stéphanie **Hovington**
Université Laval (Canada)

The Process of Curricular Transposition in Vocational and Technical Education:
Teachers' Experiences in the Appropriation-Interpretation Stage

doi: 10.18162/fp.2024.821



Cet article vise à mieux comprendre l'étape d'appropriation-interprétation du curriculum officiel par des enseignants en formation professionnelle et technique au Québec. À partir de données recueillies par l'entremise d'entrevues semi-dirigées auprès de conseillers pédagogiques et d'enseignants dans quatre programmes d'études des deux ordres d'enseignement, l'article présente les résultats comparés quant aux dispositifs en place et aux stratégies cognitives mobilisées. L'analyse réalisée avec l'apport de l'approche par les instruments montre les effets possibles du curriculum officiel sur le travail collectif des enseignants, soit la résistance, la réinterprétation ou le changement durable. Finalement, des pistes d'action sont proposées aux différents acteurs éducatifs.

Mots-clés

Programme d'études, approche par les instruments, dispositif, formation professionnelle et technique, stratégies cognitives.

Abstract

This article aims to better understand the appropriation-interpretation stage of the official curriculum by vocational and college teachers in the province of Quebec. Based on data collected through semi-structured interviews with pedagogical advisors and faculty in four programs of study, the article presents comparative results regarding the devices in place and the cognitive strategies used. The analysis carried out using the instrument approach shows the possible effects of the official curriculum on teachers' collective work: resistance, reinterpretation or lasting change. Suggestions for action are made for the benefit of the various educational actors.

Keywords

Curriculum, policy instruments approach, device, vocational and career programs, cognitive strategies.

Contexte et problématique

Le travail enseignant en formation professionnelle et technique (FPT) est complexe, se distinguant des niveaux primaire et secondaire par l'hétérogénéité de sa population étudiante, son environnement scolaire et la provenance des enseignants (Gagnon et al., 2016). Ces spécificités se révèlent manifestes lors de l'étape d'appropriation-interprétation du programme d'études officiel où la vision sociale du métier présentée est confrontée aux diverses cultures professionnelles du corps professoral. Cette complexité spécifique à la FPT constitue un enjeu important lors de la transposition curriculaire (Glatthorn, 1987; Lenoir, 2006; Perrenoud, 1998).

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (MELS, 2002), le processus d'élaboration des programmes en FPT repose sur trois phases. D'abord, la phase de planification permet de réaliser des études de besoins sur le secteur d'activités pour assurer l'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 (représentants patronaux et syndicaux, ordres professionnels, etc.) sont sollicités aux fins d'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 d'autoriser les établissements à l'implantation. Ce long processus de négociations, marqué par des conflits et des tensions, repose sur de nombreux facteurs professionnels, institutionnels, financiers et pédagogiques (Doray et Turcot, 1991). Enfin, il incombe aux centres de formation professionnelle (CFP) et aux cégeps de faire la mise en œuvre des programmes d'études des métiers.

Depuis les réformes curriculaires basées sur le modèle de l'approche par compétences (1986-formation professionnelle [FP] ; 1993-formation technique [FT] et préuniversitaire au collégial), les équipes enseignantes doivent développer les compétences prescrites du programme d'études officiel chez leur population étudiante. Ainsi, en procédant à la transposition curriculaire, elles rendent opérationnel cet instrument gouvernemental au sein de leur établissement qu'est le programme officiel.

La sociologie du curriculum (Forquin, 2008; Raisky et Caillot, 1996; Young, 1971) s'intéresse au processus d'élaboration des programmes officiels et montre l'importance du curriculum, notamment pour la qualité et la cohérence de la formation. Le terme curriculum est synonyme de programme d'études dans la francophonie, mais, dans le monde anglo-saxon, il réfère plutôt à la vision éducative et institutionnelle dont le programme n'est qu'une composante (Jonnaert et al., 2009). Le processus de transposition curriculaire se fait en plusieurs étapes. Il permet de « poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques » (Jonnaert, 2012, p. 27). Pour Glatthorn (1987), il faut six étapes pour aller de la préconception du programme à l'apprentissage réel, soit des besoins de la société à l'apprenant. Tout comme Glatthorn, Perrenoud (1998) prend en compte les besoins sociaux jusqu'à l'apprentissage réel en les répartissant en huit étapes dont les quatre premières concernent une analyse de profession. Lenoir (2006) propose un modèle synthétique composé de trois moments clés, soit le curriculum officiel, interprété et enseigné, l'apprenant ou les apprentissages ne faisant pas partie des étapes. Enfin, Jonnaert (2012) fusionne les étapes d'interprétation et d'implantation, liant ainsi l'institution à l'équipe enseignante et l'enseignant en classe. Il termine avec l'apprentissage et la réussite scolaire. Le tableau 1 suivant présente ces modèles.

Tableau 1

La transposition curriculaire selon différents auteurs

	Glatthorn (1987)	Perrenoud (1998)	Lenoir (2006)	Jonnaert (2012)
	Recommandations curriculaires	Pratiques ayant cours dans la société	Curriculum officiel (ministère de l'Éducation)	Curriculum officiel
	Curriculum officiel	Repérage et description fine des pratiques	Curriculum interprété	Curriculum interprété et implanté
	Curriculum matérialisé	Analyse des ressources cognitives mobilisées et des schèmes de mobilisation	Curriculum enseigné	Apprentissages scolaires et leurs résultats
Étapes	Curriculum enseigné	Hypothèse quant au mode de genèse des compétences en situation de formation		
	Curriculum évalué	Dispositif et curriculum officiel		
	Curriculum appris	Dispositif et curriculum réel		
		Expérience immédiate des formés		
		Apprentissages durables des formés		

Pasco et Léziart (2005) affirment que le programme 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). Pour certains, ce travail est considéré comme exigeant pour les équipes enseignantes qui doivent conjuguer avec diverses tensions dès l'interprétation et pouvant aller jusqu'à des reconstructions (Poumay et al., 2017; Prégent et al., 2009 et Roussel, 2016). Il en résulte que le programme n'est pas neutre puisqu'il fait l'objet de négociations et de compromis (Doray et Turcot, 1991), ce qu'avance également Lau (2001) en parlant du processus d'élaboration des programmes qui s'inscrit dans son contexte social, économique et politique.

En FPT, la transposition curriculaire se fait au moyen d'un dispositif spécifique compris comme «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 al., 2014, p. 68) dont les conseillers pédagogiques (CP) sont les principaux concepteurs et médiateurs. Dans notre étude, le dispositif englobe l'ensemble des acteurs de l'éducation concernés, l'instrument principal qu'est le programme officiel, les outils développés localement ainsi que les ressources affectées.

Dès la réception du programme officiel par le CFP ou le cégep, l'étape d'appropriation-interprétation du programme par l'équipe enseignante devient le moment privilégié pour harmoniser les différentes perceptions du métier et de son enseignement. Alexandre (2016) souligne l'importance de l'interprétation qui «permet de développer le processus de raisonnement spécifique au métier enseigné» (p. 125). Chevallard (1982), pour sa part, mentionne l'importance pour les enseignants de faire l'interprétation pour arriver à enseigner le programme, et Jonnaert (2012) précise que celle-ci repose sur des transformations, déconstructions et reconstructions. Si la majorité des chercheurs discutent d'interprétation seulement, Crespin (2014) ajoute le concept d'appropriation en référence à un «processus dynamique d'interprétation, de mise en sens de cet héritage, qui débouche sur du singulier et de l'innovation» (p. 58). Il nous semble opportun de lier ces deux concepts en FPT puisque l'exercice est à la fois individuel et collectif, réalisé dans un contexte institutionnel particulier dont l'aboutissement est d'assurer la qualité et la cohérence de la formation par une vision commune d'un métier.

En FPT, la construction curriculaire s'avère stratégique puisqu'elle nécessite une connaissance des multiples facettes de l'exercice d'un métier et la capacité de dégager une vision de son avenir socio-économique. Bien que les enseignants d'un métier aient comme point de départ le même curriculum prescrit, la phase de transposition curriculaire, principalement lors de la phase d'interprétation-appropriation, s'avère cruciale dans leur travail enseignant et pour la cohérence de la formation (Poumay et al., 2017). À terme, le curriculum réel est souvent sensiblement différent (Paun, 2006), car sa réinterprétation peut mener à son enrichissement ou à son appauvrissement (Perrenoud, 1995).

Le travail de transposition curriculaire laisse une place importante aux conseillers pédagogiques (CP) dont le rôle d'accompagnement, de médiation et de coordination s'exerce fortement au moment de l'implantation du programme (Poumay et al., 2017). Pour Lessard (dans Perrenoud et al., 2008), les CP ont un rôle majeur à jouer et oscillent entre deux pôles : l'expertise pédagogique (matière) et l'expertise du changement (manière). Cependant, l'efficacité de leur travail est accentuée et légitimée s'ils ont établi un réseau significatif avec les enseignants (Bédard et Béchar, 2009). Cela constitue un

défi supplémentaire en FPT puisque des contraintes organisationnelles affectent le temps dévolu au soutien pédagogique des enseignants (Roussel, 2016), qui présentent en FPT une grande diversité de compétences pédagogiques et professionnelles (Gagnon et al., 2016).

En FT, les équipes enseignantes sont souvent mixtes. Certains ont une expérience pratique du métier enseigné alors que d'autres sont embauchés pour leur maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la pratique du métier. Sur le plan pédagogique, la formation en enseignement est facultative, bien qu'encouragée.

Pour les enseignants en FP, c'est surtout leur savoir-faire du métier qui prévaut au moment de l'embauche (Gagnon et al., 2016). La transition crée un déséquilibre puisqu'ils passent d'un métier dans lequel ils sont compétents à l'enseignement du métier pour lequel ils sont en apprentissage (Roussel, 2016) puisque l'obtention du brevet d'enseignement s'effectue simultanément pour plusieurs d'entre eux.

Sur le plan institutionnel, depuis le renouveau pédagogique, les cégeps ont acquis plus d'autonomie dans la gestion des programmes d'études. Dans son bilan synthèse de l'élaboration des programmes, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) indique « le 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'appropriation-interprétation, ce constat renforce le propos de Deng (2007) sur l'importance du rôle de l'établissement.

Par ailleurs, les cégeps ont l'obligation légale d'élaborer une politique d'évaluation des programmes d'études. Cette politique est souvent complétée par une politique de gestion des programmes (PGP) qui trace le processus d'implantation et relève les responsabilités des différents acteurs éducatifs (enseignants, comité de programme, commission des études, etc.), notamment lors de l'étape d'appropriation-interprétation. Cette autonomie des établissements collégiaux favorise le développement d'un dispositif local d'implantation et de suivi de programmes.

Les CFP ne jouissent pas de la même autonomie que les cégeps dans la gestion des programmes d'études (Organisation de l'Éducation au Québec, 2021, module 11). Sous la gouverne des centres de services scolaires, ils reçoivent du ministère de l'Éducation divers outils, notamment les guides pédagogiques et d'organisation et les évaluations aux fins de sanctions qui sont prescriptives.

Plusieurs études ont été réalisées au sujet de l'étape de conception des programmes (Kahn et Rey, 2016; Poumay, et al., 2017 ; Prigent, et al., 2009), mais peu existent sur celle du travail enseignant réel effectué lorsque les équipes enseignantes sont appelées à traduire et à interpréter le programme officiel en fonction de leur connaissance du métier, de leur contexte et de leur vision de la profession (Tyack et Cuban, 1995). Le processus d'opérationnalisation du programme étant peu documenté en FPT, notre étude cherche à comprendre les manières de faire en FP et en FT quant au rôle et à l'usage effectif de l'instrument qu'est le programme officiel et des différents dispositifs locaux, ainsi que la véritable prise en compte de l'étape d'appropriation-interprétation. Plus spécifiquement, nous souhaitons 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 d'études prescrit ? Aspects dont la sociologie du curriculum n'a pu témoigner, selon Pasco et Léziart (2005).

Cadre de référence

L'étude s'appuie principalement sur les fondements théoriques liés à l'approche par les instruments et aux stratégies cognitives.

L'approche par les instruments

L'approche par les instruments (Hood, 1983; Lascoumes et Le Galès, 2004) cherche à comprendre l'action publique, la relation entre gouvernants-gouvernés par l'entremise des instruments techniques et sociaux (lois, décrets, programmes, normes, etc.) et les dispositifs développés par l'État. Ces instruments ne sont pas neutres (Lascoumes et Le Galès, 2014) puisqu'ils traduisent l'intention initiale du concepteur. Ils fournissent un cadre à la réflexion, agissent sur la manière dont les acteurs vont se comporter et justifient le type et l'ampleur des ressources (Halpern et al., 2014). L'approche par les instruments met en lumière les dynamiques d'opposition et instruit sur les effets que ceux-ci peuvent produire (Lascoumes et Le Galès, 2004); un effet d'inertie si l'instrument n'est pas compris par les acteurs de la mise en œuvre et considéré comme peu légitime ; un effet de réinterprétation qui sert à préciser et à adapter l'instrument afin de le rendre plus pertinent pour les acteurs locaux ; et, un effet de changement durable, qui se produit dans le cas où les acteurs de la mise en œuvre acceptent et maîtrisent bien l'instrument, soit le programme d'études officiel.

Stratégies cognitives

Par stratégies cognitives, Bégin (2008) entend une catégorie d'actions cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées vers la réalisation d'une tâche ou d'une activité. Plus spécifiquement, il s'agit d'un ensemble d'actions et de techniques pour en éclairer la compréhension. Alexandre (2016) qualifie les activités cognitives de « hautement contextualisées » (p. 121). À cet égard, Legendre (2005) souligne que les actions entreprises 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 et trouver une solution à un problème. Bien que ces éléments de définition soient plutôt associés aux apprenants, ils apparaissent pertinents pour recenser la diversité des actions mises de l'avant par les enseignants et les moyens mis en place pour réaliser l'étape d'appropriation-interprétation.

Méthodologie

Les résultats proviennent d'une étude de cas multiple (Van der Maren, 2004) dont les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées effectuées en 2020 auprès de 14 enseignants et quatre CP en FPT en provenance des programmes Assistance de personnes en établissement et à domicile (APED), Secrétariat, Techniques policières (TP) et Techniques de services financiers et assurances (TSFA) de quatre établissements – deux CFP et deux cégeps. Deux types d'entrevues ont été réalisées : des entrevues de groupe de deux heures (Kruger, 2014) pour les enseignants d'un même programme et une entrevue individuelle de 60 minutes auprès de chaque CP.

Les programmes sélectionnés devaient être révisés ou développés depuis moins de deux ans. Parmi les établissements ayant accepté de participer à la recherche, un échantillonnage de type boule de neige auprès du CP responsable du programme a été privilégié pour le choix des enseignants. Leur participation était volontaire. Pour les cégeps participants, la recherche a reçu l’aval du comité d’éthique des établissements.

Le canevas d’entrevue pour les CP et les enseignants comportait des questions ouvertes afin de favoriser une description détaillée des dispositifs utilisés et des stratégies mobilisées pour s’approprier et interpréter le programme (p. ex. : Quels outils locaux utilisez-vous ? Expliquez comment vous procédez pour interpréter les compétences du programme.). L’ensemble des questions étaient regroupées sous cinq rubriques présentées au tableau 2 selon les approches.

Tableau 2

Rubriques des guides d’entrevues selon les approches théoriques

Rubriques des guides d’entrevue	Approche par les instruments	Stratégies cognitives
Dispositif (outils ressources, etc.)	✓	
Opérationnalisation (responsabilités et stratégies)	✓	✓
Médiation des acteurs		✓
Difficultés rencontrées	✓	✓
Améliorations suggérées	✓	✓

Les entrevues ont été enregistrées audio et transcrites intégralement. Le traitement des données s’est effectué à l’aide du logiciel d’analyse qualitative Nvivo. La méthode d’analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016) a été utilisée afin de répondre aux objectifs de recherche. Elle comprend quatre étapes : 1) la production d’une grille de codification pour chaque entrevue ; 2) le découpage du contenu en unités de sens selon le canevas d’entrevue et le cadre conceptuel, ainsi que les unités émergentes ; 3) la rédaction de mémos thématiques visant à faire la synthèse et les liens entre les thèmes relevés ; 4) la mobilisation des sources documentaires afin de mettre en perspective les résultats.

Résultats

Cette section présente les principaux résultats portant sur le dispositif (outils, ressources, durée et formation) et le processus d’opérationnalisation (partage des responsabilités et stratégies mobilisées).

Dispositif - outils, ressources, durée et formation

Les résultats illustrent que le dispositif local en FP, pour les deux programmes étudiés, est constitué d’outils fabriqués par le CP et de divers documents ministériels (AST, cadres d’évaluation, etc.) que les CP jugent utiles. D’ailleurs, l’un d’eux affirme : **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

vosre table de chevet et apprenez-le par cœur».

Lors de l'entrevue, les enseignants en FP étaient invités à décrire le dispositif développé et utilisé par leur établissement pour les accompagner lors de l'étape d'appropriation-interprétation. Ils affirment connaître peu les instruments ministériels, notamment l'analyse de situation de travail (AST). Même quand les instruments sont connus, ils les utilisent peu parce que ces instruments arrivent trop tardivement dans le processus, de sorte que les enseignants se voient imposer des outils locaux qu'ils disent ne pas maîtriser et dont ils doutent de la pertinence. **ENSFP-04** « Les documents [ministériels] n'étaient pas accessibles, c'étaient des versions de travail [...] Donc on a eu des informations de base pour avoir une idée de ce qu'allait être le nouveau programme ».

Au collégial, les répondants indiquent que le dispositif local est développé par les CP en collaboration avec certains enseignants. Les outils, nombreux et variés (profil du diplômé, logigramme, etc.), sont ensuite avalisés par la direction des études et rendus disponibles à l'ensemble de la communauté. Leur usage est reconnu dans les politiques locales. **CP-TECH SFA-01** « [...] On a une politique de gestion des programmes d'études, ça inclut l'élaboration de programmes, la modification de programmes, mais aussi l'implantation de nouveaux programmes et leur évaluation. Ça touche toutes les phases des programmes. [...] C'est un outil primordial ».

Sur le plan des ressources, pour les deux programmes en FP, les enseignants devaient effectuer le travail en sus de leurs tâches habituelles, sans bénéficier de ressources ou de libérations spécifiques. **ENSFP-02** « Il n'y a pas assez de temps alloué pour ça. [...] Combien de temps j'ai passé à travailler à la maison sur tout ça ... c'est beaucoup ».

A contrario, pour les répondants du collégial, les politiques locales encadrent le processus, dont les ressources liées aux libérations accordées aux enseignants qui varient entre 10 % et 25 % de leur tâche selon les établissements.

Pour les deux ordres d'enseignement, la durée de cette étape de transposition est d'environ une année. Tous les participants la jugent trop courte. D'après un CP en FP,

CP-SECR-01 On se ramasse avec un paquet de nouveaux enseignants qui n'ont jamais enseigné de leur vie et là, tu dis « je vais te montrer comment cela s'articule, un nouveau programme, comment enseigner. » [...] 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.

Sur le plan de la formation, les enseignants en FP affirment recevoir peu de formation sur les étapes du processus de transposition parce que les CP manquent de temps.

L'accompagnement en cours d'étape est aussi lacunaire de sorte que les équipes enseignantes disent être laissées à elles-mêmes. Par exemple, pour le programme APED, le CP a présenté le gabarit local et les enseignants devaient se débrouiller seuls selon ce témoignage.

ENS-SECR04 Concrètement, on n'a pas eu de formation à proprement parler. [...] on n'avait pas de formation au départ et il fallait qu'on ait une idée 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 « mais sur quelle base on part ? »

De leur côté, les enseignants en FT bénéficient d'un accompagnement plus soutenu de la part du CP pendant l'étape d'appropriation-interprétation. De plus, les enseignants rencontrés disent avoir eu un accès direct aux différents gestionnaires impliqués dans l'ensemble du processus.

ENS-TECHPO01 Il n'y a pas de formation formelle en tant que telle. Le processus qu'on suit quand on fait une élaboration de programme 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.

Le tableau 3 suivant présente les principaux constats liés aux dispositifs.

Tableau 3

Principaux constats liés aux dispositifs

Les dispositifs sont composés de l'instrument ministériel (le programme), d'outils ministériels et locaux, et leur formalisation diffère selon l'ordre d'enseignement.

Formation professionnelle	Formation technique
- L'instrument ministériel contient des outils (AST, guides pédagogiques, évaluatifs ou administratifs) qui jouent un rôle de régulation des programmes. - Les CP sont les principaux responsables de la fabrication des outils locaux. - Le processus de transposition curriculaire n'est pas formalisé par les CFP.	- L'instrument ministériel s'accompagne de politiques institutionnelles locales qui encadrent le processus et qui spécifient les responsabilités des différents acteurs. - Les CP développent, avec les enseignants, de nombreux outils locaux similaires d'un établissement collégial à l'autre (profil des diplômés, plans-cadres, logigramme, etc.). - Le processus de transposition curriculaire est formalisé par diverses politiques ou règlements.

Les ressources et le soutien offerts varient en fonction des contextes et des ordres d'enseignement.

Formation professionnelle	Formation technique
- Les enseignants ne bénéficient d'aucune libération. - La lourdeur de la tâche des CP ne permet pas d'offrir un accompagnement jugé suffisant par les enseignants.	- Les enseignants bénéficient de libérations. - Les CP offrent un accompagnement soutenu des enseignants pendant l'étape d'appropriation-interprétation.

Processus d'opérationnalisation (partage des responsabilités et stratégies cognitives mobilisées)

En ce qui concerne le partage des responsabilités, l'organisation interne du travail d'appropriation-interprétation varie selon les CFP. Dans le programme d'APED, l'équipe enseignante s'est partagé la tâche en se répartissant individuellement les compétences. Les enseignants ont mis leur travail en

commun par la suite, bien que tous n'aient pas participé à l'exercice initial comme en témoigne le commentaire suivant :

CPCFP-01 [on commence] 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 lancé la machine, plus qu'un cadre référentiel théorique.

En secrétariat, des équipes de travail formées d'enseignants volontaires se sont réparti des blocs de compétences. Chaque équipe de travail a développé une maîtrise complète de quelques compétences, mais tous les enseignants n'ont pas participé à l'étape et il n'y a pas eu de mise en commun finale.

Au collégial, l'organisation interne du travail pour réaliser l'étape d'appropriation-interprétation repose sur deux enseignants, dont le responsable de la coordination départementale. Les enseignants consultent leurs collègues du programme de manière officielle ou non, dans le respect des règles internes.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, les résultats suggèrent que peu importe l'ordre d'enseignement ou le mode d'organisation du travail, les stratégies mobilisées sont multiples et diverses (par ex., recenser les connaissances antérieures utiles, considérer les exigences ou les besoins, planifier, s'informer, s'ajuster, etc.).

Chaque enseignant semble s'approprier le programme à sa façon. Certains disent alterner entre leur expérience du métier, soit les différentes situations professionnelles vécues et l'enseignement projeté ou antérieur. D'autres s'appuient sur les attentes fixées dans le cadre d'évaluation quand ce dernier est offert. Ce fut le cas du programme de secrétariat. L'expérience d'enseignement de l'ancien programme constitue la base de réflexion pour un participant alors qu'un autre est parti des intentions pédagogiques pour bien saisir le sens du programme. D'autres enseignants mentionnent réfléchir d'abord aux activités d'apprentissage en fonction des cibles d'apprentissage.

ENS-APED-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 où on s'en va. [...] Personnellement, dans ma démarche, je ne peux pas détruire l'ancien puis dire, je garde le nouveau.

Les CP proposent des voies d'entrée diversifiées pour aider les enseignants à transposer le programme officiel. L'utilisation des stratégies est itérative et celles-ci sont nombreuses pour les deux programmes à l'étude.

Un CP demande aux enseignants d'interpréter le programme en commençant par les intentions pédagogiques ou les évaluations. Parfois, on en profite pour solutionner des problématiques actuelles. Les CP affirment que les enseignants sont les spécialistes du contenu et eux, des spécialistes du processus.

Les recours aux situations de travail ou à l'ancien programme et les références à l'expérience professionnelle sont des ancrages importants et constituent des stratégies similaires aux deux ordres d'enseignement. **ENS-TECHSFA-01** « Pour ma part, ce sont vraiment des situations de travail. Je me réfère beaucoup à cela et on se rend compte énormément comment les étudiants apprennent ».

Au collégial, les stratégies cognitives mobilisées semblent davantage liées au type de dispositif en place, notamment les relations établies entre le contexte spécifique du métier, les tâches inhérentes aux actions professionnelles et le profil des diplômés qui, lui, fait partie du dispositif interne. Bien que le programme officiel demeure l'instrument incontournable pour réaliser cette étape, les équipes enseignantes vivent certaines divergences sur leurs visions du métier et celle proposée par le programme prescrit. Ainsi, certains enseignants rencontrés disent l'interpréter à la lumière des exigences d'organismes externes et des besoins des partenaires qui peuvent avoir une incidence sur la qualité de la formation et la pertinence du programme.

ENS-TECHSFA-01 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 (le programme), ça transparaissait. [...] Donc, on avait vraiment besoin de l'industrie pour savoir où on s'en va dans dix ans.

Le tableau 4 suivant présente les principaux constats liés aux stratégies mobilisées.

Tableau 4

Principaux constats liés aux stratégies mobilisées

Diversité des stratégies cognitives mobilisées par les équipes enseignantes

Formation professionnelle	Formation technique
§ S'appuyer sur l'expérience professionnelle du métier	§ S'appuyer sur l'expérience professionnelle du métier
§ Consulter l'ancien programme	§ Consulter l'ancien programme
§ Anticiper des activités d'apprentissages	§ Réfléchir aux situations de travail
§ Comprendre les intentions pédagogiques	§ Utiliser les outils du dispositif local (profil du diplômé, logigramme, etc.)
§ Consulter des cadres d'évaluation	§ Interpréter selon des exigences des partenaires externes

Discussion et conclusion

Dans le cadre d'une étude visant à comprendre les manières de faire en FP et FT, le présent article tente de visibiliser une tâche enseignante peu reconnue et peu documentée, soit les pratiques de transposition curriculaire des enseignants en FPT lors de l'étape d'appropriation-interprétation du programme officiel.

Comme documenté par l'approche par les instruments, le programme officiel constitue dans notre échantillon un instrument essentiel d'information, d'interaction, de régulation et d'encadrement pour les étudiants et les personnes qui les forment (Poumay et al., 2017). En revanche, bien que les instruments jouent un rôle social puisqu'ils servent de cadres organisateurs des relations entre l'État et ses destinataires en fonction des représentations qu'ils portent (Lascoumes et Le Galès, 2004), on

remarque des disparités importantes entre la FP et la FT. En effet, alors que les dispositifs sont formalisés dans le cadre de politiques internes en FT, il en est autrement en FP. Au collégial, la formalisation du processus et l'usage d'outils locaux développés conjointement entre les CP et le corps enseignant soutiennent l'intelligibilité et la légitimité du programme officiel favorisant le développement d'une vision commune, d'où l'effet de changement durable (Lascoumes et Le Galès, 2004) suggéré pour les deux programmes étudiés. Ce résultat va à l'encontre des constats de 2008 de la CEEC. Bien que notre étude n'ait pas permis de mesurer l'importance et l'intensité du changement, la multiplicité des instances internes engagées dans le processus de transposition curriculaire semble produire un effet de boucle réursive qui renforce la prédominance du corps enseignant dans le processus. Ainsi, le contrepoids créé face à l'instrument ministériel semble favoriser la vision sociale du métier selon le profil professionnel des enseignants d'un établissement.

En FP, l'absence de formalisation du processus et le peu de légitimité accordée aux outils locaux par les enseignants laissent au programme officiel tout l'espace de régulation possible. L'effet produit pour les deux programmes étudiés est, pour l'un, la résistance et, pour l'autre, la réinterprétation. Dans les deux cas, cela témoigne d'une méconnaissance de l'instrument (Lascoumes et Le Galès, 2004).

En secrétariat, une minorité d'enseignants ont participé à l'étape d'appropriation-interprétation et ils n'ont pas fait de mise en commun, faute de temps. La répartition du travail d'appropriation-interprétation des compétences en sous-groupe est certes efficace lorsque le temps manque, mais certaines dérives peuvent survenir, d'où l'effet de résistance (Lascoumes et Le Galès, 2004). Par exemple, plusieurs enseignants disent continuer d'enseigner l'ancien programme ou d'autres encore affirment modifier les libellés de compétence au gré de leur interprétation personnelle.

L'effet de l'instrument sur le travail d'équipe du programme APED en est un de réinterprétation dans un but d'adaptation (Lascoumes et Le Galès, 2004). Le programme officiel n'est pas remis en question, mais son manque d'intelligibilité a amené l'équipe à entreprendre une sérieuse mise en sens. Ce travail engendre des remises en question au sein de l'équipe enseignante par rapport aux visions personnelles, aux habitudes ou aux façons de faire issues d'expériences d'enseignement antérieures (Prégent et al., 2009).

Les résultats suggèrent que, pour les programmes étudiés, la participation des enseignants à l'étape d'appropriation-interprétation est gage d'une meilleure compréhension du programme officiel. Cependant, il ne constitue pas une garantie de la cohérence des choix pédagogiques et didactiques (Poumay et al., 2017) qui suivront lors des autres étapes de transposition.

Nos résultats illustrent également que les équipes enseignantes des deux ordres d'enseignement utilisent différentes stratégies cognitives pour interpréter le programme, par exemple par les savoirs disciplinaires et par les situations de travail (Durand et Fabre, 2007). De plus, les enseignants s'ajustent en fonction des ressources disponibles dans leur milieu (Bégin, 2008) et ils adaptent et interprètent les compétences afin que la formation reflète les attentes du milieu de pratique (Poumay et al., 2017).

En somme, l'autonomie de gestion des établissements diffère selon l'ordre d'enseignement et influe sur la formalisation ou non du dispositif local. Les équipes enseignantes sont confrontées aux enjeux administratifs et organisationnels de leurs établissements qui forcent les compromis (Crespin, 2014).

Bien que nos résultats ne puissent être généralisés faute de représentativité de l'échantillon, certaines pistes d'action méritent réflexion auprès des divers acteurs éducatifs :

- Reconnaître l'étape d'appropriation-interprétation comme étant une tâche de la profession enseignante.
- Développer un dispositif local en collaboration avec les enseignants.
- Offrir de la formation et de l'accompagnement à l'utilisation du dispositif local et ministériel.
- Revoir la durée du processus (manque de temps).
- Formaliser le processus de transposition curriculaire en FP au secondaire (incluant l'ajout de ressources).

L'étape d'appropriation-interprétation d'un programme gagnerait à se déployer dans un cadre local formalisé dégageant une vision partagée du métier et du programme. En procédant de la sorte, l'équipe enseignante peut discuter du programme et le valoriser tout en favorisant sa cohérence. La reconnaissance de l'importance de cette étape permettrait de sortir de l'ombre ce pan du travail enseignant dans une perspective de professionnalisation. Ceci pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Références

- Alexandre, M. (2016). Le processus didactique en enseignement professionnel. Une étude de cas en Techniques 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.
- Bédard, D. et Béchar, 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. DOI <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/018989ar>
- 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
- 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
- Crespin, R. (2014). Des objets techniques aux objets-frontières : appropriation et dissémination des instruments 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>
- Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 87-107. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/001196ar>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Gagnon, C. et Coulombe, S. et S. Dionne (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP. Des pistes de réflexion pour les universités au Québec. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à*

- l'enseignement professionnel*. (p. 1-16). Presses de l'Université du Québec.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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-instrumentation-de-l-action-publique--9782724614565.htm>
- Hood, C. (1983). *The tools of government* (Ser. Public policy and politics). Macmillan.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. M., et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel* (1re éd.). 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. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- 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>
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- 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 : François Audigier éd., *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0119>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (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_professionnelles.pdf
- Organisation de l'éducation au Québec (version 21). Module 11. Université du Québec à Trois-Rivières.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1839
- 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 6^e des collèves. *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. DOI : 10.3917/cdle.022.0003
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (1re éd.). De Boeck Université.
- 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.
- Raisky, C. et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck et Larcier S.A.

- Roussel, C. (2016). Les enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages et des compétences en formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.) Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel. (p. 137-162). Presses de l'Université du Québec.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Thinking toward utopia, A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). de boeck.
- Young, M.D.F. (1971). *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*. Collier Macmillan.

Pour citer cet article

- Lanoville, C. et Hovington, S. (2024). Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation. *Formation et profession*, 32(1), 1-14
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.821>