

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE LA CONCORDANCE ENTRE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET LES PRESCRITS
CURRICULAIRES EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE MEXICAIN : CONCEPTION, ORGANISATION ET
ACTUALISATION DES PLANS D'ACTION PÉDAGOGIQUE DE PROFESSEURS AU REGARD DE
L'APPROCHE CURRICULAIRE D'INTÉGRATION À LA BUAP

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

VINCENT SUMMO

JUIN 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'appui de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer mes sincères remerciements.

Mes premiers remerciements s'adressent tout d'abord à mon comité de direction, Diane Leduc et Anastassis Kozanitis, pour leur générosité, leur soutien inestimable et la grande qualité de leur encadrement. Votre appui lors des moments difficiles et la grande qualité de votre encadrement m'ont rendu plus sûr de moi et m'ont permis de sortir grandi de ce voyage.

Je remercie également le professeur Philippe Chaubet pour ses encouragements et ses conseils précieux. Je voudrais aussi remercier tout le personnel de la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM pour leur professionnalisme.

Je tiens à témoigner ma gratitude envers les autorités de l'université de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* pour avoir contribué de près ou de loin à la réussite de ce projet. Un merci particulier aux agents administratifs qui ont facilité mon séjour au Canada et à Roberto Criollo Avendaño pour m'avoir permis d'entreprendre ce périple.

De manière particulière, je voudrais remercier les quatorze professeurs qui ont eu l'aimable gentillesse de participer à cette recherche ainsi que les autorités éducatives des trois programmes d'études. Merci également au professeur Alejandro Farfán Balastegui qui a su aviver cette étincelle pour la recherche.

Enfin, je ne saurais oublier mes amis et tous les membres de ma famille qui m'ont encouragé tout au long de mon parcours de recherche. Un grand merci à Karen pour son appui inconditionnel, sa compréhension et sa patience. Merci à Maxim pour le bonheur qu'elle me donne chaque jour, sans quoi je n'aurais jamais réussi à relever tant de défis. J'adresse également mes profonds remerciements et toute ma gratitude à mes parents pour leur amour et leur soutien. Je vous aime tous énormément.

DÉDICACE

À mes parents Josette et Michel

À mes amours Karen et Maxim

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 MISE EN CONTEXTE.....	5
1.1 Le système d'éducation supérieure mexicain et la recherche de la qualité	6
1.1.1 L'évaluation institutionnelle comme bailleur de fonds de la qualité éducative	6
1.1.2 Les effets mitigés de l'évaluation institutionnelle sur l'amélioration de la qualité des programmes	7
1.2 Accès à l'éducation supérieure et résultats insuffisants au Mexique	10
1.3 Surcharge de travail et statut contractuel fragile du corps professoral	11
1.4 Le contexte de recherche : La <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i> au Mexique	14
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	18
2.1 Les changements curriculaires et le milieu universitaire mexicain	18
2.1.1 Une gestion éducative préoccupante de l'innovation curriculaire	21
2.1.2 Une pratique enseignante qui pose problème	24
2.1.3 Considérations sur le cas de la BUAP	27
2.2 Le curriculum intégré comme cadre d'action pédagogique à la BUAP	28
2.2.1 Préoccupations quant à l'interprétation du message véhiculé par l'approche curriculaire d'intégration de la BUAP	28
2.2.2 Préoccupations quant à l'organisation éducative	30
2.2.2.1 Les organes participants à l'élaboration et l'implantation de l'approche curriculaire	30
2.2.2.2 Une organisation de l'enseignement peu transparente	31
2.2.3 Préoccupations quant à la pratique enseignante dans le cadre des cours d'intégration	32
2.2.3.1 Brève description du mécanisme mis en œuvre en vue de l'intégration	32
2.2.3.2 Un corpus de recherche sur la pratique enseignante qui documente peu l'approche curriculaire d'intégration des acquis	33
2.3 Panorama des recherches portant sur la relation entre curriculum prévu et curriculum implanté en milieu universitaire	36

2.4	Pertinence de la recherche.....	39
2.5	But et question de recherche	42
CHAPITRE 3 CADRE THÉORIQUE		45
3.1	L'approche curriculaire d'intégration	45
3.1.1	La notion de curriculum.....	45
3.1.2	Les composants du curriculum	49
3.1.3	Les états du curriculum et les niveaux décisionnels.....	55
3.1.3.1	La politique curriculaire.....	56
3.1.3.2	Le curriculum prévu.....	57
3.1.3.3	Le curriculum implanté.....	59
3.1.4	La notion d'approche curriculaire	60
3.1.5	La notion d'intégration	61
3.1.5.1	Histoire du concept d'intégration	61
3.1.5.2	La notion d'intégration dans le monde éducatif	63
3.1.6	Les caractéristiques de l'intégration	68
3.1.6.1	Interdépendance	68
3.1.6.2	Organisation cohérente.....	69
3.1.6.3	Polarisation.....	69
3.1.7	Intégration et approche curriculaire	70
3.1.7.1	Les dimensions de l'approche curriculaire d'intégration : le cognitif et le pragmatique	72
3.1.7.2	Les moyens aidant l'intégration des acquis	78
3.1.8	Les formes ou niveaux d'intégration des acquis	88
3.1.8.1	Le niveau zéro d'intégration.....	88
3.1.8.2	Le niveau de la spécialisation disciplinaire	89
3.1.8.3	Le niveau de prise en compte des situations ou intégration situationnelle	89
3.2	La pratique enseignante	90
3.2.1	Limitation du concept.....	90
3.2.1.1	La pratique.....	90
3.2.1.2	Le concept de pratique enseignante.....	95
3.2.2	Pratique enseignante et orientation de recherche	97
3.2.2.1	L'opérationnalisation de la pratique enseignante	97
3.2.2.2	La pratique déclarée.....	98
3.2.2.3	La multidimensionalité de la pratique enseignante et le contexte universitaire	98
3.3	Objectifs de recherche.....	100
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE		102
4.1	La posture de recherche	102
4.2	La stratégie méthodologique.....	107
4.2.1	Panorama des approches méthodologiques de recherche dans le domaine	107
4.2.2	L'étude de cas interprétative.....	110
4.3	La production des données.....	113
4.3.1	Le protocole du dispositif méthodologique de notre étude de cas	113
4.3.2	Les phases d'opérationnalisation du devis de recherche	116

4.4	Les participants et les terrains de recherche.....	117
4.4.1	Les terrains de recherche	117
4.4.2	L'échantillonnage.....	120
4.4.3	La description des participants.....	122
4.5	Les instruments de collecte des données.....	123
4.5.1	Les documents écrits et la grille d'analyse	123
4.5.2	Les entrevues.....	126
4.5.3	Le journal de bord.....	131
4.6	L'analyse des données	132
4.7	La validité de la recherche au regard de la position du chercheur	134
4.8	Les considérations éthiques	136
CHAPITRE 5 RÉSULTATS.....		138
5.1	Résultats relatifs aux intentions et orientations en matière d'intégration des acquis véhiculés par les prescrits curriculaires	138
5.1.1	La finalité déclarée des cours d'intégration dans les programmes.....	142
5.1.1.1	Professionaliser	142
5.1.2	Des éléments de la logique éducationnelle présents tout au long du processus de planification curriculaire	143
5.1.2.1	La place centrale des individus apprenants dans le processus d'apprentissage	143
5.1.2.2	L'articulation d'une diversité de savoirs.....	144
5.1.3	Les objectifs d'apprentissage	144
5.1.3.1	Diversité de formulation des objectifs	145
5.1.4	Les contenus à aborder durant les cours d'intégration	147
5.1.4.1	La diversité de savoirs à apprendre.....	147
5.1.5	Démarches et activités proposées aux étudiants.....	148
5.1.5.1	Une diversité d'orientations pédagogiques	149
5.1.6	Temps octroyé aux cours d'intégration.....	149
5.1.6.1	Des moments d'apprentissage de l'intégration de différentes durée et périodicité.....	149
5.1.7	Rôle des professeurs.....	150
5.1.7.1	Le professeur comme spécialiste et metteur en scène.....	150
5.1.8	La coopération entre professeurs	151
5.1.8.1	Recommandations de travail en équipe.....	151
5.1.9	L'évaluation	152
5.1.9.1	Diversité dans les dispositifs proposés.....	152
5.2	Résultats relatifs à la compréhension et interprétation des cours d'intégration	153
5.2.1	Les idées associées à l'intégration.....	157
5.2.1.1	Diversité de connaissances à mobiliser, articuler et appliquer à des cas réels	157
5.2.2	Objectifs des cours d'intégration.	157
5.2.2.1	Professionalisation et pratique réflexive	158
5.2.3	Compréhension des professeurs vis-à-vis du concept d'intégration	159
5.2.3.1	Le rôle des étudiants	159
5.2.3.2	Le rôle des professeurs.....	160
5.2.4	Éléments caractéristiques des cours d'intégration	161

5.2.4.1	Primauté des activités pratiques sur le théorique	162
5.2.4.2	Un degré d'implication élevé pour le professeur	163
5.2.5	Aider les étudiants à apprendre à intégrer	165
5.2.5.1	Action pédagogique.....	165
5.2.6	Le travail collégial au sein de l'équipe de professeurs du programme	167
5.2.6.1	Préparation et mise en œuvre de l'action éducative	167
5.3	Résultats relatifs à l'analyse de la pratique enseignante déployée lors des cours d'intégration	170
5.3.1	La planification des cours d'intégration	174
5.3.1.1	Positionnement entre l'apprentissage de ressources et l'apprentissage de l'intégration	174
5.3.2	Les activités proposées aux étudiants	175
5.3.2.1	La diversité des activités proposées	175
5.3.3	Mise en œuvre de l'action pédagogique	178
5.3.3.1	Diversité de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage	178
5.3.4	L'évaluation de l'apprentissage	181
5.3.4.1	Diversité des méthodes d'évaluation	181
5.3.4.2	Diversité des objets d'évaluation	182
5.3.4.3	Diversité dans la construction des instruments d'évaluation	183
5.3.5	Évaluation des cours d'intégration	185
5.3.5.1	Les défis	185
5.3.6	Le travail d'équipe des professeurs	186
5.3.6.1	Une carence de collaboration des professeurs	186
5.4	Triangulation des données	188
5.4.1	Une compréhension partagée de la part des professeurs des intentions curriculaires	188
5.4.2	Une opérationnalisation en décalage.....	191
5.4.2.1	Des objectifs d'apprentissage déclinés en termes d'objectifs généraux de cours et de compétences dont la formulation et la mise en œuvre semblent poser problème	192
5.4.2.2	Des contenus dont la place demeure centrale dans la planification	195
5.4.2.3	Des formules pédagogiques variées, mais des activités d'apprentissage proposées aux étudiants en décalage avec les orientations issues des prescrits curriculaires.....	196
5.4.2.4	Une compréhension partagée du rôle central des étudiants teintée d'une action pédagogique laissant peu d'espace de responsabilisation aux étudiants.....	198
5.4.2.5	Un manque de coopération au sein de l'équipe de professeurs des programmes d'études	199
5.4.2.6	Un flou quant à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration.....	200
CHAPITRE 6	DISCUSSION ET PISTES THÉORIQUES	202
6.1	Éléments clés des prescrits curriculaires	202
6.1.1	Transparence des compétences à développer.....	203
6.1.2	Situations problèmes authentiques en lien avec l'action professionnelle	204
6.2	Éléments clés de la pratique enseignante	206
6.2.1	Sur le plan de l'action en salle de classe.....	206
6.2.2	Clarté de l'évaluation des apprentissages	214
6.2.3	Sur le plan de l'organisation de l'enseignement	217
6.2.4	Sur le plan de l'évaluation de l'enseignement	220
6.3	Recommandations	222
6.3.1	Des pistes d'amélioration des prescrits curriculaires.....	222

6.3.2 Des pistes d'amélioration en relation à la pratique enseignante	226
CONCLUSION	230
ANNEXE A DESCRIPTION DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER DANS LES COURS D'INTÉGRATION	237
ANNEXE B DESCRIPTION D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES COURS D'INTÉGRATION	239
ANNEXE C EXEMPLES DE CONTENUS DE TROIS COURS D'INTÉGRATION	240
ANNEXE D ORIENTATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES COURS D'INTÉGRATION PC12, PC16, PC21, PC25, PC31 ET PC33	241
ANNEXE E MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE1	242
ANNEXE F MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE3	243
ANNEXE G MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE2.....	244
ANNEXE H PONDÉRATION DE L'ÉVALUATION DE LA TOTALITÉ DES ACTIVITÉS DES COURS D'INTÉGRATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE2	245
ANNEXE I RUBRIQUE D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ ANALYTIQUE DES COURS D'INTÉGRATION DU PROGRAMME PE2	246
ANNEXE J AVANTAGES DE L'APPROCHE PROGRAMME (CENTRE DE PÉDAGOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL).....	247
RÉFÉRENCES	248

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 États du curriculum selon Roegiers.....	56
Figure 3-2 Représentation schématique des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation selon la pédagogie de l'intégration	83
Figure 3-4 Schématisation du croisement entre la dimension des savoirs et la dimension des capacités dans le cadre d'une discipline	89
Figure 3-5 Schématisation du croisement entre la dimension des savoirs, des capacités et des situations dans le cadre d'une discipline	90
Figure 4-1 Protocole du dispositif méthodologique (inspiré de Merriam, 1998, cité dans Karsenti <i>et al.</i> , 2018).....	115
Figure 5-1 Représentation des résultats de l'analyse thématique réalisées sur les documents curriculaires	139
Figure 5-2 Arbre thématique représentant l'analyse des verbatims des entrevues de groupe	154
Figure 5-3 Arbre thématique des résultats issus de l'analyse de la pratique enseignante (entrevues individuelles)	171

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1 Offre éducative de niveau supérieur et nombre d'inscription 2018-2019	15
Tableau 2-1 Classification des travaux de recherche portant sur l'innovation curriculaire en enseignement supérieur au Mexique entre 2002 et 2020, provenant de EBSCOHOST	20
Tableau 2-2 Classification des travaux portant sur l'analyse de la pratique enseignante en enseignement supérieur au Mexique, entre 2002 et 2019, provenant de EBSCO	35
Tableau 2-3 Classification des travaux de recherche portant sur l'évaluation du curriculum en contexte universitaire, entre 2008 et 2020, provenant de EBSCO	37
Tableau 3-1 Les composants du curriculum selon divers auteurs	50
Tableau 3-2 Les composants de la planification curriculaire pour l'auteur.....	55
Tableau 3-1 Différents visages de l'intégration	65
Tableau 4-1 Inscription estudiantine par programmes, nombre et place des cours d'intégration par cursus et quantité de professeurs chargés des cours d'intégration de l'automne 2020 à l'été 2021	120
Tableau 4-2 Liste des documents ou textes curriculaires analysés	124
Tableau 4-3 Grille d'analyse des documents curriculaires	125
Tableau 4-4 Guide des entrevues de groupe	129
Tableau 4-5 Guide des entrevues individuelles	130
Tableau 4-6 Éléments opérationnels du devis méthodologique	134
Tableau 6-1 Pistes de formulation de compétences et des tâches associées	224
Tableau 6-2 Suggestion de description de méthodes d'évaluation en situation authentique pouvant apparaître dans les plans de cours d'intégration	226
Tableau 6-3 Matrice de grille d'évaluation simplifiée de Prégent <i>et al.</i> (2009, p. 164-165)	227

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANUIES : Asociación Nacional de Universidades y Instituciones de Educación Superior

APP : Apprentissage par résolution de problème

BUAP : Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CACSLA : Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contable y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica

CDESCUA : Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica

CIEES : Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior

CINDA : Centro Interuniversitario de Desarrollo

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

COC : Cadre d’Orientation Curriculaire

COPAES : Consejo por la Acreditación de la Educación Superior

COPEVET : Consejo Panamericano de Educación en la Ciencias Veterinarias

DES : Dirección de Educación Superior

ESDEPED : Estimulos al Desempeño del Personal Docente

ECA : projet institutionnel d’Évaluation Collaborative de l’Apprentissage

MAPES : Groupe de recherche Modélisation de l’Approche Programme en Enseignement Supérieur

MUM : Modelo Universitario Minerva

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques

PIFI : Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PROMEP : Programa de Mejoramiento del Profesorado

SEP : Secretaría de Educación Pública

SNI : Sistema Nacional de Investigadores

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

L'implantation du curriculum est une préoccupation importante au sein du système éducatif mexicain, qui plus est au niveau universitaire où il constitue un ensemble flou et peu précis (Roegiers, Miled, Ratzu, Letor, Etienne, Hubert et Dali, 2012). La recherche porte sur la concordance entre la pratique enseignante déployée par des professeurs universitaires dans le cadre de cours spécifiques dont l'objectif est que les étudiants apprennent à intégrer des connaissances acquises de manière ponctuelle – les cours d'intégration - et le message véhiculé par les prescriptions curriculaires. Pour ce faire, à la suite de l'analyse des prescriptions curriculaires en matière d'intégration des acquis, la recherche vise à élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs vis-à-vis des intentions curriculaires, puis à analyser leur pratique enseignante.

Sur le plan méthodologique, une analyse des documents curriculaires a été réalisée. Ensuite, trois groupes d'entrevues ont été constitués à partir d'un échantillon de quatorze professeurs chargés de ce type de cours afin de décrire leur compréhension et leur interprétation des prescriptions curriculaires. Neuf participants de ces trois groupes ont été rencontrés en entretien semi-dirigé en vue d'aborder leur pratique enseignante. Toutes les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique.

L'étude montre un écart entre prescription curriculaire et pratique enseignante. S'il semble exister une compréhension partagée des professeurs en ce qui concerne la finalité des cours d'intégration, les principes éducationnels qui sous-tendent le curriculum et l'importance de recourir à une action pédagogique diversifiée, les plans d'action pédagogique révèlent la difficulté d'opérationnalisation au niveau principalement des activités didactiques proposées, de l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. L'étude a également permis de constater des carences en matière d'évaluation de l'enseignement qui demeure encore peu systématisée ainsi qu'en ce qui concerne la formulation des objectifs d'apprentissage qui, dans certains cas, oriente faiblement sur les compétences professionnelles à développer et l'intégration des acquis qui y sont inhérents. Des recommandations en vue d'améliorer les orientations qui émanent des textes curriculaires de même que la pratique enseignante et l'évaluation de l'enseignement ont été proposées au terme de la recherche.

Mots clés : Intégration des acquis, approche curriculaire d'intégration, processus de planification curriculaire, pratique enseignante, pédagogie universitaire.

ABSTRACT

Curriculum implementation is a major concern within the Mexican educational system, even more so at the university level, where it constitutes a blurred and imprecise whole (Roegiers, Miled, Ratzu, Letor, Etienne, Hubert and Dali, 2012). The present research focuses on analyzing the concordance between the teaching practice deployed by university professors in the context of specific courses whose objective is that students learn to integrate knowledge acquired ad hoc - integration courses - and the message conveyed by curricular prescriptions. To this end, the first step is to analyze the curricular message in terms of integrating acquired knowledge, then elucidate the teachers' understanding and interpretation of the curricular intentions, and then analyze their teaching practice.

A content analysis of the curricular documents was carried out at the methodological level. Then, three interviews were formed from a sample of 14 teachers in charge of this type of course to describe their understanding and interpretation of the curricular prescriptions. Nine participants from these three groups were chosen to participate in a semi-structured interview to approach their teaching practice. All data collected were subjected to thematic analysis.

The study shows a gap between curricular prescription and teaching practice. Although there seems to be a shared understanding among teachers about the purpose of integration courses, the educational principles underlying the curriculum, and the importance of carrying out a diversified pedagogical action, the pedagogical action plans reveal difficulty in operationalization mainly at the level of the proposed didactic activities, the organization of teaching and the assessment of learning.

The study also revealed deficiencies in the evaluation of teaching, which is still not very systematized, as well as in the formulation of learning objectives, which, in some cases, are poorly oriented towards the professional competencies to be developed and the integration of the knowledge inherent to their development. At the end of the research, recommendations were proposed to improve the orientations emanating from the curricular texts, teaching practice, and teaching evaluation.

Keywords : Knowledge integration, integrated curriculum, curriculum planning process, teaching practice, university pedagogy.

INTRODUCTION

Comme le souligne Perrenoud (1993), dans l'objectif d'instruire à des centaines voire des milliers d'apprenants, les systèmes éducatifs n'agissent pas au hasard : ils élaborent un plan d'action ou parcours d'apprentissage sous la forme d'une programmation à large échelle d'expériences formatrices. Ce plan d'action ou curriculum a pour objectif de fournir « une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus » (Demeuse et Strauven, 2006, p. 11). Il s'agit d'un véritable instrument d'orientation de l'action pédagogique et, en tant que tel, l'écart entre l'intention d'instruire, la mise en œuvre de ce parcours et les expériences réelles vécues par les apprenants tout au long de ce parcours peuvent recouvrir des réalités diverses (Demeuse *et al.*, 2006 ; Perrenoud, 1993). En ce sens Perrenoud (1993) invite justement « à s'interroger sur la part des intentions qui passe dans les faits » (s.p.) et, du reste Demeuse et son collaborateur (2006) suggèrent que ce passage du curriculum prévu au curriculum réalisé « va généralement dans le sens d'un amenuisement de ce qui est effectivement acquis par rapport à ce qui était attendu » (p. 15). Ce constat renvoie à l'importance d'étudier la façon dont le curriculum prévu est implanté dans les salles de classe et donc compris et interprété par les agents éducatifs que sont les professeurs. Comme le suggèrent divers auteurs, l'implantation par les professeurs du curriculum prévu est tributaire de divers facteurs liés à l'autonomie, à la subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes curriculaires ainsi qu'à la diversité des conditions de travail (Demers et Éthier, 2013 ; Perrenoud, 1993 ; Roegiers *et al.* 2012). En effet, ceux-ci se réfèrent, entre autres, à leur culture pédagogique, à ce qu'ils considèrent pertinent, intéressant et utile d'enseigner, à leurs expériences d'enseignement, à leurs vécus face à une structure institutionnelle qui habilite et balise leur action (Demers *et al.*, 2013 ; Perrenoud, 1993). Ces divers facteurs influencent, pour autant, ce que les professeurs jugent important en vue d'élaborer leurs plans d'action pédagogique sans forcément prendre en compte les prescrits curriculaires (Roegiers *et al.*, 2012). Ainsi, pour comprendre les effets de l'enseignement, il semble important d'étudier l'écart entre ce qui a été prévu et ce qui a été compris, mis en œuvre et implanté à travers les pratiques des professeurs (Perrenoud, 1993).

Concernant plus particulièrement le monde de l'enseignement supérieur, Roegiers et ses collaborateurs (2012) suggèrent qu'à la différence du primaire et du secondaire, le curriculum constitue généralement « un ensemble d'indications suscitant des usages souples et contextualisés » (p. 207) et, en ce sens, il consiste en un ensemble de points de repère peu précis (intitulés de cours, orientations pédagogiques et

évaluatives) à partir duquel les professeurs sont amenés à concevoir eux-mêmes l'objet de la formation à dispenser, « en explicitant l'implicite du programme (...), éventuellement en formulant des compétences et des objectifs, en préconisant les activités et les supports didactiques appropriés et en prévoyant les outils d'évaluation » (Roegiers *et al.*, 2012, p. 30). Ce caractère relativement flou, imprécis que recouvre le curriculum pour ce niveau scolaire laisse entrevoir l'amplitude d'action des professeurs et la difficulté d'un cheminement harmonisé du curriculum prévu vers le curriculum implanté. Ceci d'autant plus que le poids du savoir disciplinaire comme élément structurant de l'organisation de l'action pédagogique fait du monde universitaire un milieu où les pratiques des professeurs sont très résistantes au changement (Roegiers *et al.*, 2012). En plus de ce manque de précision du cadre méthodologique d'action, divers auteurs soulignent que le travail lourd et individuel qui caractérise le monde professoral constituent un ensemble de facteurs rendant difficile la conception et l'actualisation d'un plan d'action pédagogique relativement harmonisé, c'est-à-dire un plan d'action pédagogique impliquant un travail coordonné des professeurs assignés à un même programme de formation (Dyke, 2006 ; Galaz Fontes, Padilla Gonzalez, Gil Anton et Sevilla Garcia, 2012).

En ce sens, Roegiers et ses collaborateurs (2012) qui abordent dans un ouvrage le thème des curricula en milieu universitaire, postulent que si une transformation curriculaire constitue l'un des leviers du changement des pratiques de formation, il n'en demeure pas moins que l'ancrage des changements voulus au sein des pratiques des enseignants est souvent lent et difficile. Cette analyse est aussi partagée par Bédard et Bécharde (2009) dans un ouvrage sur l'innovation pédagogique en milieu universitaire. Pour Roegiers et ses collaborateurs (2012), ce constat, qui peut expliquer en partie la difficulté de mise en acte par les enseignants d'une approche curriculaire, est très présent notamment dans le monde latin. Du reste, il existe un corpus de travaux comptés qui fait part de cette préoccupation en Amérique latine. Ces travaux qui, pour une grande partie, abordent également le monde universitaire, pointent du doigt des aspects comme le manque de compréhension des propositions curriculaires de la part des acteurs, l'absence de planification stratégique, le défaut de participation et la résistance au changement (Castro Rubilar, Lira Ramos et Castañeda, 2017 ; Diaz-Barriga Arceo, 2010 ; Diaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014 ; Guzmán Droguett, Maureira Cabrera, Sánchez Guzmán et Vergara González, 2015 ; Martínez Iñiguez, Tobón et Romero Sandoval, 2017 ; Moreno Olivos, 2010a, 2012).

En lien direct avec ces constats, cette recherche s'intéresse à la manière dont des enseignants universitaires planifient et opérationnalisent leur plan d'action pédagogique, à la suite des dix ans de

l'implantation d'un curriculum à visée intégrative. Elle s'inscrit dans le cadre du suivi de l'implantation d'une approche curriculaire initiée en 2009 au sein d'une institution d'enseignement supérieur mexicaine : la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP). L'approche curriculaire retenue par l'institution comme cadre méthodologique délimitant les intentions de formation est de type intégrateur et est nommée curriculum intégré. Torres Santomé (2016) suggère que le curriculum intégré vise à mettre l'étudiant en contact avec la réalité, ceci « en vue d'une meilleure préparation à la vie et au monde du travail » (Lataille-Démoré, 1998, p. 138). Le curriculum intégré se constitue comme une réponse à la fragmentation des connaissances. Celui-ci est défini par l'institution comme une structure ayant pour but de favoriser l'intégration continue des connaissances, habiletés, attitudes et valeurs requises par une formation et qui, pour ce faire, mise sur l'intégration de différents cours traditionnellement présentés de manière individuelle ce qui, de fait, favorise la fragmentation des connaissances (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007a). Roegiers (2010b) précise qu'un curriculum qui se veut intégrateur est principalement guidé par la préoccupation d'intégration des apprentissages, soit de leur donner du sens.

Le curriculum intégré retenu par la BUAP s'inscrit donc dans la lignée d'une approche curriculaire d'intégration des acquis qui consiste, selon Roegiers *et al.* (2012), « à focaliser la formation sur le fait d'amener l'étudiant à mobiliser de manière conjointe, plusieurs ressources en situation, en parallèle ou à la suite d'un travail sur l'acquisition de ces ressources isolées » (p. 146). Dans le but d'atteindre cet objectif, l'intégration peut toucher à différents objets ou éléments du curriculum : aux acquis, aux modalités de formation, aux méthodes pédagogiques, à l'organisation de l'action pédagogique, aux disciplines, etc. (Roegiers, 2010b). La prise en compte de ces divers éléments concourt à favoriser le tissage de liens entre les connaissances, habiletés, attitudes et valeurs de l'étudiant ceci en vue de permettre une coordination et mobilisation efficace de celles-ci en situation (Roegiers, 2010b ; Roegiers *et al.*, 2012). Cependant, comme le précise Roegiers (2010b), un curriculum intégrateur n'existe pas dans l'absolu. Il traduit essentiellement un degré de préoccupation d'intégration, autrement dit, même si un curriculum est défini en termes d'intégration au niveau d'un système éducatif, d'un établissement ou encore d'un programme de formation, cela ne garantit en aucune façon qu'il soit appliqué aussi bien au niveau de l'organisation éducative qu'au niveau de la salle de classe.

Même si l'intégration des acquis est un processus dont l'étudiant est le principal acteur, le rôle des autres acteurs éducatifs et surtout celui des professeurs est fondamental car ils doivent agir de manière à garantir non seulement l'articulation des diverses connaissances présentées tout au long d'une formation, mais

aussi veiller à l'articulation de ces connaissances avec les situations dans lesquelles celles-ci doivent être mobilisées (Roegiers, 2010b). L'action pédagogique des acteurs éducatifs doit donc refléter ce degré de préoccupation de l'intégration, ce qui implique de leur part une compréhension de ce qu'est le processus d'intégration des connaissances et de ce que cela implique au niveau de l'action et de l'organisation pédagogique. Cette étude se penche donc sur la pratique des professeurs, c'est-à-dire sur leur manière d'agir en vue de mettre en œuvre le projet de formation et se pose la question de savoir dans quelle mesure cette pratique reflète la préoccupation d'intégration qui constitue le postulat de l'approche curriculaire de l'institution considérée comme terrain de recherche : la BUAP.

Dans le prochain chapitre nous présentons le contexte dans lequel se situe cette recherche. Nous abordons, dans un premier temps, les raisons de ce choix, puis nous poursuivons par une description de divers éléments permettant de comprendre certains éléments qui influencent directement et indirectement l'action pédagogique.

CHAPITRE 1

MISE EN CONTEXTE

Avant toute chose, il est important de mentionner que nous travaillons dans le milieu universitaire mexicain et sommes donc directement concerné par les préoccupations auxquelles il a été fait allusion. Comme praticien, nous sommes chargés de mettre en œuvre une action didactique et pédagogique en accord avec les orientations curriculaires de l'institution. Comme membre de l'équipe de conception du programme de formation, nous participons à la mise en œuvre d'une planification stratégique, aussi bien sur le plan de l'organisation éducative que sur le plan de l'action en salle de classe. Finalement, comme chercheur, nous avons comme mission d'œuvrer à la compréhension de situations problématiques et leur amélioration.

Cette recherche a pour intention d'aborder un thème qui touche directement les pratiques des enseignants en milieu universitaire. Comme cela vient d'être évoqué dans l'introduction de ce travail, l'importance de ce thème pour la recherche est encore majeure. Du reste, Clanet (2001) et Lison (2011) affirment à ce propos que les travaux sur les pratiques des enseignants à l'université ne sont pas légion. Cette recherche est donc l'occasion de participer à la production de connaissances dans ce domaine.

En résonance avec ceci, une recension d'écrits se limitant au contexte mexicain a été réalisée sur le moteur de recherche ERIC à partir des mots clés : *Curriculum implementation*, *Mexico* et *Higher education*. Considérant la période 2002 à 2020, elle a permis de faire ressortir 15 travaux dont l'un d'entre eux présente l'état des connaissances sur la recherche dans le domaine du curriculum au Mexique entre les périodes 2002 et 2012, celui de Diaz-Barriga Arceo et Barrón (2014). Les autres abordent des thèmes comme les méthodologies d'enseignement ou l'utilisation des technologies (Acuña et López-Aymes, 2016 ; Corona et Vindel, 2012 ; Orsini-Jones, Gazeley-Eke et Leinster, 2016), l'évaluation des performances d'enseignement de professeurs (Diaz, Borges, Valadez et Zambrano, 2015), la perception des étudiants vis-à-vis de l'impact des changements curriculaires sur leur formation (Martinez-Lobatos, 2016), la représentation de professeurs sur l'approche par compétences (Covarrubias-papahiu, 2016), les défis de l'implantation d'un curriculum (Elizondo-Montemayor, Hernandez-Escobar, Ayala-Aguirre et Aguilar, 2008), une enquête internationale auprès d'experts concernant un programme d'éducation aux médias (Fedorov, Levitskaya et Camarero, 2016), la description de programmes d'intervention ou de modèles curriculaires (Bragg et Barnett, 2009 ; Cepeda et Acosta, 2014 ; Gamino-Carranza et Acosta-González,

2016 ; Ojeda et Sahai, 2003 ; Shuster et Peterson, 2009) ainsi que l'impact d'une institution éducative sur sa région (Guerra et Rodriguez, 2005).

Sur la base de l'analyse de 1241 documents publiés au Mexique entre 2000 et 2012 concernant l'étude du curriculum, Diaz-Barriga Arceo et Barrón (2014) soulignent le peu d'études scientifiques et majeures centrées sur la compréhension de la difficulté de mise en acte de propositions curriculaires ainsi que sur la mise en œuvre de mécanismes facilitant des changements de conceptions et de pratiques capables de soutenir l'actualisation d'une action éducative visant le développement de compétences chez les étudiants. Les études réalisées ont, tout de même, permis d'identifier une série de défis et de besoins, mais selon Diaz-Barriga Arceo (2010), il est nécessaire d'élargir l'éventail de ce domaine de recherche en éducation. L'auteure mentionne certaines avenues comme l'utilisation d'outils de collectes qui vont au-delà de l'enquête et de l'entretien. Elle cite par exemple des observations de classes, la réalisation d'études permettant un regard large, complet et à long ou moyen terme du processus de mise en œuvre ainsi que le besoin d'innover quant aux méthodes de recherche pour aborder la compréhension des processus de changement et de résistance générés par les innovations apportées au programme (Diaz-Barriga Arceo, 2010).

Dans les paragraphes qui suivent, il sera fait une description synthétique permettant de mieux préciser le contexte et la pertinence dans lequel se situe cette recherche.

1.1 Le système d'éducation supérieure mexicain et la recherche de la qualité

1.1.1 L'évaluation institutionnelle comme bailleur de fonds de la qualité éducative

Au Mexique, le système d'éducation supérieur est majoritairement public. Selon le secrétariat d'éducation publique du pays (SEP), 70,6% du total de la population universitaire étudie dans le secteur public (Secretaría de educación pública, 2017). Le financement de ce secteur est majoritairement issu de fonds publics (aux alentours de 60%) provenant du gouvernement fédéral et des états d'appartenance des institutions éducatives (Agulhon, 2007). Le financement fédéral se divise en fonds ordinaires et extraordinaires. Selon Mendoza Rojas (2017), ces fonds extraordinaires constituent, à l'heure actuelle, la principale voie de financement des institutions d'éducation supérieur du secteur public. Ils sont rattachés à l'une des dimensions de la politique éducative mexicaine, celle relative au renforcement de la qualité et la pertinence de l'éducation supérieure, à savoir le développement de mécanismes d'assurance qualité des programmes et institutions d'éducation supérieure (Secretaria de educación publica, 2013). C'est par

la voie de l'évaluation que cet objectif d'assurance qualité est opéré depuis le début des années 1990 (Comas Rodriguez, Fresan Orozco, Buendía Espinosa et Gómez Morales, 2014). Si différents programmes y contribuent – comme le *Sistema nacional de investigadores* (SNI), le *programa de estímulos al desempeño docente* (ESDEPED) - c'est le *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (PIFI) qui est le plus saillant, car il est considéré comme le programme stratégique visant à promouvoir le changement institutionnel (Buendía Espinosa, 2012, p. 285).

La *secretaría de educación superior* (SEP) décrit le PIFI comme un programme qui contribue à soutenir la planification stratégique des établissements d'enseignement supérieur par l'allocation de fonds extraordinaires dans le cadre de concours (Subsecretaria de Educación Superior de la SEP, 2011, p. 2). Pour ce faire, les institutions mettent en œuvre un processus de planification stratégique participatif et intégral qui considère divers aspects dont la compétitivité académique mesurée en terme de qualité des programmes éducatifs, de nombre d'étudiants inscrits dans les programmes reconnus de bonne qualité, de fonctionnement des programmes de tutorat et de résultats académiques, etc. et; l'innovation, notamment par la prise en compte de critères tels que : les approches centrées sur l'étudiant ou sur l'apprentissage, la flexibilité curriculaire, l'utilisation de la technologie, la mobilité estudiantine. Du reste, dans un travail d'analyse de la gestion de l'enseignement supérieur mexicain, Agulhon (2007) mentionne que dans un souci d'amélioration des infrastructures, des cursus, des contenus et de la qualité de l'enseignement « la SEP a choisi une politique de programmes ciblés et accompagnés de financements spécifiques » (p. 71). Ce constat nous permet de pointer du doigt le fait que l'évaluation et l'accréditation de programmes éducatifs se positionnent comme l'indicateur par excellence de l'effort d'amélioration de la qualité éducative (Acosta Ochoa ; 2014 ; Márquez de León et Zeballos Pinto, 2016 ; Rubio Oca, 2007).

1.1.2 Les effets mitigés de l'évaluation institutionnelle sur l'amélioration de la qualité des programmes

La question se pose alors de délimiter l'impact de cette politique sur la qualité et notamment celui du programme le plus prépondérant, le PIFI. Selon divers auteurs, les politiques d'évaluation ont eu des effets importants sur la transformation de l'enseignement supérieur et de la science au Mexique. Toutefois il ressort de ce constat que c'est un équilibre de clair-obscur qui marque cet impact (Agulhon, 2007 ; Buendía Espinosa 2011a, 2013 ; Chehaibar Náder *et al.*, 2012 ; Galaz Fontes *et al.*, 2012).

Il semblerait que la qualité des institutions éducatives se soit améliorée sur certains points, comme le renforcement de la capacité et de la compétitivité académique : plus d'étudiants et une plus grande offre

académique ainsi que l'impulsion d'une dynamique différente de l'éducation supérieure à travers l'affermissement de la culture de la planification, de l'évaluation, de la responsabilité sociale et de la recherche de l'amélioration continue de la qualité des programmes éducatifs (Buendía Espinosa, 2011a ; Chehaibar Náder *et al.*, 2012), le renouvellement et la mise à jour des programmes d'études et des cours de premier cycle et des cycles supérieurs et, le développement de la relation université-monde socio-professionnel (Buendia Espinosa, 2013).

Toutefois, des effets non désirés ont été dévoilés, notamment d'ordre opérationnel. D'une part, face au poids de la relation évaluation/accréditation-financement, les réponses des institutions aux recommandations des organismes évaluateurs prennent essentiellement en compte les exigences gouvernementales au détriment de la pertinence de possibles décisions et orientations émanant des acteurs mêmes (enseignants, directions de faculté entre autres). De plus, la forte bureaucratisation qui émerge de la mise en œuvre de ces processus d'évaluation-accréditation génèrerait une véritable désarticulation entre les espaces administratifs et académiques, les enseignants s'en désintéressant, en quelques sorte, car ils les trouvent éloignés des préoccupations académiques (Buendía Espinosa, 2011a). Cette prédominance des décisions émanant d'entités externes à l'institution et cette forte bureaucratisation provoquerait alors un sentiment d'imposition et une faible participation des acteurs. Par ailleurs, certaines études montrent qu'aucun impact positif notoire sur l'amélioration de la qualité des programmes éducatifs évalués et accrédités ne semble avéré, si ce n'est, dans quelques cas, des modifications profondes apportées aux programmes d'études et de cours (Acosta Ochoa, 2014 ; Buendía Espinosa, 2011a ; Buendía Espinosa, Sampedro Hernández et Acosta Ochoa, 2013 ; Buendía *et al.*, 2017).

D'autre part, ce type de financement extraordinaire aurait déformé la raison d'être de l'évaluation des institutions en confondant accréditation de la qualité et allocation de ressources. Cette confusion engendrerait, d'une certaine manière, l'institutionnalisation de vices et de simulations (aussi bien au niveau de l'institution que des enseignants) favorisant un productivisme sans impact organisationnel ou disciplinaire directement associé à la recherche de ressources économiques supplémentaires. Par exemple, pour les enseignants, le fait de considérer ces fonds plus comme des mécanismes de compensation salariale que des dispositifs d'amélioration de la capacité et du développement académique expliquerait la recherche de mécanismes leur permettant de répondre aux indicateurs des évaluations – développement professionnel à travers l'amélioration du niveau de diplomation, augmentation de publication de recherches, de la participation à des événements académiques, entre autres – sans

réellement considérer l'impact sur l'amélioration qualitative des projets de formation. Un projet de formation se constitue comme la cristallisation des intentions éducatives longitudinales d'un programme d'études (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Il doit matérialiser de manière univoque les décisions relatives aux intentions d'éducation prises par l'ensemble des agents éducatifs (professeurs et leaders responsables du programme d'études) en vue d'assurer la formation des étudiants. Il permet ainsi d'orchestrer l'action des agents autour de la « vision du diplômé, les valeurs poursuivies, les compétences à faire construire, l'organisation des matières de la discipline et l'organisation pédagogique » (Prégent *et al.*, 2009, p. 21). Ce manque d'impacts sur les projets de formation, s'exemplifie, selon Ibarra Colado (2009), par la grande quantité d'informations statistiques issues des évaluations qui ne sont pas utilisées à des fins de retour d'informations (Acosta Ochoa, 2014 ; Buendía Espinosa, 2011a ; Buendía Espinosa *et al.*, 2013 ; Buendía *et al.*, 2017 ; Chehaibar Náder *et al.*, 2012 ; Galaz Fontes *et al.*, 2012 ; Gil Anton, 2012 ; Martinez Iñiguez, Tobón et Romero Sandoval, 2017 ; Moreno, 2014 ; Moreno Arrellano, 2017 ; Rubio Oca, 2007).

Ainsi, face à une politique éducative basée sur l'accréditation et l'évaluation comme moyens d'assurance de la qualité éducative, il semblerait que la réaction des institutions éducatives, et celles des professeurs, se cantonne à une simple réponse aux exigences sans réelle réflexion sur la meilleure manière d'améliorer la qualité. Dans ce cadre-là, il est alors aisé de comprendre la faible participation des différents acteurs, aussi bien des professeurs que des étudiants, aux projets éducatifs et de visualiser le faible impact de ce type de mesures sur la qualité de l'action éducative et la transformation des plans d'action pédagogiques inhérents aux projets curriculaires retenus par les institutions éducatives. Du reste, Gil Anton (2012) dans un rapport de recherche portant sur la transformation du monde universitaire mexicain entre 1990 et 2010, mentionne entre autres l'absence d'études relatives à l'impact de ce type de mesure sur l'apprentissage, la rétention des étudiants et la qualité de l'enseignement. Ce constat ressort également d'une étude récente de l'OCDE sur les résultats de l'éducation supérieure mexicaine (OCDE, 2019). Rueda Beltrán (2009) dans une étude sur l'évaluation du travail d'enseignement des universitaires va même jusqu'à dire qu'au cours de cette période, le rôle fondamental de la fonction d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur n'a pas été reconnu, même si, dans nombre d'entre eux, elle constitue pratiquement la seule activité réalisée. Pour divers auteurs, cela démontre l'absence de politiques visant à développer l'enseignement universitaire proprement dit (Canales et Luna, 2003 ; Canales et Gilio, 2008 ; Rueda Beltrán, 2009). Moreno Rosano et de Vries Meijer (2015) suggèrent même que ces mesures n'apportent aucune information sur la qualité et l'efficacité de l'activité d'enseignement des professeurs.

1.2 Accès à l'éducation supérieure et résultats insuffisants au Mexique

Bien que le taux d'inscription au niveau supérieur au Mexique soit un des plus faibles de la zone Amérique latine et des pays de l'OCDE, son évolution a été importante passant de 19, 8% en 2000 à 28% en 2012 et atteignant les 35, 8 % en 2016 (Cámara de Diputados, 2016 ; Ocegueda Hernandez, Miramontes Arteaga et Moctezuma Hernandez, 2014). Selon le *Centro Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA) - organisme réunissant 40 universités membres issues principalement du monde de l'Amérique latine qui réalise des rapports sur l'état des lieux de l'éducation supérieure sur ledit continent - en 2016, l'augmentation était de près de 1 million d'étudiants dont 70% dans le secteur public. Cette explosion du taux d'inscription implique alors que les institutions d'éducation supérieure, et principalement du secteur public, ont dû et continue de devoir mettre en œuvre des mécanismes leur permettant non seulement d'accueillir de nombreux étudiants, mais d'offrir des formations de qualités capables de permettre à chacun d'entre eux d'atteindre des standards de formation que la même société requière. Une question se pose alors, notamment, sur la capacité du corps professoral à faire face à cette recrudescence du nombre d'étudiants et à développer une action pédagogique qui puisse favoriser l'apprentissage et le développement individuel tout en prenant en compte la dimension de masse (celle du nombre d'étudiants à servir).

Devant cette problématique, un bilan de l'OCDE portant sur la période 2014-2015 souligne d'une part l'existence d'un pourcentage réduit d'étudiants terminant les études supérieures et, d'autre part, une forte préoccupation des employeurs relativement au manque de compétences (entendues comme qualification professionnelle) des diplômés ainsi que le fait qu'un diplômé sur deux occupe un poste de travail en dehors de son domaine d'étude (OCDE, 2017). Un autre rapport de l'organisme souligne que malgré le manque de données représentatives permettant d'évaluer les compétences des diplômés universitaires, certains signes pointent du doigt des niveaux insuffisants de compétences aussi bien générales – non spécifiques à une discipline – que disciplinaires (OCDE, 2019). Ainsi, selon l'organisme, il serait nécessaire que les institutions d'enseignement supérieur exercent une responsabilité plus forte non seulement sur le plan de l'accessibilité aux études universitaires, mais également sur celui du renforcement de la qualité et de la pertinence des études offertes (OCDE, 2017, 2019). De plus, malgré l'existence de bonnes pratiques pédagogiques dans certains systèmes universitaires dans le monde, il semblerait que les professeurs au Mexique s'appuient encore fortement sur l'enseignement fondé sur l'exposé magistral. À ce sujet, L'OCDE (2019) souligne que la présence de méthodes innovantes plus

interactives qui impliquent les étudiants dans différents aspects de leur développement – cognitif, socio-affectif – est rare¹.

Par ailleurs, la Banque Mondiale, dans un rapport sur l'éducation supérieure en Amérique latine, mentionne que le Mexique avait en 2013 un taux de diplomation des plus élevés de la zone Amérique latine et Caraïbes avec 65% (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz et Urzúa, 2017). Ces chiffres semblent pointer du doigt le paradoxe dans lequel se trouve le système d'éducation supérieure mexicain, à savoir que de plus en plus d'étudiants intègrent le milieu universitaire et obtiennent un diplôme du supérieur, mais en même temps, que le développement de compétences générales et spécifiques au domaine d'étude serait plutôt faible. Ceci expliquerait l'inadéquation entre le niveau de qualification espéré par les employeurs et les compétences réellement développées au cours de la formation. Ce constat ajoute un point sur la pertinence d'une recherche permettant d'apporter des lumières sur l'activité d'enseignement des professeurs universitaires.

1.3 Surcharge de travail et statut contractuel fragile du corps professoral

Depuis ces dernières décennies, l'activité professorale est confrontée à de profondes mutations dont les raisons sont diverses : massification scolaire, recherche de productivité accrue, diminution des dépenses, avancées technologiques, situation sanitaire difficile (pandémie de la Covid19) (Dyke, 2006 ; Galaz Fontes *et al.*, 2012 ; Le Capitaine et Gagnon, 2019 ; Rey, 2005). Selon diverses études, celles-ci amènent une multiplication de contraintes et de pressions sur le travail des professeurs telles que la surcharge de travail, le stress et l'isolement accentués par le passage à l'enseignement à distance et, la désarticulation, notamment entre l'axe recherche et l'axe enseignement, le premier devenant prépondérant (Bilodeau, Denis, Dos Santos Soares, et Hervieux, 2020 ; Bonneville, 2014 ; Hechiche-Salah, Gara-Bach Ouerdian, Yahmadi et Ben Othman, 2018 ; Kozarenko, 2020). L'étude concernant le Mexique, celle Galaz Fontes *et al.* (2012) fait notamment allusion à la lourdeur des tâches des enseignants universitaires et au fait que ces derniers répondent aux pressions institutionnelles par la réalisation minimum des activités requises afin de mener de front ces tâches (Galaz Fontes *et al.*, 2012, p. 73). Elle mentionne également l'effet pernicieux des programmes d'appuis financiers gouvernementaux qui souvent donnent lieu à de la

¹ Traduit et adapté de « Pese a que existen casos de buenas prácticas en algunos subsistemas, en general no se tiene una clara consciencia del papel fundamental de una educación de calidad ni se reconoce su importancia. Por otro lado, las instituciones se basan en gran medida en la docencia mediante clases magistrales. Por tanto, es escasa la presencia de métodos innovadores más interactivos e implican a los estudiantes en diferentes aspectos, al tiempo que las iniciativas de internacionalización se encuentran en fases tempranas de desarrollo. » (OCDE, 2019, p. 4).

simulation, soit un agir tourné vers l'amélioration des conditions personnelles de travail - salaire, décharge horaire - au détriment de l'amélioration du processus de formation (Cordero Arroyo, Galaz Fontes et Sevilla García, 2003, cité dans Galaz Fontes *et al.*, 2012, p. 30).

D'une manière générale, le personnel académique universitaire est constitué de professeurs-chercheurs ayant pour fonction principale l'enseignement et la recherche et de *Técnicos Académicos* qui sont le plus souvent affectés à des tâches dans des services techniques tels que laboratoires et centres d'auto-accès, entre autres. Quelques-uns de ces *Técnicos Académicos* ont aussi des charges de cours (Aguilhon, 2007). Une autre différence résulte du grade d'études : Master ou doctorat pour les professeurs-investigateurs et licence (ou spécialité dans un domaine particulier) pour les *Técnicos Académicos*. Dans ce travail de recherche nous nous centrerons sur les professeurs-investigateurs.

Relativement au statut contractuel de ces professeurs universitaires, l'hétérogénéité est la règle. Comme c'est le cas dans différents pays, le personnel académique du secteur public universitaire du Mexique est constitué principalement de professeurs embauchés à temps partiel, ce qui se traduit par une charge de travail essentiellement d'enseignement et des conditions salariales précaires (López Damián, García Ponce, Pérez Mora, Montero Hernández et Rojas Ortiz, 2016). Selon ces auteurs, un rapport de la *Asociación Nacional de Universidades y Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) datant de 2015 dévoile que ce type de contrat concerne 63% du corps professoral. Ils mentionnent également que selon ce rapport, les règlements et politiques institutionnelles concernant les professeurs à temps partiel sont ambigus et contribuent à fragiliser leurs conditions de travail (López Damián *et al.*, 2016).

Si certaines études présentent une posture peu favorable aux professeurs à temps partiel assumant que leur action éducative est de basse qualité et que leur engagement envers l'institution est faible (Domínguez, 2009 ; Eagan et Jaeger, 2008 ; Rajagopal, 2002 ; Simo, Sallan et Fernández, 2008), d'autres, notamment dans le contexte mexicain, présentent des résultats sensiblement différents, mentionnant des qualités professionnelles égales à celles des professeurs titulaires et une certaine implication avec l'institution au détriment d'un statut contractuel fragile, d'une frileuse reconnaissance institutionnelle, des prestations et une stabilité salariale déficientes (López Damián *et al.*, 2016; Rueda Beltran et Canales, 2021). Évidemment, ces résultats sont à prendre avec précaution, car principalement basées sur des informations issues de déclarations d'enseignants, de données statistiques générales comme la charge horaire de travail et non pas de résultats probants provenant d'analyses approfondies (Rueda Beltran *et*

al., 2021). Nous sommes tout de même en droit de penser qu'un statut contractuel fragile peut avoir un impact sur l'implication du corps professoral de temps partiel et donc sur la bonne mise en œuvre d'un projet de formation.

Ces constats amènent à reconnaître le caractère solitaire et fragile de la carrière universitaire, chacun tentant, à sa manière, de mettre en œuvre une panoplie de stratégies pour essayer de mener, tant bien que mal, la multiplicité des tâches. Il est alors possible d'entrevoir d'éventuels impacts négatifs sur l'axe enseignement, notamment dans le cadre de l'implantation d'une approche curriculaire misant sur l'intégration : centration de l'action pédagogique sur les contenus et désarticulation de l'organisation éducative, perte de cohérence de la formation pour l'étudiant car manque de cohérence entre cours enseignés, critères d'évaluation non harmonisés, absence de disponibilité pour les étudiants, etc.

Ce bref panorama du contexte mexicain permet de voir que le système d'éducation supérieure public est soumis à de multiples pressions – la politique éducative d'amélioration de la qualité, l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur – ainsi qu'à des tensions relevant notamment de résultats éducatifs peu satisfaisants, de statuts contractuels fragiles, d'une forte diversification des tâches de travail. Ces pressions et tensions qui pèsent sur les acteurs éducatifs, et notamment les professeurs, constituent une trame de fond à l'intérieur de laquelle ceux-ci doivent manœuvrer pour mener à bien leurs tâches. Il est alors aisé d'envisager des retombées sur la compréhension et l'interprétation d'un cadre d'action pédagogique institutionnelle, car ces pressions et tensions peuvent agir comme éléments perturbants, notamment au moment de la réflexion sur les finalités du projet de formation réellement accessibles, sur les moyens et les manières pour une mise en œuvre adéquate, sur les prises de décision, la planification, les besoins ressentis de changements nécessaires à une mise en œuvre adéquate, etc. Ensuite, elles ont certainement un impact au niveau de la planification et de l'actualisation même du plan d'action que les professeurs doivent concevoir. Par exemple, sur la mise en œuvre de l'organisation curriculaire et de l'organisation de l'enseignement, de l'opérationnalisation de l'action en classe et hors classe et des mécanismes d'évaluations, mais également sur les disponibilités infrastructurelles et humaines considérées, sur les mécanismes de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage attendues. En bout de chaîne, nous pouvons postuler que ces pressions et tensions ont de fortes conséquences sur les apprentissages réellement développés par les étudiants.

1.4 Le contexte de recherche : La *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique

Pour les besoins de cette étude, nous avons choisi d'aborder le cas d'une institution d'enseignement supérieur précise : la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP). Ce choix est le fruit d'une double préoccupation. Une première d'ordres logistique et pratique et une deuxième relevant du caractère représentatif de l'institution choisie au regard des institutions d'enseignement supérieur du pays. Concernant la première préoccupation, signalons simplement que le contexte est connu et facile d'accès car il s'agit de l'institution dans laquelle nous œuvrons en tant que membre du corps professoral du programme de Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues. Même si l'appartenance au milieu d'étude peut être, à certains égards préjudiciables (biais de recherche), nous pensons que cela permettra un accès plus facile des préoccupations du milieu.

Relativement au caractère représentatif du contexte de recherche choisi, la BUAP, comme la majorité des institutions éducatives du supérieur mexicaines, a entamé depuis 2009 une réforme éducative répondant à certaines prérogatives nationales et internationales, notamment en matière conception du processus éducatif : prépondérance de l'apprentissage sur l'enseignement, centration sur l'apprenant, prise en compte de scénarios d'apprentissage authentiques, orientation constructiviste de l'action éducative (de type socioculturel pour la BUAP), formation intégrale de l'individu basée sur le développement de ses potentialités de telle manière que celui-ci possède les connaissances, habiletés, attitudes et valeurs lui permettant de s'intégrer et transformer la société, entre autres (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007b ; UNESCO, 1998). Cette réforme éducative a été mise en œuvre sous l'acronyme de *Modelo Universitario Minerva* (MUM). Pour opérationnaliser les intentions éducatives au niveau de l'action pédagogique, l'institution a opté pour une approche curriculaire de type intégré. Se positionnant comme l'interface entre les intentions éducatives et l'action pédagogique, elle permet donc d'orienter les agents éducatifs, notamment les professeurs, dans leur action (Roegiers, 2010a).

La pertinence du choix de l'espace géographique de cette recherche s'exprime aussi à travers le fait que la BUAP est considérée comme une institution de qualité au Mexique. La BUAP est vue comme l'une des 10 meilleures institutions d'enseignement supérieur du pays - qui en comptait 203 en 2019 selon l'*Association Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES)² - selon différents classements : le *ranking* des meilleures universités mexicaines 2017 de la revue *América Economía*, le QS

² Information extraite du site de l'ANUIES. Repéré à <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>

*Global World Ranking 2019*³. Même s'il faut prendre certaines précautions vis-à-vis de ces classements, cela permet d'avoir une idée de l'importance de l'institution au niveau national et international. Son offre éducative est large, dans le sens où elle recouvre le niveau secondaire et le niveau supérieur. Rappelons, que dans le cadre de cette recherche, nous nous centrons sur le niveau supérieur qui est également couvert par la réforme curriculaire (BUAP, 2007a). Dans le tableau 1-1 sont précisés, selon les statistiques institutionnelles pour la période 2018-2019, l'offre éducative de niveau supérieur et le nombre d'étudiants inscrits.

Tableau 1-1 Offre éducative de niveau supérieur et nombre d'inscription 2018-2019

Niveau éducatif	Quantité de programmes offerts	Inscriptions pour 2018-2019
Formation professionnelle technique	8	1335
Premier cycle universitaire -Licence-	86	77804
Deuxième cycle universitaire – Spécialité-	23	1290
Deuxième cycle universitaire – Master-	53	1438
Troisième cycle universitaire – Doctorat-	23	532
Total	93	82399

Réalisation propre. Informations extraites de BUAP (2019)

Ce tableau permet d'observer que le premier cycle universitaire concentre la proportion la plus importante de formés. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons essentiellement au niveau de premier cycle universitaire, car, d'une part, il constitue un focus important de la réforme curriculaire décrite à travers les divers textes qui accompagnent cette réforme (BUAP, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d).

D'autre part, ce niveau est l'objet d'une forte concentration des efforts institutionnels en termes d'organisation et de ressources humaines, financières, infrastructurelles, ceci tout simplement car le nombre d'étudiants desservi est très important soit plus de 90% de la population estudiantine. Il constitue également un point d'entrée très important dans le monde professionnel. En effet, aussi bien les statistiques nationales qu'institutionnelles identifient une différence importante du nombre d'inscription entre la population étudiante de premier cycle et celle de deuxième et troisième cycle. Ceci conduit à penser que la grande majorité des étudiants intègre le milieu socio-professionnel avec le niveau licence,

³ Repéré à <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/ranking-de-universidades-de-mexico-2018> et à <https://www.topuniversities.com/universities/benemerita-universidad-autonoma-de-puebla>

diplômé ou non. Ces statistiques révèlent que plus de 90% de la population étudiante est inscrite en niveau licence et que seulement 5% en moyenne poursuit des études à des niveaux plus élevés (BUAP, 2018 ; SEP, 2018, 2019). Ces constats constituent des éléments qui nous amènent à considérer la pertinence d’aller investiguer ce qui se passe à la BUAP à ce niveau de l’enseignement supérieur.

En relation avec la reconnaissance dont jouit l’institution, il faut aussi souligner que selon les données statistiques, pour 2018-2019, sur 86 programmes éducatifs de premier cycle offerts au niveau universitaire, 74 sont évalués positivement et ou accrédités par des organismes gouvernementaux nationaux tels que le *Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior* (CIEES) et le *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior* (COPAES) et sept d’entre eux ont également reçu une labellisation d’organismes internationaux tels que le *Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica A.C.* (CACSLA) et le *Consejo Panamericano de Educación en las Ciencias Veterinarias* (COPEVET) (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019). Étant une institution du secteur public, la relation entre évaluation/accréditation et financement est de fait, comme nous l’avons mentionné, très prégnante à la BUAP.

Un autre élément important à considérer pour le choix du contexte géographique de la recherche est la structure contractuelle du corps professoral. Selon les dernières statistiques, la population enseignante qui constituerait le bassin des possibles sujets pris en compte pour l’étude (les professeurs-investigateurs) est conformée en 2017 de la manière suivante : d’un total de 4 779 professeurs, 53, 16% seraient employés à temps complet et 46,84% à temps partiel (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2017). Cet équilibre reflète bien un élément récurrent des institutions d’enseignement supérieur au Mexique, à savoir la fragilisation du statut contractuel et son possible impact sur le développement de projets de formation institutionnelle.

Concernant l’accès à l’éducation et les résultats scolaires, bien que l’information spécifique à la BUAP soit difficilement accessible, nous supposons que les observations faites par les organismes de l’OCDE (2017, 2019), le CINDA (2016), la Banque Mondiale (Ferreira *et al.*, 2013) relativement à l’augmentation de l’accès aux études universitaires, à la croissance des taux de diplomation et aux questionnements sur les compétences des finissants s’appliquent aussi pour ladite institution. Considérant ce qui précède, il nous paraît alors intéressant de prendre cette institution comme espace d’application de la recherche. La

pertinence du contexte d'étude étant posée, nous allons nous intéresser, dans le chapitre qui suit, à la problématique de recherche.

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

À la suite de cette incursion dans la complexité du contexte mexicain d'éducation supérieure, ce chapitre se centre sur différents éléments qui vont étayer notre problématique. Comme cela a été mentionné dans la partie introductive, cette recherche se positionne dans le cadre du suivi de l'implantation d'un curriculum de type intégrateur au sein d'une institution éducative de niveau supérieur. Elle a comme préoccupation principale l'analyse du travail mis en œuvre par les professeurs pour mener à bien leur plan d'action pédagogique dans le cadre du projet éducatif de premier cycle universitaire. Dans le but de cadrer le problème de recherche, dans un premier temps, il sera fait un état des lieux de la recherche dans le domaine de l'implantation d'innovations curriculaires au Mexique, ceci pour tenter de délimiter la situation dans laquelle l'institution éducative BUAP s'insère et de préciser les problèmes qui pourraient jaloner l'implantation du curriculum intégré. Dans un deuxième temps, une brève description sera faite de sa proposition curriculaire : les fins de l'approche curriculaire retenue, la logistique de cette implantation et le dispositif mis en œuvre au niveau de l'organisation des plans d'études. Enfin, un troisième moment est consacré à l'émergence de certaines préoccupations opérationnelles concernant la compréhension du curriculum intégré de la BUAP, son organisation et les pratiques des membres des équipes professorales.

2.1 Les changements curriculaires et le milieu universitaire mexicain

Au Mexique, comme dans bien d'autres pays, à la suite de fortes recommandations et pressions d'organismes nationaux et internationaux tels que l'UNESCO (1998), la Banque Mondiale (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner et Balán, 2005), l'OCDE (1997) et l'ANUIES (Malo, 2000), un vent de réforme a soufflé fortement dans le domaine de l'éducation supérieure. Ce courant de changement a surtout été soutenu par des préoccupations commune au système, notamment « que le curriculum traditionnel ne servait pas les besoins du Mexique et de ses étudiants, qu'il fallait créer de nouveaux curriculums qui devaient se centrer sur l'apprentissage, qu'il était important de former un étudiant critique de la réalité sociale [...] »⁴ (Díaz-Barriga Arceo et García Garduño, 2014, p. 245). Díaz-Barriga Arceo (2005, 2012) et Quiroz (2007)

⁴ Traduit et adapté par l'auteur de « En todos los proyectos que analizamos a continuación existieron principios comunes: señalaban que el curriculum tradicional no servía a las necesidades de México y sus educandos, que se debían crear nuevos currículos que centraran el aprendizaje en el estudiante, que se debía formar estudiante crítico de la realidad social [...] » (Díaz Barriga Arceo et García Garduño., 2014, p. 245)

affirment que cela s'est traduit par une production frénétique de modélisations d'approches curriculaires tels que curriculum par compétences, curriculum flexible, curriculum transversal, curriculum centré sur l'apprentissage, etc., et, dans le cas de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, le curriculum intégré. Cela ressort de deux écrits présentant l'état des connaissances sur l'implantation de curriculums à caractère innovant au Mexique, un premier réalisé par Diaz-Barriga Arceo *et al.* (2003) qui focalise sur la période 1990 à 2002 et se base sur 209 textes. Un deuxième de Díaz-Barriga et Barrón (2014) qui centre son attention sur la période 2002-2012 et qui réunit 460 travaux.

Rappelons que le document de Diaz-Barriga et Barrón (2014) est le résultat d'une recension d'écrit que nous avons présenté dans les premières pages de notre contexte de recherche. Le deuxième état des connaissances, celui de Diaz-Barriga *et al.* (2003) a émergé suite à une deuxième recension d'écrits réalisée, celle-ci, sur le moteur de recherche EBSCOHOST toujours sur la période 2002 à 2020, à partir du Smart Text *Los profesores ante la innovación curricular* et du mot clé *Educación superior en México* tout en excluant les mots *Chile, Colombia, Cuba, Educación basica, Educación secundaria* et *Bachillerato* – lycée au Mexique-. Celle-ci a fait émerger 71 publications académiques dont 38 étaient des essais, des réflexions, des analyses – de contexte, de concepts, de l'évolution historique-. Les autres, au nombre de 33 constituaient des travaux de recherches, ceux-ci sont catégorisés dans le tableau 2-1.

Ce travail de recension confirme que, depuis le début des années 2000, au Mexique, de nombreux travaux se sont focalisés sur l'analyse de cette grande diversité de modèles et propositions conceptuelles et méthodologiques visant à innover le curriculum. Toutefois, peu semble être focalisés sur l'analyse de l'implantation de propositions curriculaires. Dans les lignes qui suivent et en relation à nos recensions d'écrits menés jusqu'à présent, nous allons centrer notre attention sur six travaux de recherche associés au thème du curriculum et de son implantation. Les quatre qui apparaissent dans les lignes bleues du tableau 2.1. et celui de Diaz-Barriga Arceo et Barrón de 2014. Nous utiliserons également un travail d'analyse réalisé par Díaz-Barriga Arceo datant de 2012 qui esquisse un état des lieux de l'innovation curriculaire au Mexique. Le choix du recours aux travaux de cette auteure provient de son intense participation à la recherche dans ce domaine, constat qui ressort de nos recensions d'écrits.

Tableau 2-1 Classification des travaux de recherche portant sur l'innovation curriculaire en enseignement supérieur au Mexique entre 2002 et 2020, provenant de EBSCOHOST

Auteur(s)	Thème de recherche abordé
Castillo Díaz, M., Zorrilla Abascal, M-L. et Acosta Uscanga, J. (2020); Cortes Prudencio, A. (2017)	Service à la communauté étudiante
Arámburo Vizcarra, V. et Luna Serrano, E. (2013) ; Arenas-Romero, J-J., García-Lira, J. et Castillo Sánchez, M. (2014) ; Baeza-Flores, E. et Viniegra-Velázquez, L. (2009) ; Flores-Hernández, F., Sánchez-Mendiola, M. et Martínez-Gonzalez, A. (2016) ; Hernández Jácquez, L-F. et Cenicerós Cázares, D. (2018)	Évaluation de l'enseignement
González Bello, E., Estévez Nénninger, E. et Del Cid García, C. (2019) ; Lastra Barrios, R. (2008) ; Pérez-Hernández, P. et Calderón Martínez, G. (2014)	Politique éducative et/ou publique
Araiza, M. et Pedraza, E. (2019) ; Martínez Guzmán, H., Pérez Peláez, E. et Martínez Linares, M. (2020) ; Yurén, T., García-García, F., Escalante Ferrer, A-E., González Barrera, Z. et Velazquez Albavera, D. (2020)	Compétences des professeurs, bonnes pratiques
Coppari, N., Bagnoli, L., Balbuena, P., Cudas, G, Ortiz, P. et Vera, M. (2020) ; Ibarra-Cisneros, M., Vela-Reyna, J. et Rios- Nequis , E. (2020) ; Ramirez Vázquez, Y., Villa Lagunes, C. et Pensado Fernández, M-E. (2018) ; Reyes Cruz, M. et Hernández Méndez, E. (2014)	Recherche et savoir (conception, gestion)
Ascencio Peralta, C. (2016) ; Campos Cruz, H. et Ramírez Sánchez, M. (2018) ; Covarrubias-Papahiu, P. (2020) ; García-Pacheco, I., Guzmán-Ramierz, E., Guerrero-Ramírez, E. et Pacheco-Agüero, C. (2015) ; Landa Cavazos, M-R. (2018) ; Pérez-Peláez, E-M. et Barajas Arroyo, A-G. (2017)	Méthode et outil pour l'enseignement
Luna, E. (2019)	Proposition de moyens d'évaluation qualitative de l'implantation d'une proposition curriculaire
Fierro Moreno, E. et Martínez Ávila, M. (2015) ; Flores Buendía, J. et Buendía Espinosa, M-A. (2017) ; Lopez Zarate, R. (2013) ; May Guillermo, E., Barroso Tanoira , F. et Hernández Triano, L. (2020)	Gestion et/ou organisation éducative
Pacheco-Cortés, A. et Alatorre Rojo, E. (2018) ; Zorrilla Abascal, M-L., García Ponce de león, O. et Castillo Díaz, M. (2013)	Formation des professeurs
Cámara-Estrella, A., Díaz Pareja, E. et Ortega Tudela, J. (2015)	Apprentissage
Díaz-Barriga Arceo (2005) ; Díaz-Barriga Arceo, F. et Lugo, L. (2003)	Recherche sur le curriculum
Cerda-Rodríguez et Oliva-Garza (2015) ; Díaz-Barriga Arceo, F. (2010)	Analyse de l'implantation de propositions curriculaire

2.1.1 Une gestion éducative préoccupante de l'innovation curriculaire

Selon Bédard et Béchar (2009b), l'innovation consiste en la démarche d'implanter « une novation, dans un milieu donné, différent du contexte d'où elle est origine » (p. 34). La forte production de curriculums au Mexique s'imbrique alors dans un véritable mouvement innovant. Diverses études portant sur cette production apportent des informations éclairantes. Les travaux de Diaz-Barriga Arceo et ses collaboratrices (2003; 2014) apportent une vision globale du phénomène. Le premier propose une analyse des principales tendances de la décennie 1990-2000 en termes de propositions curriculaires au Mexique. De l'ensemble des écrits analysés, 70% concernent l'éducation supérieure. L'analyse abordait : 1) les propositions et modèles innovants ou prédominants, 2) les référents théoriques et méthodologiques du développement de curriculum, 3) les relations entre le champ d'études du curriculum et de son développement et celui de l'enseignement, 4) les niveaux d'intervention et de participation des acteurs au processus d'implantation curriculaire, 5) les réformes et projets curriculaires solidement implantés et, 6) les tendances principales et lignes de recherche dans le domaine du développement curriculaire. Le deuxième fait émerger, dans sa partie qualitative, des informations sur la dynamique de l'innovation curriculaire dans l'enseignement supérieur au Mexique : compréhension de l'innovation, participation des acteurs, dont les professeurs et, impact de l'innovation sur le changement éducatif.

En premier lieu, cette littérature fait allusion au fait que ce qui a prévalu jusqu'à présent est une vision de changement consistant en l'incorporation des innovations éducatives du moment, sans une réflexion profonde sur leurs implications ou sans une vision claire de leur incorporation dans les structures curriculaires ou dans la réalité de la salle de classe (Diaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014 ; Diaz Barriga Arceo *et al.*, 2003).

Diaz-Barriga Arceo (2012) suggère que dans une telle perspective, ce sont alors les agents éducatifs en lien direct avec les étudiants (professeurs et coordinateurs de programmes d'études) qui se voient responsabilisés de la réussite de l'implantation de tel ou tel programmes d'études. Cette relative *déresponsabilisation* de l'appareil institutionnel vis-à-vis de l'implantation de programmes d'études expliquerait des tentatives de transfert mécanique sans conditions de soutien (carence de mécanismes d'accompagnement, de formation) et d'infrastructures appropriées (absence d'espaces physiques appropriés, principalement) (Diaz-Barriga Arceo, 2010, 2012). Ajouté à ceci, une grande majorité de travaux souligne un manque de compréhension - théorique et conceptuelle - ainsi que d'appropriation des innovations de la part des professeurs. Ceci explique pourquoi ces derniers n'auraient pas pu s'impliquer

pleinement dans les processus de formation collégiale ou dans le développement des programmes d'études qu'ils enseignent (Diaz-Barriga Arceo, 2010 ; Diaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014 ; Diaz-Barriga Arceo *et al.*, 2003). Du reste, Diaz-Barriga Arceo (2012) insiste sur le fait que l'incompréhension des divers agents éducatifs relativement aux changements qu'impliquent une transformation d'un plan d'action pédagogique, continue de limiter la conception de programmes d'études à la planification, à l'organisation et à la structuration du contenu des cours au détriment de leur développement.

Avant de continuer, précisons rapidement ce que nous entendons par curriculum ou programmes d'études et rappelons brièvement notre acception de l'expression projet de formation. Le curriculum se constitue comme un cadre de référence qui a pour but d'orienter et de rendre effectif le plan d'action pédagogique d'un système éducatif et son organisation administrative (Jonnaert, Masciotra, Rioux, Boufrahi et Barrette, 2005 ; Jonnaert *et al.*, 2009, Roegiers, 2007a). Le curriculum est caractérisé par l'unicité en ce sens que quelque que soit le domaine de connaissance, il exprime les intentions en matière d'éducation du système dans son ensemble. Un programme d'études, quant à lui dépend d'un domaine de connaissance. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, il est défini par Legendre (2005) comme un « plan de formation dans une discipline ou un champ d'études, traduit en objectifs d'apprentissage mesurables, organisés en un tout cohérent autour d'un principe organisateur » (p. 1092). Il a un caractère prescriptif dans le sens où il s'agit d'une planification, d'un cheminement désiré et officiellement approuvé émanant des établissements ou départements facultaires. Il est une émanation du curriculum appliqué à un champ d'études et se constitue comme le cadre de référence sur lequel s'appuie les agents œuvrant au sein d'un même champ d'études pour orienter et opérationnaliser l'action pédagogique. La BUAP, utilise le terme plan d'études. Finalement, comme nous l'avons antérieurement mentionné, un projet de formation est associé à un programme d'études et en constitue sa matérialisation. Comme nous l'avons précisé, il cristallise les décisions relatives aux intentions d'éducation prises par l'ensemble des agents éducatifs œuvrant au sein d'un même programme d'études (professeurs et leaders responsables du programme d'études) en vue d'assurer la formation des étudiants. Il va au-delà du programme d'études dans le sens où il embrasse la planification, mais aussi la réalisation du programme d'études. Il n'a de sens que par l'action (Roegiers, 2007a).

En deuxième lieu, une grande partie de la littérature pointe du doigt le fait que la logique de structuration des programmes d'études demeure encore fortement marquée par le poids des catégories disciplinaires. En effet, les disciplines scientifiques resteraient encore l'élément principal qui articule et donne sens aux

projets de formation (Diaz-Barriga Arceo, 2012 ; Diaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014 ; Diaz Barriga Arceo *et al.*, 2003). Pour Diaz-Barriga Arceo (2012), la réalité qui prévaut en matière de design curriculaire, et ceci à tous les niveaux éducatifs, est celle d'un découpage monodisciplinaire ainsi qu'une structuration en cours plutôt insulaires qui renvoie à une logique de fragmentation des contenus.

Ces deux constats permettent d'observer divers aspects préoccupants. En premier lieu, le caractère souvent superficiel et peu réfléchi que recouvre l'implantation d'innovations, ce qui en fin de compte n'amène pas vraiment un changement dans la planification de l'action pédagogique en faveur d'une amélioration des compétences développées chez les étudiants. En second lieu, divers éléments amèneraient à expliquer les difficultés d'implantation de curriculums à caractère innovant : a) le sentiment d'imposition découlant de cette absence de participation et donc la faible motivation à l'effort et l'absence d'une vision partagée de la manière dont devrait être menée l'organisation de l'enseignement ; b) le manque de soutien institutionnel pour favoriser un changement de pratiques et ; c) l'incompréhension de la part des acteurs des innovations elles-mêmes et de leurs implications sur la transformation d'un plan d'action pédagogique.

Finalement, la prépondérance d'une structuration des curriculums allant dans une logique de fragmentation des contenus permet de visualiser la difficulté de mise en œuvre d'innovations curriculaires allant dans le sens d'une démarche visant l'intégration des acquis qui doit permettre à l'étudiant de tisser des liens entre les différentes connaissances, issues d'une ou plusieurs disciplines, en vue d'une mobilisation effective de celles-ci. La littérature scientifique abonde en ce sens. Pour Prégent et ses collaborateurs (2009), cette logique de cloisonnement entre divers contenus dérive d'une vision individualiste de l'enseignement qui reflète ce que les auteurs nomment l'approche-cours. Les auteurs mettent en garde contre ce type d'approche qui ramène à une vision fragmentée du monde où la réalité peut être abordée sous différentes perspectives sans que celles-ci ne soient considérées comme interconnectées. Pour Basque (2017), le risque qui apparaît dans le cadre d'un tel parcours d'étude est que les acquis des étudiants demeurent inertes et le transfert des apprentissages soit limité, « aussi, il faut encourager et aider les étudiants à faire des liens entre les connaissances abordées tout au long de leur cheminement d'études ainsi qu'entre celles qu'ils détiennent déjà et les savoirs codifiés abordés dans le programme, de même qu'entre ceux-ci et les expériences qu'ils vivent en dehors du programme » (p. 176). L'appréhension des phénomènes, quels qu'ils soient, implique une vision de globalité où des connaissances de divers types et aussi de divers domaines concourent à la compréhension et au possible

traitement d'une situation donnée (Prégent *et al.*, 2009). L'abordage de l'apprentissage, dans une logique de séparation des contenus d'enseignement, peut mener à une accumulation de connaissances difficilement articulables. Ce manque d'articulation de connaissances rendant alors compliqué le cheminement vers l'intégration de celles-ci et leur possible orchestration en vue du traitement de situations problématiques et nouvelles nécessitant le recours à toute une variété de ressources.

Pour ces auteurs, une organisation de l'enseignement allant dans le sens de l'approche-programme permet de combler les lacunes organisationnelles de l'approche-cours (Basque, 2017 ; Prégent *et al.*, 2009). Elle permet, notamment, d'aller à l'encontre d'une vision individualiste de l'enseignement, de promouvoir un mode de gestion moins vertical où les décisions n'émanent plus exclusivement des autorités sinon de l'ensemble du corps professoral de façon à prendre en compte la réalité des pratiques, des conditions et contraintes du contexte et assurer ainsi une meilleure réaction à l'incertitude de l'environnement. Une vision de l'organisation de l'enseignement qui va dans le sens de l'approche-programme permet également de générer un sentiment de responsabilité partagée où chacun – corps professoral et leaders éducatifs - se sent concerné par ce qui se joue au niveau du projet de formation, non seulement au niveau d'un cours. Comme le précisent les auteurs, trop d'enseignants considèrent que leur responsabilité se limite aux frontières de leurs cours et se sentent peu impliquées dans le projet de formation lui-même, « la vie pédagogique gravite davantage autour des exigences de chaque professeur dans ses cours qu'autour du succès du programme dans son ensemble » (Prégent *et al.*, 2009, p. 5). Pour les auteurs, cet enfermement autour des îlots de cours renvoie à une image d'une action pédagogique peu transparente ainsi qu'à une évaluation plutôt secrète du succès de chacun des cours.

2.1.2 Une pratique enseignante qui pose problème

Par pratiques des enseignants dans les universités, il est fait référence à l'ensemble des activités mises en œuvre par les enseignants dans l'objectif de transformer quelque chose : un objet, une situation, l'état d'une personne, etc., avec l'aide d'outils et de techniques et dans un contexte précis (Borgés et Lessard, 2008). La pratique des enseignants a trait à ce que font les enseignants et comment ils le font (Altet, 2003 ; Bourdieu, 1980 ; Malglaive, 2005). L'évolution des pratiques des professeurs est un thème encore très présent dans les discours politiques et scientifiques (Bernard, 2011 ; Viaud, 2015). Au Mexique, que ce soit au niveau du gouvernement, au travers notamment des programmes quinquennaux d'éducation de la *Secretaria de Educación Pública* (SEP) mexicaine ou encore de la littérature scientifique, la récurrence des injonctions au besoin de changement ne cesse de teinter la toile de fond du paysage de l'enseignement

supérieur (Barrón Tirado, 2009 ; Rodríguez Betanzos, 2007 ; SEP, 2007, 2013 ; Suárez Zozaya et Muñoz García, 2016 ; Villalobos, Melo, Clavería et Hermosilla, 2008).

Il existe tout un ensemble de travaux réalisés par divers organismes gouvernementaux qui apportent des informations intéressantes sur les pratiques des enseignants. Par exemple, un rapport de l'OCDE, datant de 2019, sur l'évaluation de l'enseignement supérieure mexicain souligne qu'il semblerait que les pratiques, et notamment les bonnes pratiques, des enseignants soient peu reconnues et récompensées dans le monde de l'éducation supérieure. D'autres rapports viennent suggérer le fait que les pratiques n'ont guère évolué. Un premier rapport du *Centro Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA), élaboré en 2012, mentionne la persistance de problèmes tels que l'obsolescence des méthodes d'enseignement-apprentissage, la lente et difficile incorporation des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement et le manque de programmes de formation (Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano, 2012). Quatre ans plus tard, le même organisme mentionne dans un autre rapport la résistance de beaucoup d'enseignants à la transformation des pratiques, l'absence d'une innovation en enseignement ainsi que de services de soutien des professeurs auprès des étudiants (Centro Interinstitucional de Desarrollo, 2016).

En plus de ces rapports qui se basent essentiellement sur des inférences issues de données fournies par les institutions éducatives dans le cadre de processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, certaines recherches empiriques viennent confirmer ce constat. Quelques-unes de ces recherches, que nous présentons dans les lignes qui suivent, proviennent de notre resension d'écrits (tableau 2-1), d'autres ont été récupérées du travail d'analyse réalisé par Diaz-Barriga Arceo (2010) et intitulé *Los profesores ante la innovación curricular*. Moreno Olivos (2009a) dans une étude abordant les pratiques d'évaluation des professeurs universitaires et Barrales Villegas, Villalobos López, Landín Miranda, Pérez Vences, Cruz Casanova et Rodríguez Badillo (2012) dans un travail de description de l'implantation d'une approche curriculaire par compétences, soulignent le fait que l'école traditionnelle continue de « camper » dans les salles de classe renforçant ainsi des pratiques « magistro-centrées ». Pour Jiménez Galán, Hernández Jaime et González (2013) qui ont réalisé un travail d'évaluation de la pratique enseignante au sein d'un département universitaire, le problème résulte du fait que les professeurs n'enseignent pas ce que doivent apprendre les étudiants, sinon ce qu'ils croient que ces derniers doivent apprendre et de ce fait décontextualisent un enseignement qui prétend amener à un profil de professionnel compétent. Cerda-Rodríguez et Oliva-Garza (2015) dans un travail visant à faire connaître la performance pédagogique

du processus d'enseignement-apprentissage et l'application de l'approche basée sur les compétences dans le cadre du curriculum du système éducatif supérieur technologique fait les mêmes conclusions. Son étude révèle que la plupart des méthodes d'enseignement et des activités didactiques proposées utilisées par les professeurs favorisent peu le développement de compétences et que l'évaluation « continue d'être effectué de manière traditionnelle, c'est-à-dire uniquement avec un examen écrit » (p. 51). Par ailleurs, Diaz-Barriga Arceo et Barrón (2014) observent l'absence d'une réelle approche pédagogique dans laquelle les étudiants sont confrontés à des situations authentiques, donc pertinentes professionnellement et socialement, ce qui conduit à douter de la capacité à doter les étudiants d'habiletés à construire et à reconstruire des connaissances, à prendre des décisions ou à générer des solutions.

La résistance au changement est aussi invoquée. Diaz-Barriga Arceo et Barrón (2014) affirment qu'habituellement, les professeurs considèrent que les conditions nécessaires à la transformation désirée – sur le plan des infrastructures appropriées telles que les espaces de classe, les structures technologiques et sur le plan d'une normativité facilitante comme la flexibilité d'horaire et des matières notamment - ne sont pas réunies pour pouvoir mener à bien l'enseignement en classe. Un autre facteur de cette résistance serait la diversification des rôles et des responsabilités académiques, qui bouleversent non seulement leurs conditions de travail, mais aussi leur identité professionnelle.

Enfin, ces auteurs soulignent le fait que l'analyse des écrits dans le domaine révèle également que les documents de base des réformes curriculaires destinés à servir d'outils de normalisation pour les pratiques pédagogiques ne parviennent pas à avoir un impact, du moins pas comme prévu, dans l'interaction scolaire quotidienne (Diaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014). Valdés Davila (2009), dans un travail visant à rendre compte de la manière dont les professeurs d'une université privée comprennent, s'approprient et donnent sens aux contenus d'une réforme curriculaire, souligne le peu de clarté et de familiarité au sein de l'équipe enseignante vis-à-vis de l'approche curriculaire proposée par l'institution, ceci mettant en doute l'impact de la réforme sur la pratique enseignante. Aguilar León et Aranda Franco (2009) ont réalisé une étude pour connaître l'opinion de professeurs d'une institution d'enseignement supérieur public relativement à l'implantation d'un curriculum flexible. Les résultats montrent que malgré les nouvelles orientations en matière de mise en œuvre de l'action pédagogique, la pratique enseignante demeure fortement attachée aux orientations de l'approche curriculaire antérieure. Ordoñez de la Cruz (2009) révèle, dans une étude portant également sur l'implantation d'un curriculum flexible en milieu universitaire, le manque de clarté relativement aux moyens et outils méthodologiques pour cette implantation. Dans le même registre,

Caamal Montejo et Canto Herrera (2009), dans une étude similaire axée sur la description de l'implantation d'un curriculum flexible, arrivent à la conclusion que l'approche du nouveau curriculum et des plans d'études qui en découlent est source de problème car si d'un côté les professeurs perçoivent le besoin de changement de pratique que cela implique, d'un autre côté les plans d'études génèrent un fort sentiment d'anxiété et de perplexité quant à leur mise en œuvre, et donc un possible impact sur l'action pédagogique.

Ce panorama de l'action enseignante en milieu universitaire montre la difficulté de transformation des pratiques des professeurs, transformations qu'appellent toute rénovation du curriculum quelle qu'elle soit (Bédard *et al.*, 2009b). Le fait que l'action pédagogique demeure encore trop souvent centrée sur l'éducateur et les contenus que ce dernier considère important d'enseigner ; que les activités mises en œuvre ne semblent pas permettre aux étudiants d'affronter des situations réelles, authentiques nécessaires au développement de compétences et donc à l'intégration de différents acquis ; que, selon les professeurs, les conditions nécessaires à une transformation des pratiques ne sont pas adéquates et, que les textes curriculaires ne semblent avoir que peu d'influence sur le changement, nous amènent à nous interroger sur l'action éducative en milieu universitaire mexicain.

2.1.3 Considérations sur le cas de la BUAP

Le présent travail de recherche se centre sur le cas d'une institution publique d'enseignement supérieure : la BUAP. Cette institution qui peut être, comme cela a été précisé antérieurement dans la description du contexte mexicain, considérée comme représentative du monde de l'enseignement public supérieur mexicain a été l'objet de l'implantation d'une approche curriculaire à visée intégrative depuis 2009.

La brève description, qui vient d'être faite sur les résultats de la recherche sur l'implantation de curriculums à caractère innovant, amène à considérer que dans le monde universitaire mexicain, et par transposition à la BUAP, la mise en œuvre de curriculums divers a eu le mérite d'avoir généré beaucoup de tentatives de modélisation et de questionnements. Toutefois, les problèmes soulevés demeurent nombreux : a) le sentiment d'imposition qui découle des processus de réformes curriculaires ; b) la faible participation dans la mise en acte des projets curriculaires ; c) l'incompréhension des changements attendus et en ce sens le peu d'impact des orientations curriculaires sur la pratique enseignante ; d) la construction encore fortement monodisciplinaire des projets de formation et le renforcement de l'espace cours comme axe structurant ; e) le manque de formation et d'appui offert aux agents du changement ; f)

une apparente sclérose de l'action pédagogique au dépend d'un mouvement censé favoriser l'innovation des pratiques et ; e) l'absence de mise en œuvre de situations d'apprentissage authentiques permettant aux apprenants de générer un espace propice au développement de compétences comme la reconstruction de connaissances, la prise de décisions ou la production de solutions.

Tous ces constats sont autant d'éléments qui génèrent un fort questionnement quant à la réalité d'une action éducative visant le développement de savoirs intégrés chez les étudiants afin de leur permettre d'affronter diverses situations de manière efficace. Cette préoccupation nous amène alors à interroger la transformation des plans d'action pédagogique conçus et mis en œuvre par les professeurs dans le cadre de changements curriculaires et à nous demander comment ces derniers comprennent, interprètent et mettent en œuvre des intentions éducatives, notamment dans le cadre de l'institution choisie comme espace de recherche, la BUAP. En résonnance avec cette inquiétude, il nous paraît pertinent d'investiguer la relation entre le projet curriculaire de ladite institution, c'est-à-dire le curriculum prévu qui résulte des opérations d'ingénierie curriculaire et qui est mis à disposition des professeurs et le curriculum implanté « qui traduit les pratiques effectives, en classe ou sur le lieu de formation » qui, lui, découle « de la mise à disposition des ressources pour mener les apprentissages » (Roegiers, 2010a, p. 19). Rappelons que la BUAP a pour intention de mettre en œuvre une approche curriculaire de type intégrateur dont l'objectif principal est de fournir un cadre d'action qui favorise l'intégration des différents acquis de l'étudiant en situation.

2.2 Le curriculum intégré comme cadre d'action pédagogique à la BUAP

Dans les parties qui suivent, seront abordées diverses préoccupations relatives à l'implantation de l'approche curriculaire d'intégration à la BUAP. Dans un premier temps, nous ferons part d'une préoccupation relative à l'interprétation de textes curriculaires servant de guide pour l'action. Ensuite des éléments problématiques relatifs à l'organisation éducative seront soulevés. Finalement, il sera fait référence à la pratique des enseignants et à la préoccupation que suggère son manque de documentation.

2.2.1 Préoccupations quant à l'interprétation du message véhiculé par l'approche curriculaire d'intégration de la BUAP

Comme cela a été mentionné, l'organisation curriculaire préconisée par l'institution éducative *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) est de type intégré. L'approche curriculaire d'intégration est définie par Roegiers (2010a) comme « un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au

sein d'un système éducatif » guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages (p. 21). L'intégration consiste en « l'opération de faire fonctionner de manière articulée en fonction d'un but donné » (Roegiers, 2010b, p. 62). Cette approche doit, selon la BUAP (2007b), participer à la formation intégrale de l'individu. Par formation intégrale, l'institution prétend le développement de l'individu dans toutes ses dimensions, de manière à ce qu'il possède des connaissances, des compétences et des attitudes lui permettant de s'adapter à l'évolution des conditions de travail et de vie et de s'engager dans son propre développement personnel, social et professionnel (BUAP, 2007a, p. 35). En d'autres termes, la formation doit permettre à l'individu d'être réactif et proactif à l'évolution de son environnement et, en ce sens, il doit être capable d'affronter diverses situations et, pour ce faire la formation qui lui est offerte doit lui faciliter le développement de tout un ensemble de ressources - connaissances, capacités, compétences et attitudes diverses - auxquelles il pourra avoir recours.

Parmi ces ressources, la BUAP fait référence à celles spécifiques à la discipline d'étude (l'économie, les langues, l'éducation, etc.) des étudiants, mais aussi à celles non reliées directement à la discipline d'étude qui constituent ce que l'institution appelle des axes transversaux (BUAP, 2007). Ils « imprègnent tout le curriculum et doivent être présents dans des actions et des situations concrètes lors de son développement »⁵ (Campos Vázquez et Silva Domínguez, 2011, p. 44). Parmi ces éléments transversaux l'on trouve : a) la formation humaine et sociale ; b) la pensée complexe ; c) l'utilisation de la technologie, de l'information et de la communication ; d) les langues étrangères et e) l'éducation à la recherche (BUAP, 2007b). Les ressources véhiculées à ces axes transversaux doivent donc être développées, soit intégrées, de manière graduelle, tout au long du cursus, ceci dans les cours de chaque programme d'études. Notons que certaines de ces ressources transversales seront introduites, en début de cursus, à travers des cours communs à tous les programmes d'études. L'ensemble de ces ressources – disciplinaires et d'ordre transversal - constituent les contenus d'enseignement qui doivent faire l'objet d'intégration dans les divers plans d'études. Selon Drake (1998), l'approche curriculaire intégrée doit favoriser l'apprentissage en aidant les enseignants à faire face à la complexité inhérente du monde, à surmonter les perceptions rigides des frontières des matières et à soutenir l'affirmation selon laquelle toutes les connaissances sont interdépendantes. Elle va donc servir de guide à la mise en œuvre du plan d'action pédagogique et en tant que telle, elle doit traduire un message univoque qui doit favoriser une interprétation des intentions relativement harmonieuse des professeurs. Si ce n'est pas le cas, il est probable que les intentions

⁵ Traduit et adapté par l'auteur de « impregnan el currículo y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas durante su desarrollo » (Campos Vázquez et Silva Domínguez, 2011, p. 44)

pédagogiques, entendues comme buts des formateurs, reflètent des divergences pouvant amener à des incohérences quant aux pratiques mises en œuvre par chaque professeur d'un même programme d'études, quant à la compréhension de la logique de la formation par les étudiants et quant aux résultats d'apprentissage obtenus. Ce message se concrétise à travers l'ensemble des textes curriculaires, notamment les programmes d'études et les plans de cours sur lesquels se basent les professeurs pour mettre en œuvre l'action pédagogique. Cette préoccupation relative à la communication des intentions en matière d'éducation et de leurs interprétations émane de mon expérience personnelle d'une quinzaine d'années en tant que professeur d'un programme d'études au sein de la BUAP (la Licence en Enseignement du Français). En effet, ces années d'expérience nous poussent à penser que les intentions pédagogiques que reflètent les pratiques des enseignants sont très hétérogènes. Se posent alors la question de savoir si elles permettent d'atteindre l'objectif d'intégration désiré par l'institution. Nous postulons donc, l'importance d'analyser, dans le cadre de cette recherche, la manière dont l'institution BUAP communique ses intentions à travers les différents textes curriculaires.

2.2.2 Préoccupations quant à l'organisation éducative

Avant d'aborder ces préoccupations relatives à l'organisation de l'enseignement, notamment celle concernant les cours d'intégration, il paraît important d'identifier les différents organes ayant participé à l'élaboration et implantation de l'approche curriculaire et participant au suivi de celle-ci.

2.2.2.1 Les organes participants à l'élaboration et l'implantation de l'approche curriculaire

C'est à partir de 2009 que l'implantation est organisée, dans chaque faculté et pour chaque programme d'études. La logistique mise en œuvre est verticale et reflète une relation hiérarchique forte. Ce travail d'implantation est orienté et dirigé, à un niveau macro-social, c'est-à-dire depuis la sphère institutionnelle par la *Dirección de Educación Superior* (DES) qui réunit des groupements de spécialistes notamment en design curriculaire, en gestion institutionnelle, entre autres. Les fonctions principales de cette direction sont de coordonner les processus de conception, actualisation, gestion et évaluation curriculaire des divers programmes d'études de licence de l'université, ainsi que de conseiller et orienter les facultés dans l'atteinte des objectifs proposés, depuis le plan de développement institutionnel, en matière de curriculum. Il est à noter que la DES, dans son rôle d'orientation fournit des gabarits vierges (un dirigé à l'élaboration des programmes d'études et l'autre à l'élaboration des plans de cours) qui doivent permettre à d'autres organes, d'ordre méso-social, c'est à dire relevant des facultés et des départements, de rendre sous forme de textes les documents d'orientations du ou des projets de formation que sont le programme d'études

et les plans de cours. Finalement, il revient à d'autres organes collégiaux, l'un facultaire (le *Consejo de Unidad Académico*) et l'autre universitaire (le *Consejo Univeristario*) de donner son aval aux propositions de programmes d'études et des plans de cours qui y sont attachés.

Au niveau méso-social, deux organes collégiaux travaillent à cette implantation : la *Comision de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica* (CDESCUA) qui est composée d'un groupe de professeurs volontaires et de coordinateurs des programmes d'études et a pour objet l'élaboration, l'évaluation et le suivi d'un ou de plusieurs programmes d'études offert par une faculté. Cet organe a un pouvoir délibératif et propositif. Selon les statuts de la BUAP, la CDESCUA est responsable, en coordination avec les Académies, de la création et modification du ou des programmes d'études (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2016). Les Académies constituent le deuxième organe. Elles sont donc responsables de la conception, de l'organisation, de l'exécution et de la régulation des plans de cours, mais également du fonctionnement, de l'organisation et de la régulation du programme d'études auxquels elles sont attachées. Selon les statuts de l'institution, les Académies peuvent être organisées dans chaque unité académique ou faculté par discipline et niveau d'étude. Par exemple, dans le cas de la Faculté de langues, il s'agit d'un regroupement par programmes d'études offerts. Dans les deux programmes de premier cycle intitulés *Licenciatura en Enseñanza del Inglés* et *Licenciatura en Enseñanza del Francés* on y trouve les Académies de linguistique, de didactique, de culture, de recherche, de langue étrangère et de tronc commun. Toujours selon la normativité institutionnelle, celles-ci sont constituées par des professeurs experts dans un champ de connaissances et normalement chargés d'enseigner des cours affiliés au champ de connaissances considéré (par exemple, les cours de morphologie et syntaxe, phonétique et phonologie et introduction à la linguistique pour le domaine de linguistique). Constituées d'un collégial de professeurs, elles ont donc pour objectif de développer les contenus d'enseignement – plans de cours- affiliés à un programme d'études (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2016).

2.2.2.2 Une organisation de l'enseignement peu transparente

Comme cela vient d'être précisé, il appartient aux Académies de gérer l'enseignement au niveau de la mise en œuvre des plans de cours. En outre, il est important de noter que la description du rôle et de la structure de ces Académies, tels que délimités par l'institution, s'alignent plus vers une logique d'approche « centrée sur les contenus » (Roegiers *et al.*, 2012, p. 97) où les contenus à enseigner constituent le point de départ, les savoirs acquis se posent comme l'objectif de formation et la juxtaposition des cours comme mode d'organisation (Roegiers *et al.*, 2012). Pour Roegiers *et al.* (2012), viser l'intégration des acquis oriente plus

vers une recherche de cohérence d'un programme d'études qui pointe le développement des compétences chez les étudiants. Cette manière d'envisager la formation doit introduire un changement dans la manière d'envisager l'action pédagogique depuis sa planification, son organisation jusqu'à son évaluation. Elle invite « à considérer le programme [d'études] non pas comme une juxtaposition de contenus mais comme un ensemble de contenus (savoirs), procédures (savoir-faire), attitudes (valeurs et comportements associés) reliés (...) » (Roegiers *et al.*, 2012, p. 99). Cette interaction ne peut alors s'envisager qu'à travers un travail d'équipe qui irait au-delà des frontières de l'Académie, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre des cours d'intégration. Ceci implique alors une forte synergie du corps professoral autour d'un projet de formation en vue de dépasser une implantation désarticulée d'un programme d'études ou de formation.

Toutefois, une zone d'ombre subsiste quant à l'action menée en vue d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer les cours d'intégration et quant au groupe de professeurs y participant. Vraisemblablement, ces cours devraient être élaborés par un groupe de professeur travaillant sur des contenus d'enseignement divers. Ceci implique alors un travail collégial de planification, d'opérationnalisation et d'évaluation de scénarios d'apprentissage permettant l'intégration des acquis. Même s'il existe un document qui fixe le cadre prescriptif de ces cours -le gabarit de plans de cours fournis par l'institution-, la réalité de l'action collective demeure mal connue. Aucune prescription institutionnelle ne vient régler le fonctionnement de l'organisation de ce travail. Il reste de l'ordre interne à chaque faculté et le fruit d'accords entre les membres de l'équipe professorale de chaque programme d'études.

2.2.3 Préoccupations quant à la pratique enseignante dans le cadre des cours d'intégration

Avant d'aborder ces préoccupations, il sera brièvement exposé le mécanisme proposé par la BUAP en vue de promouvoir l'intégration des acquis, ceci au niveau de l'organisation des programmes d'études.

2.2.3.1 Brève description du mécanisme mis en œuvre en vue de l'intégration

Ce mécanisme se base sur un ensemble de diverses activités intitulé domaine d'intégration disciplinaire qui constitue, comme son nom l'indique, le moment privilégié de l'intégration des acquis. Ces activités ont pour but « de rendre cohérent et d'intégrer les éléments de formation aussi bien disciplinaires que transversaux pour que les étudiants acquièrent l'expérience nécessaire à la résolution de problèmes de

leurs environnement social »⁶ (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007c, p. 26). Dans les lignes qui suivent nous en faisons une description.

Cet ensemble d'activités incorpore des espaces de pratique dit professionnel, *Práctica profesional critica* (BUAP, 2007a) constitués principalement d'une activité de service à la communauté et d'un stage. Il incorpore aussi les cours d'intégration. Ils sont fixés en quantité, en type et en moment d'application par chaque programme d'études. Ils sont souvent en fin de parcours scolaire. Ils ont pour objectif de permettre aux étudiants de participer à des activités pensées en fonction des caractéristiques de leur future activité professionnelle. Comme le précise la BUAP, les cours d'intégration doivent « orienter à l'application de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs en vue de résoudre des problèmes inhérents à la profession »⁷ étudiée (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007b, p. 49). Ces cours favorisent ainsi l'interaction université-lieu de travail-société (Campos Vázquez *et al.*, 2011). Ils sont donc un moyen pour favoriser des liens entre des savoirs issus des divers cours de formation disciplinaire et générale.

2.2.3.2 Un corpus de recherche sur la pratique enseignante qui documente peu l'approche curriculaire d'intégration des acquis

Une recension d'écrits à travers le moteur de recherche EBSCO portant sur les publications académiques relatives à la pratique enseignante en éducation supérieure au Mexique et utilisant les mots clés *práctica docente* ou *didáctica* ou *pedagogía* et *educación superior en México*, a permis de faire émerger soixante-dix-huit documents pour la période 2002-2019, dont 73% font état explicitement du recours à un devis de recherche. Deux travaux ont été écartés car ils touchaient à l'évaluation institutionnelle. Ce premier constat nous permet d'observer l'existence d'un corpus de recherche sur la pratique enseignante en milieu universitaire mexicain assez conséquent. Parmi les cinquante-quatre travaux restants, plus de 80 % ont été écrits après 2010. Un deuxième constat nous amène à mettre de l'avant le fait que, la recherche dans le domaine est le fruit d'une préoccupation assez récente. Ensuite, un rapide balayage de ces travaux de recherche permet de révéler la diversité des visées (tableau 2-2) : a) l'analyse de facteurs d'influence de la pratique enseignante reliés au contexte ; b) l'analyse de facteurs d'influence de la pratique reliés aux

⁶ Traduit et adapté par l'auteur de « tienen la función de cohesionar e integrar los elementos formativos tanto de los ejes transversales como disciplinarios para que el estudiante adquiera la experiencia necesaria para resolver adecuadamente los problemas del entorno social » (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007c, p. 26)

⁷ Traduit et adapté par l'auteur de « esta disciplina se orienta a la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas inherentes a su profesión » (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007b, p. 49)

acteurs de la situation pédagogique ; c) les bonnes pratiques et ; d) l'analyse de la pratique enseignante suite à l'implantation d'une approche curriculaire visant l'intégration des acquis, autrement dit, le développement de compétences. Concernant ce dernier point, qui est en relation avec notre recherche, cinq travaux ont été recensés dont deux ont été réalisés à la BUAP suite à l'implantation de l'approche curriculaire d'intégration. Sur la base de ce constat, nous pouvons supposer une carence de travaux en ce sens. Dans les lignes qui suivent nous ferons un bref résumé de ces travaux.

Une première étude, celle de Flores Hernández, Sánchez Mendiola et Martínez González (2016), n'apporte pas d'éléments spécifiques vu qu'elle s'attache à valider un instrument d'évaluation de la pratique enseignante dans une approche par compétences. Une seconde étude aborde les représentations de professeurs vis-à-vis de l'Approche par compétences ainsi que les implications et les défis de sa mise en œuvre pour la pratique (Covarrubias Papahiu, 2016). 35 professeurs appartenant à des formations du domaine de la psychologie de l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM) ont participé à cette étude de cas. Les résultats issus de l'analyse d'entrevues individuelles pointent le fait qu'une grande majorité de professeurs ne met pas en pratique l'Approche par compétences. Les raisons invoquées touchent à la difficulté ainsi qu'à la méconnaissance de sa mise en œuvre. Martínez Mirón, González Guevara et Ventura Marroquin (2019) ont, quant à eux, réalisé un travail visant à identifier les caractéristiques de la pratique pédagogique des professeurs de la Faculté d'Ingénierie de l'université autonome de Puebla (BUAP). L'étude de type quantitative s'est appuyée sur l'application d'un questionnaire à trente professeurs. Les résultats montrent le poids encore important d'une approche dite traditionnelle de l'action pédagogique où la transmission des savoirs par le professeur et le rôle passif de l'étudiant en sont la marque.

Un troisième travail aborde les croyances et pratiques d'évaluation des apprentissages des professeurs du programme de Licence en Enseignement du Français de la BUAP (Summo, Voisin et Asensio, 2014). De type quantitatif, des questionnaires ont été appliqués aux dix-neuf professeurs de la licence. Les résultats soulignent le caractère très hétérogène de ces pratiques ainsi que « l'urgence d'une action coordonnée et systématique portant sur l'intégrité, la rétroaction et la qualité de l'acte évaluatif » (Summo *et al.*, 2014, p. 103).

Tableau 2-2 Classification des travaux portant sur l'analyse de la pratique enseignante en enseignement supérieur au Mexique, entre 2002 et 2019, provenant de EBSCO

Visée des études	Thèmes	Auteurs
Facteurs d'influence de la pratique enseignante reliés au contexte	Politiques éducatives	Luna Serrano, E. et Rosales Rodríguez, O. (2014)
	Stratégies institutionnelles	Cisneros Chacón, E., Contreras Eljure, J-A. et López Osorio, J. (2016) ; Mateos Cortés, L., Dietz, G. et Mendoza Zuany, G. (2016) ; Rueda Beltrán, M., Canales, A. et Leyva, Y. (2016)
Facteurs d'influence de la pratique enseignante reliés aux acteurs de la situation pédagogique	Étudiants (compétences en lecture, compétences en communication)	Castro Azuara, M. et Sánchez Camargo, M. (2013) ; Moore Hanna, P. et Narciso Sánchez, E. (2011) ; Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. et Carpio, C. (2013)
	Compétences des professeurs	Arámburo Vizcarra, V. et Luna Serrano, E. (2012) ; Pedraza, N., Farias, G., Lavin, J. et Torres, A. (2013) ; Rangel Baca, A. et Peñalosa Castro, E. (2013)
	Formation des professeurs	Cañedo Ortiz et Figueroa Rubalcava (2013) ; Jiménez Galán, Hernández Jaime et González (2013) ; Magaña Echeverria, M. Montesinos López, O. et Hernández Suárez, C. (2007) ; Portilla Rendón, A. (2002) ; Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A. et Kral, K. (2008) ; Rodríguez Armenta, C. et Padilla Muñoz, R. (2007) ; Torres Rivera, A., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. et Ralirez Martínez, E. (2014)
	Conceptions et croyances (enseignement, éducation interculturelle)	Hernández Carreño, R. (2015) ; Lebrato, M. (2016)
Bonnes pratiques	Enseignement efficace	Peñalosa Castro, E. et Castañeda Figueras, S. (2012) ; Ruiz Moreno, L., Camarena Gallardo, P. et Del Rivero Jiménez, S. (2016) ; Soto Ortiz, J., Torres Gastelú, C. et Zamudio Hermida, J-C. (2019) ; Tapia Ruelas, C., Valdés Cuervo, A., Montes Castillo, M. et Valdez Corral, L. (2017)
	Descriptions d'expériences d'enseignement (enseignement de stratégies d'écriture de textes académiques, méthode de cas, apprentissage par problème, enseignement de la recherche, enseignement de l'argumentation, utilisation des technologies, stratégies d'enseignement visant le développement de compétences transversales)	Armijo de Vega, C., Mc Anally, L. et Lavigne, G. (2009) ; Arteaga López, C. (2011) ; Bañales Faz, G., Vega López, N., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladores, A. et Rodríguez Zamarripa, B. (2015) ; Camacho Gómez, M. del S. (2011) ; Castro Romero, O. (2014) ; Chacón Reyes, J. (2013) ; Cruz López, C. et Ojeda Ramírez, M. (2018) ; Espino Datsira, S. (2015) ; Farias Martínez, G. et Montoya del Corte, J. (2009) ; Fombona Cadavieco, J. et Pascual Sevillano, M-A. (2011) ; Garay Cruz, L- M. (2010) ; Guzmán Flores, T., García Ramírez, M-T., Espuny Vidal, C. et Chaparro Sánchez, R. (2011) ; Hinojosa Córdova, L. (2012) ; Kriscautzky Laxague, M. et Rodríguez Abitia, G. (2018) ; Macareno Flores, R. et Gutiérrez Gutiérrez, B. (2019) ; Matos Ceballos, J., Tjera Concepción, J. et Terry Rodríguez, C. (2018) ; Merçon, J., Escalona Aguilar, M., Noriega Armella, M., Figueroa Núñez, I., Atenco Sánchez, A. et González Méndez, E. (2012) ; Olivares Olivares, S. et Heredia Escorza, Y. (2012) ; Reyes Angona, S., Fernández Cárdenas, J-M., et Martínez Martínez, R. (2013) ; Rivera Aguilera, A., Lavin Cervera, M., Vásquez, G. Ocana, R., Crispin Bernardo, M-L. et Athié, M. (2009) ; Tapia Cortés, C. Navarro Rangel, Y. et de la Serna Tuya, A. (2017) ; Torres Rivera, A. et da Silva, R. (2019) ; Torres Valendia, S., Aguilar Tamayo, Barona Ríos, (2012)
Analyse de la pratique enseignante à la suite de l'implantation d'une approche curriculaire visant l'intégration des acquis	Validation d'un instrument d'évaluation de la pratique enseignante	Flores Hernández, F. Sánchez Mendiola, M. et Martínez González, A. (2016)
	Évaluation de la pratique enseignante	Covarrubias Papahiu, P. (2016) ; Martinez Mirón, Y., González Guevara, J. et Ventura Marroquin, J. (2019) ; Summo, V., Voisin, S. et Asensio, A. (2014)
	Concordance entre prescriptions curriculaires et pratique enseignante	Estévez Nénninger, E., Acedo Félix, L., Bojórquez Ramírez, M., Corona Martínez, B., García Acosta, C., Guerrero Badilla, M., Guillén Álvarez, G., Lorona García, B. et Tirado Hamasaki, H. (2003)

Enfin, un dernier travail recensé, celui de Estévez Nénninger, Acedo Félix, Bojórquez Ramírez, Corona Martínez, García Acosta, Guerrero Badilla, Guillén Álvarez, Lorona García et Tirado Hamasaki, H. (2003)

renvoie à l'analyse de la concordance entre prescription curriculaire et pratique enseignante dans le cadre d'une Approche par compétences. Étant en relation direct avec notre objectif de recherche, cette étude sera décrite dans la partie suivante.

Cette recension d'écrit nous permet de souligner la rareté des recherches ayant trait à l'analyse de la pratique enseignante en milieu universitaire mexicain suite à une implantation curriculaire, notamment celle de l'approche curriculaire d'intégration à la BUAP. Il est à noter que ce constat est également appuyé par des discussions avec des membres des autorités éducatives. Ceci explique d'autant plus notre préoccupation quant aux pratiques des enseignants de la BUAP, notamment dans le cadre des cours d'intégration qui constituent un moment clé de l'action des professeurs en vue de l'intégration des acquis chez les étudiants. De plus, ce constat laisse entrevoir un manque d'habitude du corps professoral de l'institution à participer à de telles études et, peut-être, une certaine méfiance et réticence vis-à-vis de travaux cherchant à dévoiler la réalité de l'action pédagogique.

2.3 Panorama des recherches portant sur la relation entre curriculum prévu et curriculum implanté en milieu universitaire

De la recension de travaux de recherches portant sur la pratique enseignante en milieu universitaire mexicain, seul un travail ayant trait à l'intérêt de notre recherche, à savoir l'analyse de la concordance entre la pratique enseignante et les prescrits curriculaires ressort, celui de Estévez Nénninger *et al.* (2003). À l'international, cet axe de recherche semble également peu abordé. Une recension d'écrit sur EBSCO à partir des mots clés *Curriculum evaluation, Curriculum development or Curriculum design or Curriculum redesigning or Curriculum revision, higher education* et *Competence based education* durant la période 2007 à 2020 a permis de faire ressortir quarante neuf publications dont trente trois faisaient références à un devis de recherche (tableau 2-3). Seule une est en relation avec notre thème de recherche, Il s'agit de celle de Castro Rubilar, Lira Ramos et Castañeda (2017). En vue de d'amplifier notre recension, deux méta-analyses portant sur les pratiques des professeurs universitaires ont été analysées. Celle de Kane, Sandretto et Heath (2002) qui se sont basés sur cinquante articles de la période de 1980 à 2002 et, celle de Montes Pacheco, Caballero Guichard et Miranda-Bouillé (2017) qui s'est, quant à elle, basée sur trente-sept articles de recherches, dont dix-sept issus du monde universitaire, réalisés entre 2006 et 2016. Aucune n'a pas permis de révéler des études abordant la relation entre pratique enseignante et approche curriculaire en milieu universitaire.

Tableau 2-3 Classification des travaux de recherche portant sur l'évaluation du curriculum en contexte universitaire, entre 2008 et 2020, provenant de EBSCO

Thèmes	Auteurs
L'évaluation des apprentissages	Alrazeeni, D. (2015) ; Byram, J., Seifert, M., Brooks, W., Fraser-Cotlin, L., Thorp, L., Williams, J. et Wilson, A. (2017) ; Jurjus, R., Dimorier, K. et Brown, K. (2014) ; Qu, Z., Huang, W. et Zhou, Z. (2020) ; Vian, T. et Ashigbie, P. (2015) ; Wolf, K. (2015)
Analyse d'une intervention pédagogique (méthode d'enseignement ou cours) : description, mise en œuvre, évaluation	Gill, T-G. et Ritzhaupt, A-D. (2013) ; McConville, J., Rauch, S., Hellegren, I. et Kain., J-h. (2017) ; Maddox, L., Patino, A., Kaltcheva, V. et Pitta, D. (2018) ; Newman, C-M. (2012) ; Sevilla, O., Sierra, J. et Setterland, K. (2018) ; Strohfeldt, K. (2019) ; Ugur, H., Constantinescu, P-M. et Stevens, M. (2015)
Description d'une ou plusieurs étapes d'une proposition curriculaire : Analyse de besoins/ Design/Implantation/Évaluation	Bedir, H. (2019) ; Costley, C. et Pizzolato, N. (2018) ; Jimoyiannis, A. (2010) ; King, C-M., Lancaster, P-E., De France, N-L., Melin, J-A. et Cleveland, R. (2013) ; Wilcox, M. (2017)
Curriculum et intégration des TIC	Baruch, A-F. et Tal, H-M. (2019) ; Pittenger, A. et Olson-Kellog, B. (2012) ; Razzak, R-A., Hasan, Z. et Stephen, A. (2020) ; Safar, A-H. et Alkhezzi, F-A. (2013) ; Webb, A. et Choi, S. (2014)
Curriculum et compétences en technologie des professeurs	Benson, B., Arfaee, A., Choon Kim, H., Kastner, R. et Gupta, R-K. (2011) ; Huynh, M-Q. et Chu, H-W. (2011) ; Jamieson-Proctor, R., Albion, P., Finger, G., Cavanagh, R., Fitzgerald, R., Bond, T. et Grimbeek, P. (2013) ; Koh, J-H., Woo, H-L. et Lim, W-Y. (2013) ; Lee, C-J. et Kim, C-M. (2014) ; Lu, J. (2020)
Curriculum et formation des professeurs	Kececi, G. et Zengin, F-K. (2017)
Écart entre curriculum et pratique enseignante	Castro Rubilar F., Lira Ramos, H. et Castañeda, M-L. (2017)

Dans les lignes qui suivent les deux travaux sont présentés. Au Mexique, Estévez Nénninger et ses collaborateurs (2003) ont réalisé un travail de recherche visant à découvrir l'écart entre le curriculum implanté et maîtrisé et le curriculum prévu dans le cadre de deux licences professionnelles pour adultes économiquement actifs, l'une en comptabilité publique et l'autre en administration d'entreprise. L'objectif était ainsi de découvrir comment les étudiants et les enseignants comprennent les programmes d'études et les plans de cours et comment le curriculum prévu est mis en pratique dans le cadre du modèle des compétences professionnelles. Pour ce faire, le résultat de l'analyse du curriculum prévu a été confronté à l'analyse des pratiques curriculaires. Celles-ci étaient basées sur les informations fournies par les étudiants et les enseignants. L'analyse du curriculum prévu s'est appuyée sur la méthodologie d'évaluation

du curriculum proposée par Estevez et Fimbres (1998) qui se base sur deux étapes essentielles : 1) la systématisation des informations correspondant aux sources dites externes et internes du curriculum et 2) à partir des informations obtenues sont déduits les types de connaissances, les capacités et les attitudes (ou de manière intégrée en termes de compétences générales) qui doivent être développées par les étudiants, ainsi que les contenus pédagogiques qui doivent être *rejetés*. Enfin, à partir de cette même analyse des sources curriculaires, l'approche psychopédagogique et les méthodes didactiques appropriées peuvent être déduites pour promouvoir la pratique d'un curriculum donné. Par sources externes, les auteurs font référence aux éléments qui vont guider la conception du curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des réflexions de nature socioculturelle, épistémologique, professionnelle et psychopédagogique, autrement dit les finalités et les grandes orientations en matière d'éducation. Les sources internes, quant à elles, constituent les composants de la proposition curriculaire qui sont opérationnalisés à travers le processus de planification curriculaire qui constitue le processus de décision portant sur les objectifs d'apprentissage, les moyens de leur mise en œuvre ainsi que l'évaluation de leur atteinte (Beane, Toepfler et Alessi, 1986). Ce processus a pour objet la concrétion des intentions curriculaires du niveau institutionnel au niveau de l'action pédagogique en salle de classe et se traduit textuellement par un ensemble de documents dont les programmes d'études et les plans de cours.

Pour approcher le curriculum implanté, la population complète ayant participé au programme durant une période scolaire (un trimestre) a été soumise à un questionnaire, c'est-à-dire vingt-deux professeurs et cent-cinquante étudiants. Les résultats obtenus suggèrent un écart important entre le curriculum prévu et les moyens de son opérationnalisation notamment au niveau de la pratique enseignante. Divers aspects sont mis de l'avant pour suggérer ce constat : le défaut d'intégration d'outils spécialisés (ex. logiciels) dans les activités d'apprentissage, l'absence d'application de tests diagnostiques pour détecter le niveau de compétence au début des études, la présence prédominante de méthodes d'enseignement plutôt traditionnelles, le manque de lien entre l'enseignement et les expériences et compétences professionnelles des étudiants ainsi que le manque de connaissances sur le modèle éducatif basé sur les compétences.

Castro Rubilar *et al.* (2017) ont quant à eux réalisé une recherche qui visait à évaluer la conception, la mise en œuvre et le développement d'une approche curriculaire pour le développement de compétences dans les carrières de l'enseignement d'une université publique chilienne. Pour ce faire, l'étude focalisait sur les mêmes types de cours, à savoir ceux de formation pédagogique inclus dans divers programmes. De même,

différents acteurs ont été considérés : des directeurs, des professeurs et des étudiants. À la suite de l'examen de certains composants de la proposition curriculaire - les principes pédagogiques, le profil de finissant et les programmes d'études ainsi que les plans de cours -, des analyses de transcriptions issues d'entrevues individuelles avec les professeurs et d'entrevues de groupe réunissant des étudiants ont été réalisées. Les entrevues effectuées avec les professeurs portaient essentiellement sur leur niveau de compréhension de la proposition curriculaire, leurs conceptions de l'enseignement et leur pratique. Là encore, l'écart entre la proposition curriculaire et les changements et objectifs déclarés est mis de l'avant. Entre autres, cette étude a montré que le curriculum prévu présentait des dissonances internes entre ses composantes telles que les principes pédagogiques, le profil de fin d'études et les programmes de matières. De même, des dissonances semblent exister entre les conceptions que les professeurs ont de leur enseignement et les connaissances qu'ils ont des compétences du profil de finissant, ceci indiquant selon les auteurs le manque d'analyse critique de leur travail et leur faible engagement envers la conception et mise en œuvre de la proposition curriculaire.

L'analyse qui vient d'être faite de ces travaux montrent, d'abord, le manque de recherches portant sur la relation entre le curriculum prévu et ce que font les professeurs et donc le besoin de contribuer à l'avancement des savoirs dans ce domaine. Cette analyse montre également l'existence d'écarts entre ce que font les professeurs et enseignants dans le cadre de leur salle de classe et ce qui est conseillé, préconisé par les documents curriculaires qui constituent les textes sur lesquels les professeurs et enseignants se basent pour agir. De plus, les cas considérés dans les deux travaux relatifs au domaine universitaire réfèrent à l'approche par compétence. Il semblerait, comme le suggère Roegiers (2010a), que peu de travaux de recherche s'orientent vers l'analyse de l'approche curriculaire d'intégration en milieu universitaire et de ses effets.

2.4 Pertinence de la recherche

Comme nous venons de le présenter, le mouvement de changement qui a impacté l'éducation supérieure mexicaine, s'il a généré une profusion de propositions curriculaires ne semble pas avoir été très analysé. En effet, peu de recherches apportent des lumières sur les effets escomptés des implantations curriculaires.

La recherche dans le domaine de l'implantation de propositions curriculaires laisse entrevoir que la réponse des acteurs éducatifs, notamment celle des professeurs, ne correspond pas aux résultats espérés

aussi bien au niveau de la gestion éducative qu'au niveau de l'action enseignante en salle de classe (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2003, Díaz-Barriga Arceo et Barrón, 2014). De manière plus précise, nous avons vu que la recherche suggère un manque de compréhension des innovations en matière d'approche curriculaire (Aguilar León *et al.*, 2009 ; Valdés Davila, 2009). Elle pointe également la difficulté de transformation de plans d'action pédagogique nécessaire aux changements proposés qui restent encore très marqués par la transmission des contenus (Centro Interinstitucional de Desarrollo, 2016 ; Caamal Montejo *et al.*, 2009 ; Jiménez Galan *et al.*, 2012 ; Moreno Olivios, 2009a ; Ordoñez de la Cruz, 2009). Le manque de soutien pédagogique constitue un autre élément qui émerge des recherches (Laboratorio de análisis Institucional del Sistema Educativo Mexicano, 2012 ; Centro Interinstitucional de Desarrollo, 2016). Ces constats reflètent une certaine sclérose de la pratique enseignante en milieu universitaire mexicain aussi bien au niveau de l'organisation éducative qu'au niveau de l'action en salle de classe. En effet, Ils suggèrent une gestion éducative allant dans une logique de fragmentation des contenus et une action en salle de classe encore très empreinte de pratiques centrées sur l'enseignement et la transmission de contenus. Ces constats constituent autant d'éléments qui amènent à considérer que la pratique enseignante est synonyme d'individualisation quant à la conception et l'opérationnalisation des plans d'action pédagogiques et ceci va à l'encontre d'une démarche d'intégration des acquis qui implique une forte articulation des divers contenus d'enseignements et en ce sens une vision globale et articulée d'un programme de formation (Roegiers, 2010a, 2010b). Ainsi, l'analyse empirique de la pratique enseignante que nous allons mener pourrait permettre, selon nous, de nourrir une réflexion sur la formation professionnelle des professeurs et d'orienter la mise en œuvre de mesures visant à transformer l'action enseignante et la rendre plus amène à placer l'étudiant et l'apprentissage au centre de ses prérogatives.

Face à ces recherches, nous postulons l'importance d'interroger les plans d'action pédagogique des professeurs et leur actualisation eu égard aux intentions institutionnelles qui émanent d'un projet curriculaire. Comment comprennent-ils les intentions émanant de la proposition curriculaire ? Comment interprètent-ils ces intentions ? Quels mécanismes mettent-ils en place pour les transposer au sein de leur activité d'enseignement ? Comment s'organisent-ils pour guider les étudiants tout au long de leurs parcours d'apprentissage ? Ces questions sont d'autant plus légitimes que, comme cela a été abordé lors de la mise en contexte de cette recherche, les résultats éducatifs de l'enseignement supérieur mexicain semblent insuffisants au regard du monde socio-professionnel et les mesures gouvernementales visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur ne semblent pas porter leurs fruits.

Pour tenter de répondre à ces diverses questions, nous considérons pertinent d'étudier le cas de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* qui, comme la grande majorité des institutions d'ordre supérieur mexicaine a rénové sa proposition curriculaire et où, aussi bien l'organisation éducative mise en œuvre dans les divers programmes d'études que la pratique enseignante demeurent très peu documentées. Comme mentionné lors des lignes antérieures, ces constats, nous amènent à formuler certains questionnements quant à la clarté du message délivré par les textes curriculaires et les intentions qui en découlent et quant à la compréhension de ces mêmes intentions par les professeurs, leur interprétation et ce qu'ils font pour transposer ces intentions aussi bien au niveau de la salle de classe qu'au niveau de l'organisation de la formation. Rappelons que pour la BUAP, l'approche curriculaire d'intégration constitue le cadre méthodologique retenu pour orienter le plan d'action pédagogique. Nous avons vu que la documentation portant sur l'analyse de la relation entre le curriculum prévu et le curriculum implanté en milieu universitaire semble peu abondante et ceci d'autant moins dans le cas d'une approche curriculaire d'intégration. Il paraît alors pertinent d'approcher ce phénomène afin d'en améliorer sa compréhension et dégager des éléments capables de participer à une réflexion sur la pratique enseignante mise en œuvre en vue de favoriser l'intégration des acquis des étudiants. Cette réflexion est primordiale pour orienter ou encore améliorer le travail des professeurs vers la mise en œuvre de moyens qui doivent permettre la transposition des intentions telles que communiquées depuis les textes curriculaires. Elle est également essentielle en vue de confronter le message transmis par les textes curriculaires et l'interprétation et application qui en est fait par les professeurs afin de réaliser les ajustements nécessaires aux prescrits institutionnels. En effet, dans une optique de pertinence et d'amélioration de mise en œuvre d'une proposition curriculaire, il est essentiel de compter sur des informations concrètes de l'activité d'enseignement et de son organisation au regard de la proposition curriculaire retenue comme cadre méthodologique d'action, dans notre cas le curriculum intégré. C'est ainsi que ce projet vise à éclairer le travail des professeurs aussi bien au niveau de l'organisation éducative que de l'action en salle de classe, en vue d'actualiser le programme de formation dans lequel ils officient. Notre propos ici n'est pas de juger de la conformité de l'action éducative eu égard aux prescrits curriculaires, mais plutôt de comprendre les choix et les décisions qui sous-tendent les plans d'action pédagogique des professeurs et leur actualisation.

Enfin, les divers éléments mentionnés devraient permettre de mettre à jour des éléments pouvant apporter à l'édifice théorique relatif à la mise en œuvre d'une approche curriculaire d'intégration en milieu universitaire. Pour autant, nous postulons la pertinence d'une recherche s'attachant à aborder les aspects antérieurement mentionnés, à savoir la compréhension de la part des professeurs des intentions éducatives en matière d'intégration des acquis, la mise en œuvre de ces intentions au niveau de cours spécialement incorporés dans les programmes d'études pour que les étudiants apprennent à utiliser des connaissances en situation, soit à intégrer des connaissances, ainsi qu'au niveau de l'organisation enseignante autour de ces cours. Ceci, afin de dresser une image relativement fidèle de la réalité qui puisse servir de balise à l'amélioration de l'action éducative. En ce sens, nous escomptons que ce travail de recherche puisse constituer une base de discussion solide entre praticiens et autorités éducatives en vue de déployer un processus de communication interactif relativement transparent et facilitant une mise en œuvre réelle et adéquate de la proposition curriculaire.

2.5 But et question de recherche

En vue d'éclairer les plans d'action pédagogique que les professeurs de la BUAP conçoivent et mettent en œuvre, ce travail a pour objectif de comprendre comment les professeurs s'approprient et mettent en œuvre la proposition curriculaire de type intégré retenue par l'institution éducative BUAP. Dans cette optique, notre but principal est de mettre en relief la concordance entre les intentions éducatives qui émanent des textes curriculaires et la pratique enseignante que les professeurs déploient pour transposer ces intentions.

Pour ce faire, cette recherche tente d'apporter des informations quant à trois grandes préoccupations soulevées : une première relative aux intentions éducatives qui émanent des prescrits curriculaires et de leur compréhension et interprétation de la part des professeurs. Il s'agit alors de documenter et d'appréhender la manière dont les professeurs comprennent et interprètent le message véhiculé par ces prescrits, cette compréhension et interprétation des intentions éducatives se traduisant à travers les intentions pédagogiques ou objectifs que les professeurs vont tenter de mettre en œuvre sur le terrain. Une deuxième préoccupation touche aux effets sur le terrain. Il s'agit alors d'approcher, à travers la pratique enseignante, les moyens mis en œuvre pour actualiser la proposition curriculaire. Enfin, une troisième préoccupation, d'ordre plus général, a trait au caractère peu documenté de la pratique enseignante en contexte universitaire en Amérique latine et au Mexique en particulier. Dans ce cas, il s'agit de documenter cette pratique des professeurs de la BUAP afin de pouvoir mieux la connaître. Ainsi, dans

le but d'approcher le processus de transformation des plans d'action pédagogique qu'implique la proposition institutionnelle d'approche curriculaire d'intégration, à travers ce travail de recherche, nous visons à analyser en profondeur la manière dont les intervenants, en l'occurrence les professeurs, comprennent, interprètent et mettent en œuvre cette approche curriculaire. Rappelons que cette proposition focalise sur l'intégration des acquis des étudiants et s'appuie sur un dispositif articulant activités d'intégration – les cours d'intégration, le service à la communauté et la pratique en milieu professionnel – et cours de formation disciplinaire et générale. Dans le cadre de cette recherche, nous centrons notre attention sur la mise en œuvre d'une partie du dispositif mentionné : les cours d'intégration. Ce choix n'est pas anodin et est motivé par divers facteurs.

D'une part, sur le plan théorique les cours d'intégration sont des espaces spécifiquement conçus pour favoriser l'intégration des acquis chez les étudiants. En tant que cours à part entière, ils sont élaborés, planifiés et mis en œuvre par des professeurs pour répondre à l'injonction d'intégration émanant du curriculum. Les cours d'intégration reflètent donc directement la compréhension et l'interprétation par les professeurs des enjeux ou des intentions curriculaires et en ce sens la centration sur ces cours doit permettre de mieux mettre à jour les cohérences ou les contradictions dans les compréhensions, les interprétations et les mises en œuvre des professeurs. Les autres activités d'intégration, que ce soit le service à la communauté ou le stage sont certes incluses dans le maillage curriculaire (physiquement et temporellement), mais elles sont dépendantes directement de conditions externes, c'est-à-dire que leurs objectifs, leur organisation et leur déroulement dépendent d'organes externes à l'institution. Ainsi, les professeurs n'ont aucune prise sur ce qui s'y passe, leur rôle se cantonnant essentiellement à assister, accompagner, donner des conseils mais en aucun cas à mettre en œuvre des actions visant l'intégration des acquis. Il s'agit de moments, d'activités qui, d'une certaine manière, échappent à une intervention directe des professeurs.

D'autre part, à un niveau pragmatique, cette centration sur les cours d'intégration s'explique également par leur facilité d'accès au regard des autres activités. Rappelons que ces cours d'intégration se réalisent dans l'enceinte de l'établissement universitaire alors que les autres activités se situent en milieu professionnel, ce qui implique toute une logistique (autorisation du milieu, accès plus ou moins facile (distance), etc.) pour y accéder. En outre, rappelons que cette recherche tente d'approcher la pratique enseignante, c'est-à-dire la manière d'agir singulière des professeurs en vue d'aider et de développer l'apprentissage. Cette pratique est englobante et inclut l'ensemble des activités menées dans ce but : la

planification, l'intervention en classe, l'action collaborative des professeurs, l'évaluation, la remédiation, etc. (Altet, 2003). Si les cours d'intégration permettent d'accéder à cet ensemble d'activités mené par l'enseignant, les autres activités d'intégration – service à la communauté et pratique professionnelle – excluent notamment la planification, l'enseignement en classe voire la collaboration inter-enseignant. En ce sens, le fait de porter notre attention sur ces cours permet, selon nous, d'atteindre une certaine représentativité du phénomène considéré, à savoir la transformation de l'action pédagogique en regard aux prescrits curriculaires. Enfin, selon Roegiers (2010a, 2010b), l'intégration des acquis peut être facilitée par divers moyens d'ordre didactique (en mettant par exemple l'accent sur les activités d'apprentissage envisagées et leur organisation), d'ordre pédagogique (en privilégiant les méthodes et techniques d'enseignement considérées comme pertinentes) et d'ordre organisationnelle (notamment à travers la synergie nécessaire dans la collaboration inter-enseignante). Nous postulons que ces divers moyens qui dépendent des professeurs et du plan d'action envisagé sont probablement développés au sein des cours d'intégration et non au sein des autres activités d'intégration ceci du fait du caractère externe de ces activités, c'est-à-dire du fait que les professeurs n'ont aucune prise sur leur déroulement et leur organisation.

Enfin, à un niveau méthodologique et en résonance avec le constat antérieur, l'avantage de considérer les cours d'intégration au détriment des autres activités d'intégration est de pouvoir compter sur un meilleur accès à différents types de données, notamment celles relatives aux divers aspects de la pratique enseignante et aux divers moyens d'action en vue de l'intégration. La question de recherche qui va guider notre étude est donc : comment les professeurs des cours d'intégration conçoivent, organisent et actualisent leur plan d'action pédagogique au regard de l'approche curriculaire retenue par la BUAP ?

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre vise à définir les éléments théoriques qui vont guider notre analyse en vue de comprendre la manière dont les professeurs conçoivent, organisent et mettent en œuvre les plans d'action pédagogique au regard de la proposition curriculaire institutionnelle. Pour ce faire, la toile de fond qui vise à donner un sens aux données à recueillir se base sur deux éléments principaux. Un premier a trait à la proposition curriculaire, soit l'approche curriculaire d'intégration qui sera abordée dans la première section de ce chapitre. Pour commencer ce chapitre, nous apportons une clarification des assises conceptuelles de la notion de curriculum, pour dans un deuxième temps aborder les composants qui lui donnent corps ainsi que les différents états à travers lesquels le curriculum voyage et les différents niveaux auxquels se prennent les décisions de sa mise en oeuvre. Postérieurement, l'attention se porte sur le concept d'intégration. Sont alors abordés l'évolution historique de ce terme et les caractéristiques ou principes qui le sous-tendent. Puis, l'opérationnalisation de l'approche curriculaire d'intégration est traitée, à travers les dimensions cognitives (relative aux rapports au savoir) et pragmatiques (relatives à l'organisation du travail) qui doivent être considérées pour sa mise en œuvre, à travers les moyens d'ordre didactique, pédagogique et organisationnel ainsi qu'à travers les différents niveaux d'intégration des acquis accessibles. Le deuxième élément, précisé dans la seconde section de ce chapitre, a trait à la notion de pratique enseignante qui renvoie à la traduction en acte de la compréhension de la part des professeurs de la proposition curriculaire. Pour mieux situer notre positionnement face à cette notion, nous clarifions ce concept, notamment à travers l'évolution historique de la notion de pratique. Puis, nous précisons certains aspects de la pratique enseignante relatifs aux étapes de son opérationnalisation et à ses dimensions constitutives que notre étude privilégie. Une troisième section clot ce chapitre par la formulation des objectifs de la recherche.

3.1 L'approche curriculaire d'intégration

3.1.1 La notion de curriculum

D'après diverses sources dont le Centre National de Ressources Textuel et Linguistique (CNRTL), le mot curriculum a une origine latine et signifie déroulement ou « course de la vie » (Jonnaert *et al.* 2009, p. 18). Ce concept, historiquement non savant aurait été adopté par le monde éducatif à partir du XVII^e siècle et conserve cette idée de parcours d'expériences, de suites d'expériences formatrices (Legendre 2005 ;

Perrenoud, 1993, 2002a). Si le système éducatif se constitue comme un espace d'action chargé de faciliter le cheminement des individus tout au long de leur parcours scolaire, le curriculum renvoie au contenu de ce parcours, en particulier à son organisation, à ce que l'étudiant doit apprendre et dans quel ordre il doit le faire (Sacristán, 2010). Pour Sacristán (2010), le curriculum désigne alors le territoire de la connaissance limité et normalisé constitutif des contenus que les centres éducatifs doivent développer. Il s'agit

d'une sélection règlementée des contenus à enseigner et à apprendre qui permet de réguler la pratique didactique qui se développe pendant la scolarité (...) une sorte d'arrangement ou de partition qui articule des épisodes isolés d'actions, sans lesquels ils seraient désordonnés, isolés les uns des autres ou, tout simplement, juxtaposés, provoquant un apprentissage fragmenté⁸ (p. 22).

Le terme est surtout utilisé dans le monde anglo-saxon, ceci jusqu'à la première moitié de XX^e siècle. Il y désignait donc le cursus ou chacun des programmes d'études, c'est-à-dire les séquences d'objectifs de contenus et l'ensemble de matériels pédagogiques spécifiques d'un objet d'études à un ordre d'enseignement déterminé (Legendre, 2005 ; Sacristán, 2010). En résonnance avec ceci, Sacristán (2010) souligne le fait que le curriculum joue alors un rôle paradoxal : d'une part, il se veut organisateur et unificateur de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'autre part, il renforce les frontières (et les murs) qui délimitent ses composants, telle que la séparation entre les matières ou les disciplines qui forment son contenu. Concernant le monde francophone, Legendre (2005) suggère que l'expression programme et méthode était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme curriculum. Toujours selon ces auteurs, le curriculum est également devenu, au fil du temps, un champ d'études spécialisées dans la structuration pédagogique du milieu scolaire, donnant lieu à une importante littérature traitant de tous les aspects du développement curriculaire (Legendre, 2005 ; Sacristán, 2010).

Enfin, ce serait à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle que le terme curriculum s'est peu à peu détaché de son acception traditionnelle de programme scolaire, mettant de l'avant l'importance de se centrer

⁸ Traduit par l'auteur de « el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad (...) una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, juxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado » (Sacristán, 2010, p. 22).

davantage sur les processus et les besoins que sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage (Roegiers, 2007a). Son acception se serait alors élargie à celle de l'ensemble

structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habiletés et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducationnels prédéterminés (Legendre, 2005, p. 321).

Comme le souligne Perrenoud (1993, 2002a), ce parcours ou ensemble structuré d'expériences ne se fait pas à l'aveuglette, il fait l'objet d'une planification, il est guidé et contrôlé afin d'essayer de répondre à des finalités considérées comme pertinentes par l'institution éducative en regard à différents enjeux sociétaux d'ordre sociaux, économiques, philosophiques, politiques, environnementaux, etc. Jonnaert et ses collaborateurs (2009) considèrent que le curriculum est « un des moyens majeurs pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire » (p. 28). Il représente et présente des décisions et des voies choisies en matière d'éducation, en fonction des aspirations, des intérêts, des idéaux et aussi des manières de comprendre la mission éducative dans un contexte spatial et historique particulier (Sacristán, 2010).

Cette analyse permet de voir, d'une part, que la notion de curriculum a été l'objet de deux acceptions. L'une restreinte à l'ensemble des contenus à enseigner et à apprendre et de leur organisation qu'est le programme d'études. L'autre, plus ample allant dans le sens d'un ensemble d'expériences éducatives capable d'orienter le système éducatif. D'autre part, cette analyse permet également de signaler une certaine tension entre l'idée d'unification que représente la recherche d'organisation, d'articulation des divers éléments constitutifs du curriculum - aussi bien dans son acception restreinte qu'ample -, et l'idée de séparation, de cloisonnement décrit à travers l'ancrage dans une structuration qui tourne autour des territoires des matières et des spécialités.

Jonnaert *et al.* (2009) considèrent le caractère complémentaire de ces deux acceptions : celle de programme d'études et celle d'ensemble d'expériences éducatives orientant. Pour eux, le curriculum comprend non seulement les programmes dans différents domaines d'apprentissage, mais aussi « il précise les finalités, spécifie les activités d'enseignement et d'apprentissage ou encore fournit des indications relatives à l'évaluation » (Jonnaert *et al.*, 2009). Comme le souligne Braslavsky (2001), le curriculum est non seulement un outil de travail dans la classe – le programme d'études – mais aussi un

contrat qui précise, d'un côté, des attentes de la société vis-à-vis de l'école et, d'un autre côté, l'offre éducative que les institutions proposent de mettre en œuvre en réponse à ces attentes, c'est-à-dire les finalités et orientations en matière d'éducation. En ce sens, Depover et Jonnaert (2014) insiste sur le fait que le curriculum consiste en la traduction des textes et des « discours de politique éducative comme les recommandations des agendas internationaux » (p. 173), ainsi que de besoins sociétaux en vue d'orienter un système éducatif et ses offres de formation. Il exerce donc « une fonction de passeur des politiques éducatives vers la pratique pédagogique dans les salles de classe » (Depover *et al.*, 2014, p. 171). Il se situe à un niveau hiérarchique supérieur aux programmes d'études et se constitue comme un cadre méthodologique précisant divers composants qui permettent, entre autres, d'orienter les programmes d'études (Jonnaert et Ettayebi, 2007). Dans cet ordre d'idées, Roegiers (2007a), à l'instar de Jonnaert *et al.* (2009), souligne que la notion de curriculum enrichit celle de programme d'études car elle précise « au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages » (p. 35).

À titre d'exemple, l'institution éducative de la BUAP propose quatre-vingt-neuf programmes d'études de premier cycle universitaire dont celui de la Licence en Enseignement du Français. Ce dernier précise le cheminement des étudiants à travers tout un ensemble de cours organisés (le maillage curriculaire). L'on y trouve par exemple des cours renvoyant aux contenus du domaine de la linguistique : *Introduction à la linguistique, Morphologie et syntaxe, Phonétique et phonologie*, etc., et des cours abordant des contenus du domaine de la didactique des langues : *Didactique générale, Didactique du Français langue étrangère, Évaluation de l'apprentissage*, entre autres. Le curriculum de la BUAP, quant à lui, se traduit textuellement par un ensemble de documents orienteurs qui conforment les fondements du modèle éducatif universitaire appelé Minerva. On y trouve, outre les programmes d'études, tout un ensemble de textes dont les fondements éducatifs et académiques considérés par l'institution éducative, d'autres ayant trait à la gestion du curriculum au niveau administratif, d'autres encore renvoyant à la relation entre université et société, etc. Au Canada, Jonnaert et ses collaborateurs, du centre de recherche de l'Observatoire des Réformes en Éducation (ORÉ) de l'Université du Québec à Montréal, parlent de cadre d'orientation curriculaire (COC) (Jonnaert *et al.* 2009). Celui-ci constitue un document synthétique proposant « de grandes orientations politiques et pédagogiques » à partir, par exemple, de discours et de textes émanant du « volet *éducation* du discours d'intention d'un premier Ministre lors de la mise en place de son gouvernement ; un plan décennal de développement de l'éducation (PDDE) ; des décrets ministériels ; des

notes et des règlements administratifs ; des résultats d'études réalisées sur le système éducatif ; etc. » (Jonnaert *et al.*, 2009, p. 39).

Notre acception du terme curriculum relève de cette deuxième option, soit celle d'un cadre méthodologique qui articule de manière cohérente et structurée divers composants dans le but d'orienter et de rendre effectif le plan d'action pédagogique et sa gestion en matière d'éducation (Jonnaert, Masciotra, Rioux, Boufrahi et Barrette, 2005 ; Jonnaert *et al.*, 2009, Roegiers, 2007a). Jonnaert et ses collaborateurs (2009) définissent le curriculum comme « un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogique et administratif » (p. 35). Roegiers (2007a), quant à lui, parle de l'ensemble « des règles du déroulement pédagogique d'une action d'éducation ou de formation » (p. 40).

3.1.2 Les composants du curriculum

Il existe diverses descriptions des composants du curriculum. Celles-ci, selon certains auteurs, se formalisent et se développent à partir des années 1950, notamment avec Tyler (1950) (De Lansdsheere, 1992 cité dans Jonnaert *et al.*, 2009 ; Posner, 1998; Bhuttah, Xiaoduan, Ullah et Javed, 2019). Dans un souci de compter sur des sources plus contemporaines, nous présentons dans les lignes qui suivent des travaux plus récents à ce sujet (voir tableau 3-1).

Les classifications regroupées dans le tableau 3-1 permettent d'observer un certain consensus autour des composants nécessaires au cadre d'orientation méthodologique que constitue le curriculum. Les différences -ou absences de composants- semblent le résultat du degré de précision apporté par les auteurs. En ce sens, Jonnaert (2015b) ainsi que certains de ses collaborateurs (Jonnaert *et al.*, 2009) mentionnent que les composants du curriculum sont divers et il est difficile d'en établir une liste fixe.

Tableau 3-1 Les composants du curriculum selon divers auteurs

Casarin Ratto (2013)	Develay (2015)	Demeuse (2013) ; Demeuse <i>et al.</i> (2013)	Jonnaert (2015a) ; Jonnaert <i>et al.</i> (2009)	Beacco <i>et al.</i> (2016); Van den Akker (2006); Van den Akker <i>et al.</i> (2010)
	Finalités	Finalités		Finalités
Sources de type institutionnel, politique et économique		Analyse des besoins	Analyse des besoins : l'existant, le dialogue social, les politiques éducatives	
Sources de type épistémologique et professionnel, psychopédagogique et socioculturel			Conception de l'apprentissage	
Les profils de sortie	Objectifs généraux	Objectifs d'apprentissage	Les profils de sortie	Objectifs/compétences
Contenus	Contenus	Contenu-matière ou contenu disciplinaire	Les domaines d'apprentissage	Contenus
Les processus d'apprentissage	Méthodes pédagogiques	Stratégies pédagogiques et processus didactiques	Banque de situations	Démarches et activités
	Aides didactiques et pédagogiques	Supports ou aides pédagogiques aux professeurs et aux apprenants	Matériaux didactiques	Matériaux et ressources
	Planification du curriculum (organisation ordonnée du processus d'enseignement-apprentissage)	Modalités de gestion du curriculum	L'espace scolaire	Regroupements et lieux
			Les régimes pédagogiques (organisation temporelle du parcours scolaire et durée de la période de scolarité)	Temps
	Aides formatives		Stratégies de formation des enseignants	
			Les rôles et statuts du personnel chargé de la formation	Rôle des enseignants
				Coopérations
Propositions d'évaluation	Évaluation des apprentissages et du curriculum	Situations d'évaluation	Évaluation des apprentissages et régulation du curriculum	Évaluation

Légende : Le composant qui apparaît dans la case en gris est suggéré par les auteurs.

Parmi les composants décrits par tous les auteurs nous avons :

- Les objectifs qui constituent des énoncés d'intentions pédagogiques (Develay, 2015). Ils sont exprimés en termes d'objectifs d'apprentissage, de profil de sortie ou encore de compétences ;

- b) les contenus à enseigner qui peuvent être exprimés en termes de savoirs sont selon Musial, Pradère et Tricot (2023) « le résultat de la transposition didactique de savoirs de référence (scientifiques, technologiques et professionnels) » (p. 83). Dans les classifications sont utilisées les appellations de contenus-matières ou contenus disciplinaires et domaines d'apprentissage ;
- c) les méthodes pédagogiques - que nous appelons, dans le cadre de cette recherche : formules pédagogiques -. Elles apparaissent comme processus d'apprentissage, stratégies pédagogiques et processus didactiques, banque de situations ou encore démarches et activités et ;
- d) l'évaluation qui a trait aussi bien à l'apprentissage qu'au curriculum. Les auteurs parlent de situations d'évaluation, de propositions d'évaluation ou encore d'évaluation des apprentissages et de régulation du curriculum (Demeuse, 2013 ; Demeuse et Strauven, 2013 ; Jonnaert, 2015a ; Jonnaert *et al.*, 2009 ; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier et Panthier, 2016 ; Van den Akker, 2006 ; Van den Akker *et al.*, 2010).

Les autres composants qui font l'objet de descriptions sont :

- e) Les finalités que le système devrait chercher à atteindre et qui mettent en exergue les valeurs prônées (Develay, 2015). Posner (1998) suggère qu'elles dérivent d'études et de réflexions réalisées sur des aspects importants tels que la vie contemporaine dans la société, les apprenants ainsi que l'analyse par des spécialistes de la matière – ou savoirs disciplinaires – à enseigner et à apprendre. Il s'agit, en quelque sorte, d'une analyse des besoins qui doivent être examinés au regard de leur adéquation par rapport à la philosophie éducative et sociale de l'école et par rapport à la psychologie de l'apprentissage. Elles constituent donc les grandes orientations en matière d'éducation retenues par l'institution éducative. Chez Demeuse (2013) et certains collaborateurs (Demeuse et Strauven, 2013) même si elles ne sont pas explicitement mentionnées, elles sont en amont de l'ensemble des autres composants. Les finalités représentent « l'idéal humain, les normes morales, intellectuelles et sociales, les qualités de cœur et d'esprit qu'une société souhaite promouvoir à l'ensemble de ses membres » (Demeuse *et al.*, 2013, p. 34). Elles ont trait à des aspects philosophiques et aux valeurs.

- f) L'analyse des besoins en éducation de la population visée. Pour Demeuse (2013) et Demeuse *et al.* (2013), ces besoins touchent spécifiquement à l'enseignement. Ils dérivent des besoins des acteurs (en matière d'apprentissage, d'enseignement, de bien être, de temps, etc.). Ils touchent aussi au fonctionnement de l'institution. Ils reflètent les défis que doit relever l'institution et qui sont « liés aux missions de l'institution, à son organisation, aux dysfonctionnements, aux nécessités de fonctionnement et de rentabilité, à l'évolution des métiers, aux changements culturels » (Roegiers, 1993, cité dans Demeuse *et al.*, 2013, p. 49). Les besoins touchent alors à des aspects plus opérationnels. Pour Casarini Ratto (2010), ils émanent de sources qui peuvent être de type institutionnel, politique, économique, socioculturel, psychopédagogique, épistémologique et professionnel. C'est sur la base de l'analyse de ces sources que tout curriculum prend corps et peut être planifié, développé et évalué : 1) La source institutionnelle renvoie aux décisions prises par les instances (centres éducatifs, universités) relativement aux politiques éducatives ; 2) La source politique a trait à l'influence « des politiques adoptées au niveau gouvernemental et qui touchent à des thèmes tels que le financement, l'équité, la couverture estudiantine, les relations de travail, etc... »⁹ (Casarini Ratto, 2013, p. 78) ; 3) La source d'ordre économique relève du marché du travail et de son influence sur les décisions prises relativement à la formation des individus ; 4) La source socioculturelle a trait à l'analyse de la demande sociale et culturelle envers l'école. Cette demande se traduit par un ensemble de connaissances, de valeurs, d'attitudes, de procédures et de compétences qui contribuent à la socialisation de l'étudiant selon les orientations culturelles d'une communauté et ; 5) La source dite psychopédagogique fournit des informations sur la façon dont les étudiants apprennent et, en particulier, comment ils construisent des connaissances scientifiques. Elle est en relation avec les processus de développement et d'apprentissage des étudiants et ceux d'enseignement. Elle a pour but d'orienter la réalisation de l'enseignement et de l'apprentissage au cœur de la proposition curriculaire. Il s'agit donc d'éléments qui délimitent la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum. On retrouve globalement ces éléments chez Jonnaert (2015b) sous les termes d'analyse de l'existant, du dialogue social, des politiques éducatives ainsi que des conceptions de l'apprentissage.

⁹ Traduit et adapté par l'auteur de « se relaciona con las políticas adoptadas por gobiernos en relación con financiamiento, equidad, cobertura, relaciones laboras » (Casarini Ratto, 2013, p. 78)

- g) Les aides didactiques et pédagogiques, soit les ressources auxquelles peut recourir le professeur pour l'action pédagogique (Develay, 2015). Celles-ci sont reprises sous les termes de supports ou aides pédagogiques aux professeurs et apprenants, matériaux didactiques et matériaux et ressources (Demeuse, 2013 ; Demeuse *et al.*, 2013 ; Jonnaert ; 2015b ; Jonnaert *et al.*, 2009 ; Beacco *et al.*, 2016).
- h) La planification du curriculum qui réfère à l'organisation ordonnée du processus d'enseignement apprentissage (Develay, 2015). Appelée « modalités de gestion du curriculum » chez Demeuse (2013, p. 316) ce composant renvoie à des informations ayant trait aux espaces de formation, au temps de progression de la formation et à la formation initiale et continue des professeurs, entre autres. Ces éléments sont présents dans les descriptions de Jonnaert (2015b) et ses collaborateurs (2009) ainsi que chez Beacco *et al.* (2016) et Vanden Akker (2006), Van den Akker *et al.* (2010).
- i) Le rôle des enseignants. Pour Beacco *et al.* (2016) et Van den Akker (2003) et ses collaborateurs (2010) ce rôle est appréhendé du point de vue de l'action individuelle mais aussi de l'action collective.

Pour conclure cette section, est présentée dans le tableau 3-2 une synthèse des composants de la planification curriculaire que nous considérons pour ce travail de recherche. Le critère de réalisation de cette synthèse étant la précision dans la description de ces composants, nous avons décidé de prendre comme base les onze composants de la description de Beacco et ses collaborateurs (2016). Signalons aussi, que seule cette description met l'accent sur le composant coopération, c'est-à-dire sur l'activité collaborative des professeurs dans le cadre du déploiement d'un projet de formation. La prise en compte de ce composant permet alors de focaliser sur le moyen organisationnel inhérent à l'action éducative, notamment dans le cadre d'une préoccupation d'intégration des acquis.

En outre, pour combler l'absence d'information sur l'analyse des besoins qui sous-tendent la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum, nous avons considéré pertinent de reprendre le travail de Casarini Ratto (2013) afin de spécifier les sources du curriculum qui ont une influence plus directe sur l'action pédagogique. Il s'agit des sources de type psychopédagogique, épistémologique et professionnelle ainsi que socioculturelle. Nous avons également choisi de scinder le composant contenu en deux, pour mettre l'accent sur, d'une part, la sélection des contenus et d'autre part, leur organisation. Ce choix

s'explique en partie par le fait que l'analyse de la logique d'intégration qui guide notre travail de recherche renvoie directement aux contenus (ou ressources) qui sont développés dans le cadre du curriculum, mais surtout à leur organisation. En effet, parler d'intégration réfère à l'articulation de diverses ressources, il est donc important de porter notre attention sur le message véhiculé par le curriculum relativement à cette articulation. Par ailleurs, nous choisissons délibérément de ne pas prendre en compte le composant ayant trait à la formation des professeurs, ceci du fait que nous délimitons notre recherche aux intentions et à la pratique enseignante en vue de mettre en œuvre l'intégration des acquis et non pas à la formation des professeurs en ce sens ou aux appuis formatifs qui leurs sont proposés. Enfin, nos choix touchent également le niveau terminologique. Ainsi, au lieu de parler de démarches et activités tels que le suggèrent Beacco *et al.* (2016), nous préférons utiliser les termes de stratégie pédagogique et processus didactique (Demeuse *et al.*, 2013) car ceux-ci mettent directement l'accent sur deux moyens de l'action éducative auxquels notre recherche s'intéresse. Finalement, des questions sont associées à ces divers composants afin de guider leur description. Ces questions sont en partie reprises de la description des composants de la planification curriculaire réalisée par Beacco et ses collaborateurs (2016).

Tableau 3-2 Les composants de la planification curriculaire pour l'auteur

Éléments de planification du curriculum	Questions
Finalités	- Dans quels buts les étudiants apprennent-ils ? - Quel est le profil général de finissant ?
Logique éducationnelle sous-jacente	Sources psychopédagogiques : - Quel paradigme de la connaissance ? - Quelle théorie de l'apprentissage ? Sources épistémologiques et professionnelles : - Quelle structuration des savoirs ? - Quelles actions et tâches spécifiques d'un type d'occupation particulier sont considérées ? Sources socioculturelles : - Quels contenus - connaissances, valeurs, compétences, normes, etc.- sont nécessaires pour que l'étudiant puisse devenir un membre actif de la société et un agent de transformation ?
Objectifs d'apprentissage	- Quels objectifs d'apprentissage sont fixés ?
Sélection des contenus	- Quels contenus d'enseignement les étudiants doivent-ils apprendre ?
Organisation des contenus	- Comment sont organisés les contenus d'enseignement ?
Stratégies pédagogiques et processus didactiques	- Comment les étudiants doivent-ils apprendre ? - Quelles stratégies pédagogiques et processus didactiques (situations didactiques) sont considérées pour favoriser l'apprentissage ?
Principes d'agencement	- Quelle progression est considérée pour faciliter l'apprentissage des étudiants ?
Répartition temporelle	- Quand les étudiants apprennent-ils ? - Combien de temps ont-ils à leur disposition ?
Matériaux et ressources	- Avec quels matériaux et ressources les étudiants apprennent-ils ? - Avec quels matériaux et ressources les professeurs enseignent-ils ?
Rôle des enseignants	- Comment les professeurs suscitent, organisent et facilitent-ils les apprentissages ?
Coopération	- Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser l'apprentissage ?
Évaluation	- Comment évaluer les progrès acquis ?

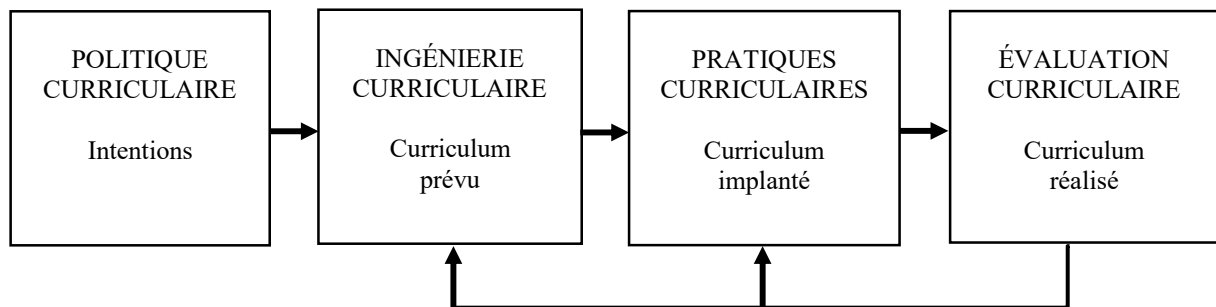
3.1.3 Les états du curriculum et les niveaux décisionnels

Pour divers auteurs, le curriculum chemine à travers différents états qui reflètent les décisions de différents acteurs se situant à des niveaux distincts au sein du développement d'un curriculum. Selon la littérature, ces niveaux peuvent être appréhendés par leur caractère englobant, allant d'un niveau supra-national relatif aux décisions politiques d'ordre international à un niveau nano qui met l'accent sur la responsabilité personnelle, celle de l'individu apprenant, pour son propre apprentissage et développement tout au long de la vie (Van den Akker, 2006 ; Beacco *et al.*, 2016), mais aussi celle du professeur qui agit dans le cadre de son ou ses cours pour faciliter l'apprentissage de ses étudiants. Dans

le cadre de cette recherche qui s'intéresse à la pratique enseignante et à sa concordance avec les prescrits curriculaires, l'individu sur lequel l'attention portera sera l'enseignant. Il est important de noter qu'une des spécificités du curriculum -et des documents qui le traduisent en texte- dans l'enseignement supérieur est que, les décisions prises émanent principalement du corps enseignant et des établissements (Barrier, Quéré et Vanneuville, 2019 ; Béchard, 2017 ; Roegiers *et al.*, 2012).

En d'autres termes, les états du curriculum représentent le parcours de formation depuis ses intentions jusqu'à son évaluation à travers ses résultats en matière d'apprentissage chez les étudiants (Jonnaert, 2015 ; Roegiers, 2010a, 2011). Roegiers (2011) parle de politique curriculaire, du curriculum prévu, du curriculum implanté et du curriculum réalisé. Ces quatre appellations réfèrent donc à des états de concrétion du curriculum (figure 3-1). Dans le cadre de notre étude qui s'intéresse à ce que font les professeurs pour mettre en œuvre l'intégration, nous ne nous intéressons pas au curriculum réalisé qui, selon Demeuse *et al.* (2013 « désigne la partie du curriculum formel effectivement maîtrisée par les apprenants » (p. 16), soit les apprentissages effectivement réalisés.

Figure 3.1 États du curriculum selon Roegiers



Extrait de La pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010a, p. 19)

3.1.3.1 La politique curriculaire

Pour Roegiers (2010a), les éléments constitutifs de la politique curriculaire constituent les premières bases d'un curriculum. Il s'agit des grandes idées qui préfigurent les intentions et les grandes orientations en matière éducative du système. Ces grandes lignes ou idées esquissent notamment le projet sociétal, les finalités et les grandes orientations en matière d'éducation et de formation d'un système. Ce premier niveau décisionnel, est de l'ordre du macro-social et a trait à la politique éducative (D'Hainaut, 1985 ; Jonnaert *et al.* ; 2009 ; Roegiers, 2007a). Au niveau de l'enseignement supérieur, ce sont principalement les institutions éducatives mêmes (recteurs et autres membres des plus hautes instances de direction

institutionnelle) qui agissent comme décideurs des finalités et orientations à prendre en matière d'éducation (Barrier *et al.*, 2019 ; Roegiers *et al.*, 2012). Tout un ensemble de documents constitue le bassin de la politique éducative : déclarations d'intentions, grandes orientations en matière d'éducation, finalités, décrets ministériels, agendas internationaux, études sur certaines dimensions du système éducatif, sections de la constitution du pays relatif à l'éducation, etc. (Depover *et al.*, 2014 ; Jonnaert *et al.*, 2009). En vue de compter sur un socle commun à partir duquel les plans d'action pédagogique et administratifs peuvent se développer afin de rendre les politiques éducatives effectives dans les salles de classe, Jonnaert et ses collaborateurs (2009) soulignent l'importance de réunir les informations de ces divers textes de référence au sein d'un document qu'ils appellent cadre d'orientation curriculaire (COC). Ce document synthétique permet de mettre en place les divers composants du curriculum en cohérence avec les finalités et les grandes orientations en matière éducative (Jonnaert *et al.*, 2009 ; Depover *et al.*, 2014). C'est à partir de cette plateforme qu'est construit le curriculum prévu.

3.1.3.2 Le curriculum prévu

Plusieurs appellations sont rencontrées dans la littérature : curriculum officiel ou formel (Jonnaert, 2015a ; Perrenoud, 1993), *intended curriculum* (Keeves, 1992), curriculum prescrit (Perrenoud, 1993 ; Roegiers, 2010a). Cet état du curriculum recouvre les décisions prises au niveau méso-social et micro social.

Le niveau méso-social est celui de l'organisation éducative (Jonnaert *et al.*, 2009 ; Roegiers, 2007a, 2010b). Ici, les responsabilités se situent au niveau des sous-structures d'une institution : départements, facultés, équipes enseignantes. Dans le cas de la BUAP, en sus des autorités facultaires, deux organes collégiaux participent à l'élaboration du curriculum prévu : d'une part, la *Comision de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica* (CDESCUA) et les Académies. Ces organes ont été décrits dans l'aparté 2.2.2.1. intitulé *Les organes participants à l'élaboration et l'implantation de l'approche curriculaire*. À ce niveau, les activités relèvent principalement de l'élaboration de projets d'établissement, de programmes d'études et des plans de cours. Elles relèvent également des choix relatifs à la répartition temporelle et spatiale des programmes d'études et des cours affiliés (Jonnaert *et al.*, 2009). Le niveau de décision micro-social est, quant à lui, situé à un niveau intermédiaire entre les décisions prises au niveau d'une faculté, d'un département et celles prises par les professeurs dans le cadre du groupe classe. Il s'agit des décisions prises par l'équipe professorale responsable de l'actualisation d'un programme d'études. C'est le niveau programme. Elles sont d'ordre programmatique (Jonnaert *et al.*, 2020). Ce groupe décide des activités ayant trait principalement à l'organisation des enseignements, des apprentissages, de

l'évaluation et de la certification. D'autres activités relèvent également de ce niveau, notamment celles du choix des ensembles didactiques (manuels scolaires, matériels didactiques, etc.) (Jonnaert *et al.*, 2009, Jonnaert *et al.*, 2020).

Ce premier travail de « transposition curriculaire » (Jonnaert, 2015, p. 11) résulte, selon Roegiers (2010a), d'opérations d'ingénierie curriculaire, c'est-à-dire d'un ensemble d'activités menées tout au long du cycle de vie d'un dispositif, ici un curriculum, et qui a pour objectif son opérationnalisation (Basque, 2017). Comme le suggère Roegiers (2011),

si une politique éducative donne les orientations, l'ingénierie curriculaire a pour fonction de permettre sa mise en œuvre dans les salles de classe : elle définit les contours des apprentissages et de l'évaluation, pour répondre à cette politique éducative. Elle oriente donc les pratiques curriculaires, aussi bien les pratiques d'enseignement-apprentissage que les pratiques d'évaluation (p. 27).

Ce travail d'ingénierie curriculaire permet donc d'établir le curriculum qui est mis à disposition des professeurs. Textuellement, celui-ci se traduit par un ensemble de documents à valeur prescriptive dont l'objet est de guider méthodologiquement l'opérationnalisation des plans d'action pédagogiques et administratifs. Selon la typologie de Jonnaert (2015), il s'agit principalement des programmes éducatifs et des programmes ou plans de cours associés. À l'instar de Duroisin, Soetewey et Demeuse (2013), nous considérons un programme d'études comme un document rendu disponible par le pouvoir organisateur d'une institution éducative et qui définit les objectifs d'apprentissages poursuivis, les contenus visés ainsi que les méthodes pédagogiques et expose les grandes lignes de l'évaluation telles que les conditions d'accès à l'évaluation, les pondérations pour une évaluation à mi-session ou en fin de session, entre autres. Comme le suggère Jonnaert (2015a), c'est à travers les programmes d'études « qu'un curriculum devient opérant dans les salles de classe » (p. 34) et en ce sens le programme d'études précise l'organisation, la séquence et la structure des contenus d'enseignement en cohérence avec la logique éducationnelle qui sous-tend l'édifice curriculaire.

Les plans de cours sont, quant à eux, réalisés par les spécialistes disciplinaires regroupés en équipe de travail. Dans le cadre de la BUAP, ce sont les Académies. Parmi les éléments constitutifs de ces plans de cours, Diaz-Barriga Arceo *et al.* (2012) mentionnent : les informations générales qui permettent de situer le cours ou modules au sein du programmes d'études ; une introduction permettant de clarifier le contenu global du cours, le but du cours, le bénéfice pour les étudiants, etc. ; les objectifs d'apprentissages qui

reflètent ce que l'étudiant devra atteindre à la fin du cours ou module ; le contenu thématique organisé ; une description des activités planifiées et expériences d'apprentissage prévues, des méthodes et moyens d'instruction ainsi que les mécanismes d'évaluation considérés ; les ressources nécessaires au développement du cours ou module ; les temps estimés pour atteindre les objectifs définis ; etc.

C'est à partir de la compréhension et de l'interprétation qu'ont les professeurs de ces divers documents qu'ils vont développer leur pratique enseignante et actualiser le curriculum prévu.

3.1.3.3 Le curriculum implanté

Le curriculum implanté traduit, quant à lui, les pratiques effectives des agents éducatifs, autrement dit leur pratique enseignante et « il découle de la mise à disposition des ressources pour mener les apprentissages » (Roegiers, 2010a, p. 19). Cet état du curriculum est le résultat des décisions prises au niveau programme, autrement dit de l'action menée par les professeurs d'un même programme d'études relativement à l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage mais aussi au niveau nano-social.

Ce niveau relève de l'action directe d'éducation (ou de formation), soit de l'action dans le cadre de la relation professeur-étudiants dont l'objectif est « le développement de connaissances, de capacités, de compétences chez un ou plusieurs apprenants, dans un sens systématique et intentionnel » (Roegiers, 2007a, p. 24). Même si cette action relève de l'interaction entre professeurs et étudiants, pour les besoins de cette recherche, nous focalisons notre attention sur les agents chargés de l'activité d'enseignement : les professeurs. À ce niveau, la fonction principale est d'opérationnaliser le plan d'action pédagogique soit d'être responsable de la conception, de l'organisation, de l'exécution et de la rétroaction des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, tout cela en cohérence avec les finalités, les orientations prescrites et le plan d'action administratif qui en découle. Il est à noter, qu'au niveau du supérieur, les professeurs jouissent d'une grande liberté académique qui leur confèrent une marge de manoeuvre quant aux choix et à la définition du contenu de leur enseignement (Barrier *et al.*, 2019 ; Roegiers *et al.*, 2012). Il s'agit, pour autant, d'un niveau décisionnel crucial car, des choix réalisés dépend l'adéquation aux intentions et objectifs de formations. À ce niveau opératoire, d'autres fonctions sont considérées telles que stimuler la réussite du plan d'action pédagogique en vue de l'amélioration des résultats de l'action pédagogique et des apprentissages ainsi qu'adapter cette action en fonction du projet sociétal d'éducation et de sa possible évolution.

Pour Casarini Ratto (2013), le curriculum implanté – l’auteure parle de curriculum réel ou vécu- correspond à la mise en œuvre du curriculum prévu avec les modifications inévitables et nécessaires qu'exigent le contraste et l'ajustement entre un plan curriculaire et la réalité de la classe. Le travail de transposition curriculaire se constitue de deux phases consécutives. Une première mise en œuvre par l'équipe professorale en vue d'organiser l'enseignement et une deuxième relative à l'action de chacun des professeurs dans le cadre des cours dont ils ont la charge. Ce travail de transposition curriculaire renvoie non seulement à la compréhension et aux interprétations des intentions éducatives et orientations proposées depuis les documents ou textes curriculaire, mais aussi à d'autres facteurs tels que les expériences professionnelles des professeurs, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, leur formation, etc. Comme le suggère Perrenoud (1993) « la façon dont le curriculum prescrit est actualisé dans les classes » [dépend largement] « des fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement » [qui sont] « liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail » (s.p.).

3.1.4 La notion d'approche curriculaire

Dans le domaine de l'éducation, Legendre (2005) mentionne qu'une approche est une assise théorique constituée de principes sur lesquels reposent la perception de certains faits éducatifs comme l'apprentissage et la situation pédagogique, une réforme curriculaire, l'élaboration d'un programme d'études, le choix de stratégies d'enseignement, l'évaluation, etc. Une approche, dans le contexte de l'éducation, impliquerait alors une image construite de la réalité servant de référence à une communauté éducative et qui s'appuie sur des principes. Par exemple, dans le cadre de la didactique des langues étrangères, à l'heure actuelle, l'approche actionnelle constitue un cadre de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette approche propose une vision de l'usager et de l'apprenant d'une langue « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Cette image de la réalité se base principalement sur deux principes organisateurs. D'une part, le fait de considérer l'apprenant comme un acteur social, c'est-à-dire un individu agissant avec l'autre et non seulement communiquant avec l'autre. D'autre part, cette idée d'action constitue un autre principe de l'approche actionnelle. En effet, celle-ci suggère que la communication n'est pas un objectif en lui-même sinon un moyen au service de l'action, soit un moyen qui permet à l'usager d'agir pour réaliser une tâche (Conseil de l'Europe, 2001).

À la suite de la description qui précède relativement à la notion de curriculum, parler d'approche curriculaire consisterait alors à considérer une image construite de la réalité de l'objet curriculum qui permettrait de doter une communauté éducative d'un cadre de référence en vue de l'action. L'approche curriculaire constitue selon Roegiers (2010a) une traduction opérationnelle du curriculum et, plus précisément, elle se constitue comme une interface entre des intentions issues des volontés politiques et leur mise en œuvre dans la pratique, « elle se situe en aval de la politique curriculaire et en amont des pratiques pédagogiques » (p. 21). Elle recouvre donc les niveaux méso-social et programme (micro-social) c'est-à-dire celui de l'organisation éducative et celui de l'organisation de l'enseignement. Elle déborde également sur le niveau nano-social car elle touche à la pratique prévue en salle de classe. En ce sens, l'approche curriculaire propose une manière d'organiser et d'évaluer les apprentissages au sein d'un système éducatif (Roegiers, 2010a). Elle est de l'ordre du curriculum prévu, soit celui qui est mis à disposition des professeurs. Cette projection du parcours de formation prend corps à travers un ensemble de documents issus du processus de planification curriculaire. C'est à partir de ces documents, notamment, que les professeurs vont tenter de transposer les intentions en matière éducative et vont mettre en œuvre les moyens pour y parvenir. L'approche curriculaire peut donc être comprise en termes de processus, c'est-à-dire comme une suite d'opérations se succédant en vue d'atteindre un but, dans ce cas la mise en œuvre cohérente et structurée d'un ensemble d'activités et d'actions visant l'atteinte des objectifs d'apprentissage proposés dans le cadre du parcours de formation. Elle peut également être perçue comme résultat à travers ces mêmes objectifs d'apprentissage escomptés ou profil de finissant. Comme cela a été mentionné antérieurement, dans le cadre de notre recherche qui porte sur une institution éducative particulière, la BUAP, l'approche curriculaire proposée est de type intégratif. Dans les lignes qui suivent, nous préciserons la notion d'intégration et son implication sur l'approche curriculaire.

3.1.5 La notion d'intégration

Dans le but de délimiter ce concept pivot de notre recherche, nous allons en tracer son évolution au cours de l'histoire, son utilisation dans le monde de l'éducation et ses caractéristiques.

3.1.5.1 Histoire du concept d'intégration

Selon Rey (2010), le mot apparaîtrait vers 1309 et serait dérivé du latin *integratio*, alors utilisé dans le sens de *rétablissement*. Le terme intégration serait emprunté du vocable intégrer. Ce dernier aurait été dérivé du latin *integrare* qui signifie réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire et exécuter (Rey, 2010). Tous les termes antérieurement mentionnés font référence à une opération visant un changement d'état

en vue de l'amélioration d'un élément considéré comme défectueux. Ils mettent l'accent sur l'idée de transformation d'un état X considéré comme non fonctionnel à un état Y qui est jugé fonctionnel, utilisable, répondant ainsi à une norme d'acceptabilité. Il semblerait donc que l'intégration soit considérée essentiellement comme un processus – dans ce cas une action de transformation d'un élément – dont la finalité vise la fonctionnalité de l'élément examiné.

Le verbe intégrer aurait également été utilisé avec des connotations sensiblement différentes telles que « faire participer, associer » à la fin du XV^e siècle (Rey, 2010, p. 1102). Ainsi, à l'idée de faire quelque chose en vue de transformer un élément, se juxtapose celle d'une union, d'une association qui appelle à la participation de divers éléments d'un ensemble. En 1611, une autre connotation vient apporter une nuance à cette idée de participation, celle de *rendre entier* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.), de sorte que l'action associée des divers éléments est réalisée dans un but précis, celui de donner un résultat qui reflète l'unité de l'ensemble des éléments considérés. Parler d'unité, de *rendre entier*, nous amène à considérer le principe selon lequel le tout est supérieur à la somme des parties, principe de base de la systémique selon Roegiers (2007a). L'intégration doit donc conduire à la cohérence de l'ensemble, à une vision globale qui appelle à une articulation coordonnée et harmonieuse des parties. L'intégration serait un processus dont la recherche de l'unité serait le moteur et l'articulation coordonnée et harmonieuse des parties le *modus operandi*. Nous observons ainsi que l'idée de processus de transformation demeure très présente. Celle-ci semble pointer l'atteinte d'un résultat qui reflète l'unité de ces éléments. Les conditions de cette transformation résulteraient de l'articulation coordonnée et harmonieuse des divers éléments.

Le terme d'intégration va ensuite, à partir du XVIII^e siècle, imprégner différents domaines tels que les mathématiques puis, plus tard, la physiologie, la psychanalyse et, plus tardivement, la sociologie et l'éducation. Il voit son emploi se décliner comme l'« action d'incorporer (un élément) dans un ensemble » (Rey, 2010, p. 1102). Enfin, ce serait à partir du milieu du XX^e siècle que le terme intégration désigne couramment « l'opération par laquelle un individu s'incorpore à un groupe » (Rey, 2010, p. 1103). Dès lors, l'intégration est clairement associée à l'action d'incorporer, de faire entrer quelque chose dans un ensemble, de réunir, d'associer, de rassembler au sein d'un ensemble préexistant. En ce sens, Roegiers (2010a) souligne que l'intégration peut être pensée dans une perspective d'enrichissement d'un ensemble, comme ce serait le cas de la réunion de personnes de cultures, de races, d'âges ou de générations

différentes ou encore, dans le domaine éducatif, l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'action pédagogique ou de gestion.

Cependant, selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, en ce début de siècle (vers 1919), l'idée de tout cohérent demeure encore prégnante dans l'acception du terme. Le site du CNRTL mentionne qu'intégrer consisterait à « introduire un élément dans un ensemble afin que, s'y incorporant, il forme un tout cohérent ». Dans cette mouvance, Legendre (2005) mentionne qu'actuellement le terme intégration se définit, dans un sens général, comme l'« action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (p. 784). En résonnance avec cette interprétation, Roegiers (2010b) propose une définition générale du terme en ces mots : « Nous pouvons dès lors définir l'intégration comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. » (p. 22). Il s'agit d'une action ou d'une opération ayant pour visée la mise en relation réciproque d'éléments (interaction ou interdépendance) dans l'objectif d'atteindre un résultat, soit un tout harmonieux et de niveau supérieur. Dans ces définitions, la notion d'incorporation serait passée au deuxième plan (Roegiers, 2010a, 2010b).

3.1.5.2 La notion d'intégration dans le monde éducatif

Comme cela a été mentionné, l'évolution historique du terme d'intégration a permis d'observer que la notion a pénétré des domaines scientifiques variés : les mathématiques, la psychologie, la sociologie. Cette transposition de la notion, dans son sens général, à différents domaines lui confère une grande élasticité et, en ce sens, de multiples définitions jalonnent le parcours du lecteur qui veut s'attacher à une compréhension claire du terme (Kirsila, Hellström et Wikström, 2007 ; Kosanke, Vernadat et Zelm, 1999 ; MacAdam, 2008 ; Roegiers, 2010a ; Tiberj, 2014).

L'éducation est également un domaine où l'usage du terme intégration a fortement pénétré et imprégné de nombreux aspects de l'action éducative, tel que le mentionne Hopkins (1937, cité dans Lebœuf, 2011) :

It has been used to describe the individual as a whole, some aspect of his behavior, the entire school curriculum, the working relations between teachers and pupils, the administrative organization, the relation of the school to other social agencies or the community as a whole, the function of the school in a democracy, how learning takes place, and in many other ways too numerous to mention (Leboeuf, 2011, p. 47-48).

Roegiers (2007a) souligne que dans le domaine de l'éducation, ce sont principalement les aspects pédagogiques et institutionnels qui prévalent en termes d'intégration. Selon l'auteur, l'intégration a trait principalement au processus d'enseignement-apprentissage et à son organisation, mais aussi à l'organisation en tant que telle et aux interactions entre ses différents éléments (ressources humaines, financières, administratives et structurelles). Dans le cadre de cette recherche, dont la problématique porte sur la conception, l'organisation et la mise en œuvre du plan d'action pédagogique de professeurs de cours classifiés comme intégrateurs, l'intérêt des propos portent sur les aspects pédagogiques de l'intégration. Roegiers (2007a, 2010b) suggère que l'intégration peut avoir différents visages. En ce sens, le tableau 3-3 constitue une compilation des différents usages du terme d'intégration dans la littérature.

Tableau 3-3 Différents visages de l'intégration

		Expressions issues de la littérature
Focus sur ce qui est intégré	Des éléments d'ordre cognitif ou socioaffectif ou encore sensori-moteur	- Intégration des apprentissages (Archambault, 2000 ; Bizier, 1998 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2011 ; D'Amour, 1997 ; Laurin et Lizotte, 1992 ; Leboeuf, 2011) - Intégration des acquis ou situationnelle ou encore des connaissances (Roegiers, 2010b ; Roegiers <i>et al.</i>, 2012) - Intégration des savoirs (Bah, 2005 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1991) - Intégration des habiletés (Dupont, Ouellette et Perreault, 2015 ; Legendre, 2005)
	Des éléments relatifs à la gestion des contenus d'enseignement	- Intégration des matières (Boyer, 1983 ; Legendre, 2005 ; Lenoir, 1991 ; Tardif, 1986) - Intégration intradisciplinaire ou intradisciplinarité (Boyer, 1983) - Intégration interdisciplinaire, interdisciplinarité ou curriculum intégré (Legendre, 2005 ; Lenoir, 1991 ; Roegiers, 2010a, 2010b) - Integrated curriculum, curricular integration, core curriculum (Drake, 1998 ; Drake et Reid, 2010) - Intégration du curriculum (Legendre, 2005 ; Lenoir, 1991)
	Des éléments relevant de l'organisation de l'action éducative	- Intégration des enseignements (Legendre, 2005) - Intégration inter-formateurs ou inter-enseignants (Roegiers, 2007a, 2010b) - Intégration didactique (Roegiers, 2007a, 2010b)
	L'incorporation de matériels accompagnant l'action éducative	- Intégration des technologies (Bangou, 2006 ; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001)
	Des éléments permettant de poser le cadre méthodologique de l'action éducative (finalités, objectifs d'apprentissage, contenus, méthodes d'enseignements et évaluation)	- Pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010a, 2010b, 2011)
Focus sur le qui intègre	L'acteur, l'individu	- Étudiant : intégration des acquis, des apprentissages, des habiletés, des savoirs. - Enseignant : Intégration des enseignements, des matières
	Un ensemble	- Intégration scolaire, intégration d'élèves en difficultés (Kalubi et Houde, 2008 ; Petit, 2001) - Intégration inter-formateurs ou inter-enseignants (Roegiers, 2007a, 2010b)
Focus sur le comment on intègre	Des modalités	- Intégration verticale et horizontale (Legendre, 2005) - Intégration théorie-pratique (Roegiers, 2010a, 2010b)
Focus sur les niveaux d'intégration		- L'intégration du curriculum peut être pensée ou réalisée au niveau macro- social, méso-social, au niveau programme ou micro-social (Roegiers, 2007a, 2010a, 2010b) ou encore au niveau nano-social
Focus sur le degré d'intégration		- Intégration ladder de Harden (2000). Modèle avec onze degrés d'intégration - Levels of curriculum integration de Fogerty (1991). Modèle avec dix degrés d'intégration

D'une part, l'intégration peut s'intéresser à différents objets et leur articulation. L'intérêt se porte alors sur *ce qui est intégré*. Ces différents objets sur lesquels peut porter l'intégration nous ramènent alors à la dimension du quoi ? À titre d'exemple et de manière non exhaustive, l'on trouve des expressions qui focalisent sur les éléments d'ordre cognitifs ou socioaffectifs ou encore sensori-moteurs tels que : intégration des apprentissages, intégration des acquis ou situationnelle ou encore des connaissances, intégration des savoirs ou intégration des habiletés (tableau 3-3). D'autres encore, focalisent sur des éléments relatifs à la gestion des contenus d'enseignement. Nous y trouvons des expressions telles qu'intégration des matières qui selon Legendre (2005) consiste à conjuguer deux ou plusieurs contenus d'enseignement, intégration intradisciplinaire relatif aux contenus d'un même domaine disciplinaire. Pour rendre compte des contenus émanant de disciplines distinctes (tableau 3-3), une autre expression couramment rencontrée est celle d'intégration interdisciplinaire (le terme généralement utilisé dans la littérature consacrée du monde francophone étant interdisciplinarité ou curriculum intégré), mais aussi *integrated curriculum*, *curricular integration*, *core curriculum* dans celle du monde anglophone. L'on rencontre également des expressions qui ont trait à des éléments relevant de l'organisation de l'action éducative. Par exemple, le terme intégration des enseignements dont l'opérationnalisation a pour but la concertation et l'interpénétration des enseignements (Legendre, 2005), intégration didactique qui relève selon Roegiers (2007a, 2010a) du recours à un élément catalyseur comme un projet, un thème, un centre d'intérêt pour développer des acquis ou encore intégration inter-formateurs ou inter-enseignants qui réfère à l'action concertée de divers agents de formation (tableau 3-3). L'intégration peut également mettre l'accent sur l'incorporation de matériels accompagnant l'action éducative comme c'est le cas de l'intégration des technologies (ou Tice) (Bangou, 2006 ; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001). Enfin, la littérature fait également mention de l'expression pédagogie de l'intégration en tant qu'approche curriculaire (Roegiers, 2010a, 2010b, 2011) pour faire référence à l'articulation des divers éléments qui vont permettre de poser le cadre méthodologique de l'action éducative, à savoir principalement les finalités, les objectifs d'apprentissage, les contenus, les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

D'autre part, l'intégration dans le milieu de l'éducation a également trait à des préoccupations relatives au *qui intègre* ? Ainsi, dans des expressions telles que l'intégration des acquis, des apprentissages, des habiletés, des savoirs, c'est celui qui met en branle le processus d'apprentissage, soit l'étudiant, qui est au centre des préoccupations. Par contre, au moment de parler d'intégration des enseignements ou des matières, c'est bien l'agent qui organise le processus depuis l'action d'enseignement et l'articulation de divers éléments qui est au cœur des préoccupations. À côté d'expressions qui mettent en avant une

préoccupation de l'intégration depuis l'acteur (comme entité individuelle), l'on trouve aussi, dans des expressions comme intégration inter-formateurs ou inter-enseignants, intégration scolaire ou encore intégration d'élèves en difficulté, l'intérêt porté au processus d'intégration soit depuis la perspective d'un groupe, dans le cas présent de professeurs ou de la communauté scolaire, soit de l'ensemble.

Les préoccupations sur les modalités (*le comment on intègre ?*) et les niveaux d'intégration sont également présents. En ce sens, la littérature fait référence à des expressions telles que, intégration verticale et horizontale qui, selon Legendre (2005), renvoient à l'intégration à un tout cohérent de deux ou plusieurs objets d'apprentissage appartenant à un même domaine dans le cas de l'intégration verticale et à des objets d'apprentissage issus de domaines différents pour l'intégration horizontale. L'intégration théorie-pratique considère l'articulation entre des apprentissages issus de la théorie et ceux issus de la pratique. Relativement à l'idée de niveau d'intégration, des expressions telles qu'intégration du curriculum peuvent y faire référence. En effet, comme le souligne Roegiers (2007a, 2010a, 2010b), l'intégration du curriculum peut être pensée à plusieurs niveaux : à un niveau macro-social, celui du système éducatif, à un niveau méso-social ou organisationnel, celui des écoles ou des plans de formations, par exemple. Mais aussi, comme cela a été suggéré, à un niveau programme ou elle interroge l'action des professeurs dans le cadre d'un même programme d'études (ex. organisation de l'enseignement, de l'évaluation) et au niveau microsocial délimité à la classe, au groupe de formation (Roegiers, 2007a, 2010a, 2010b). Tout comme le souligne l'auteur, l'esprit intégratif peut se développer à ces divers niveaux ou à certains d'entre eux voire encore à un seul de ces niveaux (Roegiers, 2007a). Il donne l'exemple du développement d'un curriculum en terme intégrateur au niveau d'un établissement scolaire alors que le curriculum officiel - niveau du système éducatif - n'est pas défini en terme intégratif.

Finalement, il faut se tourner vers certains thèmes évoqués comme celui de l'intégration des matières ou interdisciplinarité pour observer des préoccupations quant aux degrés d'intégration. En effet, nombre d'auteurs ont élaboré des classifications tentant de préciser des niveaux d'articulation entre différentes matières ou disciplines (Drake, 1998 ; Drake et Burns, 2004 ; Fogerty, 1991 ; Harden, 2000). À titre d'exemple des expressions telles que multidisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité sont monnaie courante dans la littérature (Lenoir, 1991).

En guise de résumé, cette brève analyse des termes incorporant la notion d'intégration dans le monde de l'éducation, montre que le mot est fortement accepté dans le sens d'une opération visant l'articulation

coordonnée d'éléments, bien que dans certains cas, comme celui de l'intégration des technologies, l'idée d'incorporation soit très présente. Sur le plan opérationnel, l'on retrouve essentiellement des préoccupations relatives aux objets à intégrer (le quoi), aux modalités d'intégration (le comment) et à l'ensemble intégrateur (le qui). Dans certains domaines, celui de l'articulation entre diverses disciplines (intégration des matières ou interdisciplinarité), la préoccupation pour le degré d'intégration est très présente. Finalement, les niveaux d'intégration entendu comme l'espace où se situe l'intégration, celui du système éducatif, celui des établissements ou des programmes d'études et celui de l'action pédagogique, sont également objet d'intérêt.

Comme nous venons de le voir, le terme d'intégration suscite des intérêts et des préoccupations diverses. Ce détour par l'évolution historique et par l'introduction et le développement de l'intégration dans le domaine éducatif permet de dégager des caractéristiques définitoires de l'intégration et des dimensions permettant d'opérationnaliser le concept.

3.1.6 Les caractéristiques de l'intégration

Il semblerait que trois caractéristiques essentielles constituent l'ossature de l'acception du terme : interaction ou interdépendance d'éléments, unité ou organisation cohérente et polarisation (Roegiers, 2010a, 2010b).

3.1.6.1 Interdépendance

Dans l'idée d'intégration il y a l'idée de réunir, de rassembler, d'associer, de mettre ensemble. Dans certains cas, les éléments rassemblés sont partis intégrantes de l'ensemble. C'est le cas de l'association de concepts, d'habiletés et de méthodes issus de cours différents voire de disciplines distinctes dans un même programme d'études. C'est également le cas des individus ou groupes d'individus travaillant au sein d'une même organisation et dont les activités doivent être mises en commun pour pouvoir atteindre l'objectif de production. Dans d'autres cas, ces éléments sont extérieurs et doivent y être incorporés, comme pour des individus migrants, des étudiants en situation de désavantage qui vont se joindre à une communauté ou une société d'accueil (d'une ville, d'un pays, d'une classe ou encore d'une école) afin de pouvoir vivre et se développer pleinement comme membres à part entière. C'est aussi le cas, par exemple, de l'incorporation de technologies devant favoriser le processus d'apprentissage qui doivent s'associer à d'autres moyens de l'action pédagogique : cours magistraux, activités en cours présentiel, stages, simulations, etc.

Si l'association de différents éléments est omniprésente dans l'idée d'intégration, il est à relever que cette action de mettre ensemble ne s'arrête pas à la simple juxtaposition ou réagroupement de ces éléments. En effet, il s'agit de faire en sorte que chaque élément entre en action avec les autres. Ceci nous amène à une caractéristique fondamentale de l'intégration, celle d'interaction, d'interdépendance. En effet, l'intégration est l'opération qui doit générer cette interaction (Roegiers, 2010a, 2010b ; Legendre, 2005). Comme le souligne Marc et Picard (2002), le sens étymologique du terme interaction suggère « l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments » (p. 189). Elle implique donc un ensemble d'actions et une influence réciproque des mêmes actions sur les éléments participants de cette interaction.

Dans le domaine éducatif, parler d'intégration interdisciplinaire, relative à un ensemble de contenus issus de diverses disciplines, ou encore intradisciplinaire, relative à un ensemble de contenus propre à une même discipline, revient à considérer l'action de chacun des contenus (concepts, savoir-faire, méthodes, etc.) en vue de pouvoir traiter une situation complexe requérant des ressources variées. Dans le cas contraire, il s'agit d'un ensemble de contenus certes développés dans un même programme d'étude, donc mis ensemble, mais n'amenant pas forcément au traitement d'une situation rendant ces contenus interdépendants l'un de l'autre.

3.1.6.2 Organisation cohérente

Une deuxième caractéristique de l'intégration est l'unité. L'interaction, si elle est nécessaire, ne peut pas se faire de manière désordonnée, elle doit être pensée, planifiée, se réaliser de telle manière que l'articulation de l'ensemble des actions soit cohérente. Cette articulation doit être synonyme d'une organisation cohérente. Dans le cas contraire, l'interaction ne peut amener à un tout supérieur. Roegiers (2010a, 2010b) souligne que l'intégration se situe dans une logique de l'action qui veut que toute action ait un caractère intentionnel. Cette logique de l'action implique que les divers éléments interdépendants soient mis en mouvement, coordonnés entre eux, articulés en vue d'un fonctionnement harmonieux (Roegiers, 2010a, 2010b). Une organisation, pour faire face à un environnement incertain, doit articuler ses activités et donc ses ressources (cognitives, humaines, matérielles) afin de pouvoir apporter une réponse à cette incertitude.

3.1.6.3 Polarisation

Enfin, cette articulation ne peut se faire dans le vide, elle doit viser un objectif. Ce constat met en relief une troisième caractéristique de l'intégration, l'objectif commun ou polarisation (Roegiers, 2010a, 2010b).

Dans le cadre de l'intégration des apprentissages, le but est bien d'appliquer un ou des apprentissages à des situations diverses connues et surtout nouvelles, ceci à travers l'articulation de différents acquis que l'individu aura fait dans un cours ou différents cours, tout au long d'une période scolaire ou d'un cursus. Pour résoudre une situation nouvelle, par exemple, l'individu devra mobiliser divers éléments – concepts, habiletés, attitudes et valeurs – qu'il aura acquis dans des activités d'apprentissage, sélectionner ceux qu'il juge approprié en relation à la situation à traiter et les articuler de manière cohérente pour apporter une réponse qu'il ou qu'une tierce personne jugera satisfaisante. À l'instar de Leboeuf (2011) qui aborde le thème de l'intégration dans le curriculum, nous considérons que tous les composants choisis et regroupés pour traiter, dans ce cas la situation, forment un tout unifié et cohérent qui tend vers une même direction.

Comme cela vient d'être mentionné, trois caractéristiques semblent délimiter l'acception du terme intégration : l'idée de mettre ensemble des éléments, qu'ils soient inclus ou extérieurs à un ensemble préexistant et d'en favoriser l'interaction ; l'idée que cet ensemble d'éléments soit articulé comme un tout cohérent et, finalement, que cette articulation harmonieuse se fasse dans un but précis et partagé.

3.1.7 Intégration et approche curriculaire

Dans le but de préciser notre compréhension d'une approche curriculaire d'intégration, nous décrivons dans les lignes qui suivent les dimensions qui délimitent ce type d'approche et comment il peut être mise en œuvre dans la pratique. Rappelons que dans le cadre de ce travail, ce sont les aspects pédagogiques, c'est-à-dire relevant du processus d'enseignement apprentissage et de son organisation, qui constituent le centre de nos propos.

Bien qu'il existe divers cadres méthodologiques visant à promouvoir, dans un programme d'études, l'intégration des connaissances des étudiants, pour ce travail, nous recourons principalement aux travaux de Roegiers (2010a, 2010b) et certains de ses collaborateurs comme Dieng Sarr *et al.* (2010). Ces travaux touchent à l'approche curriculaire intitulée *Pédagogie de l'intégration*. Ce choix émane d'aspects d'ordre théorique et méthodologique.

Au niveau théorique, Roegiers (2010a, 2010b) insiste sur le fait que cette approche « ne recourt au concept de compétence que parce qu'il lui est utile » [parce qu'il est pratique pour exprimer l'idée que] « l'apprenant doit être capable de résoudre certains types de situation-problème » (2010a, p. 14). Cela

permet d'éviter tout malentendu avec une notion de compétence qui n'est pas encore stabilisée (Jonnaert, 2015a ; Jonnaert *et al*, 2009 ; Rogiers 2010a). Cela permet également d'éviter de parler d'approche par compétences (APC) dont la diversité de compréhension et de mise en œuvre est reconnue (Anderson-Levitt, Bonnéry et Fichtner, 2017 ; Rogiers, 2010a). Cette posture reflète l'esprit de la proposition curriculaire de la BUAP qui, dans ses documents fondateurs ne mentionne aucunement les termes de compétence ou d'approche par compétences. Elle parle de curriculum intégré et précise que

Le curriculum intégré favorise l'intégration de cours qui, traditionnellement avaient été traités de manière individuelle ce qui avait favorisé l'atomisation des connaissances. Cette structure curriculaire favorise les relations aussi bien verticales qu'horizontales entre les contenus de telle manière qu'au fur et à mesure les connaissances, habiletés, attitudes et valeurs requises pour la formation de l'étudiant s'intègrent. Pour ce faire, graduellement, des cours d'intégration seront incorporés »¹⁰ (BUAP, 2007a, p. 47)

Un autre apport théorique intéressant de la perspective de Rogiers (2010b) a trait à la description des diverses formes ou niveaux d'intégration. L'auteur établit un modèle qui décrit de manière claire les possibles interactions entre les dimensions des savoirs, des capacités et des situations et leurs effets sur l'apprentissage. La section 3.1.9 décrit ce point.

Sur le plan méthodologique, les apports de l'approche curriculaire d'intégration telle que décrite chez Rogiers (2010a, 2010b) ont trait, d'une part, à l'importance de considérer les diverses activités d'apprentissage et leur organisation en faveur de l'apprentissage de l'intégration. En effet, Rogiers (2010a, 2010b) insiste sur le fait éminemment important que les activités d'intégration finalisent les apprentissages et que, en ce sens, il est indispensable de recourir aux diverses activités d'apprentissage de ressources (d'exploration, de systématisation, de structuration) en vue d'alimenter le bassin de ressources dans lequel l'apprenant peut puiser pour traiter une situation d'intégration. Pour ce faire, il propose une organisation des diverses activités d'apprentissage en fonction du caractère plus ou moins intégré de l'activité et du moment de l'activité par rapport à l'apprentissage. Cette organisation sera abordée dans la section 3.1.8.2. sous l'aparté *Les moyens d'ordre didactique*. Les apports de Rogiers (2010a) et de ses collaborateurs (Dieng Sarr *et al.*, 2010) touchent, d'autre part, à des aspects d'ordre

¹⁰ Traduit et adapté par l'auteur de « El currículo correlacionado favorece la integración entre asignaturas que tradicionalmente se habían tratado de manera individual, lo que favoreció la atomización del conocimiento. Con esta estructura curricular se propician los nexos tanto verticales como horizontales entre los contenidos, de tal forma que de manera paulatina se irán integrando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos en la formación del/la estudiante, y gradualmente, se irán estableciendo asignaturas integradoras » (BUAP, 2007a, p. 47)

pédagogique, notamment, une classification des formules pédagogiques qui prend en compte des éléments aidant à l'apprentissage de l'intégration : 1) la place de l'apprenant au sein des activités d'apprentissage à travers une classification qui prend en compte le degré de guidage de la part de l'enseignant, 2) l'objectif de l'apprentissage désiré, à savoir installer de nouvelles ressources (installation d'un nouvel apprentissage) ou préparer à l'utilisation de ressources dans des situations différentes (transfert d'un apprentissage) et, 3) le type de ressource vers lequel s'oriente le recours à une formule pédagogique, à savoir des ressources internes provenant du professeur et des élèves ou des sources externes. Les précisions apportées à ce sujet seront présentées dans la section 3.1.8.2 dans l'aparté intitulé *Les moyens d'ordre pédagogique*.

3.1.7.1 Les dimensions de l'approche curriculaire d'intégration : le cognitif et le pragmatique

La dimension cognitive

Relative à l'organisation des savoirs, elle renvoie au rapport aux savoirs des acteurs de la situation pédagogique. Elle concerne, d'une part « la démarche d'acquisition et d'appropriation du savoir par l'apprenant », c'est-à-dire le processus apprendre et, d'autre part « la manière dont l'enseignant présente et transforme le savoir pour le rendre accessible aux apprenants », soit le processus enseigner (Rege Colet, 2002, p. 75). Le terme savoir est pris au sens large et désigne l'ensemble des éléments à transmettre et à acquérir dans le cadre de la situation pédagogique (Rege Colet, 2002). Ceux-ci sont majoritairement disciplinaires et pour leur grande majorité choisis pour faire partie d'un programme d'études. Ils constituent ce que Roegiers (2010a) nomme les contenus d'enseignement. Comme le suggère Rege Colet (2002), l'enseignement dans une perspective d'intégration doit « proposer un contexte d'apprentissage où l'apprenant peut attribuer du sens et des significations aux situations qui lui sont proposées et s'investir pleinement et de manière autonome et responsable dans l'accomplissement des tâches » (p. 79). L'étudiant est l'acteur principal de l'intégration (Roegiers, 2010a, 2010b). En ce sens, l'intégration comme projet éducatif s'appuie sur une conception constructiviste, voire socio-constructiviste, des savoirs qui considère le rôle actif de l'apprenant dans la construction de sa connaissance, cette dernière se façonnant à travers les connaissances antérieures de l'individu apprenant, ses buts d'apprentissage, les expériences qu'il vit par rapport à la nouvelle connaissance et, dans le cas socio-constructiviste, les interactions sociales avec son environnement (professeurs, pairs, personnel d'encadrement lors d'un stage, etc.) (Ménard et Saint Pierre, 2014). L'accent est donc mis sur l'activité effective de l'étudiant dans ses apprentissages impliquant une vision pragmatique de l'enseignement, c'est-à-dire orientée vers un but et fondée sur

l'action des apprenants. Pour Robichaud (2017), le principal apport du constructivisme à la pédagogie est d'avoir proposé une conception de la relation entre le maître et l'élève qui soit à l'opposé du modèle de transmission des connaissances et, dans le cadre du socio-constructivisme, une perspective plus coopérative entre les acteurs permettant aux étudiants de « développer une série de compétences conçues comme des potentiels d'action » (p. 217).

Pour Roegiers (2007b, 2010a), l'organisation des apprentissages et de l'évaluation sous-jacent à l'approche curriculaire d'intégration implique de considérer les situations-problèmes, c'est-à-dire des situations qui répondent à un problème, comme élément central de l'action pédagogique. Une situation est dite situation-problème dans le sens où elle implique pour l'étudiant d'articuler un ensemble contextualisé d'informations en vue d'exécuter une tâche déterminée dont l'issue est incertaine. Et, pour ce faire, l'étudiant doit mobiliser et coordonner un ensemble important de ressources diverses, ce qui traduit leur caractère complexe. En ce sens, l'approche curriculaire d'intégration s'appuie sur la logique de l'action didactique qui, selon Roegiers (2011) a pour but de nourrir de manière naturelle les pratiques de mise en place des ressources. Les situations d'intégration, quant à elles, « proposent de finaliser ces apprentissages sur des situations d'intégration significatives pour l'élève » (Roegiers, 2011, p. 190). Le terme didactique est entendu comme « domaine propre au processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline donnant à l'enseignant des outils pour la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves » (Roegiers, 2011, p. 186), à savoir les contenus disciplinaires et la manière de les adapter dans un programme, la progression de ces contenus, les démarches adoptées par l'enseignant, les supports et leur exploitation en situation ainsi que l'évaluation et régulation des acquis des élèves. Ainsi, deux grandes occasions de recourir à ces situations-problèmes sont proposés : des moments où des situations-problèmes sont exploitées en vue d'installer des ressources et des moments où les situations-problèmes sont déployées dans une perspective d'intégration des diverses ressources acquises par les étudiants (Roegiers, 2007b).

Le premier type de situations, celles relatives aux ressources - et donc à la didactique d'une discipline dans le cadre de l'intradisciplinarité - a pour but d'installer des ressources nouvelles chez l'apprenant et « sont vues comme une déstabilisation constructive en vue de faire progresser l'apprenant » (Roegiers, 2010a, p. 123). Il s'agit de situations-problèmes d'exploration visant à introduire de nouvelles informations et ainsi déstructurer le répertoire cognitif de l'apprenant en amont des apprentissages. Il s'agit également de situations d'apprentissage systématique de ressources construites, de préférence, sur la base d'activités

impliquant activement l'apprenant (recherche, étude de cas, etc.). Toutefois, l'auteur reconnaît que d'autres situations plus traditionnelles ont pour but « d'alimenter le répertoire cognitif de l'apprenant en nouveaux acquis », comme par exemple un exposé de l'enseignant (Roegiers, 2010a, p. 122). Si ces situations ne sont pas considérées comme situation-problème, elles sont le fruit d'activités, encore très présentes dans les manières de faire des professeurs et, pour ce motif elles ne doivent pas, selon l'auteur et selon nous également, être complètement rejetées du plan d'action pédagogique. En effet, comme le suggère Roegiers (2010a), l'approche curriculaire d'intégration se veut un cadre méthodologique d'action en faveur de l'intégration des acquis et ne cherche pas à promouvoir une méthode pédagogique exclusive. Elle vise à orienter l'action et est donc ouverte à tout un ensemble de méthodes et techniques dont certaines plus transmissives que d'autres, à partir du moment où cette articulation de méthodes et techniques est pertinente et efficace méthodologiquement (Roegiers, 2010a). Enfin, il s'agit également de situations de structuration des notions vues orientées vers la réorganisation du réseau cognitif de l'apprenant.

Le deuxième type de situations-problèmes, les situations d'intégration, ont une place centrale dans l'approche curriculaire d'intégration car ce sont celles qui doivent permettre l'intégration de différents acquis. Ce sont des situations proposées par l'enseignant et que chaque étudiant doit pouvoir résoudre, la plupart du temps individuellement, en mobilisant des ressources acquises lors des apprentissages réalisés dans les situations d'installation de ressources (Roegiers, 2010a). Si les ressources installées touchent à des champs disciplinaires variés, comme c'est le cas au niveau secondaire ou au primaire, l'intégration sera de type interdisciplinaire. Si ces ressources ont trait à des champs de connaissances variés d'un même domaine disciplinaire, l'intégration sera alors disciplinaire. Elles doivent permettre aux étudiants d'intégrer des ressources acquises de manière ponctuelle en vue de traiter les situations efficacement. En ce sens, elles évoquent l'idée de compétence. Comme le suggère divers auteurs, une personne n'est compétente que si elle est capable d'intégrer un ensemble de choses qu'elle a apprises en situation (Le Boterf, 2018 ; Jonnaert, 2017 ; Roegiers, 2010a). Roegiers (2010a) exemplifie cette affirmation à travers le cas d'un enseignant qui doit organiser une situation d'apprentissage et qui, pour ce faire, doit non seulement délimiter le contenu à transmettre, mais doit également vérifier les prérequis des étudiants, partir de leur représentation, différencier les apprentissages, prendre en compte des aspects affectifs voire psychomoteurs de l'apprentissage, évaluer des acquis, aider au transfert de ces acquis, etc. Le terme de compétence renvoie alors à la mobilisation de diverses ressources dans une situation-problème (Roegiers, 2010a). C'est autour de ces situations-problèmes décrites en termes de

compétences, et plus exactement autour des ressources nécessaires au traitement de ces situations, que se développent l'organisation des programmes d'études et des apprentissages. Dans cette perspective, l'agencement des contenus d'enseignement ne peut plus respecter les découpages proposés par une organisation curriculaire où les cours sont compartimentés, séparés. Parler de situation d'intégration oblige les professeurs à construire des espaces ou des moments d'enseignement permettant l'interaction d'acquis divers. En résonnance avec les propos de Rege Colet (2002) sur l'enseignement interdisciplinaire, le transfert de connaissances résultant d'un enseignement de savoirs compartimentés

ne se fait pas parce que les connaissances n'ont pas de sens en dehors du contexte dans lequel elles ont été assimilées. L'apprentissage ancré dans des problèmes réels renverse la perspective et se soucie de donner un sens à la fois aux contenus et aux apprentissages : afin de résoudre un problème qui n'est pas abstrait, mais bel et bien tiré de situations concrètes, l'apprenant voit la nécessité de maîtriser certaines connaissances et procédures (p. 76).

Cette dimension cognitive délimite donc l'espace de l'intégration des acquis qui consiste « pour l'apprenant, à articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation : des connaissances particulières, des concepts, des savoir-faire, des règles, des procédures... » (Roegiers, 2010b, p. 67). Toujours selon cet auteur l'on y retrouve les trois caractéristiques de l'intégration : l'interdépendance des acquis qui est liée à l'organisation des contenus disciplinaires et des cours, la mobilisation dynamique et conjointe de ces acquis dans le but de traiter les situations et la polarisation de cette mobilisation en vue de la résolution des situations (Roegiers, 2010a ; 2010b). C'est donc bien l'apprenant qui est l'acteur de l'intégration des acquis, les professeurs étant ceux qui vont camper l'action pour permettre cette intégration.

La dimension pragmatique

Le mot pragmatique renvoie à l'action, aux aspects concrets. Selon le dictionnaire Trésor de la Langue Française Informatisé, il s'oppose au terme de théorie et concerne les faits réels, l'action. Aborder la dimension pragmatique de l'intégration en contexte scolaire revient alors à considérer comment celle-ci est mise en œuvre dans la réalité de l'action éducative. Relative à l'organisation du travail au sein de la situation pédagogique, la dimension pragmatique renvoie aux conditions de l'action pédagogique, c'est-à-dire à l'interaction des acteurs au cours de la démarche de transmission et d'acquisition du savoir, à savoir le processus former et aux « actions d'aménagement et de négociation entreprises pour construire et animer la situation pédagogique », soit le processus gérer (Rege Colet, 2002, p. 75). Ces actions

d'aménagement concernant le travail en salle de classe et celui extérieur à la salle de classe réalisé par l'équipe professorale en vue de développer le projet de formation (Prégent *et al.*, 2009). Cette dimension a trait aux aspects pédagogiques, c'est-à-dire au traitement et à la transformation de l'information en savoir par l'intermédiaire de la pratique relationnelle et l'action du professeur avec ses étudiants et par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant en classe (Altet, 2013). Cependant, elle touche aussi aux aspects organisationnels relatifs à la pratique relationnelle et à l'action hors classe des professeurs avec leurs pairs en vue d'établir, de structurer un parcours aidant l'apprentissage.

L'intégration, en insistant sur le rôle prépondérant de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances, implique de considérer que le sujet enseignant n'est pas un simple transmetteur de connaissances, mais un agent dont l'action doit favoriser cette construction. Ménard *et al.* (2014) postule qu'une conception constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage implique de mettre en œuvre une pédagogie interactive qui doit viser à « faire parler, écrire, appréhender, réfléchir les étudiants, les mettre en interaction avec les autres et avec leur milieu de vie, de manière à ce qu'ils intériorisent finalement cette nouvelle connaissance » (p. 27). Rege Colet (2002) suggère que le professeur doit proposer un environnement propice aux apprentissages signifiants et accompagner l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation.

Parler de construction et d'animation de la situation pédagogique revient à considérer des conditions et contraintes d'organisation des activités d'ordre temporelle, spatiale, matérielle et aussi humaine. Dans le cadre d'une perspective orientée vers l'intégration des acquis, le professeur doit penser notamment les moments de l'intégration, c'est-à-dire à quel moment il va mettre en place des situations en faveur de l'intégration. Il doit également penser à l'adéquation entre le lieu d'activité et le type d'activité voulu, mais aussi à l'organisation des groupes de travail qu'il considère pertinente. Cette élaboration ne peut se faire de manière efficace sans négociation avec les étudiants, ceci simplement du fait que ces derniers sont les acteurs de l'intégration. Ils doivent donc participer, dans une certaine mesure, à la mise en place de conditions favorables à l'activité suggérée par le professeur. Cependant, comme cela a été mentionné, l'intégration des acquis implique de recourir à des ressources issues de divers domaines et donc oblige les experts de ces domaines, soit les professeurs, à travailler ensemble en vue de générer un cadre facilitant le travail d'intégration des acquis par les étudiants. L'activité de type collective, qu'elle soit coopérative, collaborative ou autre, est donc nécessaire à une mise en œuvre effective d'un projet de formation axé sur une préoccupation d'intégration des acquis. Cette activité collaborative dans la gestion renvoie à

l'approche-programme entendue comme « un modèle d'organisation de l'enseignement autour d'un projet de formation » (Loisy et Sanchez, 2016, p. 3). Cette dernière permet, selon Prégent *et al.* (2009), d'aller dans le sens d'une logique de décroisement des cours qui renvoie à une vision fragmentée du monde où les ressources sont appréhendées de manière désarticulée. Cette organisation s'appuie sur l'action collective des professeurs et mise sur la constitution collective d'un programme de formation autour d'un profil de finissant délimité en termes de compétences.

Par ailleurs, l'intégration, comme cela a été mentionné, consiste en l'articulation des savoirs en un tout harmonieux. Elle implique, selon Pearson et Huball (2012) et Roegiers *et al.* (2012), d'une part, la prise en compte et la mise en œuvre de liens verticaux ou longitudinaux œuvrant à l'organisation cohérente des contenus en fonction de la séquence et de la continuité des apprentissages dans un cours ou plusieurs cours d'un même domaine de connaissance. Ce serait le cas, par exemple, dans le cadre d'un programme d'études universitaires visant la formation de futurs enseignants de langue étrangère où des liens doivent être tissés dans la progression des contenus d'un cours de morphologie afin que l'étudiant puisse articuler les différents acquis sur le thème. Ce serait également le cas des liens à tresser entre les contenus des cours de morphologie, de phonétique et phonologie, d'analyse du discours et d'autres relevant du champ de la linguistique. Par ailleurs, Pearson *et al.* (2012) postulent que ces liens verticaux doivent refléter également l'importance de rapprocher la théorie et la pratique dans une logique où le lien entre pratique et théorie devient formateur, c'est-à-dire qu'il participe au développement de ressources facilitant l'action (Altet, 2010). Il est alors important d'insister sur l'articulation entre des savoirs pour faire, des savoir-faire mais aussi des savoir-être relatifs à un domaine professionnel.

D'autre part, cette articulation des savoirs implique également l'importance de considérer les liens horizontaux ou transversaux visant la mise en relation de contenus issus de différents cours d'un même programme d'études, que ces cours appartiennent à une même discipline ou à plusieurs (Pearson *et al.*, 2012 ; Roegiers *et al.*, 2012 ; UNESCO, 2013). C'est le cas par exemple des relations à mettre en place à l'école entre des contenus-matières issus des mathématiques, de la physique, de l'histoire, etc. À côté des liens à installer entre des contenus de différentes disciplines, il est important de considérer les liens qui doivent être mis en place dans un cadre intradisciplinaire, comme c'est le cas de nombreux programmes d'études universitaires. En effet, si nous reprenons le cas de la formation de futurs enseignants de langue étrangère, les étudiants sont confrontés à divers contenus rattachés à des domaines de connaissances différents bien qu'appartenant à un même champ disciplinaire. Par exemple, le domaine de la linguistique,

celui de la didactique des langues étrangères ou encore celui de la culture de la langue étrangère où les contenus sont abordés dans le cadre d'un ensemble de cours variés répartis à divers moments de la formation.

Pour faciliter ces liens, il nous semble nécessaire de compter sur la participation de professeurs spécialistes de certains domaines d'un même champ disciplinaire – par exemple, dans le cas de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP, la linguistique, la culture, la didactique, la langue en tant que telle, etc. – aussi bien au niveau de la planification, de l'actualisation, voire de l'évaluation, des cours intégrateurs. L'activité collaborative des équipes professorales est donc un élément important de l'intégration, certes moindre que dans le cadre d'un projet de type interdisciplinaire comme le suggère Rege Colet (2002).

3.1.7.2 Les moyens aidant l'intégration des acquis

Aborder les moyens aidant l'intégration revient à considérer l'action du professeur dans le cadre de la situation pédagogique. Comme cela a été suggéré dans les lignes antérieures, l'intervention visant l'intégration des acquis recouvre des aspects didactiques, pédagogiques et également organisationnels.

Les moyens d'ordre didactique

Roegiers (2010a, 2010b) considère l'importance d'une intervention du professeur tournée vers l'articulation de diverses situations d'apprentissage en vue de favoriser l'intégration des acquis. Il parle alors d'intégration situationnelle qui mise sur l'articulation d'activités visant l'installation de ressources, et d'activités ayant pour objectif d'intégrer ces ressources, autrement dit les situations d'intégration. Pour Roegiers (2010b) une situation est de l'ordre du support, de ce qui est prévu alors que l'activité est de l'ordre de l'exploitation en classe. Les activités qui visent l'installation des ressources, sont catégorisées par De Ketele (1996, cité dans Roegiers, 2010b) comme les activités d'exploration, les activités d'apprentissage systématique et les activités de structuration. Concernant celles axées sur l'intégration des acquis des étudiants, l'auteur considère les activités d'intégration à proprement parler, qui ont pour but d'apprendre à l'étudiant à intégrer, et les activités d'évaluation visant à évaluer cette capacité à intégrer dans un but certificatif, mais aussi formatif.

Sur la base de cette typologie Roegiers (2010a, 2010b) propose une classification de trois familles d'activités d'apprentissage en fonction de leur caractère plus ou moins intégrateur : les activités

d'apprentissage ponctuelles, les activités de structuration hors contexte et les activités de mobilisation des acquis en situation

Toutes ces activités d'apprentissage sont importantes et selon les choix pédagogiques de départ l'accent pourra être mis sur certaines d'entre elles (Roegiers, 2010b). Dans le cadre d'une pédagogie visant l'intégration des acquis, même si l'enjeu est de mettre en œuvre des activités orientées vers l'intégration, il est important de considérer les autres activités car elles permettent l'installation des ressources qui seront mobilisées et articulées. Dans les lignes qui suivent nous détaillons un peu plus l'ensemble de ces activités.

Les activités d'apprentissage ponctuelles

Il s'agit des activités centrées sur un apprentissage : un concept, un fait, une méthode, une procédure, etc.. Elles sont de l'ordre de l'exploration quand elles visent à interpeler l'étudiant, à ce qu'il se pose des questions, réfléchisse et agisse en recourant à ses représentations et ses connaissances du phénomène abordé (Roegiers, 2010b). Elles sont dites systématique lorsqu'elles visent l'application des « différents savoirs et les savoir-faire ponctuels qui sont abordés lors des activités d'exploration » (Roegiers, 2010b, p. 185). Enfin, elles sont dites de remédiation ou formative lorsqu'elles ambitionnent d'aider les étudiants dans leur apprentissage à partir du repérage d'erreurs. Dans une optique d'intégration, l'étudiant en est l'acteur principal. Le professeur demeure présent pour aider les étudiants à cheminer.

Les activités de structuration

Centrées sur l'organisation de l'information, elles ont pour objectif de permettre aux étudiants de (re)structurer leur réseau cognitif. En début d'apprentissage, elles ont pour but de renforcer les acquis des étudiants et d'assurer ainsi la possibilité de créer des ponts cognitifs qui donnent du sens aux nouveaux apprentissages (Roegiers, 2010a). En cours d'apprentissage, elles ont essentiellement pour fonction de mettre en relation les acquis de l'étudiant avec un nouvel apprentissage de manière à mieux comprendre ce dernier. En fin d'apprentissage, ces activités invitent l'étudiant à reconstruire sa compréhension d'un phénomène en fonction de ces nouveaux acquis. Même si l'objectif de ces activités de structuration est d'intégrer divers apprentissages, elles diffèrent des activités d'intégration par le fait qu'elles « ne sont pas articulées autour d'une situation » (Roegiers, 2010b, p. 187).

Les activités de mobilisation des acquis en situation

Une activité d'intégration possède diverses caractéristiques selon Roegiers (2010b) : 1) il s'agit d'une activité dont l'étudiant est l'acteur - individuel ou d'un collectif - car c'est bien ce dernier qui doit mobiliser des acquis en situation ; 2) cette activité doit permettre à l'individu de mobiliser un ensemble de ressources, ceci implique qu'au moment de planifier cette activité le professeur doit veiller à ce qu'elle oblige au recourt de ressources de différentes natures telles que « des connaissances, des savoirs d'expériences, des savoir-être, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types , etc. » (p. 190) ; 3) elle repose sur le traitement d'une situation-problème, elle doit donc inviter l'étudiant à exercer sa compétence ; 4) il s'agit d'une activité qui doit être significative pour l'apprenant, c'est-à-dire que la situation proposée doit non seulement être proche de son environnement, mais aussi elle doit l'impliquer, l'orienter vers un but de manière à ce que la mobilisation de ces acquis ait un sens (comme le précise Roegiers (2010b), une situation significative pour le sujet enseignant ne l'est pas nécessairement pour l'apprenant) ; et 5) elle repose également sur le caractère de nouveauté. En effet, si la situation considérée a déjà été traitée auparavant, il s'agira plus d'une activité de reproduction où les étudiants connaissent d'avance quelles ressources ils devront mobiliser.

Les activités de mobilisation des acquis en situation peuvent intervenir en cours comme au terme de quelques apprentissages auxquels l'étudiant va donner du sens à travers le traitement d'une situation qui pose problème. Si elles sont prévues durant l'apprentissage, elles seront généralement de courtes durées. Si elles sont réalisées en fin d'apprentissage elles seront plus longues. Roegiers (2010b) suggère un ensemble d'activités qui peuvent être qualifiées d'activités d'intégration :

- une situation de communication fonctionnelle, c'est-à-dire reliée à un contexte de vie (Gérard et Braibant, 2004), telles que la réalisation d'une bande dessinée, une saynète à mettre en scène, une histoire significative à commenter, etc. ;
- une tâche complexe à exécuter dans un contexte donné comme l'écriture d'un texte destiné à être publié, la réalisation d'un poster pour un évènement académique, l'élaboration un programme d'activités, la réalisation d'une maquette ou d'un montage audiovisuel, etc. ;
- un travail de production personnel complexe sur un thème donné où l'étudiant doit mobiliser un certain nombre d'acquis et les parfaire, voire en acquérir d'autres, par de la recherche complémentaire. Il s'agit alors d'un projet intégrateur qui va au-delà d'un travail de synthèse ou

de résumé. Ces projets intégrateurs complexes peuvent être d'ordre disciplinaire ou interdisciplinaire. Ils peuvent focaliser sur l'élaboration d'un travail de fin d'études tels qu'un mémoire de premier cycle, un produit à réaliser dans le cadre d'études en génie, une thèse de doctorat, etc. Ces activités peuvent être délimitées à des cours ou les transcender. Dans tous les cas, le choix du projet, de même que les intentions éducatives doivent être déterminés par l'étudiant ;

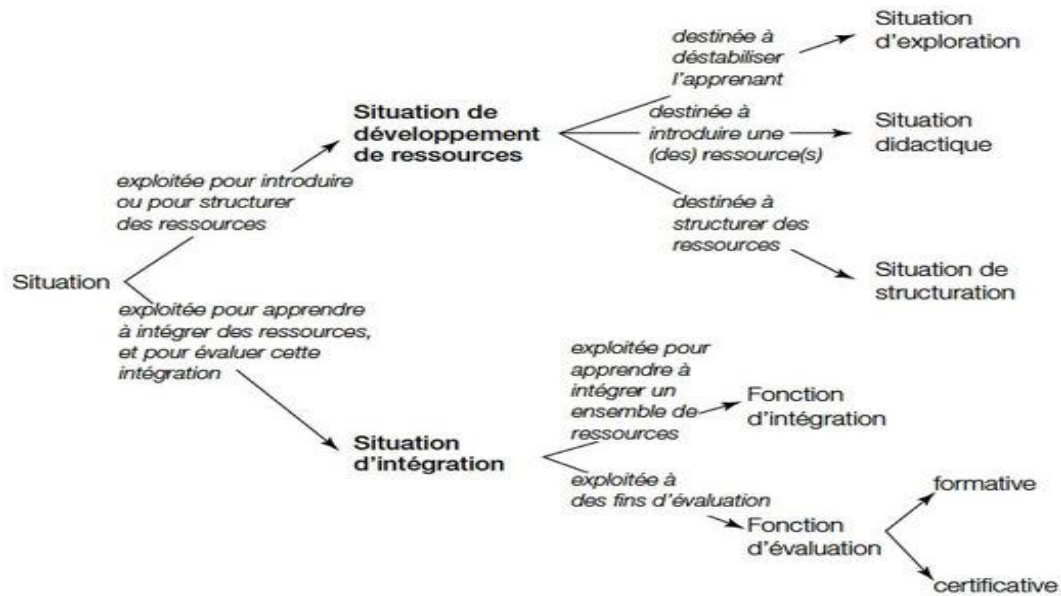
- une visite de terrain qui doit amener les étudiants à un travail de réflexion impliquant par exemple la génération d'hypothèses et de la recherche en vue d'affirmer ou infirmer une ou des hypothèses ;
- des travaux pratiques ou de laboratoires mettant en œuvre une démarche active et scientifique de l'étudiant ;
- la création d'une œuvre d'art ;
- un stage pratique en milieu professionnel qui permette aux étudiants de faire le lien entre ses acquis théoriques et la pratique (Roegiers, 2010a).
- un projet pédagogique ou un projet de classe qui implique les étudiants depuis la négociation du projet jusqu'au(x) produit(s) à réaliser et qui soit, du moins pour l'instigateur, relativement clair quant aux ressources qui seront mobilisées ceci dans le but d'enrichir, de diversifier, de systématiser les acquis des étudiants.

Dans le but d'exploiter au mieux les activités d'intégration, Roegiers (2010b) mentionne quelques éléments sur lesquels le professeur doit porter une attention particulière : 1) le but à atteindre doit faire l'objet d'une perception claire pour les étudiants car il constitue le fil conducteur. 2) Le caractère significatif de l'activité, c'est-à-dire les raisons de mener cette activité, doit être explicitement perçu par les acteurs. 3) L'importance de former les étudiants aux techniques d'appréciation d'une situation problème. Elles réfèrent à la capacité de l'étudiant de partir du général au spécifique, du global à l'analytique. Roegiers (2010b) suggère de passer par trois étapes : l'anticipation du résultat, la réflexion sur le processus de résolution et la vérification du résultat a posteriori. 4) L'importance des moments du travail individuel en vue d'installer les compétences tout en n'excluant pas le travail collectif. 5) Le recours à des démarches métacognitives et à l'autoévaluation. Il est important que l'étudiant mène un travail de prise de conscience du cheminement emprunté pour s'approprier des acquis et un travail d'évaluation de la qualité de ces acquis ; que le professeur respecte le cheminement des étudiants vers l'intégration de

leurs acquis et donc reconnaisse les multiples démarches et rythmes d'intégration différents ; qu'il valorise les productions des étudiants et les valide de manière la plus objective possible en utilisant un ou des instruments permettant une rétroaction précise et claire. Et 6), nous trouvons les activités d'évaluation qui sont des activités d'intégration dont l'objectif est d'évaluer les acquis des étudiants.

Pour clore cette section sur les moyens didactiques, il est important de préciser que mener à bien une action didactique orientée vers l'intégration implique de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage susmentionnées (Roegiers, 2010b), car comme nous l'avons signalé, il ne peut y avoir d'intégration sans installation de ressources auxquelles l'apprenant puisse recourir pour traiter une situation. Comme le souligne cet auteur, cela ne veut pas dire que toutes les activités doivent être développées de manière égale, mais elles doivent l'être de manière à favoriser l'intégration. Il est donc pertinent de se préoccuper de chacune d'elles. Si une certaine linéarité de mise en œuvre des activités didactiques semble pertinente, l'atteinte de l'objectif d'intégration, les contraintes et les conditions de classe demeurent l'ossature qui va donner sens à la stratégie pédagogique choisie par le professeur. À l'instar de Messier (2014), nous considérons une stratégie pédagogique comme « une organisation d'un ensemble d'opérations qui, prenant en compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (p. 152). L'agent enseignant élabore donc un plan d'action au regard de la situation pédagogique à déployer en vue d'un apprentissage effectif et, pour ce faire, il recourt à des moyens pédagogiques variés visant à organiser et à déployer les activités d'apprentissages souhaitées en regard à l'objectif poursuivi. Relativement à cette apparente linéarité de mise en œuvre des activités didactiques, Roegiers (2010a) suggère qu'au niveau de l'enseignement supérieur, la séparation entre apprentissage de ressources et apprentissage de l'intégration soit moins nette que dans l'enseignement secondaire et primaire. L'intégration est alors davantage une préoccupation, « un état d'esprit perpétuellement présent, que la répartition séquentielle dans le temps » de situations visant le développement de ressources et celles d'intégration (Roegiers, 2010a, p. 29). Le schéma de la figure 3-2 représente les différentes situations mentionnées.

Figure 3-2 Représentation schématique des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation selon la pédagogie de l'intégration



Extrait de Roegiers 2010a, p.51

Les moyens d'ordre pédagogique

Ces moyens renvoient à un volet de la dimension pragmatique de l'intégration, à savoir à l'organisation du travail au sein de la situation pédagogique, soit les moyens mis en œuvre par l'enseignant en interaction avec les étudiants pour développer l'apprentissage. La littérature fait souvent référence au fait que les moyens d'ordre pédagogique renvoient à un ensemble de termes tels que méthodes, techniques, démarches, formules, entre autres (Dieng Sarr *et al.*, 2010 ; Messier, 2014 ; Roegiers, 2010a). Il ne semble donc pas y avoir de consensus à ce sujet et, débattre de ces concepts ne constitue pas, selon nous, un élément central de notre travail de recherche. En effet, ces moyens d'ordre pédagogique, tout comme ceux d'ordre didactique et organisationnel que nous décrivons dans ces lignes, sont appréhendés dans le but unique d'analyser les orientations institutionnelles ainsi que les manières de faire des professeurs dans le cadre des cours d'intégration. Pour autant, dans le cadre de ce travail, nous choisissons de définir brièvement le terme de formule pédagogique, sans toutefois, omettre l'emploi des autres termes. Pour Chamberland, Lavoie et Marquis (2006) une formule pédagogique consiste en la manière dont l'enseignant s'y prend pour susciter l'apprentissage, elle renvoie donc à la façon d'organiser l'activité d'enseignement et aux divers éléments qui doivent être pris en compte (Guilbert *et al.*, 2002). En ce sens, Tournier (1981) précise qu'une formule pédagogique est un « système formé d'un grand nombre de composantes (source

d'information, moyens de communication, degré d'individualisation de l'enseignement, fréquence des interventions des étudiants pendant les périodes de contact, etc.) » (p. 9).

Il existe une variété de classification de ces formules pédagogiques. Chamberland *et al.* (2006), par exemple, mentionne une classification de vingt formules pédagogiques en fonction de trois critères : 1) le degré de contrôle de l'apprentissage par le professeur et l'apprenant ; 2) l'organisation du groupe, allant de l'activité individuelle à l'activité de groupe et ; 3) la médiatisation ou degré de guidage de l'activité, c'est-à-dire « l'absence ou la présence plus ou moins importante d'intermédiaires entre l'enseignant et l'apprenant » (Guilbert *et al.*, 2002, p. VIII). Les formules pédagogiques se situent alors sur un continuum entre les pôles extrêmes de ces trois critères.

Roegiers (2010a) considère une catégorisation en fonction du type de situations d'apprentissage. Pour ce faire, il prend également en compte trois critères de classification : 1) le degré de guidage voulu par le professeur ; 2) l'utilisation même de la formule. Celle-ci peut être centrale dans le cadre d'un nouvel apprentissage ou elle peut être utilisée comme appui d'un apprentissage, soit pour le préparer – c'est le cas de formules de productions et organisation d'idées : le brainstorming, les cartes conceptuelles ou mentales, entre autres-, soit pour aider à le transférer et ; 3) le recours à des ressources externes, à une scénarisation pour la mise en œuvre de la méthode et des techniques ou aux seules ressources du professeur et celles des étudiants.

Rappelons que l'apprentissage de l'intégration requière le rôle prépondérant de ou des étudiants dans le processus de construction de connaissance et qu'elle repose sur la résolution d'une situation problème significative soit, dans le cadre d'une formation universitaire, en lien avec le domaine d'étude et la future activité socioprofessionnelle. À l'instar de Roegiers (2010a, 2010b), nous considérons l'intégration plutôt comme un état d'esprit ou une préoccupation des agents éducatifs qu'un ensemble rigide de règles et normes à adopter en matière de structuration de l'action d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, l'intégration ne s'exprime pas par une attitude normative en matière de formules pédagogiques. Toutefois, comme le précise l'auteur, l'apprentissage de l'intégration suggère des formules à « privilégier pour leur contribution efficace aux apprentissages » (Roegiers, 2010a, p. 25).

Selon Roegiers (2010b), les formules pédagogiques orientées vers le réinvestissement des acquis visent le transfert des divers apprentissages et ressources en vue du traitement d'une situation-problème où l'étudiant doit, premièrement, mobiliser les ressources dont il aura besoin et deuxièmement les articuler

de manière à résoudre efficacement la situation. Elles sont considérées comme pertinentes pour l'apprentissage de l'intégration, mais aussi pour la remédiation ou pour les évaluations formative et certificative (Dieng Sarr *et al.*, 2010). Pour ces auteurs, les formules généralement associées à l'intégration sont la résolution de problèmes, le travail de fin d'études, le portfolio, le stage en milieu professionnel, les travaux pratiques (Dieng Sarr *et al.*, 2010). En enseignement supérieur, des travaux associés à l'innovation pédagogique mentionnent, notamment, le recours à trois formules favorisant l'articulation de connaissances diverses en situation : l'approche par problèmes, la méthode des cas et la pédagogie par projet (Kolmos, Holgard et Du, 2009 ; Ménard et Saint-Pierre, 2014, ; Oriol et David, 2022). Nous en faisons une brève description.

L'apprentissage par problèmes (APP) consiste en une approche qui s'articule autour de la présentation d'une situation-problème qui va servir à l'apprentissage de nouvelles connaissances et aux développements d'habiletés et de comportements relatifs essentiellement à la démarche mise en œuvre pour résoudre le problème et non spécifiquement à la ou aux solutions trouvées (Ménard, 2014a). L'auteure précise que dans ce cadre « les étudiants doivent participer à l'analyse d'un problème, émettre des hypothèses qui reposent sur leur connaissances et expériences antérieures, leurs conceptions et leurs croyances, tenter de trouver des solutions et réfléchir de façon critique à leur démarche » (Ménard, 2014a, p. 84). Habiletés d'analyse, résolution de problèmes, habiletés de recherches d'information, transfert des apprentissages, capacité à collaborer et développement de l'autonomie en constituent les forces (Ménard, 2014a).

La méthode des cas permet de mettre en relation théorie et pratique à travers une situation concrète ou réaliste qui relate un événement (Ménard, 2014a). « Elle vise à susciter, à partir de l'analyse de la situation, une prise de conscience exacte du problème, une mise en perspective théorique et une recherche de solutions efficaces » (Ménard, 2014a, p. 110). Toujours selon l'auteure, développement des capacités d'analyse, mise en relation entre connaissances théoriques et la pratique, travail en équipe et entraînement à la complexité de situations concrètes en constituent les forces.

La pédagogie par projet, quant à elle, vise la réalisation concrète d'un projet intégrateur par un groupe d'étudiants sous la supervision d'un enseignant et, dans un laps de temps déterminé (Leduc, 2014). Transfert de connaissances, développement d'habiletés ancrées dans l'action, recours aux connaissances et expériences antérieures ainsi que responsabilité en sont les points forts (Leduc, 2014). Les produits

finaux peuvent prendre diverses formes telles que des modèles, des vidéos, un article, un mémoire de recherche, une innovation technologique, etc. (Leduc, 2014).

Les moyens d'ordre organisationnel

Rappelons que l'intégration, dans sa dimension pragmatique, a trait à l'organisation des diverses activités mentionnées, mais aussi à l'organisation du programme d'études en vue de déployer le projet de formation, c'est-à-dire au travail de l'équipe professorale. Roegiers (2010a) fait allusion à l'importance de considérer la collaboration inter-enseignante qui fait appel à l'action concertée de plusieurs professeurs dans le cadre d'un groupe classe comme élément facilitant l'intégration. En ce sens, l'approche curriculaire d'intégration fait appel à une vision de l'organisation de l'enseignement de type approche-programme dans laquelle l'action des agents éducatifs se structure autour du projet de formation. Il s'agit donc d'une compréhension partagée des objectifs d'apprentissage et non autour d'îlots de contenus que représentent les divers cours et activités d'apprentissage associés à un projet de formation. Comme le précise Prigent et ses collaborateurs (2009), dans le monde universitaire l'organisation de l'enseignement est fortement imprégnée par « une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible », à savoir une approche-cours (p. 1). Une telle organisation renvoie à une organisation des contenus d'enseignement morcelés, cloisonnés qui ne correspond que très difficilement à la cohésion nécessaire à un apprentissage visant l'articulation de diverses ressources nécessaires à la résolution efficace de situations-problèmes.

L'approche programme est, du reste, définie par les chercheurs du groupe de Modélisation de l'Approche-Programme en Enseignement Supérieur (MAPES) comme une démarche visant « à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études afin de favoriser l'intégration des apprentissages tout au long du parcours d'étude »¹¹. Pour Prigent *et al.* (2009), les deux éléments fondamentaux qui définissent ce type d'approche sont, d'une part, l'existence d'un consensus autour d'un projet de formation sur lequel se construit le programme d'études et, d'autre part, la synergie créée par les agents éducatifs autour du projet.

Un besoin de consensus autour du projet de formation

¹¹ Extrait du site <https://pedagogie.quebec.ca/projets/approche-programme-mapes>

Parmi les aspects consensuels qui délimitent le projet de formation, les auteurs contemplent une vision claire du diplômé qui sera formé, c'est-à-dire une vision partagée du profil professionnel que représentera le finissant. Pour ce faire, il est important de délimiter les valeurs et les attitudes ainsi que les compétences à développer durant le parcours de formation. Il s'agit de valeurs et de compétences cadre, c'est-à-dire celles qui se constituent comme objectifs déclarés du projet de formation. En effet, la délimitation de ces compétences et valeurs n'implique aucunement le développement d'autres compétences et valeurs. En résonnance avec ceci, Roegiers (2010b) postule qu'un premier niveau d'action en matière d'actualisation d'une approche curriculaire d'intégration doit porter sur la délimitation des objectifs supérieurs d'apprentissage. Ces objectifs où contenus d'enseignement se circonscrivent à un profil de finissant en termes de compétences. Ces compétences peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires selon ce qui est attendu par le système éducatif. Enfin, il doit exister un certain consensus quant à l'organisation des divers contenus d'enseignement proposés et les dispositifs pédagogiques - c'est-à-dire les méthodes et moyens - capables de concrétiser le projet de formation voulu (Prégent *et al.*, 2009). Les auteurs insistent sur cette vision partagée et globale des dispositifs pédagogiques qui seront mis en œuvre tout au long du parcours de formation. L'établissement de cette vision consensuelle passe par plusieurs questionnements relatifs à l'agencement stratégique des diverses activités d'apprentissage considérées (les cours, les stages, les laboratoires, les projets, les travaux pratiques), à l'organisation de l'encadrement pédagogique, à l'intégration des matières ainsi qu'à la charge de travail des étudiants. D'autres questionnements touchent à la pertinence des méthodes pédagogiques utilisées en vue de rendre plus motivant et plus pratique l'enseignement et l'apprentissage aux yeux des étudiants et pour favoriser le développement de leur autonomie et de leur responsabilisation. D'autres encore ont trait à la cohérence de l'évaluation notamment à travers les modalités utilisées (examens, travaux individuels ou collectifs, projets, exposés, examens oraux, etc.), mais aussi à travers les critères communs que les professeurs pourraient utiliser pour évaluer les apprentissages. Des questions se posent également en ce qui concerne le matériel didactique privilégié et la répartition de la charge de travail des étudiants au niveau de chaque période scolaire, mais aussi à l'intérieur de chaque activité d'apprentissage de manière à donner une cohésion à cet ensemble et à ce que les étudiants ne ressentent pas un déséquilibre entre les efforts demandés.

Le besoin d'un travail collégial

Adopter une vision consensuelle de la mise en œuvre d'un projet de formation renvoie à adopter un état d'esprit synergique, c'est-à-dire à adopter une manière collégiale de travailler (Prégent *et al.*, 2009). Pour les auteurs, cet état d'esprit synergique doit être présent depuis la conception du projet jusqu'à son

implantation et la prestation des agents éducatifs, notamment chez le corps enseignant. L'idée est donc que chacun participe avec les autres à la réalisation du projet de formation et, en ce sens Prigent et ses collaborateurs (2009) précisent qu'une organisation de l'enseignement dans une vision de type approche-programme « mise sur la participation, la communication, la concertation et la collaboration des personnes concernées » (p. 22).

3.1.8 Les formes ou niveaux d'intégration des acquis

Relativement à la dimension cognitive de l'intégration, Roegiers (2010a) propose de considérer différentes formes ou niveaux d'intégration des acquis en fonction des éléments qui sont articulés. Quatre éléments peuvent être considérés : les savoirs ou contenus d'enseignement, les capacités, les situations et les disciplines. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'intégration au niveau d'une discipline, pour autant nous n'abordons pas le niveau d'intégration qui considère l'articulation de plusieurs disciplines : l'interdisciplinarité. Les savoirs sont l'ensemble des éléments considérés comme devant être enseignés dans le cadre d'une ou de plusieurs disciplines. Nous y trouvons des concepts, des règles, des principes, etc. (Demeuse *et al.*, 2013 ; Roegiers, 2010a). Selon ces auteurs, les termes de contenu, contenu-matière voire contenu d'enseignement sont souvent utilisés dans la littérature. Les capacités, quant à elles, sont les activités que l'on exerce : identifier, lire, analyser, etc. Elles ne se manifestent concrètement que par le fait qu'elles portent sur un contenu par exemple classer des verbes, classer des objets.

3.1.8.1 Le niveau zéro d'intégration

Un premier niveau d'intégration correspond, de fait, à un degré nul d'intégration. Il prend en compte les savoirs et les capacités, mais n'envisage aucune articulation entre ces deux éléments. Dans ce cas, deux visées peuvent être mises de l'avant. Une première où l'attention est centrée exclusivement sur les savoirs ce qui conduit à former des étudiants avec des « têtes bien pleines » (Roegiers, 2010b, p. 86). Pour l'auteur, cette perspective repose principalement sur la mémorisation et ne s'intéresse pas à l'utilisation de ces savoirs. La deuxième visée implique une action focalisée sur le développement des capacités pour elles-mêmes, c'est-à-dire une action où « l'accent est mis, non pas sur les savoirs eux-mêmes, mais sur le potentiel à pouvoir appréhender le savoir sous toutes ses formes » (Roegiers, 2010b, p. 87). Pour Roegiers (2010b), ce développement conduit à former des « têtes bien faites » (p. 86). Dans ce cas l'étudiant apprend à analyser, à décrire, à faire preuve d'esprit critique, etc. et le contenu disciplinaire est, d'une certaine manière, mis de côté.

3.1.8.2 Le niveau de la spécialisation disciplinaire

Dans ce cas, il y a combinaison entre les savoirs disciplinaires et les capacités. Un ensemble de savoirs sont appréhendés ainsi que la façon de les traiter. Il s'agit alors d'une formation à un ensemble de savoirs ou contenus d'enseignement délimités par un programme de formation en termes de capacités que l'on peut lister en fonction d'une taxonomie : identification, application, d'analyse, synthèse, etc. (Roegiers, 2010b). Pour l'auteur, la qualité de cette spécialisation disciplinaire repose sur deux pôles : d'une part sur la diversité des savoirs mobilisables et d'autre part sur la diversité des capacités que l'on invite l'étudiant à mobiliser (Figure 3.4).

Figure 3-3 Schématisation du croisement entre la dimension des savoirs et la dimension des capacités dans le cadre d'une discipline

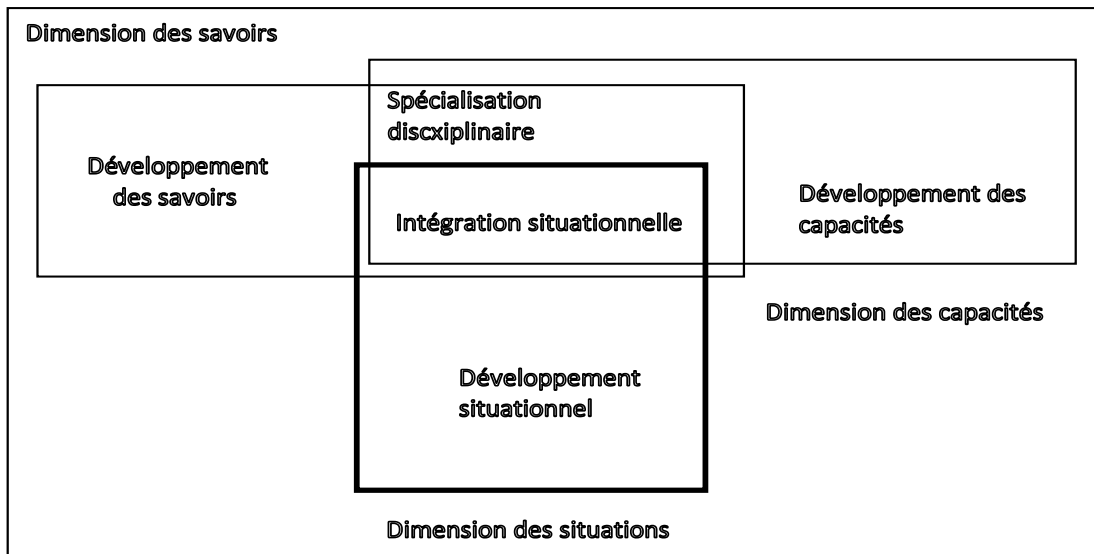


Extrait et adapté de Roegiers (2010b, p. 86)

3.1.8.3 Le niveau de prise en compte des situations ou intégration situationnelle

Ce niveau a trait au croisement de la dimension des situations avec celles des savoirs et des capacités (Figure 3.5). C'est à ce niveau qu'apparaît la compétence entendue comme un savoir agir qui recourt à la mobilisation et à l'articulation de diverses ressources en vue de traiter une famille de situations complexes (Jonnaert *et al.*, 2009 ; Roegiers, 2010a, 2010b). En ce sens, la compétence est un concept intégrateur car, pour se déployer, elle recourt à la mobilisation de ressources diverses (savoirs et capacités) et à des situations dans lesquelles s'exercent ces ressources (Jonnaert *et al.*, 2004 ; Roegiers, 2010a). En effet, pour pouvoir traiter une situation qui pose problème, l'individu va faire appel à différents acquis – notamment ceux associés à un champ disciplinaire – qu'il va devoir mobiliser, sélectionner et articuler de manière efficace.

Figure 3-4 Schématisation du croisement entre la dimension des savoirs, des capacités et des situations dans le cadre d'une discipline



Extrait et adapté de Roegiers (2010b, p. 89)

3.2 La pratique enseignante

3.2.1 Limitation du concept

Pour approcher le concept de pratique enseignante, la notion de pratique sera clarifiée ainsi que notre compréhension du concept sera précisée.

3.2.1.1 La pratique

Selon le Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, le terme de pratique daterait du XIII^e siècle. Il proviendrait originellement du grec *praktikê* signifiant « habitué ou propre à agir, efficace » (Trinquier, 2013, p. 221). Les dimensions d'aptitude à l'action, d'efficacité de l'action et d'habitude d'agir sont présentes. La pratique sous-tend l'idée, d'une part, qu'un individu est apte à agir de manière efficace, qu'il ait les aptitudes, les connaissances, les compétences pour réaliser une action et, d'autre part, que ce n'est pas la première fois qu'il agit, qu'il a une certaine expérience de l'action à mener. Le terme aurait été ensuite emprunté par le latin pour désigner « la vie active par opposition à la contemplation » (Trinquier, 2013, p. 221). Il est ainsi défini en opposition à celui de théorie et renvoie, selon le site du dictionnaire de la langue française Littré et celui du Larousse, à l'idée d'application, d'exécution, de mise en action des règles et de principes par opposition à la théorie. Cette acception met de l'avant, selon Trinquier (2013), la dimension procédurale associée à ce terme. En sus de l'action, c'est le processus, soit la marche à suivre, les démarches à accomplir pour conduire une action, la succession d'opérations à exécuter pour accomplir

une tâche, qui est souligné. Toujours selon le Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, le terme prendrait, à partir du XV^e siècle, le sens de « manière habituelle à une personne, à un groupe de faire quelque chose », et au XVI^e siècle celui « d'expérience, d'habitude des choses » (Trinquier, 2013, p. 221). L'accent est donc mis sur l'aspect procédural, la manière de faire quelque chose. En outre, d'autres éléments viennent colorer le sens du terme. D'une part, la dimension de l'expérience, d'habitude des choses qui donne un caractère de routine à la pratique et, d'autre part, le fait que la pratique a un caractère non seulement individuel mais aussi collectif. Dans le dictionnaire *Trésor de la langue française informatisé*, le terme de pratique renvoie également, selon la philosophie Marxiste « à une activité politico-sociale visant la transformation de la réalité socio-économique ». La pratique se teinte d'une finalité, celle de la transformation.

Cette description de l'évolution du terme permet de préciser que la pratique réfère à l'action, elle est ce qui permet l'actualisation de cette action (Altet, 2003). Elle relève des actes observables des individus, mais aussi des choix, des décisions qui ont donné vie à ces actes (Altet, 2003). Beillerot (2003) mentionne que dans le sens le plus courant, la pratique consiste en l'« application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions » (s.p.). De ce fait, elle ne renvoie pas directement au faire, aux gestes sinon aux procédés pour faire et, en ce sens la pratique est « à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre » (Beillerot, 2003, s.p.). À l'instar de Bourdieu (1980), nous considérons la pratique comme « le lieu de la dialectique de l'*opus operatum* et du *modus operandi* » (p. 88), de l'efficacité de l'action et de la manière de procéder en vue de l'action. Masselot et Robert (2007) postulent que le terme *pratique* est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'opérateur « pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas » (p. 17). Comme le souligne Altet (2003) et Masselot *et al.*, (2007) qui reprennent les propos de Beillerot (1998), c'est cette double dimension qui rend le concept de pratique précieux. La pratique recouvre alors l'observable car elle se traduit par des comportements, des gestes, des langages et elle recouvre également cette partie opaque, intangible ayant trait aux intentions de l'individus et aux procédures qui en découlent, aux aspects cognitifs de son être qui influencent « les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 2003, s.p.).

La notion d'expérience renvoie à l'idée que la pratique se construit, qu'elle se développe à mesure des expérimentations, de l'action habituelle. Elle a donc une base solide, mais conserve une certaine dynamique et se modifie en fonction des diverses expériences rencontrées. Bourdieu (1980) suggère que

la pratique a une dimension historique et donc temporelle et sociale. L'auteur la considère comme production de l'*habitus*. L'*habitus* est entendu comme des structures cognitives structurées - relativement similaire à des habitudes - prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, donc évolutives. Perrenoud (2012) citant Bourdieu (1972) précise que l'*habitus* constitue une « grammaire génératrice des pratiques » qui permet d'accéder, « au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. » (p. 213). Il précise qu'on

ne peut en rendre raison [des pratiques]¹² qu'à condition de mettre en rapport les conditions sociales dans lesquelles s'est constitué l'*habitus* qui les a engendrées [les pratiques]⁷ et les conditions sociales dans lesquelles il est mis en œuvre, c'est-à-dire à condition d'opérer par le travail scientifique la mise en relation de ces deux états du monde social que l'*habitus* effectue, en l'occultant, dans et par la pratique » (Perrenoud, 2012 p. 94).

Les pratiques sont donc évolutives et cette évolution est marquée par les conditions sociales de leur mise en œuvre. Sur ce point, Trinquier (2013) précise que cette évolution est lente. En ce sens, la pratique suggère donc une forme de répétition, une certaine conformité ou constance voire une structure peu perméable à la spontanéité. Par ailleurs, cette base solide de la pratique donne à l'individu une expertise qui lui permet de faire face à diverses situations relativement habituelles et ceci de manière efficace. La pratique possède alors une certaine stabilité. En résonance avec ceci, la pratique en tant que manière habituelle d'agir peut être appréhendée comme un processus rationnel qui renvoie à l'idée de planification d'un ensemble d'actions organisées que l'opérateur met en œuvre pour affronter une situation. Toutefois, rappelons que la pratique n'est pas rigide, elle se doit de répondre aux variations du contexte, elle doit conserver une certaine flexibilité dans le but d'être réactive à ces mêmes variations. Ainsi, Altet (2003) souligne que la pratique ne peut se circonscrire strictement à une simple rationalité, à la résultante d'une planification préétablie, « elle se construit en situation à partir de micro-décisions, d'approximations bricolées et d'ajustements » (p. 37). De même, Blin (1997) suggère que les pratiques ne sont pas réductibles à l'action fondée sur l'intentionnalité et il est nécessaire de considérer l'interaction de divers éléments. Il postule que la pratique intègre, en plus de l'action consciente, intentionnelle et rationnelle :

- la mise en œuvre de recettes réglées par des normes ;
- l'improvisation en situation d'urgence ;
- le bricolage quand les ressources sont inadéquates ;

¹² Les termes entre crochets ont été introduits par l'auteur.

- la routine pour une économie de fonctionnement ;
- la stratégie pour répondre aux enjeux identitaires ;
- la tactique utilisant le braconnage et la ruse pour créer (p. 142).

En effet, une situation n'est jamais figée et donc entièrement prévisible, elle est sans cesse soumise à des mouvements, des transformations plus ou moins fortes. À l'instar de Marcel (2002), nous considérons que ces mouvements ne sont pas uniquement fonction d'influences contextuelles sinon de l'interaction entre l'acteur agissant et le contexte en cours d'action. Des éléments du contexte tels que l'attitude des étudiants, leur implication, les conditions infrastructurelles du moment ou encore des événements spontanés entre autres, agissent sur les actions mises en œuvre par l'acteur qui va, en réaction, modifier des éléments de son intervention bouleversant ainsi le contexte situationnel. La pratique est alors indissociable de ce phénomène que Marcel (2002) nomme *le processus de contextualisation* dans laquelle elle se développe. Le contexte à l'instar de l'action en situation constitue donc un composant important de la pratique.

Par ailleurs, le concept de pratique véhiculerait l'idée de transformation. Dans cette lignée, Barbier (1996) définit la pratique comme « un processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (p. 31). L'action qui caractérise la pratique est avant tout intentionnelle car elle recherche le changement, le passage d'un état X à un état Y. Comme le suggère Tardif (2004), la pratique, en tant que travail humain, constitue une activité instrumentale en ce sens qu'elle s'exerce sur un objet ou une situation dans une intention de transformation en regard à un résultat déterminé. La pratique poursuit un but, elle est donc finalisée. Comme l'exemplifie Tardif (2004), le musicien à travers sa pratique transforme, par exemple, une partition en un ensemble de sons qu'il tire de son instrument, mais aussi il recherche l'amélioration de sa performance à travers le travail de répétition qui lui permettra d'atteindre une certaine expertise. Il en est de même pour l'enseignant qui, dans le cadre de sa pratique, tente dans un premier temps de transformer un savoir savant en un savoir enseignable à travers un travail de transposition didactique. De même, au moment de la planification de ses interventions, il essaie de donner corps à un ensemble de décisions d'action en vue de réaliser un cours, une classe qui lui permettent de développer des apprentissages et donc de transformer les étudiants. L'idée d'action finalisée renvoie alors à deux autres éléments inhérents à la pratique : l'acteur et l'objet sur lequel porte la pratique. L'acteur déploie sa pratique de manière volontaire, intentionnelle et pour ce faire recourt à ses connaissances, ses compétences, ses expériences, ses représentations, ses valeurs, etc.

(Marcel, 2009). L'objet sur lequel porte la pratique (une partition pour le musicien, des organes humains pour le chirurgien, des savoirs à transmettre pour l'enseignant, etc.) est travaillé, réparé, transformé en vue d'un fonctionnement le plus effectif possible.

Enfin, en résonnance avec l'acception du terme comme « manière habituelle à une personne, à un groupe de faire quelque chose » (Trinquier, 2013, p. 221), la pratique comporte une dimension individuelle et collective (Bourdieu, 1980). Trinquier (2013) mentionne à ce sujet, que la pratique est composée d'actes et de procédures récurrents « validés pour leur efficacité par un sujet ou *un* groupe de sujets et institutionnalisés par ces derniers au cours de leur expérience » (p. 222). Cette validation et cette institutionnalisation renvoient à l'idée de reconnaissance sociale. La pratique se traduit par des actions, des manières de faire qui sont avalées, reconnues voire justifiées par un groupe social. Une pratique pourra être religieuse si elle est reconnue et validée par une certaine communauté religieuse, elle pourra être dite culturelle, car représentative d'une certaine communauté culturelle qui en validera l'efficacité. Elle peut être également professionnelle.

Comme cela vient d'être posé, parler de pratique implique de considérer « tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes » (Malglaive, 2005, p. 41). Elle n'est pas le fruit du hasard, elle est l'œuvre volontaire d'un acteur et a pour fin la transformation. Elle implique un dessein, une fin, c'est-à-dire l'état de la réalité à l'issue de la transformation, mais aussi elle requière une origine, soit l'état du réel auquel s'applique l'action (Malglaive, 2005). Elle requière aussi l'action d'un opérateur (ou d'un ensemble d'opérateurs) qui au travers de ses connaissances, ses compétences, ses représentations, ses expériences, entre autres, va agir en vue d'atteindre la réalité désirée. La mise en œuvre de l'action par l'opérateur et donc les moyens qu'il va y consacrer relèvent des gestes, des conduites, des langages de ce dernier, également des disponibilités spatiales, temporelles et matérielles, mais aussi de ses objectifs, de ses stratégies, de ses idéologies qui vont canaliser ses intentions. L'action autour de laquelle va se manifester la pratique implique aussi la prise en compte de la situation et de son contexte. La pratique n'est pas donnée, elle se déploie, se modifie au gré des conditions et contraintes contextuelles. Elle n'est pas, non plus, innée, elle se construit au gré des expériences. Enfin, si la pratique reflète la singularité, la manière de faire d'un individu, elle n'en demeure pas moins teintée par les processus sociaux sous-jacents à la délimitation d'une culture professionnelle.

3.2.1.2 Le concept de pratique enseignante

L'action efficace en situation implique la mise en œuvre par l'opérateur de savoirs, de procédés et de compétences qu'il a développé et qui sont reconnus professionnellement. Pour Vinatier et Pastré (2007) ce caractère de professionnalisation de la pratique amène à la situer à l'articulation de deux types de composants, ceux relatifs à l'individu et sa singularité et ceux renvoyant au collectif, donc propre à la culture professionnelle que l'opérateur représente. Le premier type de composants de la pratique réfère notamment à l'engagement personnel de l'individu dans l'action et qui, pour ce faire, appelle à son être, à ce qu'il sait, son expérience, ses compétences, mais aussi ce qu'il croit, ses représentations. Il réfère également à l'engagement de l'individu envers des intentions de transformation inscrites dans un contexte général organisationnel. Le deuxième type de composants a trait à l'influence de la culture professionnelle sur l'individu et son action. Nous percevons cette culture professionnelle ou collective comme un faisceau d'informations qui permet « aux (anciens et nouveaux) membres d'une organisation ou d'une profession de percevoir et d'exécuter les tâches qui leur incombent » (Gather Thurler et Progin, 2013, p. 72). Comme le souligne Vinatier *et al.* (2007), cette culture collective « colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine » notamment « au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe » (p. 96).

À l'instar d'Altet (2003) nous entendons la pratique (professionnelle) enseignante comme suit :

la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle (p. 221).

S'agissant d'une activité professionnelle, elle renvoie à l'ensemble des actes ou activités mis en œuvre volontairement par l'enseignant pour mener à bien sa fonction : l'enseignement. Elle n'est pas totalement libre, dans le sens où elle est orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. Si la pratique enseignante est singulière elle est, toutefois, imprégnée des normes, des valeurs, des idéologies, des croyances qui marquent et orientent cette profession. L'enseignant comme membre d'un corps professionnel est perpétuellement influencé de manière consciente ou inconsciente par une culture commune aux membres de sa profession, c'est-à-dire un « système intégré de valeurs, de savoirs et de savoir-faire que les professionnels mobilisent de façons diverses » (Champy, 2012, p. 125-126). En ce sens,

la pratique enseignante est une pratique sociale qui est soumise à des contraintes – notamment à travers les textes curriculaires – mais qui laisse une marge de manœuvre à l’enseignant pour agir. Elle n’est pas une simple mise en application mécanique, elle est le fruit de décisions, de choix délibérés faits par les agents éducatifs dans le but d’atteindre au mieux les objectifs de formation proposée par l’institution éducative.

La pratique enseignante ne se restreint pas uniquement à ce que font les enseignants lorsqu’ils sont en présence des étudiants, dans le contexte de la salle de classe. Comme le suggèrent Masselot et son collaborateur (2007) elle se déploie « sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe » (p.17). Elle implique donc tout un ensemble d’actions connexes favorisant l’enseignement (Altet, 2003 ; Clanet et Talbot, 2012). Altet (2003) suggère qu’il s’agit d’une pratique englobante qui intègre en son sein tout un ensemble de pratiques telles que les pratiques d’enseignement en face à face,

les pratiques de préparation d’un cours, les pratiques de présentation d’un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d’organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l’ordre dans la classe, les pratiques d’encadrement des travaux des élèves, les pratiques d’évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunions avec les parents d’élèves... (p. 36).

Marcel et Garcia (2010), dans un travail centré spécifiquement sur les expériences de travail en équipe des professeurs incluent sous l’appellation pratiques enseignantes

les pratiques d’enseignement (dans la classe, en présence d’élèves, avec un savoir en jeu), les pratiques interindividuelles (de collaboration, de coopération ou de partenariat) ou les pratiques collectives (au sein de différentes formes d’équipes pédagogiques), en incluant les modalités formalisées (réunion, coanimation d’un dispositif) et des modalités s’actualisant dans des espaces temps informels (échanges dans le couloir ou dans la cour, lors de la sortie ou de la récréation, autour de la machine à café ou de la photocopieuse) (p. 17).

Il est important de préciser que dans le cadre de l’enseignement supérieur, certaines de ces pratiques sont moins courantes, comme par exemple les pratiques collectives, voire n’ont plus cours comme c’est le cas des réunions avec les parents d’élèves. Toutefois, face à l’ampleur des pratiques que recouvre la pratique enseignante, pour notre étude, l’analyse de la pratique enseignante se centrera sur les manières de faire des professeurs lors de la planification, de l’intervention en classe et de l’évaluation ainsi que sur les pratiques axées sur l’interaction entre professeurs comme les pratiques collectives et interindividuelles (Marcel *et al.*, 2010).

3.2.2 Pratique enseignante et orientation de recherche

Au fil des lignes qui suivent nous tentons de préciser certains aspects de la pratique enseignante qui seront privilégiés dans le cadre de cette recherche. Ces aspects renvoient aux étapes de l'opérationnalisation de la pratique enseignante, aux dimensions ou composantes constitutives de la pratique ainsi que l'aspect de la pratique que nous abordons : la pratique déclarée.

3.2.2.1 L'opérationnalisation de la pratique enseignante

La relation d'inclusion qui unit la pratique d'enseignement relative au face à face pédagogique et la pratique enseignante amène à considérer l'opérationnalisation de cette dernière selon trois phases interreliées : les phases préactive, interactive et postactive (Araújo Oliveira, 2012 ; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002).

La phase préactive constitue le moment où sont précisés les objectifs d'apprentissages recherchés dans le cadre d'un cours, la planification de l'ensemble des actions et des moyens que le professeur considère pertinent de mettre en place en vue de favoriser la situation d'enseignement-apprentissage projetée, tout ceci, comme le stipule Araújo Oliveira (2012) sur la base des orientations curriculaires, des savoirs des étudiants et des conditions historiques et contextuelles de la situation éducative. Cette phase peut être réalisée de manière autonome ou avec des collègues - notamment en vue de favoriser l'intégration interdisciplinaire voire intradisciplinaire - si c'est le cas, elle fera alors appel à des pratiques de travail collectif (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2006). La phase interactive, quant à elle, constitue l'actualisation en salle de classe « où entrent en jeu les conditions pédagogiques, didactiques et organisationnelles » (Araújo Oliveira, 2012, p. 73). Elle constitue l'étape de mise en situation des prévisions élaborées lors de la phase préactive (Araújo Oliveira, 2012 ; Lenoir *et al.*, 2002). Enfin, en troisième moment surgit la phase postactive qui renvoie à l'ensemble des actions qui suivent l'action du professeur en classe. L'on y retrouve des procédures d'analyse critique de l'action menée : évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les gestes posés, sur les tâches proposées, etc. (Araújo Oliveira, 2012 ; Deaudelin *et al.*, 2006 ; Lenoir *et al.*, 2002). Dans le cadre de ce travail de recherche qui vise à approcher les plans d'action pédagogique des professeurs et leur actualisation au regard des prescrits curriculaires, c'est à travers le discours des professeurs que nous tentons d'appréhender les trois phases antérieurement mentionnées. Le focus se place sur les professeurs, ce qu'ils planifient de faire, ce qu'ils disent faire dans le cadre de l'interaction avec les étudiants et ce qu'ils disent réaliser pour évaluer les apprentissages et leur enseignement.

3.2.2.2 La pratique déclarée

Dans notre acception du terme de pratique, nous référons au fait que celle-ci renvoie à une dualité entre une dimension externe, celle des actes observables et, une dimension interne qui a trait à l'activité mentale qui guide et accompagne cette activité observable (Altet, 2019 ; Bosdeveix, Crépin-Obert, Fortin, Leininger-Frezal, Regad et Turpin, 2018). D'une façon consensuelle, la littérature postule que si la description des actes observables - pratiques observées ou constatées- permet de rendre compte des gestes professionnels, des conduites de classe et des interactions langagières avec les élèves, les pratiques déclarées permettent, quant à elle, d'accéder à la pensée de l'enseignant, avant, pendant et après la classe (Altet, 2019 ; Bosdeveix *et al.*, 2018, Clanet et Talbot, 2012). Les pratiques déclarées relèveraient, selon Bosdeveix et ses collaborateurs (2018) du discours portant sur les intentions que l'enseignant assigne à son projet pédagogique, les actions déclarées qui relèvent les décisions prises pour leur mise en œuvre dans le cadre de l'interaction avec les étudiants et « les remédiations envisagées suite à la prise de conscience entre visées, actes et apprentissages effectifs des élèves » (p. 110). Notre recherche se focalisera exclusivement sur les pratiques déclarées. Elle portera plus particulièrement sur les intentions des professeurs vis-à-vis du projet que constitue les cours d'intégration : comment ils le conçoivent, le planifient ; les actions déclarées : comment ils disent le mettre en œuvre et l'évaluer et ; les remédiations envisagées en vue d'une amélioration de sa mise en œuvre.

3.2.2.3 La multidimensionalité de la pratique enseignante et le contexte universitaire

En résonnance aux éléments caractéristiques qui ressortent de l'analyse faite du terme de pratique, Marcel (2009) considère la pratique professionnelle que déploie les acteurs de l'enseignement comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments divers formant un tout dont toutes les parties sont liées. Elle correspond à une configuration singulière des contributions interreliées entre elles des divers éléments qui la composent (Marcel, 2014).

La littérature, très prolifique au niveau du secondaire, fait référence à tout un ensemble de dimensions qui parcourent la pratique et l'influence. Ainsi, à l'instar de Altet (2019), divers auteurs font allusion aux dimensions didactiques, pédagogiques, numériques, collectives ayant trait au travail d'équipe du personnel enseignant, communicationnelles et médiatives, contextuelles, temporelles, personnelles d'ordre cognitif, affectif voire émotionnel, psychosociales et institutionnelles (Altet, 2003 ; Fierro, Fortoul et Rosas, 1999 ; Marcel, 2014). Altet (2003, 2017), regroupent ces dimensions au sein de trois domaines :

1. Un domaine pragmatique relatif aux aspects pédagogiques et organisationnels. Il relève d'une dimension technique ayant trait aux savoir-faire, aux gestes du sujet enseignant en vue de faire acquérir des savoirs – dimension pédagogique-; une dimension contextuelle liée à la situation et à sa structure organisationnelle et une dimension temporelle articulée à l'évolution du processus.
2. Un domaine relationnel qui a trait au climat de la salle de classe. L'on y trouve une dimension interactive relevant justement du caractère éminemment interactif des relations humaines. Ce domaine se situe dans l'espace des interactions des agents éducatifs avec les étudiants, mais aussi avec d'autres acteurs et recouvre les interactions médiatisées par le langage, la communication, les échanges. Par ailleurs, ce domaine relève également d'une dimension affective, émotionnelle qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité.
3. Finalement, un domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux du savoir. Il rassemble une dimension didactique, instrumentale visant l'apprentissage des étudiants, et leur socialisation ainsi qu'une dimension psychosociale liée à la nature du travail dans une société humaine (Altet, 2003).

Au niveau de l'enseignement supérieur, l'intérêt est plus récent et porte surtout sur la pratique d'enseignement ou pédagogique, soit celle relative aux moments d'interaction avec les étudiants (Paivandi et Younés, 2019). Clanet (2001), dans un travail visant la mise à jour d'éléments autour desquels s'organisent les pratiques pédagogiques, suggère que celles-ci sont le fruit d'un processus qui intègre des dimensions fonctionnelles et téléologiques qui renvoient au domaine pragmatique mentionné par Altet (2003, 2017), des dimensions intellectuelles et axiologiques – que l'on peut associer au domaine didactique-épistémique délimité par Altet (2003, 2017) et, une dimension affective -domaine relationnel-. En sus de ces dimensions, d'autres travaux avancent l'importance de la prise en compte des dimensions numériques et disciplinaires (Bachy, 2019 ; Berthiaume et Weston, 2015 ; Berthiaume, 2023 ; Bridoux, Grenier-Boley, de Hosson, Khanfour-Armalé, Lebrun, Leininger-Frézal, Mesnil, Nihoul et de Vleeschouwer, 2023). Selon ces auteurs, ces dimensions seraient des composantes clés du savoir pédagogique disciplinaire sur lequel se basent les professeurs universitaires pour mener à bien leur pratique. Bachy (2019) et Berthiaume (2020, 2023) suggèrent que le savoir pédagogique disciplinaire constitue l'ensemble des connaissances et des compétences que développe un enseignant en fonction de sa discipline académique d'appartenance. Enfin, concernant le travail en équipe des professeurs, même si, dans le

monde universitaire l'activité d'enseignement est encore souvent considérée comme solitaire car relevant de la liberté académique individuelle, certains travaux ont mis de l'avant l'importance d'une dimension collective, que ce soit au niveau de l'organisation de l'enseignement avec, notamment, l'implantation d'une approche-programme ou encore au niveau du travail pédagogique – mise en place de projets, échanges informels autour d'activités pédagogiques et de dispositifs d'évaluation- (Basque, 2017 ; Daele et Dumont, 2015 ; Loisy et Lameul, 2022 ; Paivandi *et al.*, 2019 ; Prigent *et al.*, 2009).

Cette compréhension de la multidimensionalité de la pratique enseignante, nous amène à considérer un point important, celui du caractère complexe que revêt la pratique. Pour autant et, à l'instar de Lenoir (2009), nous n'envisageons pas la pratique dans une perspective atomistique, rationaliste, sinon comme une totalité concrète, « évolutive, structurée et structurante, constitutive de rapports sociaux médiatisés et les constituants entre des sujets à propos d'objets d'enseignement-apprentissage » (p. 23). Toutefois nous nous ne prétendons pas en étudier toutes les dimensions, tous les aspects.

Rappelons que notre compréhension du concept d'intégration des acquis nous amène à considérer deux axes en vue de son opérationnalisation. Le premier d'ordre cognitif qui a trait à l'organisation des savoirs. Il renvoie au domaine didactique-épistémique. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons principalement à la dimension didactique, instrumentale visant l'acquisition et surtout l'intégration de savoirs acquis de manière ponctuelle. Nous nous intéressons également à la dimension de l'épistémologie personnelle des agents éducatifs (Bachy, 2019 ; Berthiaume, 2020, 2023). En effet, nous nous attachons à la compréhension qu'ont les professeurs de l'intégration des acquis, de sa mise en œuvre et de son évaluation. Le second, d'ordre pragmatique renvoie à l'organisation du travail. Pour ce faire, nous centrons notre attention principalement sur la dimension pédagogique qui comprend la planification, l'actualisation didactique ainsi que l'évaluation et la réflexion sur le travail développé lors de la situation pédagogique. La dimension collective ayant trait au travail en équipe des professeurs en faveur, notamment, de l'organisation de l'enseignement ainsi que d'un possible travail autour d'activités pédagogiques tel qu'un projet, mais aussi aux échanges informels autour de pratiques qui constituent aussi un thème d'intérêt de notre travail.

3.3 Objectifs de recherche

La présente recherche se situe dans le champ de la pédagogie universitaire et, en ce sens, tente d'analyser la manière dont des professeurs universitaires conçoivent, organisent et mettent en œuvre leurs plans

d'action pédagogique à la suite de l'implantation d'une approche curriculaire à visée intégrative. Elle a pour objectif principal d'analyser l'articulation entre les intentions éducatives et les orientations proposées depuis les prescrits curriculaires et la réalité de l'action qui est déployée par les agents éducatifs.

D'une manière plus précise, cette recherche vise à cerner la compréhension de professeurs universitaires vis-à-vis des intentions d'intégration communiquées par les prescrits curriculaires, ceci dans le cadre de cours spécifiquement conçus pour favoriser l'intégration des acquis des étudiants, à savoir les cours d'intégration ou cours intégrateurs. De manière opérationnelle, cet objectif principal se décline en cinq objectifs spécifiques :

1. Identifier les intentions et les orientations proposées pour la mise en œuvre de l'intégration des acquis qui ressortent de la planification curriculaire ;
- 2a. Élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions et des orientations proposées en vue de la mise en œuvre de l'intégration des acquis ;
- 2b. Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration ;
3. Analyser la concordance entre les intentions et les orientations qui ressortent de la planification curriculaire et la pratique enseignante mise en œuvre par les professeurs des cours d'intégration ;
4. Faire ressortir des éléments clés d'un curriculum visant l'intégration des acquis à l'université.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons l'ensemble des décisions ayant trait à la charpente de l'édifice méthodologique de notre recherche. Dans un premier temps nous présentons notre positionnement vis-à-vis du travail de recherche que nous avons mené. Nous abordons ensuite les choix méthodologiques relativement au type de devis choisi, soit l'étude de cas interprétative. À la suite de ces éléments, nous décrivons nos choix relatifs aux méthodes de production des données. Dans cette partie, nous abordons la description du protocole du dispositif méthodologique ainsi que les phases de son opérationnalisation. Les décisions prises quant à la population, les participants et l'échantillonnage sont par la suite abordées, de même que les instruments de collecte des données et ceux d'analyse. Dans un dernier temps, nous donnerons des informations touchant à la validité de la recherche au regard de notre posture de chercheur ainsi que des éléments touchant aux considérations éthiques. À la fin de ce chapitre, les retombées de la recherche sont énumérées.

4.1 La posture de recherche

Comme le suggère divers auteurs, le positionnement du chercheur est consubstantiel au travail scientifique (Allard Poesi et Perret, 2014 ; Charmillot, s.d.). En effet, comme le suggère Charmillot (s.d.), « l'activité scientifique relève de certains principes épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques dont il faut rendre compte de manière non seulement à valider les connaissances produites, mais aussi à discuter de leurs fondements et de leur construction » (s.p.).

Si les principes théoriques ont été esquissés dans le chapitre précédent, ceux relatifs aux aspects méthodologiques précisant le type de recherche ou devis utilisé pour déployer l'étude sont abordés tout au long de ce chapitre. Dans le présent aparté, nous référons à notre posture épistémologique entendue comme positionnement face à « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967, cité dans Le Moigne, 2012 p. 3). Avant de poursuivre, il semble pertinent de préciser que nous reconnaissons que notre positionnement épistémologique est encore en construction. Comme le suggère Baumard (1997), dans un travail de recherche visant à étudier l'émergence d'une posture épistémologique chez de jeunes chercheurs, le positionnement des acteurs se construit au fur et à mesure du processus de recherche et ceci explique qu'il est encore fragilement stabilisé et manque souvent de clarté (Giordano et Jolibert, 2012).

À l'instar d'Allard Poesi *et al.* (2014), notre réflexion épistémologique aborde quatre dimensions : ontologique, épistémique, méthodologique et axiologique. Concernant la dimension ontologique, c'est-à-dire notre vision de la réalité et des connaissances qui en découlent, notre positionnement va dans le sens d'une connaissance construite subjectivement et de manière successive par le sujet à travers sa propre expérience du réel (Riopel, 2005). Ainsi, nous rejetons « l'idée que la réalité puisse posséder une existence autonome en dehors du chercheur, ou de la communauté de chercheurs, qui la décrit » (Baumard, 1997, p. 3). Dans cette perspective, nous partons du principe que la réalité sociale n'est ni donnée ni unique sinon subjective et multiple, car construite à partir de perceptions et de vécus individuels. Elle est aussi évolutive car façonnée à partir de perceptions et d'expériences pouvant évoluer au fil du temps (Guba et Lincoln, 1994 ; Fortin et Gagnon, 2016). De fait, la connaissance et la réalité expérimentée ne sont donc pas extérieures au sujet, elles sont « intangibles ou cognitivement perçues » (Le Moigne, 2012, p 68). Cette vision privilégiant la subjectivité de la réalité renvoie à l'idée que les réalités humaines et sociales sont animées d'intentionnalité du fait d'être le produit de la conscience, de la réflexivité et donc des intentions des acteurs. La réalité est ainsi construite à travers les interprétations du sujet connaissant, interprétations marquées par les intentions et les significations qui façonnent cette réalité et traduites symboliquement par le langage. En résumé, notre posture est de type interprétatif.

Au niveau épistémique, qui a trait à la nature de la connaissance produite, Allard Poesi *et al.* (2014) postulent qu'une telle posture réflexive de type interprétative va adopter une approche plutôt compréhensive privilégiant « l'étude descriptive de cas singuliers renseignés de manière dense ("thick description", Geertz, 1973), afin de « donner à voir », par la compréhension, la réalité des acteurs étudiés » (p. 35). Paillé et Mucchielli (2016) définissent l'approche compréhensive comme

un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié [...] (p. 42)

Cette approche implique donc de s'intéresser et de faire surgir les significations que les acteurs donnent de leur expérience. La connaissance qui est produite est en ce sens relative car « les significations développées par les individus ou les groupes sociaux sont toujours singulières » (Allard Poesi *et al.*, 2014, p. 35). En résonnance avec cette affirmation, nous considérons, à l'instar de Savoie-Zajc (2018) que les connaissances produites au travers de l'activité expérientielle du sujet connaissant impliquent que la nature de ces connaissances se rattache intimement aux contextes à l'intérieur desquels elles ont été produites (Savoie- Zajc, 2018).

Se référer à l'approche compréhensive c'est aussi, comme le souligne Isambert (1996) qui reprend les propos de Weber, considérer que la compréhension n'est pas offerte à la pensée, sinon le résultat d'une démarche active, d'un travail intellectuel qui recourt à l'interprétation comme « médiation nécessaire entre le sujet comprenant et l'objet compris » (p. 2). En ce sens, Paillé *et al.* (2016) suggèrent que

le phénomène de la compréhension appelle une théorie herméneutique, c'est-à-dire un ensemble d'observations des rouages et de la logique de l'activité interprétative par laquelle le lecteur d'un texte arrive à « prendre avec » (*comprehendere*), à mettre ensemble, pour lui et/ou pour un destinataire, les éléments d'une communication » (p. 108).

Notre posture épistémologique de chercheur reflète donc une attitude, face au phénomène à l'étude, visant l'explicitation du sens de la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs d'une situation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) et telle qu'elle est (re)construite à travers l'interaction des acteurs de la recherche, à savoir les participants et le ou les chercheurs. En résonnance avec ceci, Paillé *et al.* (2016) avancent que l'activité d'analyse qualitative est un acte qui fait appel à tout un ensemble de référents sur lesquels s'appuie le chercheur et qui permet « de composer un regard sur les phénomènes en vue de les interpréter » (p. 131). En ce sens, les auteurs précisent que le chercheur n'arrive pas sur le terrain totalement vierge mais avec tout un ensemble de théories, de croyances et d'expériences qu'il convient d'explicitier car cet univers interprétatif concerne « le sens à donner aux incidents, événements ou phénomènes qui pourraient être observés en cours d'enquête et pour lesquels des propositions sont d'emblée disponibles » (Paillé *et al.*, 2016, p. 136). Pour apporter à la validité de ce travail, tout au long du document nous tentons de rendre le plus transparent possible des éléments de notre univers interprétatif.

C'est justement ce besoin, à l'origine professionnel, de comprendre ce que font les enseignants, depuis la compréhension et l'interprétation qu'ils produisent des prescrits curriculaires, en passant par la conception et l'organisation des plans d'action pédagogique qui en résulte et de leur mise en acte en vue

de développer l'apprentissage, et plus précisément l'intégration des acquis des étudiants, qui nous motivent. C'est donc naturellement que cette recherche privilégie une perspective descriptive et analytique donc heuristique, ceci dans l'objectif de comprendre les décisions et actions des professeurs dans leur contexte de travail. Elle s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif puisqu'elle cherche à saisir en profondeur la dynamique du phénomène étudié à travers le sens que lui donnent les participants (Fortin *et al.*, 2016 ; Paillé *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc *et al.*, 2018).

La dimension méthodologique, quant à elle, porte sur la manière dont la connaissance est produite et justifiée et revient à interroger la nature d'une connaissance valable à travers un questionnement sur « la valeur (norme de jugement) et la validité (procédures permettant de garantir la valeur) de la connaissance produite » (Allard Poesi *et al.*, 2014, p. 36). Selon les auteures, dans une perspective compréhensive-interprétative, une connaissance n'est pas considérée comme vraie par le fait qu'elle correspond ou qu'elle décrit fidèlement ce qui est, mais par son adéquation, sa convenance en regard du phénomène étudié (Allard Poesi *et al.*, 2014). À l'instar des auteures, nous postulons que « l'adéquation pourra se comprendre comme la capacité de la connaissance à garantir la crédibilité de l'interprétation proposée » (Allard Poesi *et al.*, 2014, p. 39). En ce sens, deux principes doivent être attentivement observés, d'une part que la connaissance constitue bien « le résultat d'une compréhension inter-subjective partagée par les acteurs concernés » (Allard Poesi *et al.*, 2014, p. 39) et, d'autre part, que cette connaissance construite rende compte d'une administration rigoureuse de la preuve qui permet de construire l'interprétation. L'interprétation proposée doit donc être crédible, valide c'est-à-dire renvoyer « à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de l'interprétation des données » (Fortin *et al.*, 2016, p. 377). Tout au long de ce travail de recherche, nous veillerons donc au respect de ces deux principes.

Par ailleurs, rappelons qu'une des caractéristiques d'une recherche qualitative est qu'elle se déroule dans un cadre naturel où le chercheur recueille des données sur le terrain, sur le site dans lequel les participants rencontrent le problème à l'étude (Cresswell et Poth, 2018). Les résultats de la recherche sont donc dépendants du contexte et en ce sens difficilement généralisables. Comme le suggère Savoie-Zajc (2018), cet attachement à un contexte renvoie au caractère non généralisable des connaissances, toutefois, cela n'empêche pas la transférabilité de celles-ci à d'autres contextes proches. En résonnance, nous considérons que la valeur de notre propre travail de recherche, ne demeure pas dans son aspect généralisable, mais dans sa transférabilité.

Enfin, rappelons que dans le cas de cette recherche, nous sommes nous-mêmes membre du personnel enseignant de l'institution BUAP. Si ce statut au sein de l'institution éducative nous permet un accès privilégié et permanent au terrain, il n'en demeure pas moins que cette appartenance puisse constituer un risque pour la recherche. D'une part pour les participants, car ces derniers peuvent adopter une attitude de méfiance envers l'apprenti-chercheur et en conséquence ne pas se livrer totalement au jeu en taisant, par exemple, des préoccupations ou encore en feignant de faire des choses qu'ils ne font normalement pas. D'autre part, pour nous-mêmes en tant que chercheur, car nous pourrions courir le risque de nous voir obligé de répondre positivement à des attentes institutionnelles. Comme le suggère Lelubre (2013) « conserver un regard critique et une indépendance dans le choix des méthodologies mais également des questionnements centraux de la recherche représente donc un défi pour tout chercheur » (p. 17). Ceci est d'autant plus vrai dans la position que nous occupons tout au long de cette recherche. Comme le suggèrent Clerc et Tomamichel (2004) pour le jeune chercheur, ce double statut abrite « le rapport conflictuel et parfois douloureux de la recherche aux pratiques professionnelles » (p. 1). Toutefois, à l'instar de Raymond (2014), nous envisageons ce double statut non pas dans une perspective de distanciation entre ces deux pôles et d'évaluation de la pratique enseignante sinon dans une perspective extensive d'enrichissement, dans laquelle la connaissance du praticien et celle du chercheur se combinent en vue de comprendre la complexité de la pratique enseignante et de sa mise en œuvre. Cette posture, nous l'espérons, contribue à entretenir et parfaire le rapport de bienveillance envers la communauté à laquelle nous appartenons.

Finalement, une quatrième dimension doit interroger le chercheur dans la quête de connaissances, celle relative aux effets de son travail, ce que Allard Poesi et sa collaboratrice (2014) nomme la dimension axiologique. Pour les auteures, il est important pour le chercheur de réfléchir non seulement sur les valeurs et finalités de sa recherche, mais aussi sur la dimension éthique à travers « ses conséquences concrètes pour le ou les groupes étudiés, les intérêts qu'elle sert, sa faisabilité dans le contexte institutionnel en place » (p. 44). Comme cela est précisé depuis notre question de recherche, cette étude vise à approcher la manière dont les professeurs conçoivent, organisent et mettent en acte leur plan d'action pédagogique dans le cadre de cours dont l'objectif principal est l'intégration des acquis. Pour ce faire, le message communiqué par l'institution en matière d'intégration à travers la planification curriculaire sera analysé de même que la compréhension et l'interprétation des professeurs relativement aux intentions et orientations proposées depuis les prescrits curriculaires ainsi que la manière dont ces derniers agissent pour actualiser, transposer ces intentions et orientations. En ce sens, ce travail de recherche a pour finalité

la compréhension de l'action des enseignants ceci « grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc, 2018, p. 145).

Nous sommes pleinement conscients que la mise en œuvre d'un projet de recherche impliquant des êtres humains oblige à considérer les possibles risques encourus par les participants (physiques, moraux, psychologiques, etc.) et de la sorte travailler en vue de les minimiser, mais aussi à envisager les avantages qui pourraient bénéficier à ces mêmes participants dans un souci de justice. La prise en compte de ces éléments qui renvoie à l'aspect éthique de la recherche interroge sur « les relations entre les chercheurs et les participants à la recherche et sur la conciliation des impératifs méthodologiques et scientifiques avec la dignité humaine » (Hobeila, 2018, p. 53). Dans cette optique, au cours de cette recherche, nous veillerons à prendre en compte trois principes essentiels : le respect de la personne, la préoccupation pour le bien-être et la justice.

Le premier d'entre eux renvoie au respect de l'autonomie des individus en reconnaissant et en cultivant « la capacité du participant à décider pleinement et librement pour lui-même » (Hobeila, 2018, p. 66). Le deuxième principe a trait au fait de garantir aux participants une maximisation des avantages potentiels et une minimisation des torts possibles. Enfin, le troisième principe, celui de justice vise une « répartition juste des risques et des bénéfices associés à la recherche » (Hobeila, 2018, p. 59). Pour aller dans le sens de ces principes, la recherche satisfait aux considérations éthiques de l'UQAM et de la BUAP. Quelques précisions à ce sujet sont apportées dans la section 4.8.

4.2 La stratégie méthodologique

Après avoir précisé notre posture, nous apportons dans ce qui suit des précisions quant à la stratégie méthodologique considérée. Une première partie esquissera un panorama des approches méthodologiques utilisées dans des recherches proches de notre intérêt afin de dégager l'approche méthodologique envisagée.

4.2.1 Panorama des approches méthodologiques de recherche dans le domaine

Désireux de comprendre comment les professeurs de certains types de cours – les cours d'intégration – conçoivent, organisent et mettent en œuvre les plans d'action pédagogique en regard aux prescrits curriculaires, nous postulons que notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre des études sur la pratique enseignante. Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), dans un travail de

synthèse des avantages et des limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier la pratique enseignante, suggèrent la diversité de ces approches et leurs différences relativement à leur visée, leurs méthodes de collecte et d'analyse de données et leurs retombées. Une classification de ces méthodologies en fonction des visées de la recherche est souvent retenue par divers auteurs (Altet, 2003 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Parmi celles-ci, les auteurs parlent de visée prescriptive dans laquelle la recherche a pour but d'identifier et d'évaluer les pratiques des enseignants efficaces ; de visée formative qui ambitionne de transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant et en mettant les praticiens au centre de l'activité de recherche. Enfin, une visée heuristique cherchant à développer des connaissances sur la pratique enseignante (Altet, 2003 ; Bru, 2002 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010 ; Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Araújo-Oliveira et Habboub, 2011). C'est donc naturellement, comme cela a été mentionné antérieurement, que notre recherche privilégie une perspective descriptive et analytique donc heuristique, ceci dans une finalité de comprendre les décisions et actions des professeurs dans leur contexte de travail.

Dans le but de préciser la stratégie méthodologique envisagée, nous optons de partir de l'analyse des recherches qui ressortent de notre recension d'écrits - voir aparté 2.3. *Panorama des recherches portant sur la relation entre curriculum prévu et curriculum implanté en milieu universitaire*- et qui relatent des travaux proches de notre thème de recherche. Seul deux travaux relatifs au monde universitaire ont émergé. Au Mexique, Estévez Nénninger et ses collaborateurs (2003) ont réalisé un travail de recherche visant à découvrir l'écart entre le curriculum implanté et maîtrisé et le curriculum prévu dans le cadre d'une formation professionnelle en comptabilité et administration d'entreprise pour adultes économiquement actifs. À la suite d'une phase d'analyse documentaire du curriculum prévu et de ses sources (socioprofessionnelle, psychopédagogique et épistémologique), une phase d'analyse de la pratique des professeurs a été mise en œuvre. Pour ce faire, toute la population concernée par cette formation a été sollicitée durant une période scolaire (un trimestre), soit vingt-deux professeurs universitaires et les cent-cinquante étudiants inscrits. L'enquête par questionnaire a été choisie pour permettre la prise en compte de toute la population. Toutefois, le fait que la population soit limitée à celle d'un programme de formation spécifique nous permet de considérer ce travail de recherche comme une étude de cas (Merriam, 2002 ; Stake, 1995). Le questionnaire avait été élaboré à partir de variables issues de la première phase d'analyse. Les résultats suggèrent un écart important entre l'approche curriculaire telle que décrite dans les textes curriculaires et les moyens de son opérationnalisation au niveau de la pratique enseignante.

Castro Rubilar, Lira Ramos et Castañeda (2017) ont réalisé une recherche qui visait à évaluer la conception, la mise en œuvre et le développement d'une approche curriculaire visant le développement de compétences dans les carrières de l'enseignement d'une université publique chilienne. Pour ce faire, les chercheurs ont mené une étude de cas dont les sources d'informations comprenaient huit directeurs de faculté, douze professeurs chargés spécifiquement de cours de formation pédagogique donnés durant le sixième semestre de divers programmes et soixante-quatre étudiants de ces cours. Trois instruments de collecte ont été utilisés. Dans une première phase, une analyse documentaire de certains composants de la proposition curriculaire (principes pédagogiques, profil de finissant et programmes d'études ainsi que les plans de cours) a été menée. Dans un deuxième temps, des entrevues individuelles appliquées aux directeurs et professeurs et des entrevues de groupe pour les étudiants ont été menées. Les entrevues réalisées avec les professeurs portaient sur leur niveau de compréhension de la proposition curriculaire, leurs conceptions de l'enseignement et leur pratique soit la planification, l'application et l'évaluation. Là encore, l'écart entre la proposition curriculaire et les changements et les objectifs déclarés est mis de l'avant.

Cette brève description de travaux de recherche proches du thème d'intérêt de notre étude permet d'observer des similitudes. D'une part, le recours à l'étude de cas comme méthodologie de recherche semble privilégié. Ce constat va dans le sens de ce que Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2010) suggèrent dans leur travail de synthèse des approches méthodologiques axées sur l'étude de la pratique enseignante. Ces auteures soulignent que les méthodologies utilisées à une fin heuristique sont principalement l'enquête ou l'étude de cas, voire les deux. Par ailleurs, pour elles, si les enquêtes permettent de faire une macro-analyse de la pratique, privilégiant ainsi une perspective globale axée sur la généralisation, elles n'en permettent pas une description fine et, « pour ce faire, il est important d'avoir recours à des études de cas. » (p.166). Parmi les travaux analysés, il ressort également que les instruments de collecte utilisés dans le but d'approcher la pratique enseignante sont principalement l'entrevue, l'observation de classe et les questionnaires. Pour ce qui est du curriculum prévu, l'analyse documentaire est logiquement utilisée. Ces études suggèrent également l'attention portée exclusivement sur les pratiques en contexte de classe, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement. Par ailleurs, il est à noter que les deux études récupérées du monde universitaire se déroulent dans des contextes différents. Pour Estevez Nénninger *et al.* (2003), tous les cours d'un même programme d'études et pour Castro Rubilar *et al.* (2017), ce sont les mêmes types de cours, ceux de formation pédagogique, inclus dans divers programmes.

En résonance avec ces constats et en accord avec notre intention de comprendre et d'analyser en profondeur la pratique enseignante, nous considérons l'étude de cas comme un choix pertinent. Nous postulons également la pertinence du recours à des méthodes de collecte de données permettant d'obtenir une description détaillée et fine du phénomène étudié (Fortin *et al.*, 2016 ; Martinez-Rizo, 2012). L'utilisation de l'entrevue ou de l'observation vont plus dans ce sens. Relativement au contexte, notre choix est similaire à celui de Castro Rubilar (2017), à savoir d'aborder des cours ayant le même objet – l'intégration des acquis – au sein de plusieurs programmes d'études en vue de permettre une description de la pratique enseignante déployée dans divers domaines disciplinaires.

4.2.2 L'étude de cas interprétative

Karsenti et Demers (2018) postulent qu'une étude de cas est une approche méthodologique « de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il le veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche » (p. 289-290). Pour les auteurs, elle est tout à fait pertinente dans le domaine de l'éducation du fait qu'elle permet de « choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p. 290). Selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997), dans une étude de cas « le chercheur est impliqué personnellement au niveau d'une étude en profondeur de cas particuliers. Il aborde son champ d'investigation de l'intérieur. Son "attitude compréhensive" suppose une participation active dans la vie des sujets et une analyse en profondeur, de type introspectif » (p. 111).

En résonance avec ces propos, rappelons que notre posture de recherche met de l'avant la compréhension et l'interprétation de la part des acteurs des phénomènes expérimentés comme éléments producteurs de connaissances. Pour autant, notre étude de cas se campe dans le contexte de la recherche qualitative. Pour Merriam (1998, cité dans Karsenti *et al.*, 2018), ce type d'approche méthodologique est particulièrement prolifique en éducation, car elle travaille en faveur de l'avancement de la pratique éducative, ceci en raison du fait qu'elle met l'accent sur la découverte et la compréhension des cas à l'étude. Dans ce sens, Van der Maren (2003) suggère que dans une étude de cas « à partir d'un récit, des traces d'un passé proche ou lointain, ou d'un enregistrement de ce qui vient de se produire, on examine comment les choses se sont déroulés pour essayer de les comprendre, c'est-à-dire d'en dégager des régularités, des structures, des enchainements » (p. 25).

Pour Merriam et Tisdell (2015), « a case study is in-depth description and analysis of a bounded system » (p. 37). Cette définition permet de visualiser diverses caractéristiques. D'une part, le caractère descriptif de l'étude de cas. Comme le soulignent divers auteurs, elle a pour résultat une description soigneusement détaillée du cas à l'étude (Añadon, 2006 ; Cresswell *et al.*, 2018 ; Karsenti *et al.*, 2018 ; Merriam *et al.*, 2015). Celle-ci incorpore, toutefois des éléments d'interprétation. D'autre part, le fait qu'elle est particulariste car elle s'intéresse à un cas particulier. Le cas doit être alors bien délimité. En ce sens, Merriam *et al.* (2015) avancent que « the most defining characteristic of case study research lies in delimiting the object of study : the case » (p. 38). Celui-ci peut être une personne, une école, un programme d'études, un type de cours. Dans notre étude, il s'agit du type de cours, à savoir les cours visant l'intégration des acquis et leur conception, organisation et mise en œuvre par les professeurs de programmes d'études de premier cycle de l'institution BUAP. Le cas considéré est également limité temporellement et spatialement. Temporellement, la collecte de données a été réalisée sur 4 mois, de septembre 2021 à décembre 2021. Au niveau spatial, le cas a été délimité à trois programmes d'études de l'institution. Plus d'information sur ces choix sont apportés dans les parties 4.4.1. et 4.4.2.

Une autre caractéristique qui émerge de la définition de Merriam *et al.* (2015) est le fait que l'étude de cas vise une compréhension approfondie du cas étudié et en ce sens elle est heuristique. Karsenti *et al.* (2018) ajoute que cette compréhension permet l'émergence de nouvelles données ou variables qui peuvent amener à une redéfinition du phénomène. La finalité de l'étude de cas est alors principalement théorique dans le sens où elle vise non seulement à apporter une réponse à un problème particulier, mais aussi « la constitution ou l'enrichissement d'un corps de connaissances transmissibles et utiles pour l'étude d'autres cas » (Leplat, 2002, p. 7). Cet aspect va dans le sens de notre quatrième objectif visant l'esquisse d'éléments de théorisation qui pourraient faciliter la mise en œuvre de plans d'action pédagogique dans le cadre d'une approche curriculaire d'intégration des acquis en milieu universitaire. Rappelons que cette approche curriculaire, à la BUAP, mise sur l'incorporation de cours spécifiques – les cours d'intégration – en vue d'apprendre aux étudiants à intégrer des acquis. Enfin, le fait que l'étude de cas implique une analyse intensive et détaillée d'un phénomène de la part du chercheur. Celle-ci peut être inductive ou déductive selon l'objectif de la recherche (Muchielli, Pourtois, Desmet, Savoie-Zajc, Bonnet, Coulon, Blanquis-Gasser et Colletterie, 2009). Dans le cadre d'une recherche qualitative, c'est le caractère inductif qui prévaut. C'est bien le fruit de l'activité intellectuelle du chercheur fondée sur l'observation des faits, dans notre cas la pratique enseignante associée aux cours d'intégration, qui se constitue comme manière d'analyse (Añadon, 2006 ; Karsenti *et al.*, 2018 ; Merriam *et al.*, 2015).

Le choix de l'étude de cas découle de caractéristiques spécifiques du problème de recherche (Cresswell *et al.*, 2018; Karsenti *et al.*, 2018). D'une part, l'intérêt doit porter sur le pourquoi et le comment du phénomène étudié (Karsenti *et al.*, 2018; Muchielli *et al.*, 2009). En résonnance avec ce premier critère, rappelons que notre travail de recherche vise à comprendre comment les professeurs des cours d'intégration conçoivent, organisent et mettent en œuvre leur plan d'action pédagogique et pourquoi cette conception, organisation et mise en œuvre sont réalisées de la sorte en regard aux prescrits curriculaires. D'autre part, l'étude de cas est convoquée si le phénomène étudié découle de la pratique, de l'expérience des participants, ce qui est bien le cas de notre projet de recherche qui vise à comprendre le phénomène selon le point de vue, le vécu des acteurs. Finalement, Merriam (1988, cité dans Karsenti *et al.*, 2018) postule que ce type d'approche méthodologique est utile pour trois types de problèmes dont ceux de type conceptuel qui émergent d'une divergence théorique ou conceptuelle entre deux éléments juxtaposés. Dans le cadre de notre recherche, cette divergence réfère à la visée intégrative du curriculum et à son actualisation par les professeurs.

En relation à la typologie de l'étude de cas, la littérature avance la diversité (Cresswell *et al.*, 2018; Fortin *et al.*, 2016 ; Karsenti *et al.*, 2018; Merriam *et al.*, 2015). Merriam *et al.* (2015) suggèrent que l'étude de cas interprétative est utilisée quand « there is a lack of theory, or an existing theory fails to adequately explain a phenomenon » (p. 17). Il s'agit alors « de dégager des processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie » (Muchielli *et al.*, 2009, s.p.). Dans cette perspective, le cas se subordonne à un intérêt externe. Pour ce qui est de notre recherche, si le cas est délimité par les cours d'intégration de l'institution éducative BUAP (le cadre général), il est subordonné à l'étude de la conception, de l'organisation et de la mise en œuvre des plans d'action pédagogique des professeurs de ces cours d'intégration. Dans ce cadre, comme le suggère Stake (1995), un cas est un système intégré composé d'études individuelles, c'est-à-dire d'unités d'analyse qui partagent des caractéristiques communes. Relativement à notre recherche, ces unités d'analyses sont constituées par l'ensemble des cours d'intégration des trois programmes d'études qui constituent nos terrains de recherche. Soit un total de seize cours d'intégration : sept pour le programme d'études de Communication, six pour celui de Droit et, trois pour le programme de Processus éducatif.

En résumé, ce travail se constitue comme une étude de cas de type interprétative dans laquelle les différentes unités d'analyses approchées vont servir à mettre à jour des caractéristiques plus communes

(Karsenti *et al.*, 2018 ; Merriam, 1998). Comme le souligne Demuth Mercado (2015), il s'agit de construire, à partir des singularités, des caractéristiques un peu plus générales.

4.3 La production des données

4.3.1 Le protocole du dispositif méthodologique de notre étude de cas

Afin d'explicitier le dispositif méthodologique auquel nous allons recourir, la figure qui suit (Figure 4.1), adaptée de Merriam (1998, cité dans Karsenti *et al.*, 2018), propose l'ensemble de la démarche adoptée. Précisons que si le schéma laisse entrevoir une démarche linéaire, la réalité suggère que cette pratique est itérative, car parsemée de réflexions, d'avancées et de moments de retours puisque le processus de recherche ne peut être totalement fixé dès le départ. Comme le montre la figure huit, trois étapes sont proposées : préparation, actualisation et interprétation.

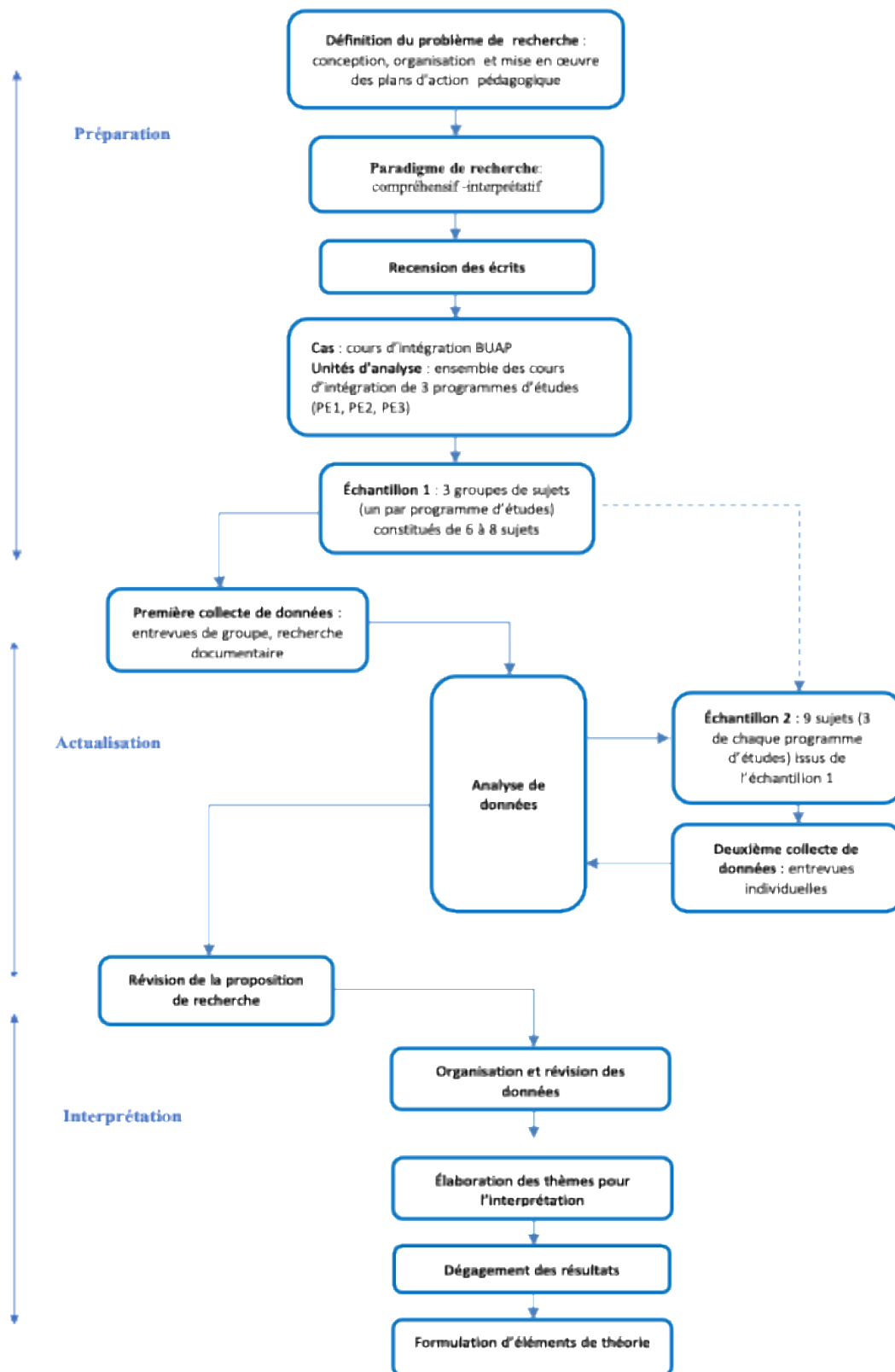
Au cours de l'étape de préparation, le problème qui explique l'intérêt de notre recherche a été précisé de même que la recension des écrits qui avale sa pertinence ainsi que les éléments conceptuels qui vont configurer le cadre de référence analytique. Cette étape donne également des précisions sur les orientations méthodologiques. Ainsi, comme cela a été mentionné antérieurement, le cas étudié, à savoir l'ensemble spécifique des cours d'intégration au sein de l'institution éducative BUAP, se subordonne à un intérêt supérieur, celui de l'étude de la conception, de l'organisation et de la mise en œuvre des plans d'action pédagogique des professeurs dans le cadre de ces cours intégrateurs. Les unités d'analyse sont les seize cours d'intégration sus-mentionnés. Pour la collecte de données, deux éléments sont considérés : un corpus de documents – les textes curriculaires- et les professeurs de ces cours d'intégration.

L'étape d'actualisation de notre protocole méthodologique de recherche commence par un premier recueil de données issues d'entrevues de groupe et de recherches documentaires suivi de l'analyse de ces données. Les entrevues de groupe seront réalisées à partir d'un premier échantillon (échantillon 1) constitué de trois groupes de professeurs, entre six et huit sujets . Un premier niveau d'analyse de ces mêmes données permettra de sélectionner un deuxième échantillon (échantillon 2) constitué de neuf sujets extraits du premier processus d'échantillonnage, soit trois professeurs par groupe c'est-à-dire par programme d'études.

Une deuxième collecte de données obtenues par l'intermédiaire d'entrevues individuelles et référente à cet échantillon a été incorporée au processus d'analyse des données. Enfin, l'étape d'interprétation a

permise, à partir des données analysées, de réviser la proposition de recherche, d'organiser et de revenir sur les données en vue de leur interprétation. Ensuite, des résultats ont été dégagés afin de faire émerger des éléments de théorisation.

Figure 4-1 Protocole du dispositif méthodologique (inspiré de Merriam, 1998, cité dans Karsenti *et al.*, 2018)



4.3.2 Les phases d'opérationnalisation du devis de recherche

Une première phase de ce travail a visé à identifier les intentions et les orientations proposées en matière d'intégration qui ressortent de la planification curriculaire. Pour ce faire, comme cela a été réalisé dans les études présentées antérieurement, une analyse des textes curriculaires a été réalisée. Les documents considérés sont les syllabus ou plans des cours d'intégration, les programmes d'études et les documents fondateurs qui assoient les finalités et les orientations en matière éducative. Les documents fondateurs sont d'accès libre sur le site de l'institution éducative, les programmes d'études et les plans de cours sont, quant à eux, en accès restreint. Une demande d'accès a été faite auprès des autorités éducatives compétentes afin d'obtenir leur consentement pour recueillir, auprès des directions facultaires et des coordinations, les programmes et les plans de cours. Ces documents, de type numérique, ont été analysés avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative des données N'vivo. De plus amples informations relatives aux instruments d'analyse et au mode d'analyse sont décrites dans les sections 4.5.1 et 4.6.

Une deuxième et troisième phase de notre recherche ont consisté en la collecte de données orientée vers la description de manière dont les professeurs conçoivent, organisent et mettent en œuvre les plans d'action pédagogique dans le cadre des cours d'intégration. Il s'agissait ici d'atteindre deux objectifs de recherche : d'une part, approcher la compréhension et l'interprétation des professeurs vis-à-vis des intentions et des orientations proposées qui constitue le curriculum prévu (objectif 2a) et, d'autre part de capter ce que font les professeurs pour actualiser leur plan d'action pédagogique, c'est-à-dire appréhender leur pratique enseignante (objectif 2b). Pour ces phases d'enquête de terrain du devis de recherche, nous avons utilisé la méthode d'entrevues plutôt que les observations. Diverses raisons expliquent ce choix. Premièrement, comme le suggèrent Martinez-Rizo (2012) et Rowan, Camburn et Correnti (2004), la variabilité des pratiques dans le temps et leur multidimensionalité rendent difficile leur analyse à travers des observations. Par ailleurs, comme le souligne Martineau (2005), l'observation pour être valide doit être répétée, ce qui suppose une plus forte participation des répondants, ce qui est souvent difficile à obtenir. Deuxièmement, au niveau de la faisabilité, l'observation est chronophage, difficile à mener en termes de demandes d'autorisation diverses et en termes d'utilisation de matériel et de traitement de données (Talbot, 2012). De plus, comme le suggère Savoie Zajc (2003), l'entrevue permet d'obtenir des données détaillées. Enfin, cette méthode facilite l'accès à divers thèmes de la pratique enseignante qui ne ressortirait pas forcément de l'observation (Altet, 2003). Nous pensons notamment à l'organisation académique, à l'étape de planification des cours et aux mécanismes d'évaluation prévus. Rappelons qu'une approche curriculaire d'intégration s'incarne à travers la préoccupation de « permettre

à l'apprenant de tisser une diversité de liens avec ses acquis, en vue de permettre une mobilisation effective de ceux-ci » (Roegiers, 2010b, p. 105). Un élément facilitant de la mise en réseau de ressources diverses est la collaboration des professeurs aussi bien lors de la planification des cours que tout au long de leur mise en œuvre (dimension pragmatique de l'intégration). À la suite du consentement obtenu de la part des autorités éducatives de mener à bien cette recherche et de pouvoir compter sur l'appui nécessaire, nous sommes entrés en contact avec les directions des trois programmes d'études considérés afin d'obtenir une liste de professeurs auxquels nous avons fait parvenir une invitation. Trois entrevues de groupes ont été alors effectuées, ceci avec trois groupes différents soit une entrevue par groupe. Chaque groupe était constitué de quatre à sept professeurs appartenant à un même programme d'études. Cet ensemble de professeurs a constitué le premier échantillon. Pour les entrevues individuelles, un deuxième échantillon a été considéré. Celui-ci est composé de neuf participants issus du premier échantillon à raison de trois professeurs par programmes d'études considérés. Une entrevue par individu de ce deuxième échantillon a été réalisée. Les entrevues de groupes et individuelles ont été menées à travers un service de visioconférence (Zoom). Le verbatim de celles-ci a également été analysé avec l'utilisation du logiciel d'analyse qualitative des données N'vivo. De plus amples informations referentes aux instruments de collecte (guide d'entretien) et aux moyens techniques en vue de l'analyse et aux échantillons sont présentés dans les sections 4.4.2, 4.5.2 et 4.6.

Une quatrième phase relevant de l'objectif trois, c'est-à-dire de l'analyse de la concordance entre les intentions et les orientations qui ressortent de la planification curriculaire et la pratique enseignante des professeurs des cours intégrateurs, a été entreprise sur les bases des informations recueillis aux phases antérieures. Enfin, à partir des informations obtenues durant les quatre phases antérieures, nous avons fait émerger, au cours d'un cinquième moment, des éléments de théorisation relatifs aux éléments clés de la conception, de l'organisation et de la mise en œuvre des plans d'action pédagogique dans le cadre d'un curriculum visant l'intégration des acquis à l'université.

4.4 Les participants et les terrains de recherche

4.4.1 Les terrains de recherche

Pour la période universitaire 2020-2021, l'offre éducative de la BUAP est de 81 programmes d'études au niveau du premier cycle. Ceux-ci sont repartis au sein de quatre domaines de connaissance : l'Économico-Administratif qui compte douze programmes, l'Ingénierie et Sciences Exactes avec vingt-six programmes, les Sciences Naturelles et de la Santé avec dix-neuf programmes et les Sciences Humaines et Sociales avec

vingt-quatre programmes. Face à l'ampleur de cette offre, nous considérons pertinent d'arrêter notre choix à trois programmes d'études d'un domaine. Le critère de sélection est de convenance. Tout d'abord, nous considérons le champ des Sciences Humaines et Sociales. Ce choix s'explique par le fait que, d'une part, ce domaine est celui auquel nous appartenons, ceci devrait faciliter la compréhension d'éléments d'information relatifs notamment aux contenus d'enseignement qui sont un élément important de l'intégration. De plus, ce domaine occupe environ un tiers de la population de premier cycle, à l'égal de ceux d'Ingénierie et Sciences Exactes et des Sciences Naturelles et de la Santé, ce qui laisse entrevoir l'accès à un nombre important de possibles informants (BUAP, 2019). Enfin, cette population est facilement accessible, car elle fait partie de la même institution éducative à laquelle nous appartenons, ce qui devrait faciliter l'accès auprès des autorités éducatives et auprès des participants.

Relativement aux programmes, ceux-ci sont distribués comme suit : sept programmes de la Faculté d'Art, deux de la Faculté de communication, six de la Faculté de Droit et Sciences Sociales, huit de la Faculté de Philosophie et Lettres et un de la Faculté de psychologie. Le choix de programmes pour cette étude est directement lié aux cours d'intégration. Chaque programme d'études détermine le nombre, le thème abordé et la localisation au sein du parcours de formation des cours d'intégration. Généralement, ces cours se situent en fin de parcours, c'est-à-dire à partir du cinquième ou sixième semestre des programmes de licence comptant huit semestres pour la plupart. Le choix du thème abordé durant les cours d'intégration ainsi que le nombre de cours d'intégration incorporés dans les cursus relèvent des intérêts et décision de chaque programme. Par exemple, pour le programme de Licence en Linguistique et Lettres Préhispaniques un seul cours est classifié comme intégrateur. Il s'agit du cours intitulé Séminaire de diplomation et il est orienté vers l'élaboration d'un mémoire de recherche. De même, pour la Licence en Architecture, l'unique cours d'intégration proposé est intitulé *Gestión de Proyectos innovadores* et est orienté vers l'élaboration d'un projet professionnel final. En ce qui concerne le programme de Licence en Droit, il y a 6 cours d'intégration, chacun orienté vers un domaine de connaissance spécifique : le droit fiscal, le droit du travail, entre autres. Ces cours intitulés, par exemple, *Análisis de Casos en derecho fiscal* ou *Análisis de Casos en Derecho del trabajo* sont censés être orientés vers l'analyse de cas juridique. Enfin, certains programmes comme celui de la Licence en Communication offrent des cours d'intégration, sept dans ce cas là, dont l'objectif est de permettre aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances à travers des activités proches de l'activité professionnelle, mais toujours dans le cadre scolaire (simulation d'un projet d'intervention, résolution de problème, etc.).

Face à cette variété de cours et à la variation de leur offre et dans le but d’atteindre un bassin important de possibles répondants – les professeurs des cours d’intégration –, nous jugeons que les programmes d’études ayant un taux d’inscription élevé constituent des contextes intéressants de recherche. Selon les chiffres les plus récents de la BUAP, des vingt-quatre programmes d’études offerts en sciences humaine et sociale, dix-huit ont une population étudiante égale ou inférieure à six cents, trois plus ou moins égale à mille et trois autres supérieurs à ce chiffre : la Licence en Psychologie avec 2693 étudiants, la Licence en Droit avec 3588 individus et la Licence en Communication avec 1613 étudiants (BUAP, 2019). Par ailleurs, il s’avère que ces trois programmes comptent avec un nombre de cours d’intégration des plus importants : treize pour la Licence en Psychologie, six pour la Licence en Droit et sept pour celle en Communication. Enfin, ces trois programmes d’études sont de facultés différentes, ce qui permet de diminuer les effets de facteurs contextuels spécifiques à un seul contexte qui pourraient avoir un impact sur les résultats de cette étude, comme des pressions d’une direction par exemple.

Ce choix des terrains de recherche a été modifié à la suite du manque d’intérêt, vis-à-vis de notre recherche, manifesté par les professeurs de la licence en Psychologie. Pour pallier ce désistement, nous avons jugé pertinent de considérer le programme de Licence en Processus Éducatif. Bien que ce programme ne compte qu’un nombre restreint d’inscrits, 317 selon les données institutionnelles (BUAP, 2019), il compte sur un nombre conséquent de cours d’intégration, soit cinq et il appartient à une faculté différente des deux autres programmes. De plus, l’objectif même de ce programme de formation est en lien direct avec le thème de notre recherche. En effet, son objectif est, entre autres, de préparer les étudiants à contribuer à la formation de formateurs ainsi qu’au développement et au conseil dans l’implantation de programmes d’études et projets éducatifs ¹³. Nous postulons donc l’intérêt de compter sur des participants qui, dans une certaine mesure, doivent se présenter comme des spécialistes du domaine de la formation et du curriculum. La tableau 4-1 permet de visualiser les informations relatives au nombre d’inscription des étudiants dans les trois programmes d’études sélectionnés et au nombre de cours d’intégration et leur place dans les cursus. Il permet également de visualiser la quantité de professeurs qui ont été chargés des cours d’intégration durant une période de onze mois - session d’automne 2020 à la session d’été 2021- antérieure à la collecte des données. La distribution des charges académiques pour les cours d’intégration pouvant varier d’un semestre à l’autre, nous avons alors jugé

¹³ Traduit et adapté par l’auteur de « formar profesionales de los procesos educativos con sólidas bases teóricas, científicas y éticas que a partir de la investigación y la innovación educativa contribuyan al desarrollo de las capacidades humanas, la formación de formadores, a desarrollar y asesorar planes, programas y proyectos educativos [...] » <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-procesos-educativos-0/#egreso>

pertinent de considérer pour notre recherche les professeurs ayant été chargés de cours d'intégration durant cette période, ceci afin de privilégier le caractère contemporain du phénomène à l'étude. Il y est également précisé la quantité de professeurs ayant eu une expérience d'enseignement minimale de 2 cours d'intégration durant la période scolaire indiquée précédemment.

Tableau 4-1 Inscription estudiantine par programmes, nombre et place des cours d'intégration par cursus et quantité de professeurs chargés des cours d'intégration de l'automne 2020 à l'été 2021

	Licence en Communication	Licence en Droit	Licence en Processus éducatif
Nombre d'étudiants (BUAP, 2019)	1613	3588	317
Nombre de cours d'intégration	7	6	5
Place des cours d'intégration dans le cursus	5 en 5 ^{ème} semestre 1 en 6 ^{ème} semestre 1 en 7 ^{ème} semestre Formation de 8 semestres	6 en 10 ^{ème} semestre Formation de 10 semestres	1 en 4 ^{ème} semestre 1 en 5 ^{ème} semestre 1 en 6 ^{ème} semestre 1 en 7 ^{ème} semestre 1 en 8 ^{ème} semestre Formation de 8 semestres
Total des professeurs chargés des cours d'intégration: automne 2020 à été 2021	18	10	4
Total des professeurs ayant une expérience minimum d'enseignement de deux cours d'intégration durant la période automne 2020 à été 2021	12	7	4

4.4.2 L'échantillonnage

L'échantillonnage intentionnel est choisi, ceci dans le but de s'assurer que les individus sélectionnés aient une expérience vécue du phénomène étudié (Fortin *et al.*, 2016). Pour l'entrevue de groupe, deux critères ont été considérés : 1) une expérience de trois ans minimums dans le programme d'études et 2) le fait d'avoir été chargé de donner un cours d'intégration au sein d'un même programme au moins deux fois durant les trois sessions antérieures au processus de collecte de données. Le premier critère permet de postuler une certaine connaissance du programme d'études, de ses intentions et objectifs ainsi que des moyens de son opérationnalisation. Dans le but de mettre en place une formation cohérente, il est idoine

que les professeurs soient conscients des intentions et des moyens que le programme d'études propose comme cadre de référence de l'action pédagogique et, idéalement, qu'ils les partagent. Concernant le deuxième critère, la logique est la même. Nous postulons que le fait d'avoir participé à la mise en acte de cours d'intégration au moins deux fois est un élément qui permet aux professeurs d'avoir, au-delà d'une expérience de leur mise en œuvre, un certain recul par rapport aux moyens convoqués en vue de leur opérationnalisation. Ce recul est indispensable pour juger d'une possible modification de la pratique enseignante.

Il est important de noter que la thématique des cours d'intégration n'a pas été prise en compte pour déterminer l'échantillon, ceci du fait que notre intention se centre sur la pratique enseignante mise en œuvre pour réaliser ces cours et non sur le ou les thèmes abordés durant ces cours. Notre objectif était de mener trois entrevues de groupes, une pour chaque programme, avec un échantillon compris entre six et huit individus par groupe. Ce nombre restreint permet, selon nous, de tenir compte du caractère intensif et engageant d'une démarche de recherche qualitative de terrain qui utilise des instruments de collecte de données tels que les entrevues et l'analyse documentaire (Paillé *et al.*, 2016). En outre, cela permet d'assurer un temps de parole, si ce n'est important du moins conséquent afin de permettre une prise de données la moins superficielle possible (Boutin, 2018).

Concernant la sélection des participants à nos entrevues de groupe, nous avons contacté et sélectionné ces derniers en fonction des deux critères retenus et sur la base de listes de possibles répondants fournis par les directions des trois programmes d'études (voir tableau 4-2, ligne bleue). Des douze professeurs du programme de Licence en Communication éligible, six ont accepté de participer. Des sept professeurs de la Licence en Droit sélectionnable, cinq ont volontairement participé et des quatre professeurs de la Licence en Processus Éducatif, trois ont répondu positivement à notre invitation. En outre, notons que les conditions sanitaires – COVID-19 – ont rendu plus difficile les possibilités de disponibilités des participants potentiels.

Comme mentionné antérieurement, les entrevues de groupe devaient permettre d'orienter la construction d'un deuxième échantillon, celui des professeurs participant aux entrevues individuelles. Le critère de sélection de ce deuxième échantillon a résidé dans la perception des participants d'avoir modifié leur pratique enseignante dans le cadre des cours d'intégration. Nous avons limité nos entrevues individuelles à trois professeurs par programmes d'études pour un total maximum de neuf individus. Là

encore, le nombre restreint d'unités d'analyse relève du caractère intensif et engageant de la recherche qualitative de terrain d'autant plus quand celle-ci est individuelle. Une entrevue par individu et en milieu de session scolaire a été considérée.

4.4.3 La description des participants

En vue de maintenir l'anonymat des participants, leur identité a été remplacée par des codes. Les participants EG1P01 à EG1P06 sont ceux ayant participé au groupe d'entrevue EG1. Ils appartiennent au programme d'études de la Licence en Communication. Les participants EG2P21 à EG2P25 sont les cinq professeurs du groupe de discussion EG2 provenant du programme de Licence en Droit. Enfin, les participants EG3P31 à EG3P33 sont membres de la Licence en Processus Éducatif et ont participé à l'entrevue du groupe EG3.

Les participants du groupe de discussion EG1 ont tous une expérience de l'enseignement au sein du même programme d'études de 10 ans au minimum. Cinq d'entre eux (EG1P01, EG1P02, EG1P03, EG1P04 et EG1P05) ont participé au travail curriculaire d'élaboration des syllabus de ces cours. Cette participation est volontaire et chacun choisit le ou les syllabus auxquels il souhaite participer. Seule, le participant EG1P06 affirme ne pas avoir aidé à ce travail. Toutefois, tous les participants affirment travailler sur leur révision et leur suivi. Tous ont, également, une expérience du monde professionnel : trois sont consultants en communication en activité (EG1P03, EG1P04 et EG1P05), deux ont travaillé pendant plus de 15 ans dans le monde professionnel en relation au domaine de la communication (EG1P01 et EG1P02) et, un dernier participant est membre d'une association civile (EG1P06). Au niveau de la formation universitaire, si tous sont titulaire d'une Licence dans le domaine de la communication, quatre d'entre eux ont poursuivi des études de Master dans le domaine de la communication (EG1P01, EG1P02 et EG1P05), deux dans le domaine de l'éducation (EG1P03 et EG1P04) et un dernier est titulaire d'un doctorat en psychologie sociale (EG1P06).

Les participants du groupe de discussion EG2 ont, également, tous une expérience de l'enseignement au sein du même programme d'études de 9 ans au minimum. Chacun a participé, avec d'autres professeurs, à l'élaboration du syllabus de cours d'intégration en fonction de sa spécialité : droit civil, familial et commercial (EG2P21), droit pénal (EG2P22), droit social et du travail (EG2P23), droit économique (EG2P24) et, droit fiscal (EG2P25). Pour autant, chaque participant a donné ou donne un unique cours d'intégration, celui associé à son domaine de spécialité. Chacun des participants participe au travail de révision et suivi

curriculaire de ce cours. Quatre travaillent en parallèle dans le monde professionnel dans des cabinets d'avocats. Un, a travaillé dans un cabinet d'avocat et œuvre actuellement dans la sphère publique comme maire d'une localité. Au niveau de la formation universitaire, trois d'entre eux sont titulaires d'un doctorat en droit (EG2P21, EG2P22 et EG2P24), deux sont titulaires d'un Master dans le domaine du droit (EG2P23 et EG2P25). Enfin, les participants du groupe de discussion EG3 ont tous une expérience de l'enseignement au sein du même programme d'études de 5 ans au minimum. Tous ont participé à l'élaboration des syllabus des cours d'intégration de leur programme. De plus, ils disent participer ensemble au travail de révision et suivi curriculaire de ces mêmes cours. Au niveau de la formation universitaire, tous sont titulaires d'un doctorat dans des domaines tels que l'anthropologie sociale et culturelle (EG2P31, EG2P33) et l'éducation (EG3P32) et sont membres actifs de centres de recherche dont les thèmes d'intérêt ont trait à la pédagogie sociale ainsi qu'à l'interculturalité et l'action sociale.

En ce qui a trait à la formation pédagogique de l'ensemble des participants, tous, quel que soit le groupe de discussion, manifestent avoir reçu, une formation courte (140 heures) offerte par l'institution éducative. Celle-ci avait pour objectif de sensibiliser les professeurs à une action pédagogique allant dans le sens des orientations promues par l'approche curriculaire retenue : centration sur l'apprentissage et les apprenants, importance de la prise en compte de la motivation et des intérêts des étudiants, importance des activités d'apprentissage mettant en relation théorie et pratique socio-professionnelle. Seul deux participants du groupe EG1 disent avoir participé, en plus, à deux formations courtes en pédagogie (EG1P01 et EG1P02) : enseignement universitaire et utilisation de plateformes d'enseignement.

Cette brève description permet d'apprécier que l'ensemble des participants partagent des traits communs : une expérience de l'enseignement assez importante ; une expérience du monde professionnelle dans le domaine d'études ; la participation à une formation courte visant à sensibiliser à l'approche curriculaire d'intégration et ses implications sur l'action pédagogique ainsi que, pour la grande majorité, le fait d'avoir participé à l'élaboration des syllabus des cours d'intégration – sauf EG2P06- et de n'avoir participé à aucune formation pédagogique outre deux participants - EG1P01 et EG1P02-.

4.5 Les instruments de collecte des données

4.5.1 Les documents écrits et la grille d'analyse

Comme le suggère Godoi (2017) qui reprend Van der Maren (2003), la quête d'informations qu'exige la compréhension des situations pédagogiques (dans notre cas les situations d'intégration) requiert le

recourt à l'analyse de documents produits dans le but de servir de références et de ressources aux agents chargés de concevoir, d'organiser et de mettre en œuvre l'action pédagogique, comme c'est le cas des prescrits curriculaires et, plus précisément, des programmes d'études et de cours. C'est donc naturellement que l'analyse des textes curriculaires a été envisagée en vue d'appréhender leur discours et le message véhiculé en matière d'intégration des acquis, c'est-à-dire en rapport aux aspects liés au processus d'enseignement-apprentissage. Pour les besoins de cette recherche, les documents considérés sont de trois types : a) les documents fondateurs qui assoient les finalités et les orientations en matière éducative, soit ce que Jonnaert (2015a) nomme le Cadre d'orientation curriculaire. De ces documents, huit au total, nous centrons notre attention sur quatre d'entre eux : le *documento de integración*, qui constitue un texte synthétisant l'ensemble des documents fondateurs (huit documents) et trois autres faisant référence au processus d'enseignement-apprentissage. Les autres documents réfèrent plutôt à des aspects administratifs et institutionnels; b) les programmes d'études des trois licences considérées : Droit, Processus Éducatif et Communication et ; c) les plans de cours ou syllabus des divers cours d'intégration. (voir tableau 4-2).

Tableau 4-2 Liste des documents ou textes curriculaires analysés

Documents fondateurs constitutifs de Cadre d'orientation curriculaire
- Documento de integración (2007) - Fundamentos modelo universitario Minerva 1 (2007) - Modelo educativo académico (2007) - Estructura curricular (2007)
Programmes d'études
- Programme de la Licence en Droit - Programme de la Licence en Processus Éducatif - Programme de la Licence en Communication
Syllabus (ou plans de cours) des cours d'intégration
- Relaciones publicas - Capacitación para el talento humano - Estrategias de la comunicación - Comunicación integral de mercadotecnia - Comunicación en las organizaciones - Comunicación para el desarrollo y el cambio social - Nuevos escenarios mediáticos
- Análisis de Casos (Derecho civil, familiar y mercantil) - Análisis de Casos (Derecho del trabajo y de la seguridad social) - Análisis de Casos (Derecho penal) - Análisis de Casos (Derecho constitucional y amparo) - Análisis de Casos (Derecho económico) - Análisis de Casos (Investigación jurídica)
- Proyecto educativo comunitario - Métodos de investigación educativa 1 - Métodos de investigación educativa 2 - Proyecto de fin de carrera - Seminario de titulación

Pour recueillir les données issues des textes curriculaires, une grille d'analyse préconstruite a été utilisée. Elle récupère intégralement le tableau des éléments intégrant le processus de planification curriculaire que nous avons présenté dans notre cadre d'analyse théorique (tableau 3-2), à savoir les finalités du parcours de formation institutionnellement établies, la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum, les objectifs d'apprentissage, les contenus, les démarches et activités, les regroupements et les lieux, le temps, les matériaux ressources, le rôle des enseignants, les coopérations et l'évaluation. Elle incorpore également les questions qui ont guidé notre analyse. Cette grille d'analyse est présentée dans le tableau 4-3 ci-dessous. Enfin, rappelons que l'accès des documents fondateurs est libre et que pour les autres textes curriculaires, d'accès restreint, une autorisation d'utilisation en vue de la recherche a été reçue.

Tableau 4-3 Grille d'analyse des documents curriculaires

Éléments de planification du curriculum	Questions
Finalités	- Dans quels buts les étudiants apprennent-ils ?
Logique éducationnelle sous-jacente	Sources psychopédagogiques - Quel paradigme de la connaissance ? - Quelle théorie de l'apprentissage ? Sources épistémologiques - Quelle structuration des savoirs ? Sources socio-professionnelles - Quels contenus (connaissances, valeurs, compétences, normes, etc...) sont nécessaires pour que l'étudiant puisse devenir un membre actif de la société et un agent de transformation ?
Objectifs/compétences	- Quels objectifs d'apprentissage sont fixés ?
Contenus	- Qu'est-ce que les étudiants doivent apprendre ?
Démarches et activités	- Comment les étudiants doivent-ils apprendre ?
Regroupements et lieux	- Où et avec qui les étudiants apprennent-ils ?
Temps	- Quand les étudiants apprennent-ils ? - Combien de temps ont-ils à leur disposition ?
Matériaux et ressources	- Avec quoi les étudiants apprennent-ils ?
Rôle des enseignants	- Comment l'enseignant suscite, organise et facilite-t-il les apprentissages ?
Coopérations	- Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?
Évaluation	- Comment évaluer les progrès acquis ?

4.5.2 Les entrevues

L'entrevue de type semi-dirigée est choisie car cette technique permet de joindre deux prérogatives : le focus sur le type d'informations jugées pertinentes pour la recherche et la liberté d'expression (Huntington, 1998). Dans ce type d'entrevue la liberté des interviewés est circonscrite par un ou plusieurs thèmes et l'objectif est de faire ressortir les rapports existants entre les individus interviewés et les thèmes abordés (Boutin, 2018). Les entrevues ont été menées au cours d'une période scolaire, c'est-à-dire 18 semaines. Il nous paraît également important de mentionner que ces entrevues ont été menées par nos soins. En vue de les réaliser de la meilleure des manières, nous avons participé à un cours – optionnel de notre formation doctorale- centré sur les méthodes de collecte en recherche qualitative. Nous avons pu nous familiariser avec la manière de mener à bien des entrevues aussi bien de groupes qu'individuelles. Nous avons également réalisé des entrevues, principalement individuelles, avec certains de nos collègues en vue de tester nos instruments de collecte, ce qui nous a permis de continuer à nous exercer à la méthodologie de l'entrevue.

Il est important de mentionner que le Mexique étant le contexte de recherche, les données recueillies l'ont été dans la langue des participants, à savoir l'espagnol. Ainsi, aussi bien les documents analysés que les verbalisations produites et leur transcription étaient en espagnol. En ce qui concerne les guides d'entrevues, ceux-ci ont été traduits par nos soins en espagnol. Nous avons délibérément opté pour ne pas traduire le verbatim en français car cela est trop long et coûteux dans le cadre d'une thèse. Le français a été uniquement utilisé comme instrument de communication en vue des analyses et de l'écriture de la thèse de recherche elle-même. Ainsi, seules, quelques parties du verbatim ont été traduites, également par nos soins, en vue d'exemplifier les thèmes issus de notre analyse, aussi bien des documents curriculaires (objectif 1) que des entrevues de groupes et individuelles (objectif 2a et 2b). Ils ont permis d'introduire le thème à l'étude avec un ensemble d'agents directement partie prenante – les professeurs ayant déjà une expérience dans l'application des cours d'intégration –, ceci pour en dégager une vision de groupe et faire surgir des points de convergence mais aussi de tension et des préoccupations. Ce type d'entrevue permet d'appréhender, d'une part, la compréhension et l'interprétation des professeurs envers les intentions éducatives et les orientations proposées depuis les textes curriculaires et, d'autre part, l'élaboration, l'organisation et la planification de ces cours intégrateurs au niveau méso-social, c'est-à-dire celui de la gestion du programme d'études (Jonnaert *et al.*, 2009). Enfin, cela a permis, dans une certaine mesure, de mettre les participants en confiance relativement à leur compréhension du phénomène étudié pour pouvoir, dans un deuxième temps, participer aux entretiens individuels. Ainsi, ce

premier moment d'interaction a permis de délimiter l'échantillon des participants aux entrevues individuelles. La durée moyenne de ces entrevues de groupe est de quatre-vingt-dix minutes.

L'ensemble des entrevues – groupales et individuelles- s'est déroulé de manière assez similaire. En premier lieu, après avoir remercié les participants de leur disponibilité, un rappel rapide de l'objectif de la recherche a été réalisé en insistant sur le caractère important du travail mené par les professeurs des cours d'intégration. Ensuite, les entrevues ont été menées sur la base des guides d'entrevues préétablies qui sont présentés dans les lignes qui suivent. De plus des notes ont été prises sur le déroulement des entrevues et d'autres informations jugées pertinentes. Comme cela a été mentionné, les entrevues ont été réalisées à travers un service de visioconférence. En ce qui a trait aux entrevues de groupe, ceci a eu comme conséquence la difficulté de favoriser une interaction spontanée entre les participants, chacun attendant la fin de l'intervention d'un collègue pour parler. Toutefois, cela n'a pas affecté le déroulement des entrevues car chacun pouvait intervenir librement à la suite des propos d'un collègue. En fin d'entrevues, les participants ont été remerciés et, en même temps, ils ont été avisés de l'intention de partager, d'une part les transcriptions des entrevues et, d'autre part le travail d'analyse thématique – un premier jet- afin de favoriser une interaction chercheur-participants qui contribue à la validité de notre travail de recherche.

Le guide des entrevues de groupe présenté ci-après comprend quatre thèmes et une activité pour briser la glace. Pour chaque thème sont présentées des questions guides (en caractère gras) ainsi qu'un ensemble d'aspects ou questions subsidiaires pour orienter ou approfondir l'entrevue (tableau 4-4). L'ensemble de ces questions visent à apporter des informations relativement aux axes d'opérationnalisation de l'intégration que nous avons précisé lors de la mise en place de notre cadre théorique: l'organisation des savoirs et l'organisation du travail. Elles visent également à appréhender la compréhension des participants vis-à-vis du concept d'intégration des acquis et des objectifs de sa mise en œuvre.

Les deux premiers thèmes portent sur la compréhension et l'interprétation de l'intégration et de ses implications dans le cadre des cours d'intégration. Ces thèmes sont en relation directe avec l'objectif de recherche 2a visant à élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions d'intégration et des moyens en vue de sa mise en œuvre. Le troisième thème a pour intention d'approcher la réalité de la conception, la planification et l'organisation des cours

intégrateurs. Le quatrième thème renvoie aux effets perçus de la visée intégrative sur la pratique enseignante. Ces deux thèmes sont en lien direct avec notre objectif 2b, à savoir la description de la pratique enseignante en vue de déployer l'intégration dans le cadre des cours intégrateurs. Il est à noter qu'avant les entrevues, il a été demandé aux participants de compléter un formulaire axé sur un ensemble d'informations académiques et professionnelles : années d'expérience, domaine de spécialité, expériences des cours intégrateurs aussi bien en tant que professeur que concepteur, participation à des formations en lien avec l'intégration des acquis ou les cours intégrateurs, Académie d'appartenance et statut contractuel.

Tableau 4-4 Guide des entrevues de groupe

Briser la glace	
Présentation des participants et de l'intervieweur (10 mn)	
Thème 1 : Intentions d'intégration (ou visée intégrative) selon le point de vue des professeurs	
Élucider la compréhension des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions d'intégration et des moyens en vue de la mise en œuvre de l'intégration (objectif 2a)	Citez deux mots qui vous viennent à l'esprit si je dis « cours d'intégration ». Explicitez vos choix. - Qu'est-ce qui est intégré ? - Quelle est la finalité de l'intégration envisagée dans ces cours ? Quelles sont les spécificités des cours d'intégration au regard des autres cours du programme d'études ?
Thème 2 : Implications de l'intégration (ou visée intégrative) sur la conception, planification et organisation des cours d'intégration	
Élucider la compréhension des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions d'intégration et des moyens en vue de la mise en œuvre de l'intégration (objectif 2a)	Selon votre point de vue et votre expérience, comment l'intégration doit s'exprimer dans l'action ? - Au niveau du travail en salle de classe : activités didactiques, méthodes pédagogiques, évaluation - Au niveau des contenus d'enseignement : quels types de contenus d'enseignement ? - Au niveau du travail d'équipe des professeurs du programme
Thème 3 : Réalité de la conception, planification et organisation des cours d'intégration	
Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration (objectif 2b)	Comment les cours d'intégration de votre programme d'études ont-ils été pensés et conçus ? - Au niveau de leur décision : par qui et dans quelles conditions ? - Au niveau de leur élaboration : par qui et de quelles manières ? - Au niveau de leur localisation dans le programme d'études : par qui et de quelles manières (dans le temps ? Sont-ils de nouvelle création ?) Comment sont-ils planifiés ? - Individuellement/collectivement - Par qui ? (Académie/autres groupes de professeurs) - De quelle manière (temporellement et spatialement) Comment sont-ils organisés au niveau de la gestion du programme ? - Par qui et de quelle manière (au niveau du programme, au niveau de l'articulation entre les divers cours du domaine disciplinaire)
Thème 4 : Effets perçus de la visée intégrative (des cours d'intégration) sur la pratique enseignante	
Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration (objectif 2b)	Considérez-vous que votre pratique enseignante se soit modifiée depuis que vous êtes chargé de ce type de cours ? - Au niveau des activités, de l'évaluation, etc... que vous proposez et du travail en équipe que vous réalisez

Dans un deuxième temps, des entrevues individuelles ont été menées. Le guide de ces entrevues est décrit dans le tableau 4-5.

Tableau 4-5 Guide des entrevues individuelles

Briser la glace	
Mise en activité préalable Demander au participant de citer deux points de fierté dans ce qu'il fait et l'inviter à les expliciter (10 mn)	
Thème 1 : Mise en œuvre des plans d'action pédagogique dans le cadre des cours d'intégration	
Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration (objectif 2b)	Nous allons centrer notre attention sur les cours d'intégration. Parlez-moi d'un cours d'intégration que vous menez actuellement ou d'un cours d'intégration que vous avez donné. - Dites-moi de quelle manière vous le planifiez ? - Décrivez-moi une ou deux situations d'apprentissage que vous réalisez et qui permettent, selon vous, aux étudiants d'apprendre à intégrer des connaissances diverses. Sur quelle base et comment l'avez-vous ou les avez-vous élaborées ? Quels types de contenus permettent-ils de mobiliser ? - Quelles activités vous mettez surtout en œuvre pour mener à bien ces cours ? - De quelles manières vous organisez ces activités (individuels/collaboratifs ; présentiel/virtuel/hybride ; travail en classe/hors classe) ? En fonction de votre expérience dans ces cours, pouvez-vous me donner une pépite (quelque chose qui a bien fonctionné), un caillou (quelque chose qui vous a dérangé/posé problème ou surpris) et un canif (un outil, une astuce à réutiliser).
Thème 2 : Description des mécanismes d'évaluation	
Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration (objectif 2b)	Pouvez-vous me parler des mécanismes d'évaluation que vous avez utilisés ou que vous utilisez dans le cadre de ces cours. - À quel(s) mécanisme(s) ou activité(s) d'évaluation des apprentissages vous avez eu ou vous avez recourt ? Comment cela se passe ? - À quel(s) mécanisme(s) ou moyen(s) d'évaluation de l'enseignement vous avez eu ou vous avez eu recourt pour juger de la bonne mise en œuvre des situations d'apprentissage ?
Thème 3 : Description de l'organisation académique	
Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration (objectif 2b)	Est-ce que ce type de cours, en particulier, demande ou pas de la collaboration avec un ou d'autres professeurs ? - Avec qui : professeurs de quel cours ? - De quelle manière ?

À l'instar de Mayer et Ouellet (1991), nous considérons que divers aspects contribuent à rendre l'utilisation de l'entrevue individuelle avantageuse pour notre recherche, notamment sa souplesse qui permet d'adapter les questions (ordre, indice de précision) en fonction des participants, de leur loquacité et de la précision des informations qu'ils apporteront de même que sa focalisation sur un thème d'intérêt pour les participants afin de faire émerger des informations sur des thèmes complexes et chargés sur le plan émotionnel. La durée pour ces entrevues a été en moyenne de quatre-vingt-dix minutes. Les thèmes qui les orientent relèvent plus spécifiquement des moyens utilisés par les informants sélectionnés pour mettre en œuvre les cours intégrateurs. Tout comme le guide d'entrevue de groupe, pour chaque thème sont présentés des questions guides (en caractère gras) ainsi qu'un ensemble d'aspects ou questions subsidiaires approfondir l'entrevue. Comme cela est mentionné dans le tableau 4-4, il s'agit essentiellement de collecter des informations de la pratique enseignante (objectif 2b) relative au contexte de l'action en salle de classe (planification, situations d'apprentissage considérées, méthodes d'enseignement et contenus d'enseignement envisagés, organisation des activités et des étudiants et mécanismes d'évaluation) dans le cas du premier thème et du deuxième.

Concernant le troisième thème abordé, l'idée était d'examiner l'activité collaborative des professeurs. Afin d'appuyer ces informations il leur a été demandé, dans le message d'invitation aux entrevues, d'apporter toute documentation disponible et jugée pertinente appuyant leur mise en œuvre du cours intégrateur abordé (planification, activités d'apprentissage, etc.).

4.5.3 Le journal de bord

Le processus de recherche constitue un chemin long et complexe jalonné de moments de réflexion, d'hésitations, de questionnement pour le chercheur. Il est constitué d'un corpus d'informations recueillies qui peut rapidement le submerger s'il n'a pas pris la mesure de la tâche. En ce sens, il est important dans tout travail de recherche de produire et de consigner tout un ensemble d'informations, d'impressions et de sentiments qui habitent et assaillent le chercheur tout au long de ce parcours, de sorte à constituer une sorte de « mémoire vive » de la recherche (Savoie-Zajc, 2018, p. 212). C'est justement le rôle du journal de bord qui vise à documenter l'itinéraire de recherche et permet de « reconstituer la dynamique de terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 213). Cette activité de consignation des traces de la recherche permet, selon Baribeau (2005), « d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste » (p. 112). Il s'agit alors d'un instrument essentiel pour assurer la validité interne relative aux liens entre les données et l'analyse de ces

données de même que la validité externe relative à la possible transférabilité des résultats de la recherche (Baribeau, 2005). Le journal de bord a été réalisé après chaque entrevue. Il nous a permis de documenter nos impressions sur le déroulement de celles-ci, sur leur atmosphère et éventuellement sur les attitudes des participants.

Dans la prochaine section, nous aborderons nos procédures d'analyse de données.

4.6 L'analyse des données

Dans le but de créer du sens à partir des données brutes recueillies, le processus d'analyse convoqué est d'ordre inductif modéré (Añadon et Savoie-Zajc, 2009 ; Savoie-Zajc, 2018). Une telle perspective implique que le phénomène étudié soit balisé par les écrits et une grille préliminaire d'analyse permet alors d'orienter le travail de catégorisation sans toutefois le restreindre, permettant ainsi que la richesse des données recueillies vienne compléter la grille initiale d'analyse (Añadon *et al.*, 2009).

Que ce soient les données issues des documents écrits ou celles issues des verbalisations, l'analyse vise l'identification et la description. Il paraît opportun de centrer notre examen sur une analyse de contenu à fonction heuristique focalisée sur l'exploration, la découverte du contenu, c'est à dire une analyse « pour voir » (Bardin, 2013, p. 3). L'analyse thématique a été, dans le cadre de cette recherche, considérée comme le processus de traitement des données adéquat. Elle vise le repérage des thèmes pertinents du corpus analysé et la documentation de ces mêmes thèmes dans le but de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé *et al.*, 2016, p. 236). La logique de thématisation continue a été utilisée car elle permet une analyse fine et riche du corpus (Paillé *et al.*, 2016).

Pour ce qui est du corpus des documents curriculaires, l'analyse thématique a été menée à partir d'une grille d'analyse préconstruite sur la base de mots-clés référant aux éléments constitutifs du processus de planification curriculaire (voir tableau 4.2). Ces documents ont été codés comme suit : COC pour les documents fondateurs; PE1, PE2 et PE3 pour les programmes d'études; PC1, PC2 et PC3 pour les cours d'intégration (PC1 pour l'ensemble des plans de cours d'intégration du programme PE1, PC2 pour PE2 et PC3 pour PE3). Finalement, pour chaque cours d'intégration les codes assignés sont : PC11 à PC17 pour ceux du programme PE1, PC21 à PC26 pour ceux du programme PE2 et, PC31 à PC33 pour le programme PE3. Concernant ce dernier programme, il est important de préciser que seuls les trois premiers plans de cours d'intégration étaient accessibles. Les mots-clés utilisés pour la grille d'analyse ont été la base de la

construction des guides d'entrevues individuelle et de groupe (voir tableau 4-4 et 4-5). Ces mêmes entrevues ont été soumises à transcription, puis codées afin de pouvoir catégoriser les données et en rechercher des descriptions plausibles (Fortin *et al.*, 2016). Au niveau technique, le logiciel N'vivo a été utilisé. Enfin, en plus de la transcription des données, des fiches synthèses d'entretien (Boutin, 2018) ont été élaborées dans le but de faciliter l'analyse. Celles-ci comprennent des informations générales (dates, personnes, etc.), des informations relatives au déroulement des entrevues et d'autres encore relatives au contenu même des entrevues (problèmes abordés, relation aux questions de recherche, etc.).

Une triangulation des résultats des analyses précédentes a été réalisée pour atteindre l'objectif 3 visant à approcher la concordance entre les intentions filtrant des textes curriculaires et les moyens mis en œuvre (les pratiques déclarées) par les répondants pour les concrétiser. Celle-ci a été réalisée à partir du croisement des résultats issus de nos objectifs 1, 2a et 2b (tableau 4-6). En dernier lieu, les diverses phases d'analyse ont permis de compter sur un ensemble de résultats permettant d'amorcer une phase de théorisation centrée sur l'identification d'éléments clés facilitant la conception, l'organisation et la mise en œuvre de plans d'action pédagogique dans le cadre d'un curriculum à visée intégrative à l'université. Rappelons que selon Roegiers (2010a) peu d'études sur l'implantation d'une approche curriculaire d'intégration en milieu universitaire ont été menées. Il est donc pertinent de faire émerger des éléments clés d'une telle mise en œuvre transférables à d'autres contextes.

Le tableau 4-6 ci-dessous récapitule divers éléments opérationnels du devis méthodologique depuis les objectifs poursuivis en passant par les sources des données recueillies, les instruments de collecte et d'analyse des données, la nature des données produites et les analyses qui ont été réalisées.

Tableau 4-6 Éléments opérationnels du devis méthodologique

Objectifs de recherche	Les sources	La nature des données	Méthode de collecte des données	Les instruments (collecte et analyse)	Le type d'analyse
1 : Identifier les intentions et les orientations proposées pour la mise en œuvre de l'intégration des acquis qui ressortent de la planification curriculaire	Textes curriculaires : Cadre d'orientation curriculaire, les programmes d'études des licences en Droit, en Psychologie et en Communication et les programmes des cours intégrateurs de ces trois programmes d'études.	De type discursive	Analyse documentaire	- Grille d'analyse, logiciel d'analyse qualitative des données (N°vivo)	Analyse thématique continue
2a : Élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs des cours intégrateurs vis-à-vis des intentions et des orientations proposées en vue de la mise en œuvre de l'intégration des acquis	Échantillon 1 : Trois groupes constitués de six à huit professeurs des cours intégrateurs. Un groupe par programme d'études.	De type discursive	Verbalisation	- Guides d'entrevue. - Service de visioconférence (ZOOM) - Logiciel d'analyse qualitative des données (N°vivo).	Analyse thématique continue
2b : Décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours intégrateurs pour mettre en œuvre l'intégration	Échantillon 2 : Neuf professeurs issus de l'échantillon 1. Trois professeurs par groupe (ou programme d'études).	De type discursive	Verbalisation	- Mémos consignés dans le journal de bord du chercheur	Analyse thématique continue
3 : Analyser la concordance entre les intentions et les orientations qui ressortent de la planification curriculaire et la pratique enseignante mise en œuvre par les professeurs des cours intégrateurs		De type discursive	Récupération des résultats issus des analyses des objectifs 1, 2a et 2b	- Logiciel d'analyse qualitative des données (N°vivo)	Triangulation de résultats
4 : Faire ressortir des éléments clés de la conception, organisation et mise en œuvre des plans d'action pédagogique dans le cadre d'un curriculum visant l'intégration des acquis à l'université			Récupération des résultats issus des analyses des objectifs 1, 2a, 2b et 3		Triangulation de résultats

4.7 La validité de la recherche au regard de la position du chercheur

Dans son travail de compréhension du phénomène étudié, et donc afin de rendre compte du cadre dans lequel le problème est étudié, le chercheur doit investiguer et comprendre les caractéristiques

contextuelles et leur influence sur les expériences des participants (Creswell *et al.*, 2018). Rappelons que dans le cas de cette recherche, nous sommes membre de l'institution éducative où se tient la recherche. En effet, nous sommes professeur de la Faculté des Langues attaché au programme d'études de la Licence en Enseignement du Français, mais nous sommes extérieurs aux programmes considérés comme contexte spécifique de cette recherche. Si notre appartenance institutionnelle a pour avantage que le contexte est relativement bien connu, cet état de fait peut également poser des problèmes pour le chercheur, les participants et le site. Toutefois, Creswell et sa collaboratrice (2018) suggèrent que dans un tel cas, un soin doit être particulièrement apporté à la validité du travail et que, pour ce faire, des stratégies de validation doivent être considérées. Bien que diverses stratégies de validation coexistent, dans les lignes qui suivent nous présentons celles qui ont été considérées et, en partie réalisées.

L'un des premiers aspects suggérés par les auteurs concerne la triangulation qui implique l'utilisation de plusieurs formes de preuves à divers stades d'une recherche qualitative pour mieux en décrire les constats (Hays et Singh, 2012). Plusieurs formes de triangulation sont considérées dans cette étude. Premièrement, une triangulation des sources : une variété des sources documentaires (programmes d'études, plans de cours, verbalisation du savoir des professeurs et divers documents élaborés par les professeurs participants pour mener à bien l'action pédagogique) et une variété des répondants (professeurs de divers cours intégrateurs appartenant à divers programmes d'études). Deuxièmement, une triangulation des méthodes de recueil des données. Ainsi, nous considérons pertinent d'avoir fait appel aux méthodes d'analyse de matériel écrit pour les documents curriculaires et de verbalisation des savoirs des professeurs issus des entrevues. Troisièmement, l'incorporation d'autres chercheurs, notamment dans la validation d'instruments de recueil des données, dans notre cas une grille d'analyse thématique et les guides des entrevues individuelles et collectives. Cette validation s'est déroulée en deux étapes. Une première a consisté en des discussions et commentaires avec des enseignants chercheurs de l'UQAM à propos des trois différents instruments de collecte. Une deuxième étape a consisté à tester le guide d'entrevue individuelle avec divers collègues professeurs ayant eu la charge des cours d'intégration dans le programme d'études dans lequel nous oeuvrons : la Licence en Enseignement du Français de la BUAP. Le guide d'entrevue de groupe a, quant à lui, été l'objet de commentaires de ces mêmes professeurs.

Un autre aspect à considérer est, selon Creswell *et al.*, (2018), la clarification du parti pris du chercheur et l'engagement réflexif qui ont trait au fait d'améliorer la compréhension du lecteur quant à la position à partir de laquelle le chercheur amorce et réalise son étude et quant au processus de réflexion engagé.

Pour clarifier ces éléments, la stratégie de validation visait à incorporer tout au long de l'étude des moments de description et de discussion portant sur les connexions entre le vécu, les perspectives et valeurs qui nous guident et autres éléments concentrés au sein du journal de bord réalisés au fur et à mesure du processus de recherche.

En troisième lieu, il est important de laisser une place importante à la prise en compte de la voix des participants, ceci en vue d'assurer la crédibilité des résultats et des interprétations (Creswell *et al.*, 2018). Trois stratégies de validation avaient été considérées : la clarification des réponses des participants à travers le questionnement durant le recueil de données, la lecture des transcriptions aussi bien des entrevues de groupes que des entrevues individuelles par les participants et, en dernier lieu, une entrevue avec des membres du groupe des participants afin de réfléchir à l'exactitude des informations recueillies en fonction des analyses préliminaires constituées de descriptions ou de catégories. Il est important de noter que cette troisième stratégie de partage avec les participants axés sur les résultats des analyses préliminaires n'a pas été concluante. En effet, seulement quelques retours ont été obtenus et tous allaient plutôt dans le sens d'une validation des thèmes proposés. Nous postulons, toutefois, que la lecture des transcriptions par les participants constitue un gage de validité des informations soumises au processus d'analyse.

Enfin, une description riche et dense du contexte de recherche a été réalisée dans un souci de possible transférabilité des résultats (Creswell *et al.*, 2018). Pour cette stratégie de validation, nous avons consacré du temps à présenter le contexte de l'étude, à décrire les phases du processus de recherche (élaboration des instruments de recueil des données, protocole d'utilisation, etc.), à ajouter des données qui pourraient être utiles pendant le recueil même des données et l'analyse de ces données, comme des informations relatives au contexte de recueil (ambiance, lieu, etc.).

4.8 Les considérations éthiques

Pour mener à bien ce travail d'investigation divers moyens ont été mis en œuvre en vue d'assurer un comportement éthique. Tout d'abord, aux niveaux des institutions éducatives, aussi bien de l'UQAM que de la BUAP, nous avons obtenus les autorisations préalables au travail de recherche, à savoir l'obtention d'un certificat d'éthique auprès du Comité d'Éthique de la Recherche (CÉR) auprès de l'UQAM et, concernant la BUAP, nous avons eu l'aval des autorités éducatives pour pouvoir réaliser cette étude. En sus de ces autorisations, d'autres mécanismes ont été utilisés. Par exemple, concernant les informants

(professeurs et institution), des formulaires de consentement ont été élaborés. Ils contenaient toutes les informations nécessaires pour qu'ils puissent faire un choix éclairé et volontaire par rapport à leur participation à la recherche. Ces formulaires comprenaient l'objectif de l'étude, les procédures, les risques, les inconvénients, l'importance de la participation et la contribution des participants, les outils de collecte de données utilisés, leurs rôles et leurs buts. L'anonymat et la confidentialité des professeurs participants à la collecte de données a été garanti à travers l'utilisation de codes, aussi bien au moment de la présentation que lors de l'analyse de données. Comme cela a été mentionné, la codification des groupes d'entrevues est EG1, EG2 et EG3 et celle des participants est : EG1P01, EG1P02, EG1P04, EG1P05 et EG1P06 pour le groupe de discussion EG1 ; EG2P21, EG2P22, EG2P23, EG2P24 et EG2P25 pour le groupe EG2 et ; EG3P31, EG3P32 et EG3P33 pour le groupe de discussion EG3. De plus, la non-utilisation des informations hors du contexte de la recherche a été prévue, de même que leur destruction dans les six ans à la suite du recueil des données.

En relation à l'activité même d'entrevue, nous avons veillé à établir un climat de respect envers les participants, à prendre en compte leur disponibilité et leur choix d'éventuellement mettre fin à leur participation. Nous avons également veillé à prendre en compte leur parole de manière équitable aussi bien lors des entrevues que lors du processus d'analyse, à travers notamment une réflexion conjointe sur l'exactitude des informations recueillies à partir de descriptions ou de catégories retenues.

CHAPITRE 5

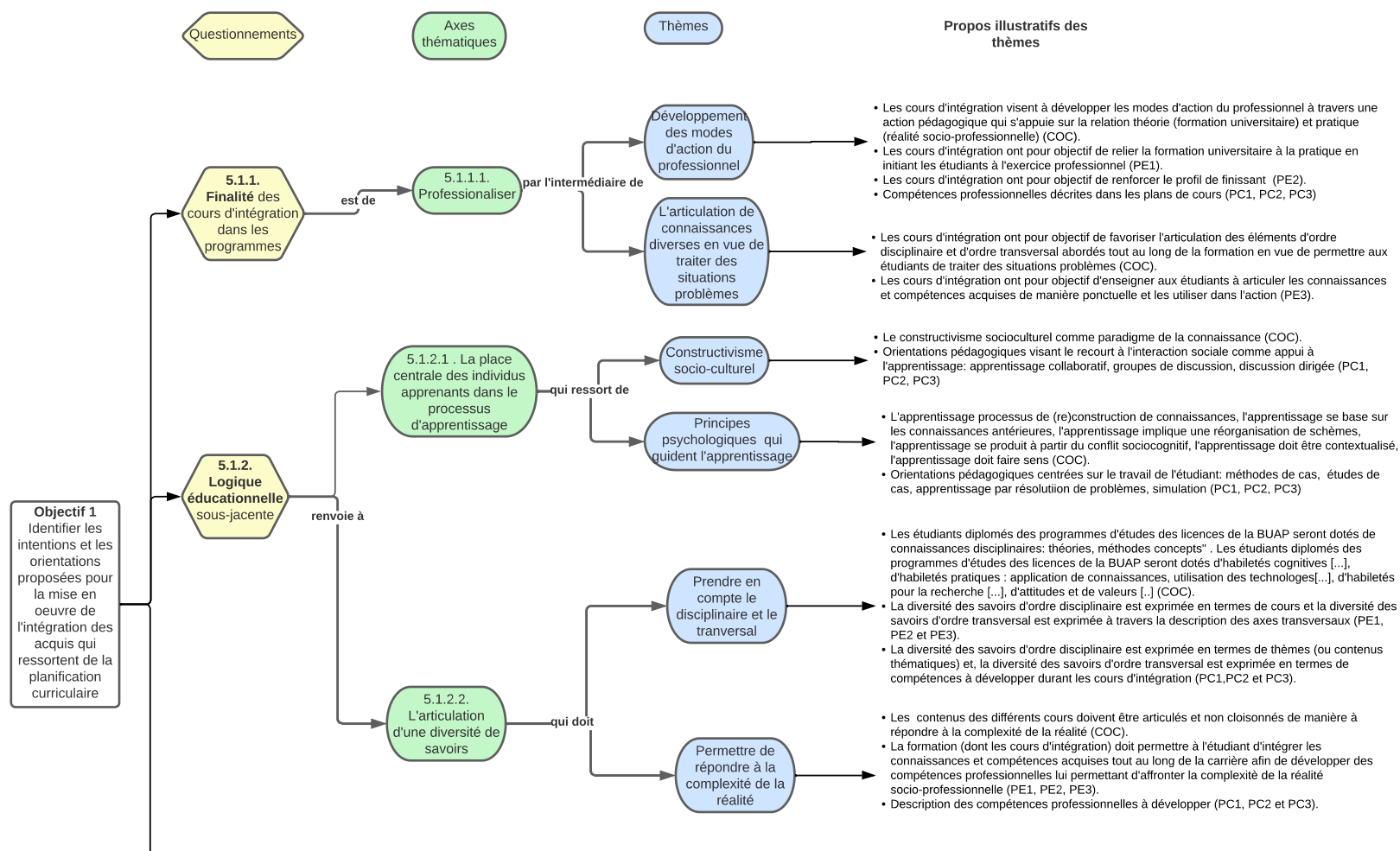
RÉSULTATS

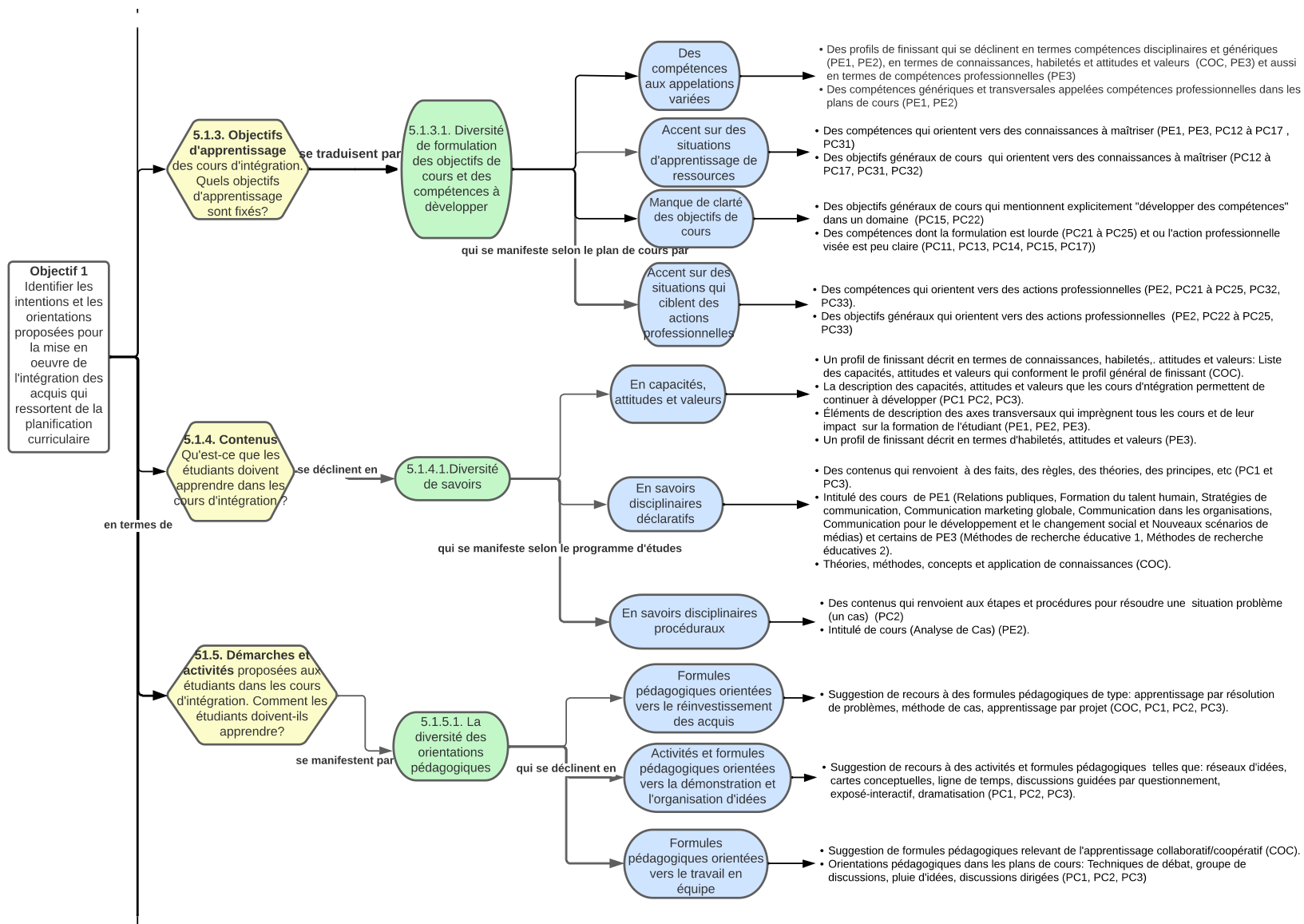
Ce chapitre, qui a pour objectif de présenter les principaux résultats, se divise en quatre parties. La première aborde les résultats issus de notre premier objectif de recherche à savoir, l'identification des intentions et des orientations proposées par les prescrits curriculaires pour la mise en œuvre de l'intégration des acquis dans la planification curriculaire. La deuxième partie vise à présenter les résultats de notre objectif 2a visant à élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions et des orientations proposées en vue de la mise en œuvre de l'intégration des acquis. L'objectif 2b, constitue notre troisième partie. Nous y trouverons les résultats relatifs à la description de la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration. Enfin, une ultime partie est consacrée à la confrontation des divers résultats obtenus. Cette triangulation nous permettra de dégager des éléments de réponse à notre objectif de recherche 3 relatif à l'analyse de la concordance entre les intentions curriculaires, leur compréhension et interprétation de la part des professeurs des cours d'intégration et la pratique enseignante que ces derniers mettent en œuvre pour répondre à ces intentions.

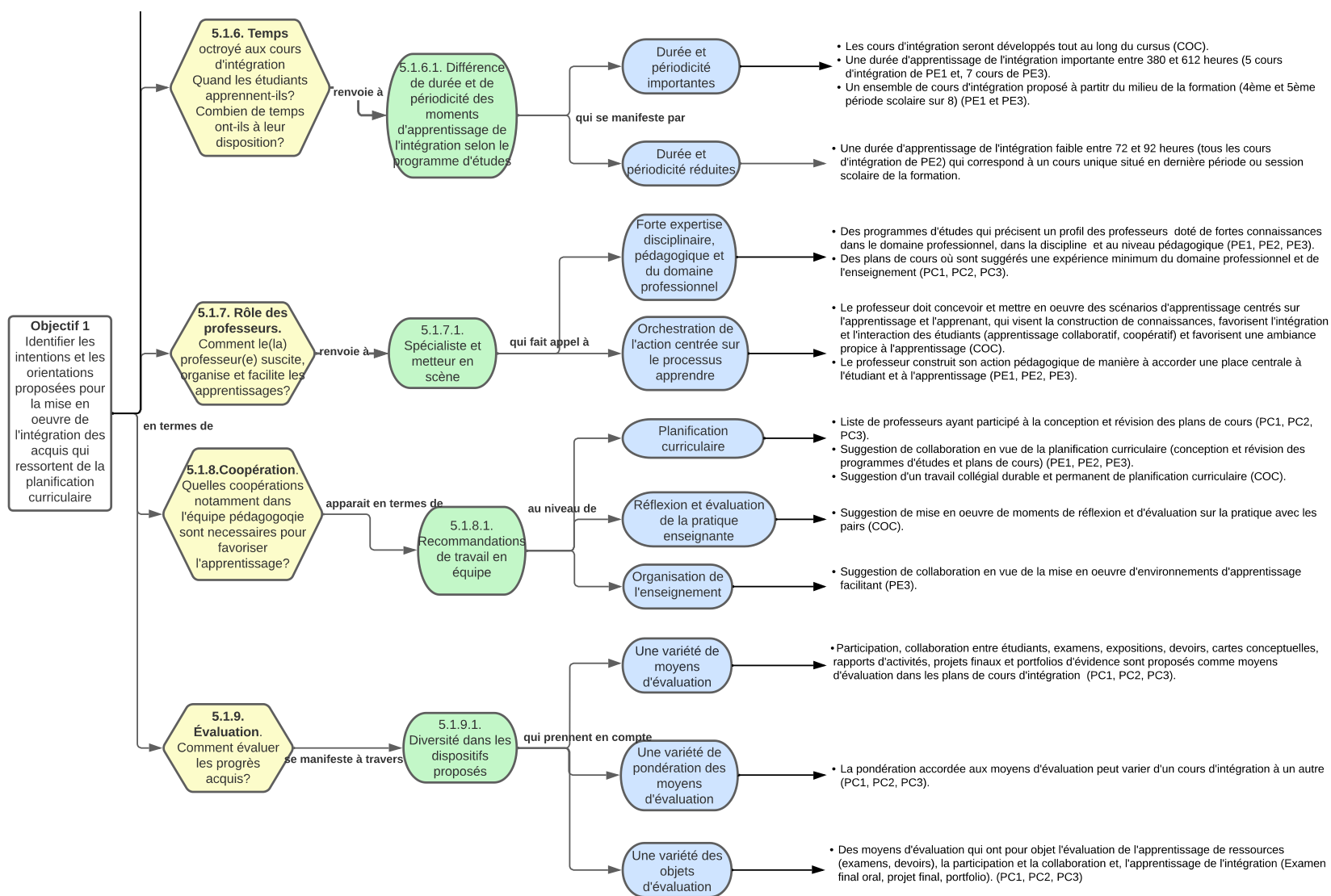
5.1 Résultats relatifs aux intentions et orientations en matière d'intégration des acquis véhiculées par les prescrits curriculaires

L'ensemble des résultats de l'analyse thématique menée est schématisé dans l'arbre thématique intitulé figure 5-1 qui a été sectionné en trois parties pour faciliter sa lecture. Les questionnements (bulles jaunes) correspondent aux éléments de la grille d'analyse utilisée pour classer les données recueillies, à savoir les composants du curriculum retenus pour les besoins de cette recherche tels que les finalités, la logique éducationnelle, les objectifs d'apprentissage, etc. Des axes thématiques (bulles vertes) ont été constitués à partir du regroupement des thèmes (bulles bleues) qui émergent des propos illustratifs. Ces propos illustratifs viennent paraphraser les parties signifiantes des textes curriculaires. Pour apporter plus de précisions, le corps du document incorpore des énoncés entre guillemets qui constituent des exemples révélateurs de ces propos illustratifs. La présentation de ces résultats reprend la structure de l'arbre thématique, de la sorte, la numérotation des parties du document qui suit renvoie à celle présente dans l'arbre.

Figure 5-1 Représentation des résultats de l'analyse thématique réalisées sur les documents curriculaires







5.1.1 La finalité déclarée des cours d'intégration dans les programmes

En réponse au questionnement portant sur la finalité des cours d'intégration dans les programmes, l'analyse des textes curriculaires a fait émerger que la finalité de ces cours est de professionnaliser, c'est-à-dire, de guider les étudiants vers l'exercice de la profession à l'étude.

5.1.1.1 Professionnaliser

Ce cheminement vers la professionnalisation devrait se faire par l'intermédiaire d'une opérationnalisation des cours axée sur le développement des modes d'action du professionnel et sur l'articulation de connaissances diverses en vue du traitement de situations qui posent problèmes. Ces deux points constituent les thèmes saillants de notre analyse.

Concernant le premier thème, l'ensemble des textes curriculaires abondent dans ce sens. L'ensemble des documents fondateurs analysés qui constituent le cadre d'orientation curriculaire (COC), par exemple, souligne que la formation éducative doit développer les modes d'action du professionnel à travers une action pédagogique qui s'appuie sur la relation théorie, soit la formation universitaire, et pratique, c'est-à-dire la réalité socio-professionnelle. À titre d'exemple, mention est faite que l'« éducation dispensée à aucun moment ne doit perdre de vue que le savoir est lié à la réalité » (BUAP, 2007b, p. 37) et que les cours d'intégration ont « pour objectif fondamental de développer les modes d'action du professionnel, ceci à partir de l'interrelation systémique des composants d'ordre académique, d'ordre professionnel » (BUAP, 2007c, p. 33). Le programme d'études PE1, à l'instar des autres programmes, souligne « il [le cours d'intégration]¹⁴ a pour objet de créer du lien entre les connaissances théoriques et la pratique et, pour autant, il se positionne comme un exercice préalable à l'incorporation à la future activité professionnelle » (PE1, 2016). Pour ce qui est des plans de cours, les références aux compétences professionnelles à développer vont dans ce sens.

En relation au thème de l'articulation de connaissances diverses en vue du traitement de situations problèmes, là encore l'ensemble des textes y fait mention. Par exemple, le COC suggère que « la tâche éducative doit assurer que les connaissances acquises sont pertinentes, c'est-à-dire qu'elles répondent aux caractéristiques suivantes : des connaissances liées au contexte [...] ¹⁵, des connaissances en interaction,

¹⁴ Ajouté par l'auteur.

¹⁵ Le symbole [...] correspond à des passages éliminés par l'auteur en vue d'une lecture plus fluide.

[...] des connaissances d'une grande diversité [...] et des connaissances qui permettent d'affronter la complexité » (BUAP, 2007b, p. 38) et, pour ce faire « le cours d'intégration favorise deux niveaux d'intégration, l'un au niveau des contenus présents dans le curriculum [...], et l'autre au niveau social. » (BUAP, 2007c, p. 32). Dans la description du programme d'études PE3, il est mentionné explicitement que « l'objectif de ces cours [d'intégration]¹⁶ est que l'étudiant intègre les connaissances et compétences acquises tout au long de la carrière et puisse les utiliser pour développer des projets de recherche et/ou d'intégration » (PE3, 2016).

5.1.2 Des éléments de la logique éducationnelle présents tout au long du processus de planification curriculaire

Les informations recueillies du corpus relativement au questionnement portant sur la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum, et donc aux principes qui doivent guider l'apprentissage de l'intégration des acquis par les étudiants, renvoient à deux axes thématiques : la place centrale des étudiants dans le processus d'apprentissage et l'articulation des divers savoirs abordés ponctuellement durant la formation universitaire.

5.1.2.1 La place centrale des individus apprenants dans le processus d'apprentissage

L'accent mis sur l'étudiant et sa place centrale dans le processus d'apprentissage est très présent au sein des prescriptions. Cela ressort, d'une part, des mentions faites du paradigme socio-constructiviste comme modèle de compréhension de la construction de connaissance et, d'autre part, de la référence à la pertinence de principes psychologiques guidant l'apprentissage dans lesquelles le rôle de l'individu apprenant est central. À titre d'exemple, le COC stipule à que « le constructivisme socioculturel est la théorie pédagogique qui répond aux besoins de l'éducation que la BUAP veut promouvoir » (BUAP, 2007b, p. 36). Cet ensemble de documents considère également la pertinence de principes psychologiques guidant l'apprentissage où le rôle de l'individu apprenant est central. Ceux-ci renvoient, entre autres, au fait que l'apprentissage est un processus constructif interne de reconstruction de connaissances, qu'il prend donc appui sur les connaissances antérieures de l'individu, qu'il est social et coopératif, qu'il se produit à partir du conflit sociocognitif, qu'il doit être contextualisé et doit faire sens (BUAP, 2007b, p. 41-42). Au niveau des plans de cours, la place centrale des étudiants apparaît en filigrane des recommandations en matière d'orientations pédagogiques. Parmi ces recommandations, nous trouvons,

¹⁶ Ajouté par l'auteur.

entre autres, l'apprentissage collaboratif, la discussion dirigée, les techniques de groupes, l'apprentissage par résolution de problèmes, les méthodes de cas.

5.1.2.2 L'articulation d'une diversité de savoirs

L'ensemble des textes curriculaires souligne que les savoirs ou ressources à articuler sont aussi bien disciplinaires que transversales et que l'interaction de cet ensemble de savoirs doit permettre de répondre à la complexité de la réalité à laquelle devront faire face les étudiants.

En ce sens, dans le COC, des passages stipulent l'intention de former des étudiants dotés de connaissances disciplinaires : théories, méthodes et concepts, mais aussi d'habiletés cognitives, d'habiletés pratiques : application de connaissances, utilisation des technologies, d'habiletés pour la recherche ainsi que d'attitudes et de valeurs (BUAP, 2007b, p.19-20). Au niveau des programmes d'études, cette diversité apparaît à travers l'ensemble des cours proposés – plus spécifiquement pour les savoirs disciplinaires- ainsi que les notes référant aux axes transversaux – ensemble de savoirs transversaux- qui doivent imprégner toute la formation universitaire. Enfin, nous retrouvons aussi cette diversité de ressources ou savoirs exprimés à travers les contenus d'enseignement proposés dans les divers plans de cours d'intégration.

Concernant le deuxième thème, le COC suggère que les contenus des différents cours doivent être articulés et non cloisonnés de manière à répondre à la complexité de la réalité. Les programmes d'études, à travers la description de leur mission et vision, précisent que la formation, dont les cours d'intégration font partie, doit permettre à l'étudiant d'intégrer les connaissances et compétences acquises tout au long de la carrière afin de développer des compétences professionnelles lui permettant d'affronter la complexité de la réalité socio-professionnelle. Enfin, cette information ressort également des plans de cours d'intégration par l'intermédiaire de la place centrale qu'occupe les compétences professionnelles à développer. En effet, structurer une formation sur un ensemble de compétences professionnelles renvoient à un travail éducatif visant à apprendre aux étudiants à mobiliser et coordonner un ensemble de ressources diverses en vue d'affronter des situations problèmes qui reflètent la réalité socio-professionnelle à laquelle ils seront confrontés dans leur avenir.

5.1.3 Les objectifs d'apprentissage

Au questionnement portant sur les objectifs d'apprentissage fixés, les données recueillies nous amènent à considérer que ces objectifs se traduisent par une diversité de formulation. Il est important de noter que

ces objectifs s'expriment en termes de compétences dans les programmes d'études et en termes d'objectif général et de compétences professionnelles dans les plans de cours.

5.1.3.1 Diversité de formulation des objectifs

Cette diversité de formulation se manifeste par des compétences aux appellations variées. Ceci constitue notre premier thème. Les programmes d'études PE1 et PE2 décrivent un profil de finissant en termes de compétences spécifiques et d'autres dites transversales ou génériques. En ce qui concerne le programme d'études PE3, le profil de finissant y est décrit en termes de connaissances, habiletés et attitudes et valeurs ainsi qu'en termes de compétences professionnelles. Les compétences à développer dans le cadre des plans de cours d'intégration de ce programme sont, quant à elles, formulées en termes de compétences professionnelles ou disciplinaires.

Notre analyse montre qu'un deuxième thème émerge, celui de la formulation de certains objectifs d'apprentissages - objectif général et compétences à développer- où l'accent est mis sur des situations d'apprentissage de ressources. Ceci est présent dans les programmes d'études PE1 et PE3 ainsi que certains de leurs cours d'intégration associés : PC12 à PC17, PC31 et dans une certaine mesure dans PC32 et PC33. À titre d'exemple, la compétence « reconnaître la discussion théorique et méthodologique multidisciplinaire sur le domaine de la communication à travers la recherche pour observer les phénomènes sociaux » du programme d'études PE1 renvoie plus au besoin de maîtriser des éléments d'ordre théoriques et méthodologiques en vue, non pas d'agir, mais d'observer. Le tableau 1 de notre annexe 1 montre d'autres exemples de ce type de formulation de compétences. Dans le même ordre d'idée, l'objectif général du cours PC16 précise « Comprendre les changements des moyens de communication quant à leurs contenus, modes de production, narratives, [...] ». D'autres exemples apparaissent dans les annexes A et B.

Un troisième thème ressort de notre analyse. En effet, certaines compétences et objectifs généraux de cours d'intégration, orientent l'action pédagogique vers la réalisation de tâches en lien avec l'action professionnelle. À titre d'exemple nous pouvons lire les formulations suivantes (d'autres exemples relatifs à ce troisième thème sont présentés dans les annexes A et B) :

- « **Diagnostiquer les besoins en développement de compétences** dans des organisations publiques, privées et / ou sociales pour concevoir des programmes de formation qui favorisent l'échange communicatif afin de parvenir à des accords [...]. » (PC11)
- « **Identifie les faits, analyse et applique** la correspondance entre la théorie et la pratique professionnelle à travers la méthode des cas en matière constitutionnelle [...]. » (PC21)

Les textes analysés font également apparaître un quatrième et dernier thème, celui de formulations des objectifs d'apprentissage qui manquent de clarté. Par exemple, nous trouvons l'objectif général du cours PC15 qui est décrit en ces termes : « Développer des compétences pour la gestion globale de la communication en appliquant les outils et les méthodologies de la gestion stratégique » (voir annexe B). Un objectif d'apprentissage exprime ce que l'enseignant souhaite que les étudiants apprennent, or l'expression *développer une compétence* ne semble donner que peu d'information sur l'apprentissage à réaliser de la part des étudiants. En résonance avec cette imprécision, il nous paraît important de mentionner qu'aucun cours d'intégration n'inclue des objectifs spécifiques dont le but est d'amener un degré de précision supérieur quant à l'objectif général d'apprentissage. En ce qui concerne les compétences, leur formulation apparaît, dans certains cas, peu clair quant aux actions professionnelles qu'elles circonscrivent. À titre d'exemple, nous avons les compétences :

- « Analyser et appliquer la norme juridique relative aux relations entre individus et celle relative à la famille et aux actes juridiques de commerce ; dans **le but de garantir les relations personnelles et patrimoniales**, basées sur les principes du droit privé respectivement en matière civile, familiale et commerciale » (PC22)
- « Identifier les situations, analyser et appliquer les principes et les règles du système juridique mexicain et sa relation avec la scène internationale et résoudre les procédures constitutionnelles et de protection des droits fondamentaux pour **agir dans les instances administratives et judiciaires** sur la base de la résolution éthique et professionnelle des conflits constitutionnels, électoraux et administratifs. » (PC21)
- « Travailler en collaboration grâce à des processus de communication efficaces qui permettent aux organisations d'atteindre leurs objectifs. » (PC13)

Dans les deux premiers cas, il semblerait que les éléments que nous soulignons en gras constituent des actions clés de la profession à laquelle les étudiants doivent se former, à savoir ici le droit. Or, il semble que *garantir un droit* constitue non pas une action professionnelle sinon à une règle du droit. De même, *agir dans des instances* ne constitue pas une action professionnelle précise, cette information a plutôt trait aux lieux où sera menée l'action professionnelle. Pour le dernier énoncé de compétence, la formulation ne permet pas de rendre compte de l'action professionnelle visée.

5.1.4 Les contenus à aborder durant les cours d'intégration

Concernant la question de savoir quels contenus doivent être abordés dans les cours d'intégration, notre analyse montre que ceux-ci se déclinent en une diversité de savoirs à apprendre.

5.1.4.1 La diversité de savoirs à apprendre

Cet aspect est présent à tous les niveaux du processus de planification curriculaire, toutefois, il se manifeste de manière différente selon le programme d'études et les plans de cours d'intégration associés, comme cela est exemplifié dans les lignes qui suivent.

Un premier aspect ou thème renvoie à l'importance à accorder aux savoirs d'ordre transversal, à savoir aux capacités, attitudes et valeurs. Les documents d'orientation curriculaire décrivent un profil général de finissant qui stipule que l'étudiant devra posséder, entre autres, des

- Compétences de type cognitif ;
- Compétences d'ordre pratique ;
- Compétences pour la recherche, compétences pour la gestion ;
- Attitudes ;
- Valeurs » (BUAP, 2007b, p.19-20)

Dans les programmes d'études et les plans de cours, ce type de savoir apparaît sous forme de liste où sont abordés l'intérêt et l'objectif de ces savoirs pour la formation intégrale des étudiants. Ils sont abordés dans un aparté intitulé « Axes transversaux » et renvoient à des domaines tels que la recherche, des langues étrangères, l'utilisation des technologies, l'innovation et l'entrepreneuriat, la pensée complexe et la formation humaine et sociale.

La centration sur des savoirs disciplinaires déclaratifs qui correspondent à des savoirs de type théorique : faits, règles, lois et principes, constitue un deuxième pôle des contenus d'enseignement à prendre en compte. Les documents constitutifs du cadre d'orientation curriculaire manifestent l'importance de considérer des « connaissances disciplinaires : Théories, méthodes et concepts » (BUAP, 2007b, p.19). Ce type de savoirs déclaratifs apparaît également dans deux des programmes d'études : PE1 et PE3, à travers les intitulés des cours d'intégration. À titre d'exemple, pour le programme PE1, nous trouvons des appellations de type *Relations publiques*, *Stratégies de communication*, *Communication marketing globale* ou encore *Nouveaux scénarios médiatiques*. Même s'il ne s'agit que d'intitulés, ils renvoient essentiellement à des concepts, des éléments d'ordre théorique. L'importance des savoirs déclaratifs ressort enfin des contenus décrits dans les plans de cours d'intégration associés à ces programmes. Sur l'annexe C, nous pouvons apprécier que les savoirs listés renvoient essentiellement à des éléments d'ordre théorique et qu'il n'y a aucune information qui pourrait orienter sur des savoirs procéduraux ou encore conditionnels.

Il est à noter que cela n'est le cas ni des intitulés de cours d'intégration du programme PE2 ni des descriptions des contenus des cours d'intégration associés. En effet, les intitulés des cours d'intégration sont de type : *Analyse de cas en droit pénal*, *Analyse de cas en droit du travail*, etc... Ces informations constituent, selon nous, un troisième thème qui met de l'avant une centration sur des savoirs disciplinaires d'ordre procédural et dans une certaine mesure sur des savoirs d'ordre conditionnel. De fait, intituler un cours *analyse de cas* oriente sur le fait que les contenus abordés durant ce type de cours devraient permettre l'apprentissage de séquences d'actions, de manières de faire en vue d'affronter une situation qui pose un problème, ce qui devrait impliquer le recours à des savoirs d'ordre conditionnel relatifs à la prise en compte du contexte, des contraintes et des conditions de la situation. Concernant les contenus même des cours d'intégration du programme PE2, les exemples proposés dans l'annexe C montrent que leur progression se base sur les procédures nécessaires à l'analyse de cas relatifs au domaine disciplinaire. À titre d'exemple nous trouvons des informations de type « Présentation du dossier », « Examinez et analysez les récits des événements », « Qualifiez juridiquement les éléments qui composent le dossier » ou encore « Analyse critique du cas identifiant la pertinence nationale et internationale ».

5.1.5 Démarches et activités proposées aux étudiants

L'analyse des prescrits curriculaires en réponse aux démarches et activités proposées dans les cours d'intégration révèle que la diversité des orientations pédagogiques est préconisée.

5.1.5.1 Une diversité d'orientations pédagogiques

Cette diversité d'orientations pédagogiques se manifeste à travers l'importance déclarée de proposer des formules pédagogiques orientées 1) vers le réinvestissement des acquis, 2) vers la démonstration et l'organisation des idées et 3) vers le travail en équipe. Ces orientations constituent les trois thèmes présentés dans notre arbre thématique. Précisons que ces informations apparaissent principalement dans les plans de cours et dans les documents du cadre d'orientation curriculaire. Le COC, dans ses recommandations de possibles stratégies d'enseignement à adopter, aborde l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par projet, l'apprentissage par résolution de problème (BUAP, 2007b). Les plans de cours, quant à eux, intègrent un aparté intitulé « Stratégies, techniques et ressources didactiques » (PC11 à PC33) qui suggère l'utilisation de divers moyens pour favoriser l'apprentissage. Nous y trouvons, par exemple, les réseaux d'idées, les cartes conceptuelles, la ligne de temps, les discussions guidées par questionnement, l'exposé-interactif et la dramatisation, la résolution de problème, la méthode de cas, l'étude de cas ou encore les techniques de discussions, le débat, la discussion dirigée, entre autres.

5.1.6 Temps octroyé aux cours d'intégration

À la question relative au temps alloué aux cours d'intégration pour permettre aux étudiants d'apprendre à intégrer, les informations analysées nous renvoient à l'idée d'une différence de durée et de périodicité de ces moments d'apprentissage de l'intégration selon le programme d'études.

5.1.6.1 Des moments d'apprentissage de l'intégration de différentes durée et périodicité

L'analyse des données recueillies montre que malgré les suggestions des documents constitutifs du COC sur l'importance de promouvoir l'apprentissage de l'intégration de manière continue, les décisions des programmes d'études à ce sujet sont diverses. Ainsi, nous pouvons observer des moments d'apprentissage d'une durée et périodicité importante et d'autres plutôt réduites. Ces deux aspects constituent les thèmes saillants. En effet, dans le COC il est fait mention que « les cours d'intégration seront développées tout au long du programme » (BUAP, 2007e, p. 24). Les informations issues des programmes d'études PE1 et PE3 vont dans ce sens. Dans la description du maillage curriculaire de ces programmes, les cours d'intégration sont proposés à partir du milieu de la formation, soit à partir du quatrième ou cinquième semestre d'une formation comptant au total huit semestres. Il s'agit respectivement de six et cinq cours d'intégration obligatoires. De fait, le temps accordé à l'apprentissage de l'intégration oscille de 380 dans le programme PE1 à heures à 612 dans le programme PE3 (Annexe E et F). Dans le cas du programme PE2, la durée et périodicité de l'apprentissage de l'intégration est réduite. En effet, des sept cours d'intégration proposées,

seul un est obligatoire et est placé au dernier semestre de la carrière. Ce cours d'intégration est choisi en fonction de la spécialité : droit pénal, droit fiscal, etc. Pour autant, la durée d'apprentissage de l'intégration oscille entre 72 et 92 heures selon le cours (Annexe G).

5.1.7 Rôle des professeurs

Au questionnement de savoir quelles informations les documents curriculaires apportent-ils sur le rôle des professeurs, l'analyse des textes illustratifs nous amènent à observer que spécialiste et metteur en scène constituent les qualificatifs qui renvoient à ce rôle.

5.1.7.1 Le professeur comme spécialiste et metteur en scène

L'ensemble des documents analysés abordent ces rôles. Le professeur doit être un spécialiste et donc posséder une forte expertise disciplinaire, pédagogique et du domaine professionnel. Cela apparaît fortement des descriptifs des programmes d'études, où nous trouvons un aparté intitulé *Profil des professeurs* qui explicite ces exigences. À titre d'exemple, dans le programme d'études PE3 est spécifié que « le professeur de la Licence en processus éducatifs doit avoir des compétences de base dans le domaine de l'éducation, ainsi qu'un solide bagage scientifique ». Au niveau des plans de cours, nous trouvons également des recommandations relatives au profil des professeurs chargés de cours : expérience minimum du domaine professionnel et de l'enseignement.

Les documents curriculaires insistent également sur le rôle de metteur en scène. En effet, le professeur doit orchestrer l'action en se centrant sur l'étudiant et le processus apprendre. Dans le COC, il est précisé que le professeur doit concevoir et mettre en œuvre des scénarios d'apprentissage centrées sur l'apprentissage et l'apprenant et que ces scénarios doivent viser la construction de connaissances, favoriser l'intégration et l'interaction des étudiants (apprentissage collaboratif, coopératif) et favoriser une ambiance propice à l'apprentissage. Le professeur doit « servir d'intermédiaire entre les contenus d'apprentissage et l'activité constructiviste que déploient les élèves pour les assimiler » (BUAP, 2007b, p. 45). Le profil des professeurs précisé dans chaque programme d'études aborde aussi ce thème. Dans les programmes, il est mentionné par exemple que, le professeur doit « guider et coordonner le processus d'enseignement-apprentissage tant en classe qu'en situation réelle » (PE2, 2016) ou encore qu'il doive « concevoir des scénarios d'apprentissage diversifiés favorisant la construction des connaissances, l'intégration sociale et la capacité d'adaptation » (PE1, 2016).

5.1.8 La coopération entre professeurs

Concernant la coopération au sein de l'équipe de professeurs des programmes d'études en vue de favoriser l'apprentissage, l'analyse des textes curriculaires fait apparaître l'existence de recommandations.

5.1.8.1 Recommandations de travail en équipe

Celles-ci se manifestent surtout au niveau du travail de planification curriculaire, dans une moindre mesure au niveau de la réflexion et l'évaluation nécessaire à l'amélioration de la pratique enseignante et de manière quasi imperceptible sur le plan de l'organisation de l'enseignement.

Sur le plan du travail de planification curriculaire, les informations issues de notre analyse montrent que l'ensemble des textes curriculaires abordent ce thème. Le COC souligne et il est textuellement dit que « cette structure curriculaire crée la nécessité d'un travail collégial durable et articulé qui doit constituer un processus permanent de recherche de consensus entre les objectifs spécifiques de chaque cours et les cours d'intégration » (2007c, p. 34). Et que ce travail devra être réalisé principalement par deux types d'organes collégiaux : 1) les commissions chargées de l'élaboration, suivi et évaluation des programmes d'études (CDESCUA) et 2) les académies constituées par des groupements de professeurs chargés de cours dans un même domaine de connaissance, comme par exemple l'académie de droit fiscal, l'académie de droit pénal ou encore l'académie de recherche. Dans les programmes d'études, il en est de même. Par exemple, le programme PE2 stipule que les professeurs doivent participer à la « conception, construction et mise à jour des plans de cours », et qu'ils doivent « s'intégrer dans la planification institutionnelle du processus éducatif » (PE2, 2016). En ce qui concerne les plans de cours d'intégration, mention est faite des professeurs ayant participé à la conception et à la révision des plans de cours.

Le deuxième thème ayant trait au travail de réflexion et d'évaluation portant sur la pratique enseignante ressort uniquement des documents constitutifs du cadre d'orientation curriculaire (COC). Il y est mentionné que « pour favoriser la réflexion et l'évaluation de leur pratique, il convient de le faire de manière collégiale et de s'appuyer sur la recherche pédagogique » (BUAP, 2007d, p. 36). Enfin, en matière de coopération des professeurs en vue de l'organisation de l'enseignement, seul le programme d'études PE3 y fait succinctement allusion. Nous pouvons y lire que « le professeur promeut les connaissances et les compétences de l'étudiant [...] en participant individuellement ou collectivement à la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage liés à la matière » (PE3, 2016).

5.1.9 L'évaluation

Au questionnement des orientations en matière d'évaluation, les documents analysés révèlent que seuls les plans de cours apportent des informations d'ordre pratique sur l'évaluation. En effet, dans le COC, nous trouvons des informations relatives au concept d'évaluation, à ses caractéristiques et à son importance (BUAP, 2007b). Concernant les programmes d'études quelques informations de ce type apparaissent également. Par exemple, dans le programme PE3 il est fait allusion au fait qu'il est important de considérer « des outils collectifs tels que la co-évaluation, l'évaluation par les pairs, le tutorat par les pairs » en vue d'aider les étudiants à apprendre (PE3, 2016). Les informations d'ordre pratique sur l'évaluation renvoient à un axe thématique que nous avons intitulé : diversité des dispositifs d'évaluation.

5.1.9.1 Diversité dans les dispositifs proposés

La variété des moyens d'évaluation, de la pondération de ces moyens ainsi que la variété des objets évalués constituent les thèmes saillants de notre analyse. Cette variété apparaît dans l'ensemble des plans de cours. En ce qui concerne notre premier thème, à savoir la variété des moyens d'évaluation proposés, nous trouvons, comme cela est décrit dans l'annexe H, des moyens tels que la participation, la collaboration entre étudiants, les examens, les expositions, les devoirs, les cartes conceptuelles, les rapports d'activités, les projets finaux et le portfolio d'évidence.

De cette diversité de moyens d'évaluation affleure un deuxième thème, celui de la diversité des objets d'évaluation. Notre analyse dévoile que des objets comme la participation individuelle ou collective des étudiants, l'apprentissage de ressources et l'apprentissage de l'intégration constituent des focus de l'évaluation. À titre d'exemple, nous observons des moyens tels que des devoirs, des examens, voire des expositions qui semblent plus orientés vers l'évaluation de l'apprentissage de ressources, au contraire de moyens tels que les projets finaux, l'entrevue avec un expert, l'analyse de documents de recherche ou encore le portfolio qui semblent davantage liés à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration de connaissances. Enfin apparaissent la participation ainsi que l'aptitude et la disponibilité au travail en équipe comme moyens d'évaluer l'engagement des étudiants aux activités (Annexe H).

Finalement, un troisième thème émerge de cette analyse, il s'agit de la diversité de pondération de ces moyens d'évaluation. Comme cela apparaît des informations contenues dans l'annexe H, la pondération accordée aux moyens d'évaluation peut varier d'un cours d'intégration à un autre. À titre d'exemple, le moyen d'évaluation intitulé *participation* qui est décrit dans les cours PC16, PC21 et PC25 apparaît

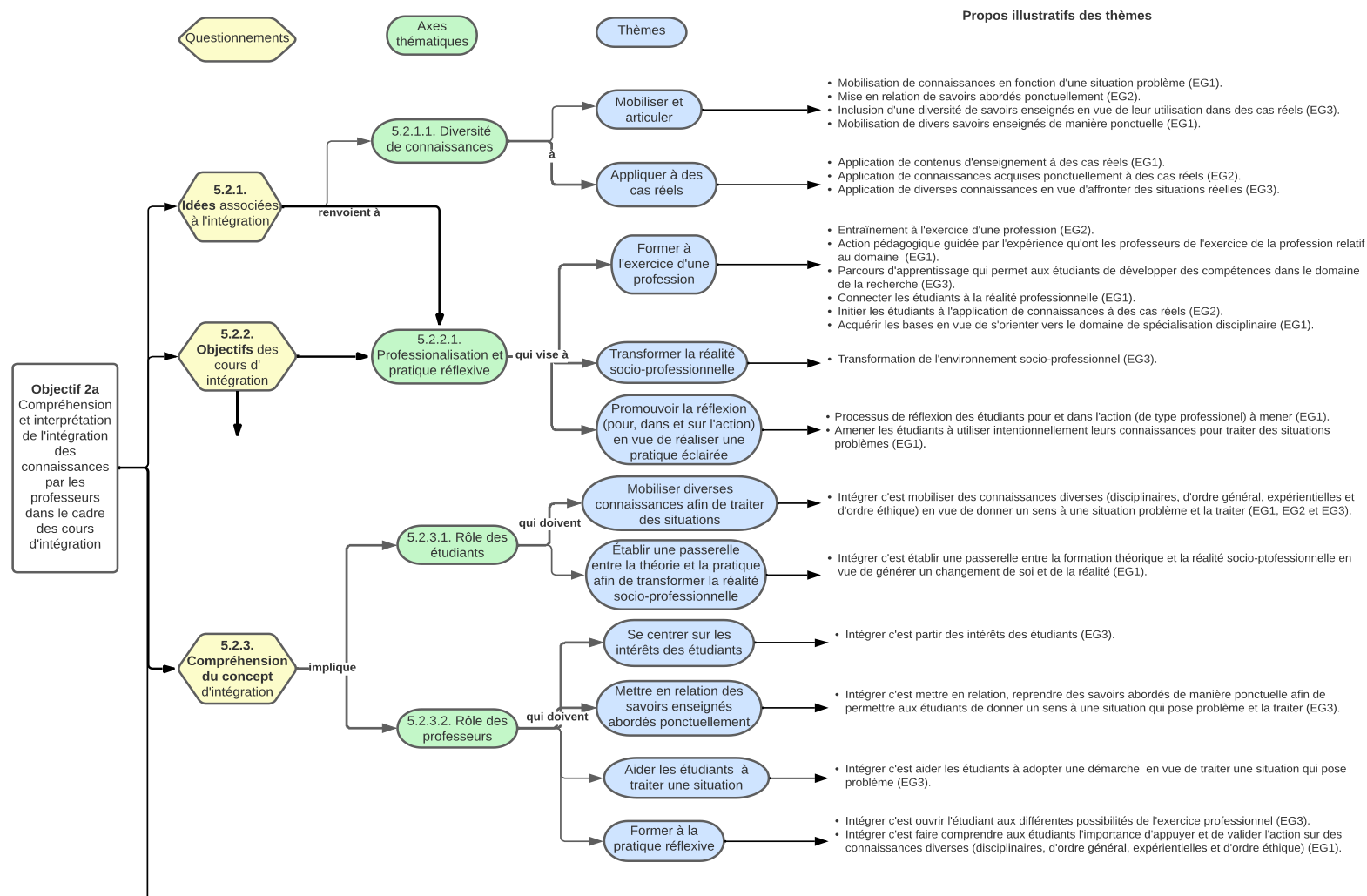
respectivement avec des pondérations de 20%, 5% et 25%. De même, le moyen projet final présent dans les cours d'intégration PC12, PC16, PC21 et PC33 apparaît respectivement avec des pondérations de 25%, 30%, 50% et 80%.

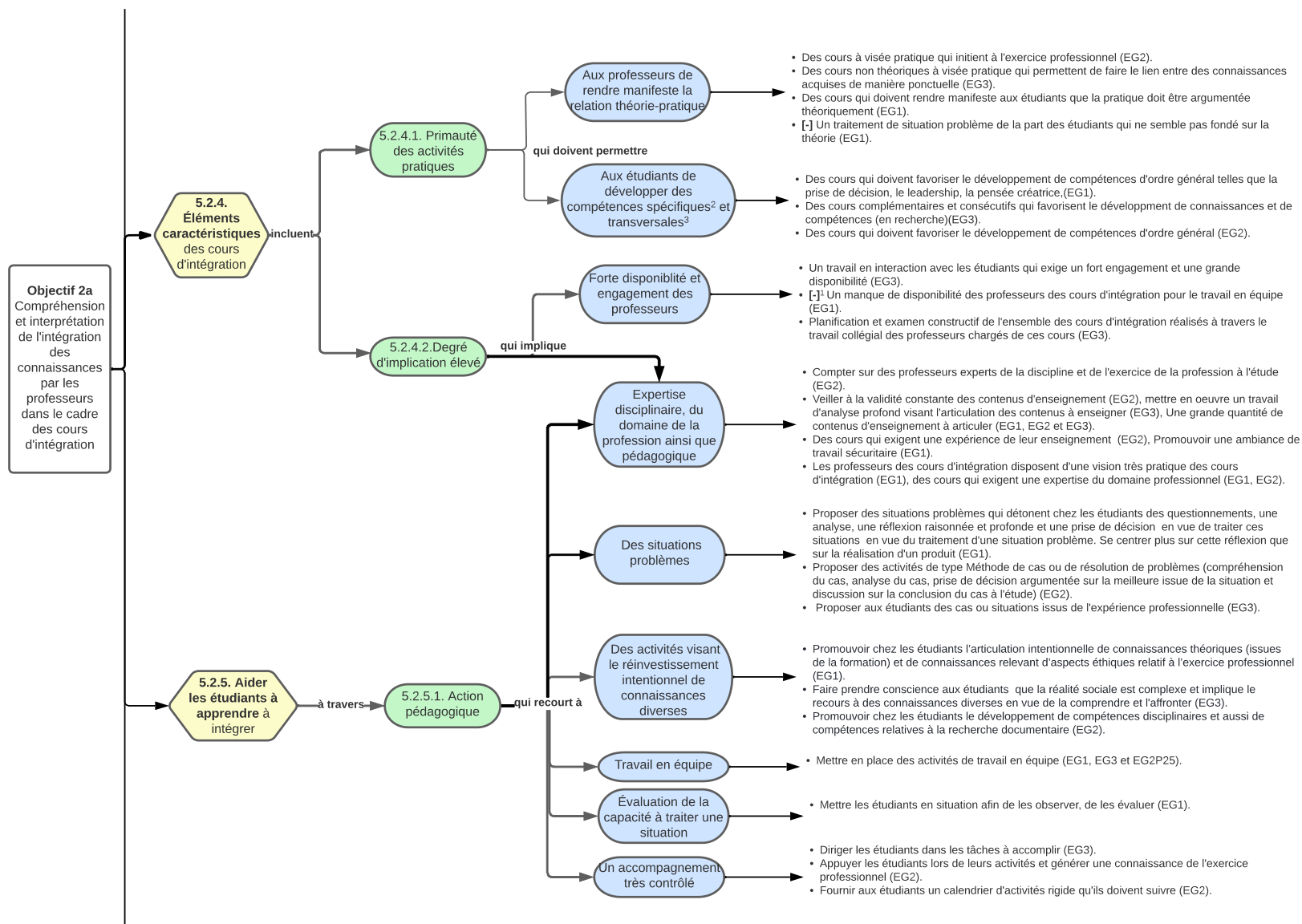
5.2 Résultats relatifs à la compréhension et interprétation des cours d'intégration

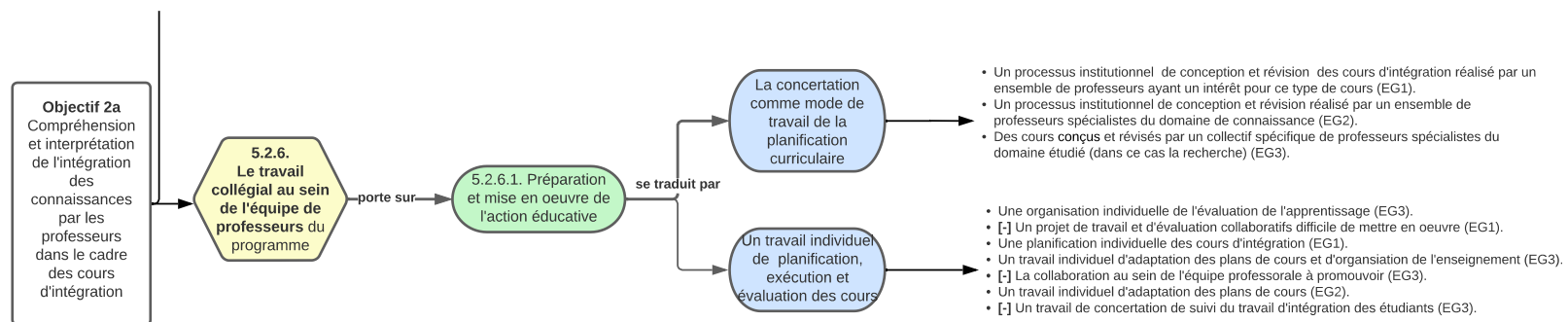
Les résultats présentés tout au long de cette partie, obtenus à partir des données d'entretien, ont trait à l'objectif 2a de notre recherche, à savoir : élucider la compréhension et l'interprétation des professeurs des cours d'intégration vis-à-vis des intentions et des orientations proposées en vue de la mise en œuvre de l'intégration des acquis.

L'analyse du corpus issu de ces entrevues, d'une durée moyenne de 80 minutes, est représentée sous forme d'arbre thématique comme le montre la figure 5-2. Tout comme la figure 5-1, celui-ci a été sectionné en trois parties pour faciliter sa lecture. Nous retrouvons des questionnements (bulles jaunes) correspondant aux divers éléments de notre guide d'entrevue, les axes thématiques (bulles vertes), les thèmes saillants (bulles bleus) qui émergent des propos illustratifs. Ceux-ci viennent paraphraser les parties signifiantes des verbatims qui ont été transcrits. Là encore, pour apporter plus de précisions, le corps du document incorpore des énoncés entre guillemets qui exemplifient les paroles des participants. La présentation de ces résultats reprend la structure de l'arbre thématique, pour autant, la numérotation des parties du document qui suit renvoie à celle présente dans l'arbre.

Figure 5-2 Arbre thématique représentant l'analyse des verbatims des entrevues de groupe







Légende :

[-] : propos à valence négative.

¹Une compétence qui est associée directement à une domaine disciplinaire.

²Une compétence qui n'est pas associée directement à un domaine disciplinaire

5.2.1 Les idées associées à l'intégration

Notre analyse montre que les propos des participants relatifs aux idées qu'ils associent à l'intégration renvoient à deux axes thématiques. Un premier a trait à la diversité des connaissances et le second touche la professionnalisation et la pratique réflexive. Il est à noter que ce deuxième thème ressort également du questionnement relatif aux objectifs des cours d'intégration (partie 5.2.2. de l'arbre thématique). Pour faciliter la lecture en parallèle de notre arbre et de notre texte, nous abordons ce deuxième thème dans l'aparté 5.2.2.1.

5.2.1.1 Diversité de connaissances à mobiliser, articuler et appliquer à des cas réels

Pour l'ensemble des participants, intégrer c'est d'abord faire appel à des connaissances variées, acquises par les étudiants tout au long de la formation, qu'il s'agit de mobiliser et d'articuler. Au sein de ce premier thème, les propos des participants renvoient au fait que l'intégration est synonyme de concentration ou mobilisation de connaissances en fonction d'une situation problème (EG1), de mise en relation de savoirs abordés (EG2) voire d'inclusion d'une diversité de savoirs enseignés en vue de leur utilisation dans des cas réels (EG3). Par ailleurs, intégrer, c'est aussi appliquer ces diverses connaissances acquises à des cas réels (EG1, EG2, EG3). Ce deuxième thème ressort de divers propos. EG1P04 par exemple, du groupe d'entrevue EG1, mentionne que « ces cours doivent permettre que toutes ces connaissances, face à une actualité se dévoilent et, pour autant, soient utilisées », EG2P21 de EG2 manifeste que « ces connaissances doivent, d'une certaine manière, être structurées, réunies et être mises en pratique » tout comme EG2P25, pour qui ces cours « servent à transférer des connaissances [...] d'appliquer des connaissances à des cas réels » Enfin, comme le souligne EG3P33, participant du groupe EG3 « toutes les connaissances sont intégrées pour que, effectivement, l'élève puisse montrer que... ce qu'il sait... il peut l'appliquer » (EG3P33).

5.2.2 Objectifs des cours d'intégration.

Comme signalé antérieurement, notre analyse montre que la professionnalisation et la pratique réflexive se conjuguent et constituent un élément important de la compréhension et de l'interprétation de l'intégration de la part des participants lorsqu'ils abordent les idées associées à l'intégration et les objectifs mêmes des cours d'intégration.

5.2.2.1 Professionnalisation et pratique réflexive

Les propos des participants touchent à trois idées ou thèmes : la formation à l'exercice de la profession, la transformation de la réalité socioprofessionnelle et la promotion de la réflexion chez les étudiants en vue de favoriser une pratique éclairée. Précisons que seul le premier thème émerge du discours de l'ensemble des participants des trois groupes d'entrevue.

Former à l'exercice d'une profession constitue donc un thème commun. Entraînement à l'exercice d'une profession, initiation des étudiants à l'application de connaissances à des cas réels (EG2), parcours d'apprentissage qui permet aux étudiants de développer des compétences dans le domaine de la recherche (EG3) ou encore, connecter les étudiants à la réalité professionnelle et acquérir les bases en vue de s'orienter vers le domaine de spécialisation disciplinaire (EG1), résumant les propos des verbatim analysés. À titre d'exemple, les répondants mentionnent que ces cours doivent « faire que les étudiants sentent une proximité avec le milieu professionnel... et qu'ils voient, qu'ils analysent les problématiques qui se présentent » (EG1P01), ou encore que « ces cours doivent permettre l'acquisition d'instruments spécifiques à l'exercice professionnel » (EG2P24) et que « c'est l'opportunité qu'ont les étudiants d'aborder réellement une recherche et de découvrir également cette partie formative dont ils peuvent avoir besoin dans un diplôme de troisième cycle ou qui leur permet de progresser au sein du programme d'études » (EG3P33).

Transformer la réalité socioprofessionnelle constitue un thème présent dans les propos des participants du programme PE3. Pour ces participants, intégrer c'est avoir l'intention de changer, de modifier la réalité. Comme le mentionne l'un d'entre eux, l'intégration a pour objectif la « transformation, parce que bon, même si on ne parle que de recherche, évidemment dans l'intervention on propose toujours une transformation, non ? » (EG3P32). On peut, toutefois, envisager que cette idée ou objectif de transformation est présent, certes de manière indirecte, dans le discours des participants des autres groupes d'entrevue, tout simplement par le fait que mobiliser et appliquer des connaissances à un cas réel implique un changement, une transformation pour passer d'une situation X à une situation Y.

Enfin, promouvoir la réflexion - pour, dans et sur l'action - en vue de favoriser une pratique éclairée constitue un troisième thème important associé à l'idée d'intégration et aux objectifs des cours d'intégration. Ce sont principalement les répondants du groupe d'entrevue EG1 qui insistent sur le constat que l'intégration et les cours qui y préparent favorisent le développement d'un processus de réflexion des

étudiants pour et dans l'action (de type professionnel) à mener, ou encore que ces cours doivent amener les étudiants à utiliser intentionnellement leurs connaissances pour traiter des situations problèmes. À titre d'exemple, les participants s'accordent à dire que « ces cours s'assimilent à des processus de réflexion dans lesquels les étudiants doivent se projeter comme acteur professionnel » et que le rôle des professeurs est d'amener les étudiants « à cet exercice de réflexion non pas tant sur la forme [contenus], mais plutôt de conformation de sens, d'objectif à atteindre et de la destination vers laquelle ces demandes sont dirigées » (EG1P03).

5.2.3 Compréhension des professeurs vis-à-vis du concept d'intégration

Au questionnement relatif à la compréhension que les participants semblent avoir du concept d'intégration, les propos des répondants impliquent deux aspects ou axes thématiques : le rôle des étudiants et celui des professeurs. Ce deuxième axe thématique est surtout abordé par un groupe de répondants qui ont été interviewés.

5.2.3.1 Le rôle des étudiants

Pour les participants, les étudiants doivent mobiliser diverses connaissances lorsqu'ils doivent traiter des situations et établir une passerelle entre la théorie et la pratique afin de transformer la réalité socio-professionnelle.

Mobiliser diverses connaissances afin de traiter des situations constitue notre premier thème. Les participants du groupe EG3 suggèrent que « les élèves, là, vont intégrer toutes ces connaissances pour les rapporter à la réalité sociale... immédiate, complexe, dispersée, hein... et essayer de lui donner une certaine cohérence pour résoudre quelque chose qui leur semble important » (EG3P33). EG3P32 ajoute que cet ensemble de connaissances mobilisées constituent tout ce que les étudiants ont appris « à la fois en termes de méthodologie, de systématisation et de connaissance...du cursus » et qu'il est de leur ressort de les « appliquer à un projet qui a un impact dans un certain espace ». Dans le groupe EG1, à l'instar de EG1P03, les participants s'accordent à dire que l'intégration renvoie à « la capacité de synthétiser ce que les étudiants ont acquis, cet ensemble d'expériences » De même les participants de EG2 mentionnent que « ce qui est intégré, ce sont les connaissances antérieures [...] Maintenant qu'il y a cet ensemble, il est possible de gagner une affaire judiciaire en appliquant correctement ce qui a été vu antérieurement » (EG2P22). Il s'agit alors pour les étudiants « de transférer des connaissances qui émanent de structures

cognitives indispensables à la construction de connaissances et d'appliquer ces structures cognitives à des cas réels » (EG2P25).

Le deuxième thème émergent, qui est relatif à l'établissement de passerelles entre la théorie et la pratique afin de transformer la réalité socio-professionnelle, émane principalement des propos du groupe EG1. EG1P03 souligne en ce sens qu'intégrer c'est « prendre des éléments bien précis pour générer ou établir ces passerelles entre savoir et expérience afin de générer un changement ». Pour autant, l'intégration est perçue comme « un exercice transformateur » (EG1P03) aussi bien de la réalité que de l'acteur lui-même.

5.2.3.2 Le rôle des professeurs

L'intégration implique également un rôle important des professeurs. L'analyse des propos révèle l'importance de placer l'étudiant au centre de l'action. Pour ce faire, les professeurs doivent se centrer sur les intérêts des étudiants, mettre en relation des savoirs enseignés ponctuellement, aider les étudiants à traiter une situation et former les étudiants à la pratique réflexive. Si les trois premiers aspects ou thèmes sont présents dans le discours des participants de EG3, le dernier ressort principalement du groupe d'entrevue EG1. Les propos des participants du groupe EG2 sont muets à ce sujet, ceci vient peut-être du fait que le travail des étudiants dans leurs cours d'intégration est complètement individuel et préétabli sur plateforme. Le professeur est là principalement pour « guider les étudiants » et apporter de la rétroaction.

En premier lieu, les intérêts des étudiants constituent le point de départ de l'action des professeurs. Ainsi, intégrer c'est partir des inquiétudes, des intérêts des étudiants. En ce sens, EG3P32 précise que « nous essayons aussi toujours d'amener les étudiants à identifier quel est le thème, le domaine tel que la... spécialité ou le thème qui les intéresse afin qu'ils puissent mener à bien leur projet » et EG3P31 suggère que « ce qu'on fait, c'est beaucoup canaliser l'inquiétude des étudiants, ... dans certains cas c'est très intéressant parce qu'ils génèrent des thèses... c'est un des objectifs, non ? ».

En second lieu, intégrer c'est aider les étudiants à adopter une démarche en vue de traiter une situation qui pose un problème (EG3). À titre d'exemple, EG3P31 mentionne qu'intégrer c'est « donner de l'ordre à l'action » et, pour ce faire ce que les étudiants « apprennent dans le cours de Méthodes 1 et 2 et dans le domaine de l'intégration c'est de systématiser, d'organiser leurs idées, de penser à des critères pour savoir que les choses se font correctement, logiquement, de manière ordonnée (EG3P32).

En troisième lieu, l'intégration consiste à mettre en relation des savoirs abordés ponctuellement. Ces mêmes participants (EG3) insistent sur le fait que leur rôle est d'orchestrer des scénarios d'apprentissage qui permettent de mettre en relation des savoirs enseignés abordés ponctuellement. Leurs propos renvoient au fait qu'intégrer c'est mettre en relation, reprendre des savoirs abordés de manière ponctuelle afin de permettre aux étudiants de donner un sens à une situation qui pose problème et la traiter (EG3). Ils avancent que « ce qui est intégré, alors, ce sont essentiellement les différents types de connaissances qui sont acquises tout au long du programme » (EG3P33). Ceci pour que les étudiants utilisent et articulent « toutes ces connaissances pour les rapporter à la réalité sociale... immédiate, complexe, dispersée... et essayer de lui donner une certaine cohérence pour résoudre quelque chose qui leur semble important » (EG3P33). Pour ce faire, « nous [les professeurs] intégrons tout cela pour que les étudiants puissent construire et générer un projet de recherche et... ou d'intervention pédagogique » (EG3P31).

Enfin, le rôle des professeurs est également de former à la pratique réflexive. Les participants EG1 formulent des propos en ce sens. Ils s'accordent sur le fait qu'intégrer c'est faire comprendre aux étudiants l'importance d'appuyer et de valider l'action sur des connaissances diverses (disciplinaires, d'ordre général, expérientielles et d'ordre éthique). Ainsi, pour l'ensemble des participants du groupe EG1, cette préoccupation se traduit par le constat que les étudiants ne comprennent pas le pourquoi de l'intégration, ses raisons et ses objectifs, « cette interrelation » comme le dit EG1P04 et que, comme le souligne EG1P03, tout produit ou projet réalisé doit être « basé et argumenté sur la théorie, sur la méthodologie, et pas juste sortir et dire » (EG1P02). Cette formation à la pratique réflexive ressort aussi, selon nous, en filigrane des propos des professeurs du groupe d'entrevue EG3 relativement au fait qu'intégrer c'est aussi ouvrir l'étudiant aux différentes possibilités de l'exercice professionnel. À ce titre, EG3P32 dit que « nous formons des éducateurs et leur faisons comprendre que l'éducation n'est pas seulement l'école [...] pour moi, l'intégration, c'est aussi essayer de les faire s'intégrer dans de nombreuses sphères de la vie sociale en tant qu'éducateurs (EG3P32). Pour ces participants il semble alors important de favoriser la réflexion des étudiants non seulement sur l'action professionnelle mais aussi sur les intérêts envers un domaine professionnel et l'action qui en découle.

5.2.4 Éléments caractéristiques des cours d'intégration

Les propos des participants relativement aux éléments caractéristiques des cours d'intégration versent vers deux volets ou axes thématiques. D'une part, l'implication que requière la mise en œuvre de ce type

de cours et, d'autre part, la primauté du pratique sur le théorique. Notre analyse montre que ces propos sont assez partagés.

5.2.4.1 Primauté des activités pratiques sur le théorique

Pour les participants, les activités pratiques doivent permettre, d'une part de rendre manifeste la relation théorie-pratique et, d'autre part, que les étudiants puissent développer des compétences spécifiques et transversales.

Le thème de rendre manifeste l'articulation entre la théorie et la pratique ressort des propos de l'ensemble des participants. Pour le groupe d'entrevue EG2, il s'agit de cours à visée pratique qui initient à l'exercice professionnel comme le mentionne EG2P22 pour qui « la théorie a été vue antérieurement, maintenant c'est la mise en pratique » ou EG2P24 qui suggèrent que « ces cours doivent permettre l'acquisition d'instruments spécifiques à l'exercice professionnel. Les étudiants sont orientés à l'application des connaissances ». En ce sens et, à l'instar du participant EG3P33, les membres du groupe d'entrevue EG3 disent que ces cours « se différencient des autres cours par le fait qu'ils ne sont pas théoriques » et qu'ils « ont pour objectif d'intégrer des connaissances des autres cours ». EG3P34 ajoute qu'« ils permettent de s'enrichir de l'expérience et des connaissances qui se construisent dans d'autres cours ». Enfin, le groupe d'entrevue EG1 insiste sur le fait que si les activités à promouvoir sont principalement pratiques, ces cours doivent rendre manifeste le fait que la pratique doit être argumentée théoriquement. En ce sens, l'ensemble des professeurs de ce programme souligne que, leur expérience leur montre que, malheureusement, le travail réalisé dans le cadre de ces cours ne semble pas permettre aux étudiants de visualiser clairement ce besoin d'articulation entre la théorie et la pratique. EG1P02 dit que « les étudiants veulent seulement se tourner vers la pratique et ne comprennent pas que celle-ci doit être fondée sur des méthodologies, des théories. Ça, c'est la grande différence de ces cours avec les autres ».

Si le développement de compétences spécifiques et transversales est le second thème émergeant des propos des participants, ce sont celles du deuxième type qui sont plus mises de l'avant chez certains. Par exemple, les participants du groupe EG1, à l'instar de EG1P05, insistent sur le fait que « ce sont des cours qui sont placés à des moments où les étudiants doivent développer ces capacités très difficiles comme la prise de décision, le leadership, la créativité ». Les membres du groupe EG2, s'ils suggèrent l'importance de compétences du domaine disciplinaire mentionne que ces cours doivent participer au développement de compétences relatives au recueil d'information, à la recherche documentaire, ceci parce qu'« en tant

qu'avocats, [...], parce que je pense qu'ils ont absolument besoin d'enquêter, d'être informés au quotidien. Notre tâche n'est pas seulement la pratique de l'enseignement ou la pratique professionnelle, mais aussi la recherche » (EG2P23). Pour les répondants du groupe EG3, dans lesquelles l'ensemble des cours d'intégration focalisent sur la réalisation d'un projet de recherche ou d'intervention, ces cours constituent un ensemble qui favorise le développement de connaissances et de compétences dans ce domaine particulier. En ce sens, EG3P34 dit que ces cours « permettent le développement continu des connaissances et des compétences associées à la recherche ».

5.2.4.2 Un degré d'implication élevé pour le professeur

Cette implication importante ressentie par les professeurs se justifie à travers deux thèmes qui ressortent des verbatims. En effet, être chargé de cours d'intégration exige une forte disponibilité et un engagement ainsi qu'une bonne expertise du domaine professionnel, de la discipline ainsi que pédagogique.

Concernant, en premier lieu, l'exigence d'engagement et de disponibilité, les propos touchent aussi bien au travail de mise en œuvre des cours, en classe, en interaction avec les étudiants qu'au travail préparatoire, celui de la planification curriculaire de l'ensemble de ces cours. Les participants du groupe d'entrevue EG3 s'accordent à dire comme le précise EG3P32 que « ce sont des cours qui demandent beaucoup... intellectuellement parlant, ceci en termes de temps, de dévouement, d'heures dédiées à l'examen des travaux et tout » et qu'il est important de réaliser « une planification très consciencieuse de tous ces cours » par le collégial de professeur. EG3P31 souligne que leur planification est très importante car elle exige un « examen constructif » de ce qui doit y être abordé et de quelle manière ces cours doivent être mis en œuvre. Il ajoute, en ce sens que les cours d'intégration « sont différents des autres cours qui, quand on les a déjà préparés, ben ça va tout seul comme ça... assez facile ». Les membres du groupe d'entrevue EG1 font, quant à eux, référence au manque de disponibilité des professeurs des cours d'intégration pour le travail en équipe. EG1P01 précise que « nous bataillons beaucoup pour trouver des moments pour nous réunir ». Nous pouvons alors penser que ce manque de disponibilité au travail collégial - autour de ces mêmes cours d'intégration - peut s'expliquer par le fait que les professeurs sont tant pris, sollicités par la mise en œuvre de leur propre cours qu'il leur est compliqué de participer à un travail collégial aussi bien de planification curriculaire que d'organisation de l'enseignement.

Ce degré d'implication élevé peut être mis en parallèle avec la nécessité d'une forte expertise de la part des professeurs. Cette expertise semble considérée comme une condition *sine qua non* à leur mise en œuvre. Du reste, ces résultats ressortent aussi bien lors des entrevues de groupe que des entrevues individuelles. Pour éviter toute redondance dans nos propos, nous abordons ces aspects dans cet aparté. Les participants du groupe d'entrevue EG2, par exemple, s'accordent à dire que « les étudiants doivent être guidés par un expert de la pratique professionnelle » (EG3P23) et, « si tes connaissances dans ton domaine du droit ne sont pas actuelles, si tu n'es pas un spécialiste du domaine professionnel, l'étudiant ne te prends pas en compte » (EG2P21). Les participants du groupe EG1 disent, quant à eux, que « la majorité des professeurs, nous sommes très proactifs, nous avons toujours cette visée d'orienter les étudiants vers la réalité socio-professionnelle ». Cette vision pratique renvoie, selon nous, au fait que l'enseignement d'un cours qui se veut proche de la réalité socioprofessionnelle ou un reflet de celle-ci, implique que le professeur chargé de cours ait un bagage professionnel auquel il puisse recourir et puiser pour construire des scénarios d'apprentissage visant le développement de compétences professionnelles. Pour les participants du groupe EG3, cette expertise ressort de l'insistance sur le travail d'adaptation et d'analyse des contenus disciplinaires, de la part des professeurs, en vue d'un renforcement de l'articulation des divers cours d'intégration. En ce sens EG3P34 affirme qu'il « doit y avoir une analyse approfondie et consciente du contenu de chaque cours d'intégration, de manière à ce que ces cours soient liés et se renforcent mutuellement ».

Les propos des participants, tout groupe d'entrevue confondu, renvoient également à l'importance de se positionner comme expert dans l'enseignement des cours d'intégration. En ce sens, EG1P02, du groupe EG1, mentionne que « les professeurs chargés de ces cours, s'ils ont la formation pour, ils n'ont pas forcément l'expérience de ces cours, ce qui pose problème car leur vision est différente de celle des professeurs normalement titulaires de ce type de cours ». Cette expertise ressort aussi des propos ayant trait au fait que les cours d'intégration requièrent une grande quantité de contenus d'enseignement à articuler, ce qui oblige les professeurs à faire preuve d'une bonne maîtrise de l'enseignement en vue de gérer cette grande quantité de contenus et proposer des scénarios et activités motivants et propices à l'apprentissage. EG3P32 dit, en ce sens, qu'on « essaie de leur donner toutes... de couvrir différentes manières de faire de la recherche. Nous ne nous centrons pas seulement sur une méthode ou une perspective, ce qui rend aussi les choses très compliquées ».

5.2.5 Aider les étudiants à apprendre à intégrer

Concernant la partie des entretiens dirigée vers la manière dont les professeurs peuvent aider les étudiants à apprendre à intégrer des connaissances, les propos se sont orientés vers l'action pédagogique capable de générer cet apprentissage.

5.2.5.1 Action pédagogique

Selon les participants, l'action pédagogique considérée comme pertinente tourne autour de six thèmes dont l'expertise des professeurs que nous avons développé dans l'aparté antérieur. Dans les lignes qui suivent nous développons les cinq autres thèmes.

Un thème a trait à la place centrale des situations problèmes. Pour le groupe d'entretien EG1, il faut absolument proposer des situations qui reflètent la réalité professionnelle et qui détonent chez les étudiants des questionnements, une analyse et une prise de décision en vue de traiter ces situations. À ce titre, à l'instar du participant EG1P01, l'ensemble des membres du groupe d'entretien insiste sur le fait que « ce qui fonctionne c'est l'analyse d'un phénomène à partir de questionnements [...] Une autre étape consiste en l'élaboration de possibles solutions et de les appuyer, de les défendre ». Pour EG1P05, ceci est « un axe fondamental » de l'action pédagogique. Les participants du groupe EG2 s'accordent à dire que les plans d'action pédagogique doivent se baser sur des formules pédagogiques de type méthode de cas ou résolution de problème qui, comme le souligne Ménard (2014) permettent « de mettre en relation la théorie et la pratique par l'entremise d'une situation concrète ou réaliste » (p. 110). Comme le précise EG2P21 « pour cela, le cours s'appelle analyse de cas ». Les participants du groupe EG3 réfèrent, eux aussi, au besoin de proposer aux étudiants des cas ou situations issus de l'expérience professionnelle.

En outre, il est intéressant de noter que les membres du groupe EG1 insistent sur l'importance d'axer les activités plus sur la réflexion raisonnée et profonde des étudiants en vue du traitement d'une situation problème que sur la réalisation d'un produit. Ainsi, EG1P03 avance que « la pratique, oui c'est la construction d'un instrument, l'élaboration d'un document...mais, c'est aussi le développement d'une réflexion raisonnée et profonde », il est donc primordial de mettre l'accent sur le processus de réflexion lié au traitement d'une situation problème.

L'analyse montre également que les propos de l'ensemble des participants, tout groupe confondu, suggèrent un autre thème, celui de l'importance de recourir à des activités aidantes au réinvestissement

intentionnel de connaissances diverses. Les participants de EG3 mettent l'accent sur la complexité sociale et la nécessité de recourir à des connaissances diverses en vue de la comprendre et l'affronter. En ce sens, les activités proposées doivent permettre d'utiliser ces connaissances. À ce titre EG3P32 dit « je pense que c'est de ça qu'il s'agit... qu'ils voient que le social est complexe et que... les théories, en général, nous aident à voir, n'est-ce pas ? ... en quelque sorte... essayer de comprendre les situations que nous souhaitons analyser et améliorer ». Pour EG2, cette importance de compter sur des activités de réinvestissement des acquis émerge du fait de promouvoir chez les étudiants, à travers les diverses activités proposées, le développement de compétences disciplinaires et d'autres relatives à la recherche documentaire indispensables à l'exercice de la profession. Le groupe d'entrevue EG1 le manifeste en insistant sur l'importance de favoriser chez les étudiants la prise en compte des connaissances de divers ordres dont des connaissances relevant d'aspects éthiques relatif à l'exercice professionnel. Comme le précise EG1P02, « l'intégration est fortement associée à l'exercice éthique et professionnel [...] les étudiants doivent savoir mesurer leurs interventions le plus objectivement possible et qu'ils ne se laissent pas guider uniquement par leur bon sens ou leur feeling ». Les étudiants doivent, en ce sens apprendre à réinvestir consciemment toutes ces connaissances.

Le travail en équipe constitue un autre élément aidant à l'apprentissage de l'intégration. Toutefois, son importance n'est pas unanime. Ainsi, si pour les participants du groupe EG1, le travail en équipe des étudiants est central dans la manière de mener à bien l'action pédagogique, ce n'est pas forcément le cas pour les participants des autres groupes d'entrevue. Ainsi, pour EG1P05, il est important de dédier « une partie du cadrage du cours à aborder le thème du travail en équipe, de son importance quand ils vont entrer dans le monde professionnel...je considère important que les étudiants développent cette pratique et l'éthique qui y est associé ...le travail collaboratif est très important ». Par contre, pour les participants du groupe EG3, le travail collaboratif des étudiants est essentiellement lié à des raisons d'ordre pratique. Il permet aux professeurs de pouvoir assurer un suivi des travaux réalisés en équipe de deux ou trois. Rappelons, que les cours d'intégration associés au programme d'études auquel appartient le groupe EG3 ont pour finalité que les étudiants réalisent un projet de recherche. Enfin, relativement aux participants du groupe EG2, le travail en équipe des étudiants ne ressort pas des propos. Ceci est, peut-être, en relation avec le fait que les cours sont offerts à travers une plateforme, système qui permet une grande flexibilité pour les étudiants. Toutes les activités proposées sur la plateforme sont conçues de manière à ce que les étudiants puissent y accéder à tout moment.

Le thème de l'importance d'évaluer la capacité à traiter une situation est également présent, toutefois il émerge spécifiquement des propos d'un groupe d'entrevue : EG1. Pour les participants de ce groupe, l'aide pédagogique passe aussi par le fait de mettre les étudiants en situation afin de les observer, de les évaluer. En effet, comme le suggère EG1P03, « ces cours constituent la partie expérientielle où on peut voir comment les étudiants atterrissent leurs connaissances », on peut « observer les étudiants » dans l'action.

Enfin, l'accompagnement constitue un dernier volet ou thème important de l'aide à apporter en vue de l'apprentissage de l'intégration. Ce thème ressort auprès de deux groupes d'entrevue : EG3 et EG2. Pour ces participants, il est important de diriger, d'appuyer les étudiants dans les tâches à accomplir et de générer une connaissance de l'exercice professionnel. À titre d'exemple, pour EG2P24 et EG2P21 « l'étudiant est accompagné par l'enseignant pour affronter des défis d'une pratique professionnelle qui reflète la réalité » et il est alors primordial que le professeur puisse « appuyer et générer une connaissance plus profonde dérivée de la pratique » (EG1P21). Pour ce faire, les participants du groupe EG2 soulignent l'importance de « fournir aux étudiants un calendrier d'activités rigide qu'ils doivent suivre » (EG2P25). En résonnance avec ceci, EG3P33 du groupe EG3 dit que « dans le domaine comme plus pédagogique et d'enseignement, oui, on doit indiquer spécifiquement ce que les étudiants doivent observer ou faire et quel est le but de chaque session, n'est-ce pas ? ». Ainsi, il semblerait que cet accompagnement doit être très directif, très précis. La marge de manœuvre de étudiants semble, en ce sens assez restreinte. Ils doivent, en quelque sorte suivre le chemin tracé par les professeurs qui sont les experts.

5.2.6 Le travail collégial au sein de l'équipe de professeurs du programme

Le questionnement sur ce sujet dévoile un ensemble de propos ayant trait à l'axe thématique de la préparation et la mise en œuvre de l'action éducative.

5.2.6.1 Préparation et mise en œuvre de l'action éducative

Deux thèmes constituent cet axe thématique, un premier renvoie au fait que la concertation est le mode de travail de la planification curriculaire. Le deuxième a trait au travail de planification, exécution et évaluation des cours d'intégration qui se réalise de manière individuelle.

En premier lieu, l'ensemble des participants soulignent que le travail de type curriculaire constitue un processus institutionnellement organisé. Les participants du groupe EG2 s'accordent à dire que « les plans

de cours doivent être révisés par les professeurs experts membres de l'académie¹⁷ » et que « dans ces académies, s'il y a besoin ressenti de modifier un plan de cours, il y a réunion en vue de proposer les changements et de les approuver » (EG2P21). Ces sessions constituent alors des moments de concertation postérieure au travail individuel. Cette manière de procéder semble identique, selon les participants du groupe EG1 qui, à l'instar de EG1P02 disent « les collègues avec de l'expérience dans ces cours ont fait des révisions d'abord de contenus » puis au sein de réunion chacun des professeurs travaillant sur ce type de cours « apporte son expérience d'enseignement de ce type de cours et son expérience relative à l'exercice de la profession ». Durant ce travail, les professeurs donnant ces cours « font des ajustements profonds de contextualisation, de forme et de fond des divers cours » (EG1P03). Ces propos renvoient plutôt au caractère individuel de la planification et au recours à la concertation en vue d'avaliser la conception ou modification des documents guides de l'action pédagogique.

Dans le programme d'études EG3, il semble que le travail de planification curriculaire va au-delà de la concertation. EGP32 et les autres participants font référence au fait que « ensemble, nous concevons, nous construisons les objectifs, les produits pour chaque semestre. Cela... les caractéristiques du document à livrer, le contenu qu'on allait voir dans chacun [...] si c'était un travail dans lequel on s'asseyait longtemps pour... parler, réfléchir à la façon dont on voulait le traiter ». Toutefois, seul un petit groupe de professeurs chargé de ces cours d'intégration travaille ensemble dans une académie. EGP32 dit à ce sujet qu'« en fait, à nos débuts, nous faisons nos propres séminaires, juste EG3P31 et moi » et plus tard « y ont participé » EG3P33 et un autre enseignant ». Nous pouvons alors penser que la collaboration au sein de ce programme d'études concerne le petit groupe de professeurs donnant le même type de cours.

En second lieu et, en ce qui concerne le travail de mise en œuvre de l'enseignement des cours d'intégration, les propos des participants, tout groupe confondu, renvoient à l'individualisme. De fait, les participants de EG1 suggèrent avoir recouru à une planification individuelle des cours d'intégration. EG1P04, souligne que « si nous [les professeurs] partageons les plans de cours, et termes de stratégies d'apprentissage, ce travail se fait de manière individuelle ». Les mêmes participants abondent également dans le sens de la difficulté de mise en œuvre de projets de travail et d'évaluation collaboratifs. En ce sens, ils se réfèrent, non pas directement aux cours d'intégration, sinon à un projet institutionnel appelé ECA (Évaluation Collaborative

¹⁷ À la BUAP, une académie est un groupement de professeurs appartenant à une même spécialité : Académie de Droit pénal, académie de recherche, académie de communication organisationnelle, par exemple. Ce groupement reconnu institutionnellement participe au travail de planification curriculaire et, ces professeurs sont très souvent chargés des cours qu'ils ont eux-mêmes conçus et révisés.

de l'Apprentissage) ayant pour objectif de créer les conditions d'une évaluation collaborative de l'apprentissage. Ce projet a pour objectif, selon les participants, de susciter la collaboration à travers l'implantation de projets intégrateurs non attachés à un cours spécifique et obligeant un travail participatif de suivi et d'évaluation de ces projets. À propos de ce projet, l'ensemble des participants de ce groupe d'entrevue soulignent un « manque de clarté entre les professeurs participant à un même projet quant à l'apport de leur cours » (EG1P02), ou encore que les « professeurs n'étaient même pas en syntonie sur l'évaluation à mener ». Ces propos mettent donc en relief cette difficulté de travail collégial au niveau de l'organisation de l'enseignement, à savoir de la mise en œuvre d'activités d'apprentissage de l'intégration et de leur évaluation.

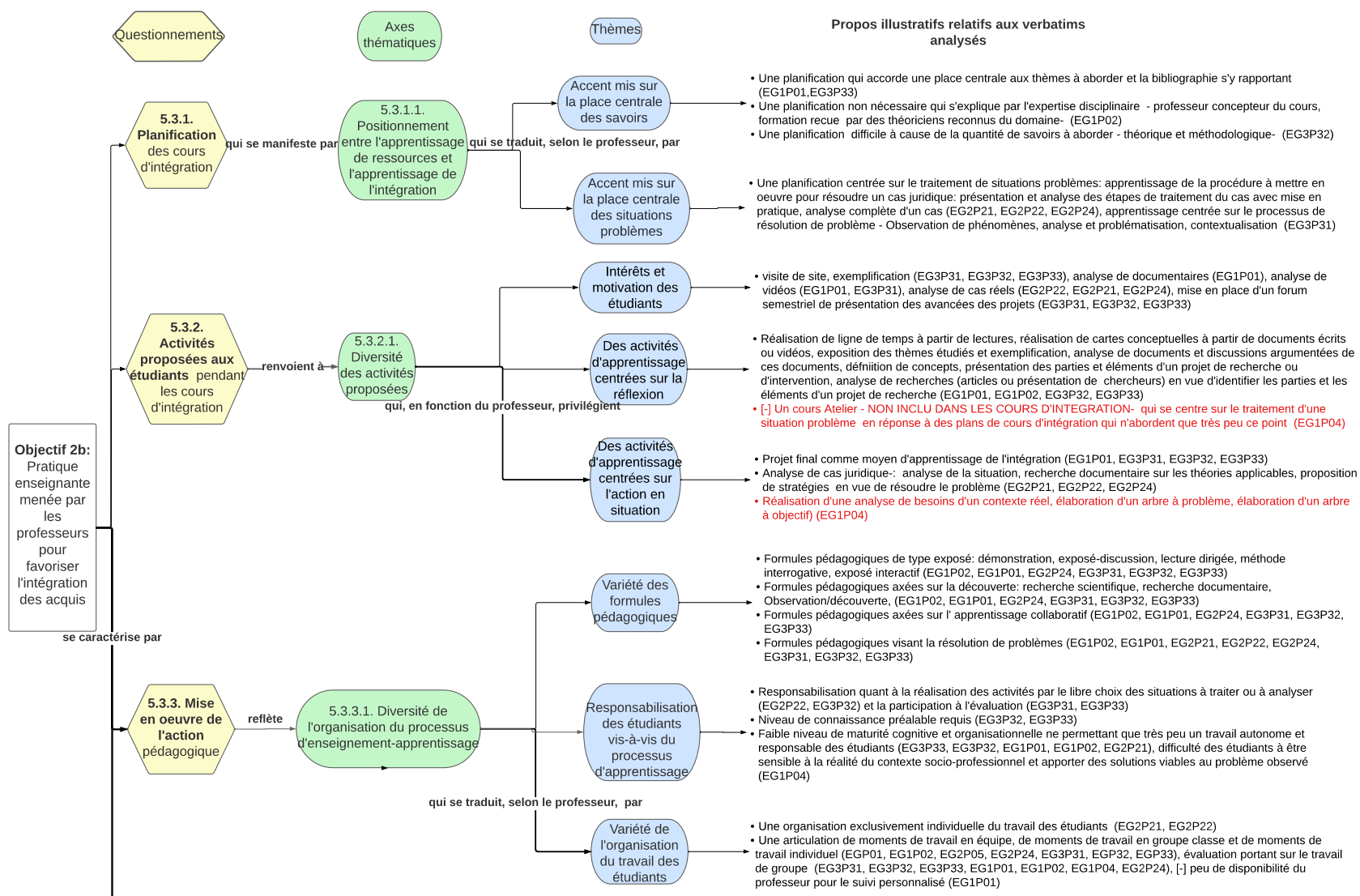
Les participants de EG3 parlent d'un travail individuel d'adaptation des plans de cours et d'organisation de l'enseignement ainsi que d'une collaboration au sein de l'équipe professorale à promouvoir. Comme le soulignent respectivement EG3P32 et EG3P33, les individualités prennent le pas sur la manière de mener à bien l'action pédagogique. Ainsi « chacun a son style et ses préférences et ses manières et ses vices » et « au sens de l'organisation que chacun a et, même, sa propre personnalité et comment il organise ses classes et les autres choses » (EG3P31). Du reste, EG3P33 dit explicitement « je ne vois pas qu'on travaille de manière collaborative » et que si collaboration il y a, elle « est essentiellement en relation avec les intérêts de recherche des professeurs ». Les propos qui soulignent ce manque de travail en collaboration touchent aussi la partie évaluation des apprentissages. Les participants révèlent l'inexistence d'accords du collectif de professeurs relativement aux critères d'évaluation tout comme l'explicite EG2P32 : « sur ce point, là, je pense que nous ne nous sommes jamais mis d'accord ». Seul semble exister un travail de concertation relativement au suivi du travail d'intégration des étudiants dans le cadre de forums organisés. Ces forums servant alors de moment d'interaction entre étudiants et professeurs de l'ensemble du programme d'études pour discuter du travail réalisé.

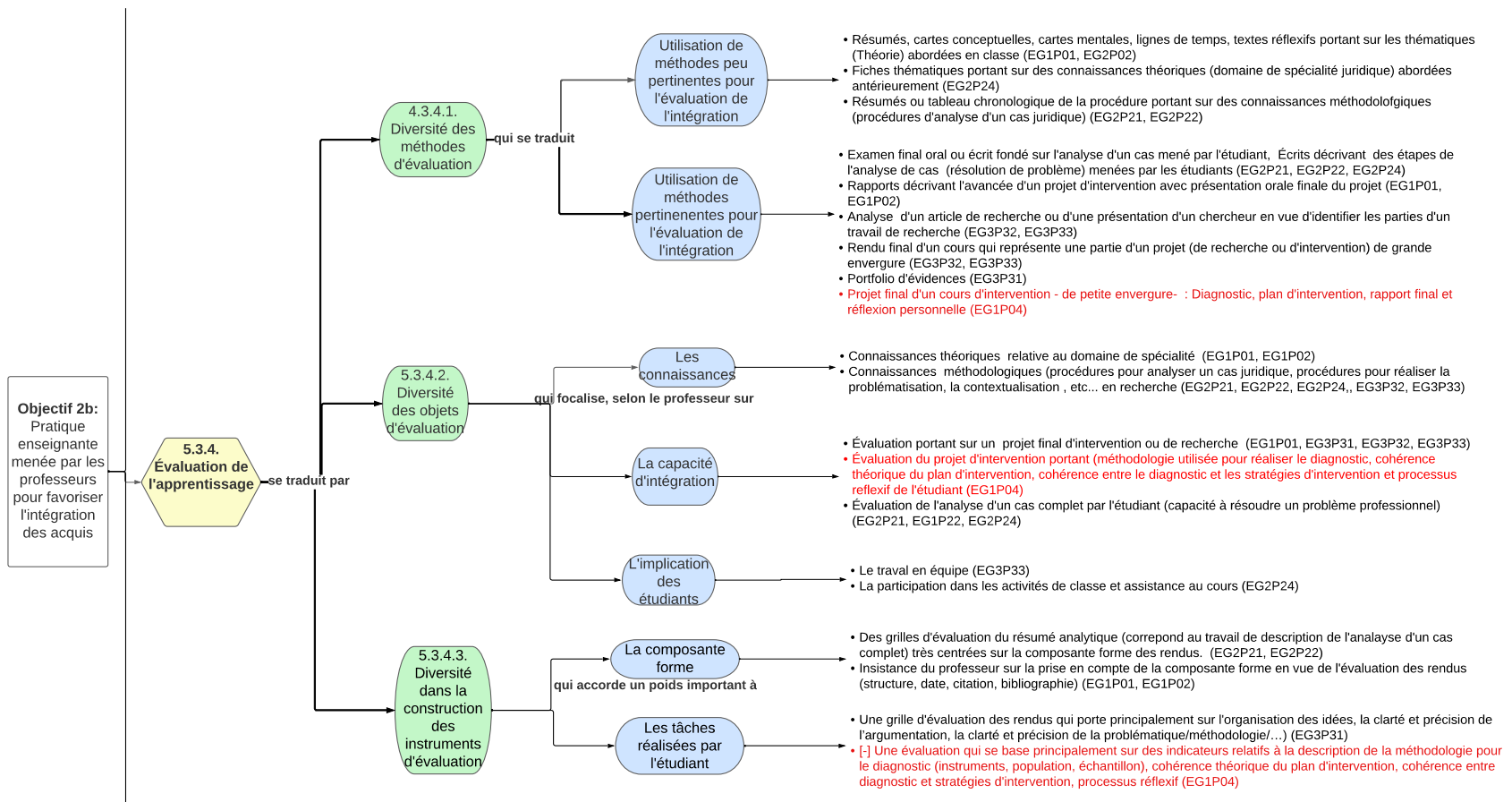
Enfin, les participants du groupe d'entrevue EG2 disent faire appel à un travail individuel d'adaptation des plans de cours et de mise en œuvre de ces derniers. En ce sens, les participants soulignent que « le professeur est seulement un guide » (EG2P21). EG2P22 nous commente que « les activités que les étudiants doivent réaliser et réussir sont planifiées et décrites sur la plateforme ». Cette mise en œuvre, à travers une plateforme rend donc ces cours individuels. Les professeurs sont, en quelque sorte des tuteurs qui vont orienter, appuyer les étudiants en fonction des demandes individuelles de chacun et des disponibilités. La mise en œuvre des cours d'intégration est donc principalement individuelle.

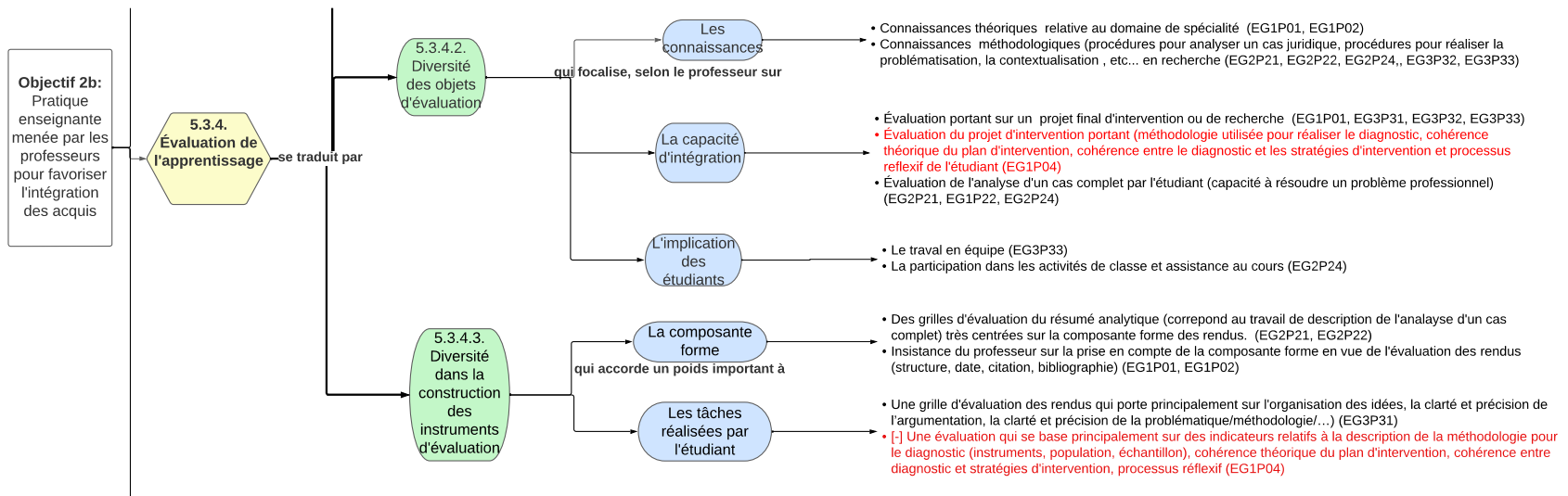
5.3 Résultats relatifs à l'analyse de la pratique enseignante déployée lors des cours d'intégration

Les résultats présentés tout au long de cette partie ont trait à l'objectif 2b de notre recherche, à savoir : décrire la pratique enseignante déployée par les professeurs des cours d'intégration pour mettre en œuvre l'intégration. L'analyse du corpus issu des entrevues, d'une durée de 45 minutes en moyenne, est représentée sous forme d'arbre thématique comme le montre la figure 5-3. L'arbre thématique est également scindé en trois parties pour faciliter sa lecture. Comme les deux figures antérieures, nous retrouvons la même structure avec des questionnements (bulles jaunes) correspondant aux divers éléments de notre guide d'entrevue individuelle, les axes thématiques (bulles vertes), les thèmes saillants (bulles bleus). Les énoncés de couleur rouge correspondent à des informations relatives à un atelier non constitutif de l'ensemble des cours d'intégration mais mentionnées par l'un des participants. Le corps du document incorpore des énoncés entre guillemets qui exemplifient les paroles des participants. La présentation de ces résultats reprend la structure de l'arbre thématique et la numérotation des parties du document qui suit renvoie à celle présente dans l'arbre.

Figure 5-3 Arbre thématique des résultats issus de l'analyse de la pratique enseignante (entrevues individuelles)







Légende :

[-] : propos à valence négative.

- Les propos de **couleur rouge** correspondent à des informations relatives à un atelier non constitutif de l'ensemble des cours d'intégration.

5.3.1 La planification des cours d'intégration

Le premier questionnaire qui a été abordé avec chaque participant a trait au processus de planification des cours d'intégration. Les réponses à cette question révèlent que ce processus se manifeste par un positionnement entre l'apprentissage des ressources et l'apprentissage de l'intégration. Ce constat constitue notre axe thématique.

5.3.1.1 Positionnement entre l'apprentissage de ressources et l'apprentissage de l'intégration

Notre analyse permet de classifier les propos des participants en deux thèmes, celui de l'accent mis sur la place centrale des ressources ou savoirs et celui de l'accent mis sur la place centrale des situations problèmes. Il est intéressant de noter que si le premier thème est très présent chez les participants des programmes PE1 et PE3, le deuxième ressort surtout des propos des participants du programme PE2.

Ainsi, pour les participants de PE1 et PE3, l'élaboration des plans d'action pédagogique accorde une place centrale aux savoirs à apprendre, ceci à travers le fait qu'elle s'appuie principalement sur les thèmes à aborder et la bibliographie s'y rapportant. À titre d'exemple, EG1P01 nous confie que sur la base des plans de cours fournis par l'institution « je commence à chercher une bibliographie » et ajoute que « je commence par... les auteurs, les sujets, c'est-à-dire les chapitres et les sous-thèmes. Alors, c'est comme ça que je m'accommode, d'abord de la question théorique, qui est celle à laquelle je donne, disons, 60% de poids ». En résonnance avec ces propos, EG3P33 précise que « la première chose que hein... je cherche c'est l'objectif et que ... à partir de là... oui, je fais un bilan entre mon expertise, mon domaine d'action et... eh bien, ce que les élèves doivent apprendre ». EG3P32 fait, quant à lui, allusion à la grande quantité de savoirs à aborder lors de la planification du cours. Cela semble aller dans le même sens. Enfin, il est intéressant de noter qu'un professeur, EG1P02, mentionne ne réaliser aucune planification lorsqu'il est en charge du cours d'intégration qui lui ait généralement assigné. Il l'explique en commentant que sa participation comme concepteur, son expérience d'enseignement de ce type de cours ainsi que sa formation disciplinaire par des théoriciens reconnus dans le domaine lui concède les outils nécessaires à la mise en œuvre du cours. Toutefois, même s'il avoue ne pas planifier ces cours, ce participant mentionne « que la première chose que... que je vois, même dans cet ordre, c'est le contenu ».

En ce qui a trait au thème renvoyant à l'accent mis sur la place centrale des situations problèmes, ce sont surtout les professeurs du programme PE2 ainsi qu'un autre professeur EG3P31 qui avancent des propos en ce sens. Ils disent mettre au cœur de leur plan d'action pédagogique des activités de résolution de

problèmes. Pour les participants du programme PE1, le cours d'intégration doit focaliser sur l'apprentissage de la procédure à mettre en œuvre pour résoudre une situation problème : présentation et analyse des étapes de traitement d'un cas juridique ainsi que la mise en pratique de ces étapes. EG2P21 précise que le professeur doit guider l'étudiant tout au long de ce parcours et que dès les premières activités ce dernier apprend de manière simple, c'est-à-dire très guidée, comment aborder un cas. Il dit que « dès le début, on les met face à des situations et on leur demande. Comment distinguer un type de divorce ? Quelle serait votre stratégie pour divorcer X et Y qui se sont mariés en 1983 ? Leurs enfants sont majeurs, mais ils veulent divorcer. [...] Ensuite, les élèves le pratiquent de manière plus simple ». EG3P31 souligne que sa planification des cours d'intégration accorde une place centrale au processus de résolution de problème sans toutefois omettre des activités d'apprentissage de ressources. À titre d'exemple, dit que dans le premier cours d'intégration « Projet Éducatif Communautaire, en réalité, [...] ce qui m'intéresse, c'est que les jeunes développent leurs compétences afin de pouvoir observer ces problèmes factuels et qu'ils puissent les traduire en problèmes théoriques ou en problèmes de recherche » et que « pour cela, oui, nous les emmenons dans des espaces communautaires et, cela aide... car dans la pratique, ces problèmes sont observés ».

5.3.2 Les activités proposées aux étudiants

Au questionnaire associé aux activités proposées par les professeurs aux étudiants tout au long des cours d'intégration, les propos recueillis renvoient à leur diversité et constitue l'axe thématique principal.

5.3.2.1 La diversité des activités proposées

Cette diversité apparaît à travers les orientations que les participants privilégient au moment de les proposer. Trois thèmes reflètent ces orientations : les intérêts des étudiants, les activités d'apprentissage centrées sur la réflexion et les activités d'apprentissage centrées sur l'action en situation.

Le premier thème, relatif à la prise en compte des intérêts et de la motivation des étudiants, ressort des propos de l'ensemble des participants. EG3P31, par exemple, affirme que les activités mises en œuvre dans le cadre de ces cours prennent en compte les intérêts des étudiants et se veulent ludiques. Il mentionne textuellement « je développe des activités ludiques ». Parmi les exemples mentionnés, ce participant parle de travail d'analyse à partir de vidéos, d'utilisation de matériels tels que des dés « pour que les élèves eux-mêmes puissent bouger et soient motivés à faire ces exercices d'ordre plus intellectuel » ou encore l'importance de passer par des analogies avec la réalité quotidienne des étudiants

en vue de susciter leur intérêt, les motiver et faciliter la compréhension. EG3P33 reconnaît l'importance de « générer une forte motivation chez les étudiants relativement à l'objectif du cours », ceci en vue de faciliter sa mise en œuvre. EG1P01 mentionne avoir recouru à des activités basées sur l'analyse de vidéos, de documentaires qui sont motivantes et intéressantes pour les étudiants.

Pour les autres participants, ce focus sur l'intérêt et la motivation des étudiants apparaît en filigrane des activités proposées. Ainsi, pour les participants du programme d'études PE2, ce focus se traduit par le fait que les activités proposées doivent refléter l'action du professionnel dans le domaine. Il s'agit, dans ce cas, des cas réels ou fictifs que les étudiants doivent analyser et auxquels ils doivent tenter d'apporter une solution. De plus, selon ces participants, la mise en œuvre des cours d'intégration au même moment où les étudiants réalisent leurs stages en milieu professionnel ou leur service à la communauté ajoute à cette motivation. Dans le même sens, les autres participants font référence à des activités sensées motiver telles que des simulations, des présentations de travaux où les étudiants doivent exemplifier des cas en recourant à des événements contemporains ou encore la réalisation d'un forum interne de présentation d'avancées de travaux de recherche.

Notre deuxième thème manifeste la mise en œuvre d'activités d'apprentissage centrées sur la réflexion. Parmi les activités citées par les participants nous trouvons : la réalisation de lignes de temps ou de cartes conceptuelles à partir de lectures, l'exposition par les étudiants de thèmes avec exemplification, l'analyse de documents suivi d'une argumentation ou encore l'analyse de projets de recherches (articles ou présentation de chercheurs). Ce sont principalement les participants des programmes PE1 et PE3 qui citent ces activités. Ce type d'activités renvoie à des situations qui peuvent, certes impliquer le recours à des connaissances diverses de type disciplinaire et général, mais elles semblent peu ou pas contextualisées, dans le sens où elles ne sont que très peu authentiques, c'est-à-dire similaires à l'exercice de la profession. Les activités proposées aux étudiants semblent plus propices à les amener à comprendre, analyser, porter un regard critique, argumenter, ou émettre un avis à propos d'une thématique, d'un phénomène (Roegiers, 2010b). Les verbatims ne font que très peu ressortir d'activités d'utilisation de connaissances en situation relevant explicitement d'actions professionnelles auxquelles les étudiants doivent se préparer afin d'approcher la réalité socioprofessionnelle qui sera la leur. Lorsque c'est le cas, ces activités ne sont que mentionnées brièvement et associées aux méthodes d'évaluation. Par exemple, EG1P01 et EG1P02 disent avoir recouru à un projet d'intervention qui constitue le projet final de leur cours. Ces informations nous amènent à considérer que dans une optique de mobilisation de connaissances en vue de traiter des

situations problèmes reflétant la réalité socio-professionnelle, il semblerait que les activités proposées ne permettent que très peu d'agir, de tenter de résoudre de manière concrète des situations similaires à l'exercice de la profession à l'étude.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'un des participants, EG1P04, membre du programme PE1 – licence en communication –, préfère parler d'un autre cours, plus précisément d'un atelier qui se trouve en fin de parcours scolaire, après la grande majorité des cours d'intégration. Il commente ce choix en mentionnant que les cours antérieurs à cet atelier - dont les cours d'intégration du programme d'études auquel il appartient - permettent difficilement aux étudiants d'être capable d'affronter une situation problème qui reflète la réalité de la profession, ceci en raison du manque de préparation. En ce sens, il dit : « il me semble que... il y a un parti pris dans la partie formative, en ce sens où l'on demande aux étudiants de faire des projets, n'est-ce pas ? ... qui impliquent des stratégies, des plans d'intervention, mais pour lesquels on n'apprend pas, on saute la partie diagnostic ! [...] et puis, quand ils le mettent en pratique, cela ne marche pas ». Ces propos nous amènent à penser que, le parti pris dont il est question renvoie, d'une certaine manière, au fait que les activités réalisées durant les cours d'intégration ont pour objectif d'apprendre aux étudiants à appliquer des connaissances, à appliquer des recettes en vue de proposer des solutions à un problème sans réfléchir et prendre en compte le contexte et les conditions de la situation.

En synthèse, les propos de ce participant semblent rejoindre l'idée que, dans certains cours d'intégration, les activités d'apprentissage sensées permettre aux étudiants d'apprendre à mobiliser des connaissances dans l'action sont peu adéquates. Cette inadéquation semblerait être le fruit du manque de similitude de situations proposées avec la réalité professionnelle. En effet, comme il le suggère ce sont le contexte et les conditions de la situation qui constituent le moteur de la mobilisation de ressources (Roegiers, 2010b). C'est l'analyse de ces éléments qui va déclencher, orienter l'acteur à mobiliser telle ou telle connaissance, telle ou telle ressource en regard de la situation à traiter.

Enfin, le thème des activités d'apprentissage centrées sur l'action en situation ressort surtout des propos des participants du programme d'études PE2. En effet, les trois participants, de ce groupe affirment mener principalement en classe des activités d'apprentissage centrées sur des situations qui reflètent l'activité professionnelle des futurs formés. Ils disent notamment aborder les procédures à réaliser pour l'analyse de cas juridique. Dans ce type d'activités les étudiants doivent analyser une situation, un cas juridique, faire la recherche documentaire sur les éléments théoriques applicables et nécessaires à la résolution du

cas et proposer une ou des stratégies en vue de résoudre le problème. Seules quelques activités relatives aux ressources sont proposées comme des fiches de lectures abordant les principaux concepts et l'introduction aux procédures pour l'analyse et la résolution d'un cas juridique.

Concernant le programme d'études PE3, les cours d'intégration se déroulant en cascade, le participant EG3P31 mentionne que les activités favorisant l'action des étudiants en situation sont, d'un commun accord avec ses collègues, essentiellement concentrées au sein du dernier cours d'intégration qui a pour objectif la réalisation du projet de recherche ou d'intervention. Le participant dit que « dans le cours *Projet de fin d'année*, qui est le dernier cours, là, les étudiants se concentreront sur la réalisation du projet de recherche ou d'intervention.

Enfin, il est intéressant de noter l'existence d'une continuité entre les propos sur la planification des cours d'intégration et ceux relatifs aux activités proposées. En effet, nos résultats permettent d'observer une concordance entre ce que chaque participant (et professeur) de cours d'intégration planifie et les activités qu'il propose aux étudiants durant ces cours d'intégration.

5.3.3 Mise en œuvre de l'action pédagogique

Concernant le questionnaire portant sur la mise en œuvre de l'action pédagogique, les propos des participants reflètent la diversité de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage.

5.3.3.1 Diversité de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage

L'analyse des propos montrent que cette diversité se traduit, selon le professeur, par quatre thèmes saillants : la variété des formules pédagogiques, la responsabilisation des étudiants dans le processus d'apprentissage, la variété de l'organisation du travail des étudiants et une organisation de l'enseignement individuelle.

Le thème de la variété des formules pédagogiques ressort des propos de l'ensemble des participants. Les participants font, d'une part, référence aux formules de type exposé. À titre d'exemple, EG1P02 dit qu'à la suite de lectures commentées, il approfondit en donnant des informations plus précises : « je commence à décomposer thème abordé ». EG2P24 suggère mettre en place des phases de rappel de connaissances en questionnant les étudiants. EG3P32 et EG3P33 parlent d'exposés des étudiants ou de lecture dirigée. D'autre part, l'utilisation de formules axées sur la découverte est aussi soulignée. EG1P01

dit notamment « je leur demande d'enquêter sur des faits historiques ». Pour ceux du programme PE2 et PE3, la recherche documentaire constitue l'une des activités principales car en relation directe avec la profession à l'étude : le droit, ou la compétence visée : la recherche. Les formules pédagogiques centrées sur la résolution de problèmes sont également énoncées. EG2P21 et EG2P24 disent proposer des cas réels ou fictifs à résoudre. Les participants du programme d'études PE1 tout comme ceux de PE3 mentionnent que leur projet final est un projet d'intervention qui leur permet de « réaliser une interaction plus professionnelle » (EG1P01). En dernier lieu, il est intéressant de noter que l'utilisation de formules pédagogiques axées sur l'apprentissage collaboratif est également mentionnée surtout par les participants des programmes PE1 et PE3.

Un deuxième thème émergeant des propos des participants est celui de la responsabilité qui est dévolue aux étudiants relativement au processus d'enseignement-apprentissage. Cette responsabilisation se manifeste de différente manière. Pour certains participants, comme c'est le cas de EG2P21, EG2P22 et EG2P24 elle se manifeste à travers l'exigence de connaissances préalables des étudiants. Comme cela a été mentionné, certains participants disent demander aux étudiants de réaliser des activités préparatoires qui se constituent comme porte d'accès au cours. Les étudiants sont responsables, de se préparer pour pouvoir participer aux activités et de les mener à bien de manière autonome. À titre d'exemple, EG2P21 dit, « l'enseignant dans ce type de cours fait principalement des commentaires et guide les étudiants qui doivent réaliser l'ensemble des activités une après l'autre ». EG3P33, à l'instar de EG3P32, avancent que le faible niveau d'écriture des étudiants rend difficile la mise en œuvre du cours. Ici la responsabilité de l'apprentissage renvoie donc à la réalisation des activités définis préalablement.

D'autres participants dénotent un niveau insuffisant de maturité cognitive et organisationnelle des étudiants en vue d'affronter des situations problèmes. Ce manque se traduit alors par la difficulté des étudiants à mener un travail autonome qui participe à leur façonner le sentiment de responsabilité nécessaire à la prise de décision et à l'action inhérente à la résolution de problème. EG3P32 et EG3P33 commentent, en ce sens, la difficulté des étudiants à organiser le travail en équipe et à gérer les conflits, la difficulté d'organiser la logistique d'un projet d'intervention en raison du manque de prévision. EG1P04 souligne le fait que le travail des étudiants, lors des projets d'intervention, reste superficiel dans le sens où il n'apporte pas de solutions viables au problème observé et que, cela s'explique par un manque de sensibilité à la réalité du contexte socio-professionnelle. Ces propos semblent aller dans le sens de l'attente, de la part des participants, d'un niveau de maturité cognitive et organisationnelle préalable. Les

étudiants sont, en quelques sorte, responsables de compter sur un niveau de maturité leur permettant de traiter des situations problèmes. Cela rejoint les propos de EG3P33 qui se plaint du « manque d'autonomie et de responsabilité des étudiants ».

Pour d'autres participants encore, les propos relatifs au thème de la responsabilisation des étudiants renvoient au fait « de rendre responsable en faisant participer aux décisions » (CNTRL, s.p.). À titre d'exemple, EG2P22 manifeste accorder un degré de responsabilité dans le choix des situations qui seront analysées par les étudiants dans le cadre des activités de résolution de problèmes ou d'analyse de cas. Dans le même ordre d'idée, EG3P32 précise qu'il demande aux étudiants « de rechercher un article ou une thèse de troisième cycle » et identifier « ces parties sur lesquelles nous travaillons ». Cette idée se reflète également des propos de certains participants relativement au processus d'évaluation. En effet, EG3P33 dit négocier avec les étudiants les mécanismes d'évaluation : le type d'épreuve et la pondération. Ils « peuvent décider qu'il y ait des expositions », ils ajoutent que « s'ils me disent que tout [la totalité de la note finale] va pour une chose, c'est bien. S'ils me disent ça par équipes ou seul, ok ». EG3P31, quant à lui, mentionne la mise en œuvre de méthodes d'évaluation de type autoévaluation et co-évaluation, permettant ainsi de responsabiliser les étudiants dans le processus même d'évaluation. Il s'agit bien alors d'octroyer une certaine liberté d'action aux étudiants dans le but de participer à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages.

Un dernier thème qui transparaît des propos des participants relativement à l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage renvoie à la variété d'organisation des activités proposées par les professeurs aux étudiants. Si pour certains participants l'organisation des activités recourt exclusivement à l'accompagnement individualisé, pour d'autres, le recours à des moments de travail en équipe ponctués de moments de travail individuel est prépondérant. Ainsi, pour EG2P21 et EG2P22, les activités, qu'elles soient centrées sur l'apprentissage de ressources ou sur l'intégration, sont exclusivement individuelles et sur la plateforme. Le professeur intervient notamment pour fournir un appui de matériel, pour résoudre des doutes ou encore corriger les activités. Dans ce cas, l'évaluation des étudiants est aussi personnalisée. Les propos de ces participants rejoignent ceux relatifs à l'absence de recours aux formules pédagogiques axées sur le travail collaboratif que nous avons abordé antérieurement.

En ce qui concerne les autres participants l'organisation est variée. Certaines activités comme la présentation d'un thème, de lectures dirigées ou encore d'analyse de cas, se réalisent en groupe classe,

d'autres, telles que la réalisation de lignes de temps, de cartes conceptuelles voire d'activités d'analyse documentaire ou de réalisation de projets intégrateurs, sont l'objet de travail en équipe et d'une interaction importante avec le professeur. Nous trouvons aussi des activités individuelles relatives par exemple à des rapports d'activités, à des écrits de réflexion sur des activités proposées, des fiches de lecture, entre autres. Là aussi, cette diversité de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage transparait du processus d'évaluation des apprentissages. Comme le suggèrent divers participants, l'évaluation porte sur des activités individuelles, mais aussi sur des activités de groupe.

5.3.4 L'évaluation de l'apprentissage

À la question de l'évaluation de l'apprentissage mise en place dans le cadre des cours d'intégration, les propos des participants renvoient à une diversité d'informations. Ces informations sont regroupées au sein de trois grands axes thématiques : la diversité des méthodes d'évaluation, celle des objets d'évaluation et enfin, la diversité dans la construction des instruments d'évaluation.

5.3.4.1 Diversité des méthodes d'évaluation

Les propos des participants relativement aux méthodes d'évaluation peuvent être regroupés en deux thèmes, d'une part l'usage de méthodes peu pertinentes à l'évaluation de l'intégration et, d'autre part, l'usage de méthodes plus pertinentes à l'évaluation de l'intégration.

Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans le cadre des cours d'intégration, les propos des participants du programme font allusion, notamment, à des examens, des produits issus des activités d'apprentissage telles que les cartes conceptuelles, les cartes mentales, les lignes de temps, des fiches de lecture thématiques ou encore des textes réflexifs portant sur les thématiques abordées en classe. Comme le précise EG2P21 : « chaque problème ou chaque activité a une valeur ». EG3P32, quant à lui, mentionne que « les étudiants doivent rendre ces exercices que nous faisons en classe. Au total, ces exercices donnent un pourcentage de la note, je ne sais pas 30% ». Rappelons, que les activités d'apprentissage mentionnées sont surtout centrées sur la réflexion, c'est-à-dire l'analyse et l'argumentation relatif à des thèmes ou phénomènes abordés en salle de classe. Elles ne sont que peu tournées vers la résolution de problèmes authentiques, c'est-à-dire similaire à l'exercice professionnel. Pour autant, nous pensons que l'évaluation dont elles sont l'objet ne permet que difficilement de juger de la capacité des étudiants à mobiliser leur connaissance dans l'action. En ce sens, les méthodes d'évaluation semblent peu pertinentes à l'évaluation de l'intégration.

Les propos des participants font aussi ressortir l'emploi de méthodes plus propices à l'évaluation de l'intégration. Dans la majorité des cas il s'agit d'une épreuve finale. Parmi ces méthodes, les professeurs du programme d'études PE2 disent utiliser un examen final oral ou écrit qui rend compte de l'analyse d'un cas mené par l'étudiant. À titre d'exemple, EG2P24 dit demander de répondre « sur une feuille, quel serait le sens qu'ils auraient donné s'ils avaient élaboré la sentence ? C'est-à-dire, à peu près un résumé de tout le cas avec leurs mots ». Pour les participants et professeurs du programme PE1, des rapports décrivant l'avancée d'un projet d'intervention et une présentation orale finale de ce même projet constituent les méthodes d'évaluation de activités d'intégration. Ceux du programme d'études PE3 disent également utiliser comme méthodes d'évaluation de l'intégration les produits finaux – écrit correspondant à une partie du projet de recherche ou d'intervention. Un participant EG3P31 révèle, quant à lui, avoir recours au portfolio.

5.3.4.2 Diversité des objets d'évaluation

Les propos des participants relativement à l'évaluation mise en œuvre laisse entrevoir une diversité des objets qui sont évalués à savoir les connaissances, l'implication des étudiants et enfin la capacité d'intégration qu'ils développent.

Les connaissances acquises par les étudiants sont un élément ou thème émergeant des objectifs de l'évaluation mise en œuvre par les participants dans le cadre des cours d'intégration. Cette importance d'évaluer les connaissances théoriques relatives au domaine de spécialité ressort, d'une part, du poids accordé à la théorie dans la planification du cours qui apparaît dans une grande majorité de plans de cours d'intégration, notamment ceux des programmes PE1 et PE3 (voir 4.3.2). Rappelons qu'à ce sujet, EG1P01 dit axer 60% du cours sur la théorie. D'autre part, l'accent sur l'évaluation des connaissances ressort également des activités d'apprentissage réalisées par les étudiants et prises en compte pour l'évaluation. Comme cela a été mentionné, celles-ci sont très axées sur des situations peu contextualisées et demandent aux étudiants principalement d'analyser, d'appliquer voire d'argumenter. En ce sens elles favorisent la réflexion des étudiants sur des savoirs divers (concepts, procédures) facilitant ainsi plus leur appropriation que leur utilisation en situation authentique. Par exemple, EG3P32, à l'instar de EG3P33, mentionne que « les étudiants doivent rendre les activités réalisées en classe » qui touchent à l'analyse de documents de recherche axée sur l'identification des parties d'un travail de recherche et l'exemplification de ces parties. De même, EG1P02 souligne que son évaluation porte sur « toutes les activités qu'ils me rendent » à savoir des cartes conceptuelles, des lignes de temps. Dans le cadre du programme PE2, les

participants mentionnent aussi une évaluation portant sur l'apprentissage de connaissances d'ordre méthodologique relatives aux procédures nécessaires à l'analyse d'un cas juridique.

En deuxième thème, la capacité d'intégrer des connaissances diverses est également l'objet de l'évaluation dans les cours d'intégration. Les participants des programmes PE1 et PE3 disent recourir à un projet final comme moyen d'évaluation de la capacité d'intégration. Il peut s'agir d'un projet d'intervention ou d'un projet de recherche (pour le programme PE3). Il peut également s'agir d'un projet de moyenne envergure comme d'un projet de grande envergure portant sur plusieurs cours. À titre d'exemple, EG3P33 dit évaluer « une série de tâches, qui s'ajoutent pour former le produit final. Par exemple le devis méthodologique, projet, tous les instruments de collecte d'informations ». Pour les participants du programme d'études PE2, il s'agit de l'analyse complète d'un cas juridique.

Enfin, l'évaluation de l'implication des étudiants est également un thème qui ressort des propos de certains participants. Pour EG2P24, l'assistance et surtout la participation aux activités de classe constituent un objet d'évaluation important. Il mentionne qu'une « autre partie très importante pour moi est la participation. Pour moi c'est essentiel. Ça veut dire qu'ils ont lu, ça veut dire qu'ils ont fait leurs fiches de lecture, ça veut tout dire ». Pour EG3P33, il s'agit du travail en équipe. En ce sens, il dit « il y a différentes choses que j'évalue. L'une d'entre elles, qui me semble être la première, est le travail d'équipe des étudiants ».

5.3.4.3 Diversité dans la construction des instruments d'évaluation

Certains propos des participants abordent les instruments d'évaluation utilisés dans les cours d'intégration. Même s'ils ne sont pas nombreux, nous considérons pertinent d'aborder cet aspect qui amène à considérer le fait que les instruments sont diversement propices à l'évaluation de l'intégration. Cet axe thématique renvoie à deux thèmes émergeant des propos, d'une part le poids accordé à la composante *forme* dans la réalisation de ces instruments et, d'autre part, le poids accordé à la valorisation des tâches réalisées par l'étudiant.

Certains instruments d'évaluation accordent un poids assez important à la composante *forme*. C'est le cas dans les cours d'intégration du programme PE2. À titre d'exemple, la grille d'évaluation qu'appliquent tous les professeurs des cours d'intégration au résumé final que les étudiants doivent réaliser à partir d'un cas analysé, propose dix indicateurs pondérés de manière équivalente dont six sont relatifs à la forme (voir

annexe I). Cet accent mis sur l'évaluation de la composante *forme* ressort également chez certains participants à travers l'insistance sur la prise en compte de cette composante lors de l'évaluation des rendus. C'est le cas de EG2P01 qui dit « je suis très sévère sur le contenu que doit avoir, par exemple, un résumé : la bibliographie, l'orthographe, les phases ». EG1P02 regrette le manque de consensus entre les professeurs vis-à-vis des exigences relatives aux composantes d'ordre linguistiques.

D'un autre côté, certains instruments semblent focaliser plus sur ce que les étudiants doivent réaliser en vue de traiter une situation problème. EG3P31, qui décrit des éléments de la grille d'évaluation qu'il applique, mentionne porter une attention assez forte « sur l'organisation des idées, la clarté et précision de l'argumentation, la clarté et précision de la problématique ou la méthodologie, suivant le cas ». Cela laisse à penser que son évaluation met l'accent sur l'apprentissage de l'intégration, car elle se centre plus sur des éléments clés de la réalisation d'un projet de recherche, à savoir la clarté et la précision du discours argumentaire fait par les étudiants ou encore la clarté et la précision de la méthodologie considérée ou de la problématique proposée. En résonance avec ceci, EG1P04 précise que son évaluation portant sur un projet d'intervention se base principalement sur des composants relatifs à la description de la méthodologie pour le diagnostic, la cohérence théorique du plan d'intervention, la cohérence entre le diagnostic et les stratégies d'intervention ainsi que le processus réflexif. Ces composants renvoient à des éléments nécessaires d'évaluer en vue d'observer la capacité de traitement d'une situation problème. Toutefois, rappelons que ce participant, s'il décrit des composants d'un instrument d'évaluation, ne parle pas d'un cours d'intégration, mais d'un atelier qui lui a été assigné et qui se positionne, au niveau du maillage curriculaire, après les cours d'intégration.

Nous considérons pertinente son intervention, ceci pour deux raisons. D'une part elle nous éclaire sur des éléments nécessaires à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration : le recours à des connaissances en vue de réaliser le diagnostic d'une situation, le cours à des connaissances théoriques en vue d'appuyer la pratique ainsi que le recours à des connaissances en vue d'établir la cohérence d'une possible intervention en regard au diagnostic réalisé. D'autre part, son intervention nous amène à faire l'hypothèse que pour ce participant, les cours d'intégration ne permettent pas clairement d'apprendre aux étudiants à intégrer des connaissances en situation et que c'est pour cela qu'il préfère volontairement parler d'un autre cours.

5.3.5 Évaluation des cours d'intégration

Les propos des participants touchant à la question de l'évaluation des cours d'intégration mettent de l'avant des défis. Ils constituent notre axe thématique.

5.3.5.1 Les défis

Un premier a trait à l'insuffisance des résultats, un deuxième aux difficultés d'adaptation des cours face à des facteurs conjoncturels et, un dernier touche à la carence de mécanismes systématisés d'évaluation et de suivi des cours d'intégration.

Concernant les résultats d'apprentissage, leur insuffisance est explicitement mentionnée par deux participants. EG2P22 précise que « le niveau d'échec aux cours d'intégration est important », de même que EG3P31 qui affirme peu d'étudiants mènent leur projet à termes.

Les défis de type conjoncturel, qui constituent le deuxième thème, renvoient essentiellement à la mise en ligne des cours d'intégration en raison des problèmes sanitaires apparus en 2020 (Covid19). Ceci est considéré, par certains participants, comme un élément perturbateur de la dynamique et de l'organisation des cours d'intégration. À ce sujet, EG1P01 mentionne avoir renoncé à un projet final d'intégration en raison de la modalité virtuelle, il dit « quand on est en présentiel, j'ai... un dernier travail final oui, un projet. En ce moment, depuis que nous sommes en... par... euh... virtuel, non. Nous ne pouvons pas ». Pour EG2P22, la mise en ligne affecte non seulement l'interaction, mais aussi la motivation des étudiants, ceci en raison du fait qu'ils travaillent de manière complètement isolée et l'interaction avec le professeur ou les camarades se cantonnent à des messages, des commentaires. De même, EG3P31, EG1P32 et EG3P33 s'accordent à dire que la mise en ligne a perturbé les activités. De plus EG3P33 souligne que la taille des groupes constitue également un élément perturbant. EG3P33 dit que « dans les cours du programme de processus éducatif, nous avons des groupes jusqu'à 50 étudiants » et cela est très difficile à gérer.

Notre troisième thème, relatif à l'absence de mécanismes systématisés d'évaluation et de suivi des cours d'intégration, émane essentiellement du caractère informel de l'évaluation. Les propos des participants suggèrent que cette évaluation se base surtout sur le ressenti des acteurs. Ce sont les commentaires des étudiants qui constituent la source d'information primaire en vue de l'évaluation des cours d'intégration. C'est le cas pour les participants EG1P02, EG1P04, EG2P24, EG3P32, EG3P31 et EG3P33. À titre d'exemple, EG1P04 affirme que « les garçons sont un bon thermomètre pour avoir des indices » en vue de modifier

nos attentes envers eux, de voir les lacunes et les réussites du cours. EG3P32 dit « appliquer un questionnaire » et prendre en compte les commentaires des étudiants tout comme EG3P31 et EG3P33. EG2P24 suggère également la prise en compte de l'auto-critique. Il dit que « c'est une combinaison de deux aspects. D'une part, je prends en considération le comportement des étudiants [...] Et, d'un autre côté, euh... que je me sente à l'aise ou pas avec... avec ma prestation tout au long du cours » et mes attentes envers les étudiants. EG2P21 abonde dans ce sens en reconnaissant que son évaluation du cours se base « principalement sur l'auto-critique ». De plus, EG1P04 dit également prendre en compte le travail réalisé par les étudiants sans préciser toutefois de quelle manière. D'une manière générale. Il semble que ce soit la perception, le ressenti des étudiants et des professeurs vis-à-vis de leur prestation qui constitue l'information de base de l'évaluation des cours.

5.3.6 Le travail d'équipe des professeurs

Les propos recueillis auprès des participants en ce qui concerne le travail d'équipe au sein des différents programmes traduit une absence de collaboration. Si certains de ces propos vont dans le sens d'une explication de cette absence de collaboration, les autres l'exemplifient.

5.3.6.1 Une carence de collaboration des professeurs

Cette carence de collaboration se manifeste par des propos versant vers deux thèmes. Un premier a trait à une évaluation individuelle des cours ponctuée de moments de concertation entre professeurs et, un deuxième renvoie à un travail individuel d'organisation de l'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage.

La concertation entre pairs constitue l'espace de partage des informations recueillies sur l'évaluation des cours d'intégration selon le participant EG1P01. Lors d'une interaction entre lui et d'autres professeurs sur un thème du cours, il dit : « je demande, parfois je demande : Hé, j'ai l'impression que, euh... le thème qu'ils nous ont inséré dans cette affaire, comme non... je n'y vois pas beaucoup d'application et, genre, ce n'est pas fluide et les étudiants ne peuvent pas bien comprendre. Alors certains de mes collègues disent : Oui, moi aussi mmm...Alors oui, parfois on est d'accord ». Il est à noter qu'aucun autre participant ne mentionne d'information à ce sujet ce qui nous amène à penser que l'individualisme est le maître d'œuvre et que la concertation constitue la manière de procéder en matière d'évaluation des cours au détriment d'un travail plus collégial et plus systématisé de retour sur expérience en vue de se doter de pistes capables d'orienter sur de possibles améliorations. Par ailleurs, les propos des participants, tout comme lors des

entrevues de groupe, mettent de l'avant le travail individuel ponctué de moment de concertation lors des phases d'élaboration, suivi et évaluation curriculaire.

Concernant le deuxième thème relatif au travail d'organisation et d'évaluation de l'apprentissage, les informations recueillies auprès des participants permettent de postuler que les professeurs planifient et mettent en œuvre l'action pédagogique de manière individuelle. D'une part, dans leur ensemble, ces derniers disent réaliser leurs cours en solitaire. À titre d'exemple, EG1P02, à l'instar d'autres participants comme EG1P04, EG2P21 et EG2P22, dit « je crois que les cours peuvent être donnés individuellement » et, que pour autant la coopération n'est pas nécessaire. EG2P22 dit explicitement « c'est nécessaire la coopération d'autres enseignants ? Non. ». Concernant, les participants du programme d'études PE3, ils nous confient que la stratégie considérée pour l'assignation des cours d'intégration est qu'un professeur sera en charge d'un groupe d'étudiants tout au long de son cheminement au sein de ces cours d'intégration. Cette stratégie qui, certes permet de donner une continuité à l'ensemble des cours d'intégration qui se succèdent en cascade laisse entrevoir que seul un professeur organise cet ensemble de cours.

Cette individualisation du travail ressort également en filigrane des propos des participants sur l'évaluation des apprentissages et les instruments utilisés à cet effet. À aucun moment ils ne font références à un travail commun. Par exemple, EG2P24 qui précise réaliser personnellement un bilan des apprentissages à partir de composants comme la participation active des étudiants et leurs réflexions sur les cas analysés. Enfin, EG3P31 dit explicitement « personnellement, j'utilise le portfolio ». Concernant les participants du programme d'études PE1, ils avouent, lors des entrevues de groupe, la difficulté de la tentative d'implantation d'un projet institutionnel d'évaluation collaborative des apprentissages (ECA). Ils disent à ce sujet « nous ne le comprenons pas ». Cette tentative de promouvoir l'évaluation collaborative suggère, selon nous, la difficulté d'un travail collégial d'évaluation et pour autant nous pousse à penser que ce processus et les instruments associés ne font pas l'objet d'un travail partagé de la part des professeurs. Enfin, seul les participants EG2P21 et EG2P22, du programme d'études PE2, disent utiliser des grilles d'évaluation préalablement construites par les concepteurs des cours d'intégration. EG2P22 dit à ce sujet que « chaque activité a une grille d'évaluation qui a déjà été mise sur la plateforme par ceux qui ont conçu le cours d'intégration. Sur cette base, nous appliquons cette grille ». Toutefois, il ne semble pas y avoir de concertation vis-à-vis de ces grilles, ou du moins concernant leur conception.

Enfin, les propos des participants dévoilent un ensemble de facteurs d'ordre personnel et curriculaire explicatif du manque de collaboration. Parmi ces raisons, nous trouvons l'expertise disciplinaire, celle de l'enseignement ou encore du monde professionnel qui constituent des éléments qui rendent la collaboration non nécessaire. Le manque de disponibilité et de disposition est également avancé par les participants. Pour certains, le travail individuel est une question de préférence. Ainsi EG1P04 dit « je ne sais pas si je peux travailler en collaboration ». EG2P21 fait aussi allusion à cette préférence. Il mentionne que « personnellement, c'est individuel. Je n'aime pas travailler en collaboration ». La carence de collaboration s'exprime encore à travers la lourdeur de mise en œuvre de ces cours qui demandent, selon EG2P22 « une grande quantité d'activités et de suivis individuels, ce qui rend difficile le travail en équipe ». Enfin, le manque de préparation des professeurs au travail collaboratif est un autre facteur important qui explique le travail individuel. EG1P02 dit à ce propos que « le problème est que si l'enseignant ne sait pas clairement sur la façon d'appliquer ce genre de chose... » suggérant de fait ce manque de préparation.

5.4 Triangulation des données

À la suite des résultats issus de nos collectes de données présentés jusqu'à présent, cette prochaine partie expose ceux issus de la triangulation des données jusque-là analysées. Cette triangulation permet d'apporter des éléments de réponses à notre objectif 3 relatif à l'analyse de la concordance entre les intentions curriculaires, leur compréhension et interprétation de la part des participants -et professeurs des cours d'intégration- et la pratique enseignante qu'ils mettent en œuvre pour répondre à ces intentions. Les résultats montrent que, s'il existe une compréhension assez partagée de la part des professeurs relativement aux intentions véhiculées par les prescrits curriculaires, c'est l'opérationnalisation qui semble poser problème. Dans les lignes qui suivent nous abordons ces deux aspects.

5.4.1 Une compréhension partagée de la part des professeurs des intentions curriculaires

Finalités des cours d'intégration, logique éducationnelle et diversité des orientations pédagogiques font partie des aspects pour lesquels le discours des professeurs reflète le message véhiculé par les textes curriculaires.

En ce qui concerne la finalité des cours d'intégration, les résultats indiquent que la professionnalisation, la pratique réflexive qui y est inhérente ainsi que l'articulation d'une diversité de connaissances en vue de traiter des situations problèmes reflétant la réalité socio-professionnelle font partie du vocabulaire commun utilisé par les professeurs et les prescrits curriculaires pour décrire la raison d'être des cours

d'intégration au sein des programmes d'études. En résonnance avec l'idée de professionnalisation, le terme de compétences est également très présent. Que ce soit dans les textes curriculaires ou le discours des professeurs, le terme compétences et notamment celui de compétences professionnelles apparaît de manière continue tout au long de nos analyses. Il est présent depuis la description des profils de finissant, en passant par la compréhension des professeurs vis-à-vis de leur rôle : aider les étudiants à apprendre à intégrer des connaissances en vue du traitement de situations problèmes similaires à l'exercice professionnel, mettre en place des activités de réinvestissement intentionnel de connaissances diverses. Il en est de même pour celui de contenus et de leur diversité. Leur description au sein des textes curriculaires et la référence récurrente des professeurs quant à leur diversité et leur articulation ponctue l'ensemble des résultats de notre analyse. Ces propos nous amènent à penser que l'ensemble des participants a une compréhension assez claire et harmonieuse de ce qui doit être mis en œuvre en vue de favoriser l'apprentissage de l'intégration et donc le développement de compétences.

La logique éducationnelle sous-jacente au curriculum constitue aussi un point de concordance. Elle semble être comprise et appliquée, du moins en partie, par les professeurs. Cette logique, telle que le montrent les résultats de l'analyse des prescrits curriculaires, met notamment de l'avant la place centrale des étudiants dans le processus d'apprentissage et celui des professeurs comme experts qui doivent adopter les rôles de facilitateurs et metteurs en scène. Les prescrits analysés décrivent en ce sens des principes psychologiques guidant l'apprentissage pour lesquels le rôle de l'apprenant est prépondérant et reconnaissent le socio-constructivisme comme paradigme de la connaissance et son implication sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ces éléments affleurent également notre objectif 2a relatif à la compréhension et interprétation des professeurs. En effet, nos résultats à ce sujet montrent que les participants font mention du rôle prépondérant de l'interaction entre les acteurs de la situation pédagogique en vue de l'apprentissage, ce qui peut expliquer l'importance que revêt l'apprentissage collaboratif à leurs yeux. Ils réfèrent également au fait que l'étudiant est le constructeur de ses connaissances. Pour ce faire, il lui incombe d'articuler diverses connaissances et de tisser des liens entre leurs connaissances théoriques et la pratique afin de pouvoir être en mesure de comprendre les situations qu'il va devoir affronter et traiter dans sa vie quotidienne et, notamment, la sphère socio-professionnelle.

D'autre part, cette compréhension de la logique éducationnelle ressort également de notre objectif 2b qui a trait à l'analyse de la pratique enseignante. Elle émerge des propos des participants relativement à l'action aidante à mettre en œuvre pour appuyer les étudiants dans leur apprentissage de l'intégration, à

savoir, proposer des activités d'apprentissage centrées sur les intérêts des étudiants, aider à traiter des situations problèmes et mener les étudiants à prendre conscience des apprentissages réalisés par la pratique réflexive. En ce sens, certains participants font mention d'une évaluation qui implique les étudiants et doit les responsabiliser vis-à-vis de leur apprentissage, notamment par des activités de co-évaluation et d'auto-évaluation ou encore par une négociation sur les moyens d'évaluation. Ainsi, le rôle d'accompagnement, de facilitateur des professeurs est mis de l'avant impliquant, de la sorte, que les étudiants doivent se responsabiliser par rapport au processus d'apprentissage.

Enfin, relativement aux formules pédagogiques et activités proposées aux étudiants, les résultats d'analyse aussi bien des textes curriculaires et de leur compréhension et interprétation de la part des professeurs suggèrent la diversité. En effet, tout au long de l'analyse des textes curriculaires (objectif 1), nous pouvons observer des éléments de description d'ordre tantôt pédagogique et tantôt didactique comme moyens d'orientation de l'action, ainsi que la référence au principe de liberté d'enseignement qui accorde une forte autonomie en matière d'action pédagogique autorisant de fait, une grande liberté décisionnelle, ce qui va dans le sens de la diversité des orientations pédagogiques. Concernant la compréhension et l'interprétation des professeurs vis-à-vis des intentions curriculaires, les divers moyens reconnus comme facilitant l'apprentissage de l'intégration : réalisation d'activités pratiques devant rendre manifeste la relation théorie-pratique, mise en œuvre d'activités de réinvestissement des acquis, travail en équipe des étudiants, etc..., ainsi que les diverses allégations des participants au principe de liberté d'enseignement vont également dans le sens de l'utilisation d'un panel assez large de formules et d'activités à mettre en œuvre dans le cadre des cours d'intégration.

En outre, il est intéressant de noter que cette diversité de l'emploi de formules pédagogiques et d'activités didactiques ressort, dans une certaine mesure, de l'analyse de la pratique enseignante. Nos résultats suggèrent que le discours des participants lors des entrevues individuelles dévoile une forte homogénéité quant au recours à une variété de formules pédagogiques. L'ensemble des participants dit utiliser, entre autres, l'exposition, l'observation/découverte, le travail collaboratif, la recherche documentaire. Pour ce qui est de la diversité des activités didactiques, celle-ci transparait à travers les orientations que les participants disent donner à leurs activités. Toutefois, les résultats montrent une certaine hétérogénéité des participants quant aux orientations privilégiées. D'une part, ils avancent que les intérêts et la motivation des étudiants constituent des aspects qui viennent teinter les activités proposées par l'ensemble des participants. Ceci se traduit, notamment, par la mise en œuvre d'activités considérées par

les participants comme ludiques telles que l'analyse de vidéos, l'utilisation de jeux de dés, des simulations ou encore la recherche d'analogies avec la réalité quotidienne des étudiants en vue d'exemplifier un concept, un processus. D'autre part, nos résultats montrent, également, l'utilisation d'activités très orientées vers la réflexion autour de contenus d'enseignement. C'est surtout le cas des participants des programmes PE1 et, dans une certaine mesure PE3, qui mentionnent des activités telles que des lignes de temps, des cartes conceptuelles et mentales ou encore des présentations émanant de l'analyse de documents divers (textes, vidéos, reportage, articles de recherche). Enfin, mention est faite de l'utilisation d'activités plutôt orientées vers l'action en situation. Analyse de cas, simulation de la résolution d'un cas ou encore présentations orales ou écrites d'éléments théoriques nécessaires à l'analyse d'un cas en constituent des exemples qui, du reste, émanent principalement des participants issus du programme d'études PE2 et, dans une moindre mesure de participants du programme PE3. Ces résultats montreraient donc que la diversité des formules pédagogiques constitue un élément de concordance entre les prescrits curriculaires, la manière dont les professeurs comprennent et interprètent ces prescriptions ainsi que, dans une certaine mesure, la pratique enseignante. Pour ce qui est des activités didactiques, même s'il y a diversité au niveau de la pratique déployée par les professeurs, c'est dans les orientations privilégiées qu'ils se démarquent : activités axées sur l'action en situation et/ou activités plus axées sur la réflexion autour de contenus d'enseignement.

En deçà de cette compréhension partagée des professeurs vis-à-vis des intentions éducatives, comme nous l'avons commenté, nos résultats pointent le fait que c'est au moment de l'opérationnalisation des plans d'action pédagogique qu'il semble y avoir un problème qui traduirait un décalage entre intentions et mise en œuvre.

5.4.2 Une opérationnalisation en décalage

Les résultats de nos analyses montrent que certains aspects des plans d'action pédagogique sont peu ou pas alignés avec les intentions curriculaires. Ces aspects ont trait aux objectifs d'apprentissage et à leur formulation, à l'importance accordée aux contenus et leur nature, aux activités didactiques proposées, à la responsabilité dévolue aux étudiants tout au long du processus d'apprentissage, à l'évaluation des apprentissages mais aussi de l'enseignement et, enfin à la coopération entre professeurs.

5.4.2.1 Des objectifs d'apprentissage déclinés en termes d'objectifs généraux de cours et de compétences dont la formulation et la mise en œuvre semblent poser problème

Si le terme de compétence semble faire partie du langage Institutionnelle et académique, dans les faits leur formulation et l'action visant leur mise en œuvre semblent poser un problème. Les résultats de l'analyse des prescrits curriculaires (objectif 1) montrent que la formulation des compétences est, dans certains cas, lourde et peu claire, ce qui les rend difficilement compréhensibles. C'est le cas, par exemple, de l'énoncé de compétence du plan de cours PC21 qui stipule « Identifier les situations, analyser et appliquer les principes et les règles du système juridique mexicain et sa relation avec la scène internationale et résoudre les procédures constitutionnelles et de protection des droits fondamentaux pour agir dans les instances administratives et judiciaires sur la base de la résolution éthique et professionnelle des conflits constitutionnels, électoraux et administratifs ». La multitude de verbes utilisés rend l'énoncé lourd à comprendre. Un autre exemple réfère à l'énoncé de compétences qui apparaît dans les cours PC12, PC13, PC14, PC15, PV16 et PC17 « Comprendre les processus de communication d'un point de vue critique pour permettre à l'acteur de proposer des solutions multidisciplinaires en adoptant une vision stratégique pour répondre aux problèmes de l'environnement socio-professionnel ». Dans ce cas il est difficile de déterminer ce qui constitue le cœur de la compétence : *comprendre les processus de communication d'un point de vue critique, proposer des solutions multidisciplinaires* ou encore *répondre aux problèmes de l'environnement socio-professionnel*.

Dans d'autres cas, cette même formulation rend difficilement perceptible les actions professionnelles que les compétences ciblent n'orientant que très peu vers des gestes qui reflètent des actions professionnelles. En ce sens, elles sont peu centrées sur des savoirs-agir d'ordre professionnel. Par exemple, pour le cours PC31 une des compétences décrites est « connaître les fondements épistémologiques et méthodologiques des sciences de l'éducation pour concevoir le protocole du projet final [...] », ce qui laisse entendre que ce cours se dédierait à la connaissance des fondements épistémologiques et méthodologiques et, se centrerait donc sur l'apprentissage de savoirs. De même, le cours PC13 où l'énoncé de compétence indique de « Travailler en collaboration grâce à des processus de communication efficaces qui permettent aux organisations d'atteindre leurs objectifs. ». Selon cette description, il semblerait que le travail collaboratif soit une action professionnelle, c'est-à-dire une action menée dans le cadre d'une activité professionnelle en vue d'affronter une situation professionnelle et qui, recourt à un ensemble de tâches à accomplir.

Les objectifs généraux qui chapeautent les compétences à développer lors de chaque cours d'intégration posent aussi problème. En effet, tout comme pour les compétences décrites, certains orientent plus vers des situations d'apprentissage de ressources que vers des situations problèmes en relation avec la profession étudiée. Par exemple, le cours PC13 dont l'objectif est de « Générer une perspective théorique de la communication basée sur les disciplines qui permettent de comprendre son fonctionnement dans les organisations. ». D'autres encore sont peu clairs sur leurs intentions, c'est le cas de l'objectif du cours PC22 qui dit vouloir « Favoriser la formation des étudiants, le développement de leur capacité créative selon les principes des valeurs et des droits de l'homme contenus dans la constitution et le droit conventionnel. Promouvoir la connaissance selon le principe de prudence ou de manière déterminative du droit concernant des cas spécifiques pour la solution de problèmes réels liés au domaine professionnel, avec éthique et responsabilité sociale. ». Ainsi, tels qu'ils sont rédigés dans les prescrits curriculaires, certains objectifs d'apprentissage - compétences et objectifs généraux- ne permettent que très peu d'orienter les professeurs dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action pédagogique visant le traitement de situations problèmes qui reflètent l'action professionnelle et, pour autant, l'articulation de connaissances diverses en situation. Cela pourrait conduire les professeurs chargés des cours d'intégration à perdre de vue l'objectif même de ces cours, à savoir, apprendre à intégrer des connaissances diverses dans le but de traiter des situations problèmes. Et, par conséquent, favoriser des plans d'action pédagogique centrés principalement sur l'apprentissage de savoirs et très peu sur l'apprentissage de l'intégration.

Justement, en résonnance avec ce constat, les résultats qui émergent de l'objectif 2b relatif à l'analyse de la pratique enseignante, nous permettent d'observer que les propos associés à la planification des cours d'intégration et les activités que les participants-professeurs proposent, manifestent cette difficulté d'actualisation des objectifs d'apprentissage. En effet, ces résultats montrent que les participants, lors de l'élaboration de leur plan d'action pédagogique, se situe à diverses positions tout au long d'un continuum allant de la place centrale accordée aux savoirs et à leur apprentissage à celle accordée aux situations problèmes et aux activités d'apprentissage de l'intégration. Rappelons que, d'une manière générale, la planification réalisée par certains participants accordent encore une place centrale aux savoirs au détriment des situations problèmes et que les activités proposées, si elles permettent de mobiliser des savoirs divers, ne sont que très peu contextualisées, renvoyant plus à un travail sur ces savoirs : analyse, application, prise de recul, argumentation. C'est le cas, notamment, de la majorité des participants des programmes PE1 et PE3 pour qui la planification des cours d'intégration s'appuie principalement sur les

thèmes à aborder et la bibliographie s'y rapportant. À titre d'exemple, EG1P01 dit commencer sa planification par « les auteurs, les sujets, c'est-à-dire les chapitres et les sous-thèmes. Alors, c'est comme ça que je m'accommode, d'abord de la question théorique, qui est celle à laquelle je donne, disons, 60% de poids ». EG3P33 précise en ce sens que la première chose qu'il réalise est un bilan de son expertise du domaine et qu'en fonction de cela il précise « ce que les élèves doivent apprendre ». EG3P32 fait allusion à la grande quantité de savoirs à aborder lors de la planification du cours. Ce serait donc au moment de la traduction de cette compréhension à travers, d'une part la formulation des compétences et, d'autre part de celle des objectifs généraux qui vont guider la mise en œuvre des plans d'action pédagogique de chaque cours d'intégration que le bât blesse.

Il est intéressant de noter que, ceci ne semble pas le cas des participants du programme d'études PE2 dont la centration sur les situations problèmes, dans ce cas, les cas juridiques qui seront analysés, constituent le point de départ des planifications. Par exemple, EG2P21 décrit sa manière de planifier en disant que « dès le début, on les met face à des situations et on leur demande. Comment distinguer un type de divorce ? Quelle serait votre stratégie pour divorcer X et Y qui se sont mariés en 1983 ? Leurs enfants sont majeurs, mais ils veulent divorcer. [...] Ensuite, les élèves le pratiquent de manière plus simple ».

Pour résumer ce point, les participants seraient d'accord sur le fait que les objectifs d'apprentissage doivent aller dans le sens du réinvestissement de connaissances acquises en vue de traiter des situations problèmes. C'est ce que traduit la présence, aussi bien dans les prescrits curriculaires que dans le discours des participants, d'une part, de l'objectif de professionnalisation et l'importance d'articuler diverses connaissances comme raison d'être des cours d'intégration ainsi que, d'autre part, l'utilisation du terme de compétences notamment professionnelle pour décrire les objectifs d'apprentissage. Mais, au moment de formuler ces objectifs et de concevoir les plans d'action pédagogiques, nos résultats montrent un décalage entre les intentions des prescrits et la mise en œuvre par certains professeurs. Cela se visualise, comme le montre nos exemples, à travers un manque de clarté des compétences à développer et des objectifs généraux des cours d'intégration à atteindre (focus sur les savoirs, manque de précision des situations problèmes à traiter). Ce même manque de clarté peut être mis en relation avec la difficulté des professeurs à délimiter les actions professionnelles que les étudiants devront affronter et la difficulté à organiser des activités didactiques dans lesquelles les situations problèmes sont centrales et les savoirs constituent une partie des ressources nécessaires à leur traitement.

5.4.2.2 Des contenus dont la place demeure centrale dans la planification

Si la diversité des contenus et leur nécessaire articulation constitue un axe fédérateur autour duquel gravite les intentions curriculaires et le discours des professeurs, nos résultats nous ont permis de visualiser, d'une part, la place centrale des contenus dans les plans d'action pédagogique et, d'autre part, une certaine relation entre le type de contenus décrit dans les plans de cours d'intégration et les plans d'action pédagogique des professeurs participants. Les résultats portant sur l'analyse de la pratique enseignante montrent que les contenus occupent encore une place centrale dans la planification des cours d'intégration. En effet, nous avons observé que la recherche et délimitation des contenus constituaient la première tâche des professeurs ainsi que la délimitation d'activités d'apprentissage visant leur installation : ligne de temps, cartes mentales et conceptuelles, entre autres.... Seul quelques professeurs centrent leur plan d'action pédagogique sur la délimitation de situations problèmes authentiques et, considèrent pour autant les contenus comme un élément certes indispensable, mais de l'ordre des moyens à articuler en vue du traitement de ces situations.

En outre, selon les résultats issus de nos analyses, il semblerait que lorsque les savoirs déclaratifs constituent le référent des plans de cours, le travail de planification prend comme point de départ ces savoirs et les activités proposées aux étudiants sont plutôt orientées vers les savoirs et leur utilisation lors de situations peu ou pas contextualisées. Pour autant les plans d'action pédagogiques demeurent très orientés vers la maîtrise des ressources. C'est surtout le cas pour les cours et les plans d'action pédagogique des professeurs des programmes PE1 et PE3. À l'inverse, lorsque ce sont les savoirs d'ordre procéduraux qui constituent le référent des plans de cours, comme c'est le cas des cours d'intégration du programme PE2, la planification et les activités proposées aux étudiants vont plus dans le sens d'un accent porté sur l'apprentissage de l'intégration, c'est-à-dire la gestion de situations problèmes par la mobilisation de savoirs pertinents. Rappelons que, dans ce programme, les activités proposées sont de type résolution de problème dans lesquelles les étudiants doivent résoudre des cas réels ou fictifs. Ce cadrage sur des situations problèmes reflétant l'exercice de la profession permettrait alors d'articuler d'autres savoirs nécessaires à la résolution de problèmes : des savoirs de types conditionnels qui permettent de définir le moment ou le contexte dans lequel une procédure peut être effectuée (Tardif, 1997). Du reste, comme le suggère Tardif (1997) ce sont ces connaissances « qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel » (p. 53). Pour les développer, il est indispensable de placer l'apprenant dans des situations où il a le choix de la procédure à adopter.

En résumé, les résultats nous amènent à deux constats. Un premier a trait au fait que, quel que soit le type de contenus considérés, ils constituent encore souvent l'élément principal à partir duquel va s'organiser l'action pédagogique. Un deuxième renvoie au type de contenus présents dans les plans de cours – déclaratifs, procéduraux- et leur possible influence sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action pédagogique.

5.4.2.3 Des formules pédagogiques variées, mais des activités d'apprentissage proposées aux étudiants en décalage avec les orientations issues des prescrits curriculaires

En résonnance avec le point antérieur, les résultats issus de l'analyse de la pratique enseignante suggèrent que, s'il y a diversité des formules pédagogiques employées, les activités didactiques proposées par les participants des programmes PE1 et PE3, sont plutôt centrées sur la réflexion, c'est-à-dire, un travail en profondeur sur les savoirs à travers des situations d'apprentissage peu contextualisées qui reflètent faiblement la réalité socio-professionnelle. Et, au contraire, pour les participants du programme d'études PE2, ce sont des activités aidantes à l'apprentissage de l'intégration qui sont mises de l'avant, notamment à travers des situations de résolution de problèmes authentiques.

Ce constat nous amène à conclure que les situations d'apprentissage de ressources constituent encore souvent l'élément qui catalyse l'action menée par les professeurs en salle de classe et, qu'en ce sens, l'action pédagogique semblent peu encline à l'apprentissage de l'intégration. Sur ce point, deux éléments issus des résultats sont à souligner. Un premier a trait au fait que ce sont les professeurs d'un même programme d'études, celui de la licence en Droit (PE2) qui semblent développer une action pédagogique aidant le mieux à l'apprentissage de l'intégration. La question se pose alors de savoir si cette spécificité relève d'une culture pédagogique distinctive des professeurs de droit ou si elle pourrait émaner du fait que ces cours d'intégration se situent en fin de parcours à un moment où les étudiants sont déjà en train de réaliser les deux autres activités d'intégration (le service à la communauté et le stage en milieu professionnel), dans lesquelles ils sont directement en relation avec la réalité socio-professionnelle. Ils seraient, en quelque sorte, immergés dans la réalité socio-professionnelle, ce qui favoriserait leur connaissance pratique du domaine professionnel, permettant ainsi aux professeurs des cours d'intégration de générer des dynamiques et activités similaires à la réalité professionnelle et significatives pour les étudiants.

Un deuxième élément qui émerge du constat relatif à la tendance à utiliser des activités plutôt centrées sur l'apprentissage de ressources renvoie, encore une fois, à l'idée que si l'ensemble des participants prône

la diversité en termes de formules pédagogiques et, dans une certaine mesure, des activités didactiques, c'est la mise en œuvre de plans d'action pédagogique aidant à l'apprentissage de l'intégration qui pose un problème. Rappelons que, une grande partie des résultats qui ressortent de notre analyse apportent des indices qui vont dans le sens de la difficulté de mise en oeuvre de plans d'action pédagogique favorisant l'apprentissage de l'intégration : une planification où la place des situations problèmes est peu centrale au détriment des contenus qui constituent encore le point de départ de l'organisation des activités d'apprentissage ; un manque de clarté des objectifs d'apprentissage quant aux actions professionnelles que ceux-ci doivent décrire en vue d'orienter les plans d'action pédagogique et ; la difficulté de proposer des activités d'apprentissage centrées sur des situations problèmes qui reflètent l'action professionnelle. Nous pourrions penser que ce décalage peut être dû à un manque de préparation ou encore à une certaine résistance des professeurs à basculer d'un enseignement centré sur l'apprentissage de ressources à un enseignement visant leur installation chez l'étudiant.

Nous pourrions aussi penser que l'intégration des connaissances est apparentée, chez certains participants, à un processus de structuration de connaissances diverses non articulées à des situations qui reflètent l'activité professionnelle et qui sont peu ou non contextualisées. Ceci expliquerait le fait que certaines activités telles que les lignes de temps, les cartes mentales ou conceptuelles portant sur des points de théories ou encore les résumés de lectures soient très présents dans leurs propos. Ce type d'activité s'apparente plus à des activités de structuration de connaissances. Rappelons que nos résultats relatifs à l'analyse des prescrits curriculaires stipulent que les cours d'intégration doivent promouvoir la relation théorie-pratique et, en ce sens, se constituer comme des espaces où les étudiants vont apprendre à utiliser leurs connaissances en situation afin de se sensibiliser, et se familiariser avec l'exercice de leur future profession. De la sorte, il existe un écart entre prescription et pratique enseignante dans le sens où les activités proposées ne constituent pas exactement des activités d'apprentissage de l'intégration. Les situations d'intégration sont étroitement attachées aux compétences à développer, compétences qui, dans le cas des programmes d'études analysés sont d'ordre professionnel.

En conclusion de ce point, nous pouvons apprécier que, s'il y a une certaine concordance entre les intentions curriculaires en matière de formules pédagogiques et d'activités et la compréhension et l'interprétation de ces intentions de la part des professeurs participants à notre étude, des décalages demeurent au niveau de la pratique enseignante. Celle-ci varie d'un professeur à l'autre, mais reste encore

très marquée par l'importance des savoirs et dénote une carence de centration des plans d'action pédagogique vis-à-vis l'apprentissage de l'intégration.

5.4.2.4 Une compréhension partagée du rôle central des étudiants teintée d'une action pédagogique laissant peu d'espace de responsabilisation aux étudiants

Même si la responsabilisation des étudiants vis-à-vis du processus d'apprentissage constitue un point de convergence entre les prescrits curriculaires et la compréhension des participants sur la manière d'opérationnaliser l'intégration des acquis, les résultats issus de l'analyse de la pratique enseignante (objectif 2b) nous ont permis de dévoiler que cette responsabilisation semble se manifester principalement au niveau des attentes des professeurs vis-à-vis des étudiants. En effet, les résultats révèlent que ces derniers doivent disposer d'un niveau de connaissance préalable et d'un niveau de maturité cognitive et organisationnelle en vue de mener à bien les activités proposées. Ainsi, il est important pour les professeurs que les étudiants disposent d'outils théoriques, organisationnels et cognitifs. De même, cette responsabilisation se manifeste lors de moments postérieurs aux activités comme l'évaluation. Rappelons que pour certains professeurs la participation des étudiants lors de l'évaluation (co-évaluation, autoévaluation, négociation dans les moyens d'évaluation utilisés) est considérée comme importante.

En ce qui a trait à la phase de mise en œuvre des activités sensées participer à l'apprentissage de l'intégration, cette idée de responsabilisation ressort peu des propos des participants. En effet, les résultats laissent entrevoir que peu de professeurs accordent une certaine liberté d'action et de prise de décisions aux étudiants. Dans une majorité de cas, la responsabilisation se cantonne au fait de réaliser les activités proposées par les professeurs. Ces constats nous amènent à penser que le guidage proposé par les professeurs est prépondérant. Du reste, certains des participants se plaignent du manque de responsabilité et autonomie des étudiants, cela pouvant se traduire par des produits rendus par les étudiants en vue de répondre au travail demandé et fait *à la va-vite* sans apparente réflexion et recours à la théorie. Ceci laisse entendre que l'action pédagogique doit être relativement précise et linéaire en vue de jalonner le parcours des étudiants ne laissant ainsi que peu de liberté d'action et de prises de décision, comme cela est ressorti de nos analyses. Ces éléments sont, d'une certaine manière, en résonnance avec l'importance accordée par les participants au rôle d'expert des professeurs, ce positionnement en tant qu'expert pouvant déboucher sur un fort contrôle de l'action pédagogique qui laisse peu à l'autonomie.

En synthèse, même si le rôle central des étudiants imprègne les orientations curriculaires, il semble peu se cristalliser dans l'action, notamment du fait que le travail réalisé par ces derniers lors des activités d'intégration demeure encore fortement guidé par les professeurs, inhibant ainsi un des éléments essentiels du développement de compétences et donc de l'apprentissage de l'intégration, à savoir, la propre prise en charge par l'apprenant de ses actions, de ses décisions.

5.4.2.5 Un manque de coopération au sein de l'équipe de professeurs des programmes d'études

Le manque de coopération entre professeurs dans les programmes d'études est un élément qui ressort de l'ensemble des corpus analysés. En effet, au niveau de l'analyse des prescrits curriculaire (objectif 1), nous avons pu observer que, s'il existait des recommandations à ce sujet, celles-ci n'étaient présentes que dans les documents constitutifs du Cadre d'orientation curriculaire (COC), c'est-à-dire dans les documents de description des politiques éducatives. Ces documents suggèrent un travail collégial de planification curriculaire (conception et suivi des cours d'intégration), de réflexion et d'évaluation de la pratique enseignante. Pour les documents curriculaires les plus à même d'être utilisés par les professeurs dans le but de réaliser leurs plans d'action pédagogique, aucune recommandation ou suggestion n'effleure, exception faite d'une information succincte dans le programme d'études PE3. Il y est spécifié que « le professeur promeut les connaissances et les compétences de l'étudiant [...] en participant individuellement ou collectivement à la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage liés à la matière » (PE3, 2016, p. 79). Ces constats nous amènent à observer que le thème de la coopération entre professeurs est quasi absent des prescrits curriculaires, et que les rares annotations à ce sujet renvoient à leur travail de planification curriculaire, c'est-à-dire, celui de la conception des plans de cours, de leur évaluation et révision. L'enseignement demeure, quant à lui, une tâche individuelle.

En ce qui a trait aux résultats relatifs à la compréhension et à l'interprétation des intentions éducatives et ceux relatifs à la pratique enseignante (objectifs 2a et 2b), le constat est le même. Au moment d'aborder le travail collégial, les participants réfèrent exclusivement à des moments de partage, de concertation qui touchent aux activités de planification curriculaire, comme l'élaboration des plans de cours d'intégration et leur révision. Sinon, l'ensemble des participants disent mettre en œuvre leurs cours d'intégration de manière individuelle. En résonance avec ceci, les propos des participants relatifs à l'évaluation des cours d'intégration dénotent également la carence de mécanismes systématisés d'évaluation et de suivi des cours d'intégration. Si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est mentionnée, qu'elles soient institutionnalisées à travers le programme institutionnel d'évaluation de l'enseignement et de

l'apprentissage (PIEVA) ou non, aucune référence n'est faite relativement à des mécanismes appelant à un travail interenseignants portant sur l'évaluation de l'alignement pédagogique des cours d'intégration ou encore sur les plans d'action pédagogiques réalisés, les situations d'apprentissage de l'intégration mises en œuvre, les pratiques d'évaluation utilisées, entre autres. Ce défaut de systématisation renvoie, selon nous, à l'absence de consensus, de travail en équipe des professeurs en vue de mettre en œuvre un suivi des cours d'intégration.

Enfin, il est intéressant de noter que ce défaut de travail collégial est l'objet d'explications de la part des participants. Selon eux, les facteurs qui expliquent cette insuffisance ont trait au manque de disponibilité de chacun, au manque de formation au travail collaboratif et aussi au sentiment de non nécessité d'un travail en équipe.

5.4.2.6 Un flou quant à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration

Les résultats issus de l'objectif 1 relatif à l'analyse des intentions curriculaires, inscrites dans les documents institutionnels, ont permis d'observer qu'en matière d'évaluation des apprentissages, seuls les plans de cours d'intégration contiennent des informations pratiques à ce sujet. En effet, nous avons vu que les informations décrites en matière d'évaluation dans les programmes d'études sont générales et touchent plutôt à l'importance de l'évaluation, au concept d'évaluation, aux formes d'évaluation, aux moments d'évaluation. Par contre, les informations présentes dans les plans de cours d'intégration montrent que, d'une part, l'évaluation des apprentissages doit recourir à une diversité de moyens et que chacun est pondéré de manière très variée d'un cours à un autre. D'autre part, ces documents nous disent que l'évaluation doit porter sur des objets divers qui peuvent être la participation des étudiants, l'apprentissage de l'intégration ou encore l'apprentissage de ressources. Ces choix sont fonction des cours d'intégration ou plutôt, ils sont le fruit d'une concertation entre les professeurs ayant participé à leur élaboration.

La compréhension et interprétation des intentions curriculaires par les professeurs des cours d'intégration abondent aussi dans le sens d'une évaluation visant la capacité à traiter des situation problèmes. Les résultats de l'objectif 2b centré sur l'analyse de la pratique enseignante sont plus éloquentes. Ils permettent, notamment, d'observer qu'une certaine concordance avec les prescrits en ce qui concerne les aspects à prendre en compte (diversité des moyens, des objets et de la pondération). En revanche, en ce qui a trait à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration il existe un flou. En effet, malgré la diversité des méthodes

préconisées, nos résultats suggèrent un possible problème quant à la capacité de ces méthodes pour appréhender l'apprentissage de l'intégration. De fait, les résultats pointent des méthodes d'évaluation encore souvent axées sur des activités d'apprentissages peu tournées vers le traitement de situations authentiques, c'est-à-dire similaire à l'exercice professionnel. Il en est de même pour les objets d'évaluation. Les résultats montrent que les connaissances constituent encore un objectif assez marqué de l'évaluation, tout comme la participation active des étudiants. Peu de précisions sont apportées sur la manière dont l'intégration est évaluée, si ce n'est le moyen utiliser pour évaluer qui, dans la plupart des cas est un projet final d'intervention, voire de recherche. Seuls les participants du programme PE2, disent utiliser des activités de résolution de problèmes comme moyens d'évaluation.

En ce qui concerne le poids accordé aux divers moyens ou méthodes d'évaluation en vue de l'octroi de la note finale, les résultats issus de l'analyse des textes curriculaires permettent de faire ressortir également émerger la diversité de pondération des moyens d'évaluation. Aucune information sur ce thème n'émerge des résultats d'analyse portant sur la pratique enseignante. Enfin, concernant les instruments d'évaluation, nos résultats sont également peu loquaces. Seul, les participants d'un programme d'études présentent des grilles d'évaluations communes et ces grilles mettent en relief un poids important accordée à la composante forme. Ces constats nous amènent à conclure que l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration constitue une nébuleuse. L'information qui filtre aussi bien des textes curriculaires que de la compréhension des participants et de leur pratique enseignante laisse entrevoir la difficulté de sa planification et de sa mise en œuvre. Ce constat se reflète par la présence assez importante de méthodes qui semblent peu pertinentes à l'évaluation de l'intégration (examens, expositions, devoirs, etc.) ou qui demanderait plus de précisions quant à la manière de les mettre en œuvre ainsi qu'une absence de transparence quant aux instruments utilisés.

CHAPITRE 6

DISCUSSION ET PISTES THÉORIQUES

En conclusion du chapitre 5 centré sur les résultats, nos propos tout au long de ce chapitre sont guidés par l'intention de faire ressortir des éléments clés d'un curriculum visant l'intégration des acquis à l'université. Nos résultats montrent que, si la compréhension et l'interprétation des professeurs chargés des cours d'intégration semblent en concordance avec les intentions véhiculées par les prescrits curriculaires, c'est au niveau de l'opérationnalisation de ces intentions, c'est-à-dire au niveau de la pratique enseignante, que certains décalages apparaissent. Ces résultats sont en concordance avec les quelques études réalisées dans le domaine universitaire (Castro Rubilar *et al.*, 2017 ; Estévez Nénninger *et al.*, 2003).

Rappelons que l'opérationnalisation de l'approche curriculaire d'intégration porte sur deux dimensions. Une première dite cognitive relative à l'organisation des savoirs et qui renvoie aux processus apprendre et aux processus enseigner, soit respectivement à la démarche d'acquisition et d'appropriation du savoir par l'apprenant » et au travail de l'enseignant en vue de présenter et transformer le savoir savant en savoir accessible aux apprenants. Une deuxième d'ordre pragmatique ayant trait à l'organisation du travail, c'est-à-dire aux processus former et gérer qui renvoient aux conditions de l'action pédagogique, soit respectivement à l'interaction des acteurs au cours de la démarche de transmission et d'acquisition du savoir et, aux actions mises en œuvre pour construire et animer la situation pédagogique (les lieux, les moments, les temps, l'organisation et l'évaluation de l'enseignement). Ce chapitre aborde ces deux dimensions stratégiques de la mise en œuvre de l'intégration à partir de deux éléments essentiels à l'implantation d'une approche curriculaire : les intentions qui émanent des prescriptions et qui doivent orienter l'action pédagogique à savoir le curriculum prévu et, ce qui est fait par les professeurs pour cristalliser ces intentions, à savoir la pratique enseignante. Par la suite, sont proposées des recommandations.

6.1 Éléments clés des prescrits curriculaires

Nos propos visent deux aspects clés de l'implantation d'une proposition curriculaire de type intégrée : les compétences qui y sont développées et l'action à mener en vue de permettre aux étudiants de les déployer.

6.1.1 Transparence des compétences à développer

Les résultats de notre étude montrent que la finalité déclarée et comprise des cours d'intégration au sein des programmes d'études est la professionnalisation. Comme le suggèrent Roegiers et ses collaborateurs (2012) qui reprennent Maulini (2010), professionnaliser c'est non seulement former des individus à exécuter des tâches d'ordre techniques spécifiques à une profession, c'est aussi « augmenter les marges de manœuvres des individus et leurs responsabilités face au métier » (p. 65) car c'est ainsi qu'on crée « des conditions pour qu'ils agissent adéquatement dans des situations complexes et solutionnent davantage de problèmes, eux-mêmes de plus en plus complexes, dans un monde extérieur qui se complexifie » (Roegiers *et al.*, 2012, p. 73). En ce sens, ces auteurs parlent d'une « conception "autonomisante" de la professionnalisation » (p.65) qui intègre, d'une part, une composante que l'on pourrait appeler technique qui a trait à la réalisation de tâches relatives à un domaine professionnel et qui appelle à des compétences disciplinaires. Et, d'autre part, une composante d'ordre transversal ou générique dont le champ d'application n'est pas délimité par les frontières d'une discipline et, qui fait appel à des compétences d'ordre organisationnelles, réflexives, relationnelles, communicationnelles ou encore personnelles et humaines telles que les classifient Prégent *et al.* (2009). Par ailleurs, toujours comme le suggèrent Roegiers et ses collaborateurs (2012) les compétences professionnelles doivent renvoyer à cet aspect intégré que revêt l'activité professionnelle. Nos résultats de recherche montrent, à ce sujet, que si ces deux aspects de la professionnalisation semblent présents à travers des référentiels de compétences qui précisent des compétences d'ordre disciplinaire et des compétences d'ordre générique, c'est au niveau de la formulation même de ces compétences, notamment celles de type disciplinaire et de la formulation des objectifs d'apprentissage de certains cours que le problème se pose, générant ainsi un décalage sur le plan de la pratique enseignante déployée en vue d'aider les étudiants à apprendre à intégrer des acquis.

Rappelons que, à l'instar de Roegiers (2010a, 2010b), nous comprenons l'intégration des connaissances comme l'utilisation de connaissances acquises de manière ponctuelle en situation et que, en ce sens, elle renvoie au terme de compétence entendue comme un savoir-agir en situation. Comme le dit Roegiers (2010a) « on ne peut être compétent que si on est capable d'intégrer en situation un ensemble de choses qu'on a apprises. » (p. 239). Pour autant, les objectifs d'apprentissage doivent être suffisamment clairs et précis pour orienter sur la situation ou famille de situation à traiter. Un manque de précision engendrerait des difficultés au moment de mettre en œuvre un plan d'action pédagogique visant le développement de la ou des compétences inscrites dans un plan de cours. Dans le cas de notre recherche, les problèmes observés quant à la formulation des objectifs d'apprentissage des cours d'intégration - objectif général des

cours - et des compétences à développer touchent à la fois à un manque de clarté et à un manque de précisions quant aux situations ciblées. En effet, dans certains cas, ces objectifs et compétences sont formulés de telle manière que leur lecture ne permet que difficilement d'en comprendre la visée et, par conséquent, la ou les situations-problèmes que les étudiants doivent apprendre à traiter. Or, c'est autour de situations-problèmes et plus exactement autour des ressources nécessaires au traitement de ces situations que doivent se développer l'organisation des apprentissages dans le cadre de ces cours d'intégration. Comme le souligne Roegiers et ses collaborateurs (2012), dans l'approche par l'intégration des acquis, les situations-problèmes d'intégration constituent « le point d'arrivée de la formation du point de vue de l'étudiant (et du concepteur du curriculum) mais, pour l'enseignant, elles constituent le point de départ de la structuration des contenus » (p. 178). Les formulations des objectifs d'apprentissage des cours et des compétences que ces derniers sont censés permettre de développer, doivent donc être très explicites relativement aux situations à traiter. En effet, ils doivent être transparents, c'est-à-dire faciles à comprendre et liés à une ou des situations qui font sens non seulement pour les professeurs, mais surtout pour les étudiants qui doivent en comprendre l'objet pour mieux s'y investir. À ce sujet, Roegiers (2010b) stipule que dans le but d'exploiter au mieux les activités d'intégration, les professeurs doivent porter une attention particulière, d'une part, au but à atteindre qui doit faire l'objet d'une perception claire de la part des étudiants, car il constitue le fil conducteur et au caractère significatif de l'activité, c'est-à-dire le pourquoi mener cette activité, qui doit être explicitement perçu par les acteurs.

Si les études portant sur le thème de l'écart entre prescription curriculaire et pratique enseignante que nous avons analysées dans notre recension d'écrits ne font pas mention de problèmes de formulation des compétences à développer, l'une d'entre elles, celle de Castro Rubilar *et al.* (2017) portant sur l'implantation d'une approche curriculaire par compétences, avance comme facteur contribuant à cet écart une méconnaissance de la part des agents éducatifs des compétences du profil de finissant. Il nous semble que ceci rejoint nos dires dans le sens où les compétences inscrites et décrites dans les textes curriculaires constituent le fil d'Ariane d'une proposition curriculaire visant leur développement. Pour autant, en ignorer leur contenu tout comme faire face à des formulations peu claires de ces dernières réduit les opportunités d'agir en vue de les déployer.

6.1.2 Situations problèmes authentiques en lien avec l'action professionnelle

Comme le précise Roegiers (2010a, 2010b), si dans l'apprentissage la dimension des ressources est importante, c'est leur utilisation en situation qui leur confère une valeur, une pertinence pratique et

sociale. C'est ce croisement de la dimension des situations avec celle des ressources qui permet de travailler ce que Roegiers (2010a) appelle l'intelligence des situations, c'est-à-dire la mise en œuvre d'actions que le traitement d'une situation requière. Au regard de nos résultats, nous avons pu observer que c'est justement cette dimension des situations qui fait défaut aux professeurs chargés des cours d'intégration. En effet, aussi bien la planification des cours d'intégration que les activités proposées dans le cadre du travail de classe, pour deux des trois programmes d'études analysés, accordent une place centrale aux contenus, notamment aux savoirs déclaratifs et procéduraux, et peu à leur utilisation en situation qui implique le recours stratégique de ces savoirs, autrement dit des savoirs conditionnels. En ce sens, nous pourrions interpréter les plaintes de certains participants de notre étude, relatives à la difficulté des étudiants à mettre en relation la théorie et la pratique, comme un manque de travail sur cette dimension des situations. Les résultats de la recherche de Castro Rubilar et ses collaborateurs (2017) abondent dans ce sens. En effet, leur travail portant sur l'implantation d'une approche curriculaire par compétences pointe l'absence d'« un processus dialectique dans lequel la théorie éclaire la pratique comme la pratique éclaire la théorie »¹⁸ (p. 13). Ce constat nous amène à considérer un manque de préparation des étudiants en vue d'affronter des situations permettant de déployer les compétences décrites dans les profils de finissant.

En outre, comme le suggère Rege-Colet (2002), dans un souci de donner du sens non seulement aux apprentissages mais aussi aux connaissances acquises il est très pertinent de construire l'action pédagogique sur des situations problèmes authentiques, qui reflètent la réalité, ceci afin de résoudre un problème « bel et bien tiré de situations concrètes » où « l'apprenant voit la nécessité de maîtriser certaines connaissances et procédures » (p. 76). Dans une optique professionnalisante telle que mentionnée par les prescrits curriculaires et appuyée par les propos des professeurs participants à notre étude, les compétences développées doivent donc être interprétées dans le contexte de la pratique professionnelle et non pas scolaire, comme cela semble être parfois le cas selon les résultats de notre étude. En ce sens, il faudrait que les situations concrètes qui sont proposées aux étudiants afin de les inviter à mobiliser leurs connaissances soient, par excellence, des situations qui reflètent l'exercice de la profession qu'ils étudient. Prégent *et al.* (2009) parlent de situations problèmes authentiques, c'est-à-dire des situations qui doivent être similaires – en moins complexes- à des situations relatives à l'exercice

¹⁸ Traduit et adapté de « el principio de vinculación teoría y práctica, que define esta vinculación como un proceso dialéctico en que la teoría ilumina a la práctica como a su vez la práctica ilumina a la teoría, presenta una baja coherencia » (Castro Rubilar *et al.*, 2017, p. 13).

professionnel. Nos résultats montrent que les activités proposées par les professeurs demeurent très centrées sur la réflexivité, sur *l'outillage de profondeur* comme le dit Roegiers (2010b). Cet outillage permet, selon l'auteur, aux étudiants de « pouvoir analyser, prendre du recul, porter un regard critique, argumenter, se positionner, émettre un avis... » (p. 215). En ce sens, les activités proposées semblent rester déconnectées de la réalité de la profession étudiée et donc de *l'outillage d'action* qui permet aux étudiants « soit à préparer l'action, soit à proposer des solutions, soit à résoudre des problèmes liés à l'action, soit encore à exécuter une tâche complexe » (Roegiers, 2010b, p. 221), bref à agir en situation. Du reste, l'auteur affirme que les formations supérieures professionnalisantes, comme c'est le cas des programmes d'études analysés dans notre étude, doivent mettre l'accent sur *l'outillage d'action* en vue de favoriser le déploiement de compétences professionnelles (Roegiers, 2010). Enfin, cet état de fait semble aller dans le sens de l'étude menée en milieu universitaire du monde latin par Estévez Nénninger *et al.* (2003) dont les résultats suggèrent un manque de liens entre l'enseignement et les expériences et les compétences professionnelles à développer par les étudiants. De même, celle de Castro Rubilar *et al.* (2017), portant aussi sur l'implantation d'une approche curriculaire par compétences, souligne que la planification de l'enseignement demeure encore très centrée sur les contenus ce qui constitue une barrière au développement des compétences.

6.2 Éléments clés de la pratique enseignante

La dissonance entre les prescriptions curriculaires et la pratique enseignante, qui émerge des résultats de notre étude, nous amène à nous centrer sur quatre éléments clés de la pratique enseignante : l'action menée dans le cadre de la salle de classe, l'évaluation des apprentissages, le travail en équipe des professeurs ainsi que l'évaluation de l'enseignement.

6.2.1 Sur le plan de l'action en salle de classe

Diverses informations ressortent des résultats issus de l'analyse de la pratique enseignante. D'une part, la diversité de l'action pédagogique aussi bien au niveau des formules pédagogiques que des activités didactiques, la prise en compte des intérêts et de la motivation des étudiants. D'autre part, la responsabilisation des étudiants vis-à-vis du processus d'apprentissage et finalement, l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage.

Relativement aux formules pédagogiques utilisées et aux activités didactiques mises en œuvre par les professeurs, nos résultats montrent que si la diversité est de mise, il semble que les activités didactiques

qui doivent, selon Roegiers (2010a), finaliser les apprentissages, c'est-à-dire « amener les étudiants à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage séparés » (p.190), soient peu utilisées au regard des activités visant l'apprentissage de savoirs : exploration, systématisation et structuration. En effet, comme cela a été commenté (voir aparté 6.1.2.), il semblerait que les activités favorisant un travail de réflexivité sur les savoirs, même si elles sont complexes dans le sens où elles impliquent le recours à des connaissances diverses, sont plus utilisées que celles visant à travailler les *contenus d'action* qui permettent d'agir en situation (Roegiers 2010a, 2010b). Du reste, divers éléments d'information issus de nos résultats semblent appuyer le constat d'un manque de préparation des étudiants au traitement de situations complexes. Un premier a trait au haut niveau d'échec des étudiants durant les cours d'intégration que certains professeurs reconnaissent. Un deuxième renvoie à la difficulté des étudiants à argumenter leur pratique sur la base de fondements théoriques, c'est-à-dire, de mettre en lien théorie et pratique. Enfin, un troisième élément d'information provient des propos d'un participant qui confesse que les cours d'intégration ne préparent pas correctement les étudiants à affronter des situations problèmes reflétant la réalité du domaine professionnel auquel il se dirige. Même s'il faut considérer l'intervention de ce participant avec retenu du fait qu'il est le seul à avoir expliciter ce problème, cela pointe l'existence d'une possible déficience des cours d'intégration à préparer les étudiants à l'apprentissage de l'intégration.

En deuxième lieu, nos résultats révèlent l'importance de proposer des activités qui suscitent l'intérêt et la motivation des étudiants. Ils montrent l'importance accordée à l'aspect ludique et, dans une moindre mesure, celle accordée à l'aspect significatif des situations. S'il est important de réaliser des activités variées et attrayantes qui motivent les étudiants, leur significativité est, selon Roegiers (2010b), un élément caractéristique des activités d'intégration. En effet, comme il le souligne une

activité d'intégration est surtout basée sur l'exploitation de situations *significatives* [...] Une situation significative est une situation qui implique l'élève, qui l'oriente vers un but, c'est une situation dans laquelle la mobilisation des acquis de l'élève a du sens, que ce soit pour rechercher une information, pour communiquer un message, pour résoudre un problème qui se pose à lui, etc. (Roegiers, 2010b, p. 192).

Nous réitérons donc, que l'action professionnelle que reflète l'activité d'intégration doit constituer l'élément moteur des plans d'action pédagogique. S'il est, selon nous, pertinent de compter sur une liste de situations d'intégration choisies de manière consensuelle par les professeurs en vue d'harmoniser le travail des professeurs et de possibles coopérations, la participation des étudiants dans la sélection de

situations d'intégration est également un élément favorable à la motivation et l'intérêt. Du reste, nos résultats en ce sens montrent le peu de prise en compte des étudiants.

Cette participation des étudiants dans le choix de situations d'intégration, nous renvoie à un troisième élément clé de nos résultats d'analyse, la responsabilisation des étudiants vis-à-vis du processus d'apprentissage. En effet, les résultats nous ont permis de voir que cette responsabilisation se manifeste principalement au niveau des attentes des professeurs vis-à-vis des étudiants : niveau de connaissances préalables, degré de maturité cognitive et organisationnelle en vue de mener à bien les activités proposées. Ainsi, avant de participer aux activités visant l'apprentissage de l'intégration, les étudiants doivent disposer d'outils théoriques, organisationnelles et cognitifs. Toutefois, en ce qui a trait à la phase de mise en œuvre des activités sensées participer à l'apprentissage de l'intégration, cette idée de responsabilisation ne semble que peu ressortir des propos des participants. Elle se manifeste, dans une moindre mesure au niveau de la place accordée aux étudiants lors de l'évaluation des apprentissages à travers la possible négociation entre étudiants et professeurs relativement aux mécanismes d'évaluations que manifeste un participant et, également, à travers le rôle même des étudiants lors des évaluations que souligne un autre participant. Il mentionne en ce sens l'importance de la co-évaluation et l'autoévaluation en vue de favoriser la réflexion sur l'apprentissage. Roegiers (2010b) précise qu'une activité d'intégration sera d'autant plus efficace s'il y a recours, de la part des étudiants, d'une part, à des autoévaluations en vue de juger de la qualité de leurs acquis et de leur utilisation, d'autre part.

Du reste, en relation avec cette faible responsabilisation des étudiants, nos résultats montrent que la majorité des participants affirme accompagner fortement les étudiants lors de l'ensemble des activités de classe, ce qui laisse entrevoir le peu de liberté d'action accordée aux étudiants. Selon Verzat (2010) l'accompagnement est un processus « qui permet aux individus de découvrir comment devenir autonome par le biais d'une relation temporaire avec un accompagnant (aîné, mentor, coach...) qui le conduit, l'aide et le guide sur son chemin jusqu'à ce qu'il puisse effectivement définir et réaliser ses objectifs en autonomie » (p. 39). Comme le suggère l'auteure, la mise en œuvre d'un tel processus implique de mettre l'étudiant en situation de résolution de problèmes et, dans ce cadre « le focus n'est plus mis sur le contenu à acquérir, ni sur les objectifs en termes de capacités transférables, mais sur les relations entre l'étudiant et la matière à apprendre » (Verzat, 2010, p. 32), c'est-à-dire les ressources dont il aura besoin pour traiter la situation problème. La mobilisation des connaissances acquises devient donc l'élément prépondérant. C'est justement ce que soulignent Roegiers et ses collaborateurs (2012)

relativement au fait de responsabiliser l'étudiant lors des activités d'apprentissage et encore plus lors d'une activité d'intégration, ceci afin de permettre aux savoirs abordés par l'étudiant de « devenir une connaissance et donc une ressource cognitive réelle pour lui » (p. 188). Pour ce faire, il est important que l'action pédagogique travaille sur

l'obligation de problématisation par l'étudiants. Il s'agit de s'arranger pour que, lorsqu'une tâche est donnée à l'étudiants, les enjeux soient traités par lui : si un problème se pose, qu'il identifie les tenants et les aboutissants du problème ; si une situation est présentée, qu'il puisse formuler une question à propos de cette situation ; si un savoir lui est présenté, qu'il soit amené à se demander à quel besoin répond, ou a répondu ce savoir ; si une solution est proposée, qu'il identifie le fait que c'est une solution , qu'il détermine le problème auquel cette solution répond et qu'il porte un regard critique sur cette solution (Roegiers *et al.*, 2012, p. 188).

Si ce n'est pas le cas, les auteurs mentionnent le risque pour l'étudiant de se centrer exclusivement sur la tâche à accomplir au détriment du savoir à mobiliser, celui-ci restant alors extérieur à l'étudiant (Roegiers *et al.*, 2012). Ce constat ressort de nos résultats, spécifiquement dans le cas du programme d'études PE1 où il est fait référence au fait que, souvent, les étudiants réalisent leurs activités pratiques de manière superficielle, c'est-à-dire, en vue répondre au travail demandé par les professeurs, sans être capable d'argumenter leur action sur la base des connaissances qu'ils ont dû mobiliser. C'est justement par la capacité de justifier ses choix et ses actions que la personne démontre sa compétence et son savoir-agir en situation (Tardif, 2006).

Le rôle d'accompagnant qui guide pas à pas et de très près l'étudiant, demeure selon nous, encore très associé à une pratique enseignante qui vise l'interaction et la participation des étudiants en vue de faciliter leur apprentissage mais qui, néanmoins, demeure encore très focalisée sur la place centrale du professeur et de la transmission de contenus. Si, comme le suggère nos résultats l'accent est mis sur la dynamique d'interaction entre étudiants et professeurs dans laquelle l'étudiant est un sujet actif qui doit apprendre et l'enseignant est un tuteur qui va guider les étudiants dans leur cheminement (Paivandi *et al.*, 2019 ; Romainville, 2000), il n'en demeure pas moins que cet engagement actif dans le processus d'enseignement apprentissage est centré sur l'acquisition de savoirs et l'animation mise en œuvre cherchent plutôt à intéresser, à motiver l'étudiant. Même si l'étudiant se positionne comme l'acteur principal de son apprentissage, car il demeure celui qui doit découvrir et construire ses connaissances, ce cheminement est très contrôlé et structuré par le professeur. Comme le suggère Altet (2013) « il s'agit de rendre actif l'élève en lui proposant un savoir programmé à découvrir ou à construire » (p. 13).

De manière précise, les propos des participants à ce sujet évoquent de manière unanime, d'une part, l'importance d'une action pédagogique centrée sur l'apprenant et son action en vue de construire ses connaissances et, d'autre part, le rôle prépondérant des professeurs en tant qu'experts qui doivent accompagner, de manière très contrôlée, le travail des étudiants, reléguant ainsi la responsabilisation des étudiants quant à leur apprentissage à un second plan. Comme le souligne Roegiers (2010b), l'apprentissage de l'intégration est « associé à une pratique *autonome* du futur professionnel qu'est l'étudiant, face à des situations de la vie professionnelle » (p. 195). Cette autonomie renvoie au fait que c'est bien à l'étudiant d'analyser la situation, d'identifier le ou les problèmes ainsi que les contenus ou démarches nécessaires pour y faire face, tout cela sans aide extérieur car « si l'enseignant ou l'assistant lui indique quels outils (matériels ou intellectuels) il doit utiliser, la situation se réduit à une simple application » (Roegiers, 2010b, p. 195). Apprendre à affronter des situations problématiques requièrent des errements, des tâtonnements, des choix et des décisions à prendre et à assumer. Sans ces moments d'action individuelle qui engage sa responsabilité, l'étudiant ne peut que difficilement s'entraîner à affronter des situations auxquelles il devra vraisemblablement faire face dans la vie professionnelle.

Le quatrième élément clé qui ressort de nos résultats a trait à la diversité de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage. Cette diversité s'exprime, d'une part, par la variété de formules pédagogiques que l'ensemble des participants dit utiliser dans le cadre des cours d'intégration. Comme le mentionne Roegiers (2010b), si « la pédagogie de l'intégration ne cherche pas à promouvoir une méthode pédagogique de façon exclusive [...] elle suggère des méthodes à privilégier pour leur contribution efficace aux apprentissages » (p. 24-25). En ce sens, la place centrale de l'apprenant et son travail actif en vue d'affronter des situations problèmes constituent deux aspects à privilégier. Parmi ces formules, à l'instar de Ménard et Saint Pierre (2014) et Dieng Sarr *et al.* (2010), nous soulignons la pertinence de l'approche par problème, la méthode des cas, la pédagogie par projet, entre autres, dans le cadre des cours d'intégration. Nos résultats de recherche montrent que ces formules sont employées par les professeurs à travers l'analyse de cas réels ou simulés dans la licence en Droit et, les projets dans les licences en Communication et en Processus éducatif. Toutefois, afin d'apporter de la cohérence à l'action pédagogique et pour autant de la cohérence dans l'apprentissage des étudiants, il est important qu'il existe un consensus sur ce qu'implique leur mise en œuvre par les étudiants - au niveau du travail individuel et/ou collectif, de leur rôle dans les différentes tâches à accomplir, de la gestion du projet en lui-même- et par le ou les professeurs- au niveau de la planification, de la gestion, de l'accompagnement à accorder aux étudiants et de l'évaluation, entre autres. Or, nos résultats montrent une carence quant au

travail d'équipe autour des cours d'intégration. Ceci nous amène à nous interroger sur la capacité à générer ce type de consensus et donc à favoriser une certaine cohérence pédagogique. Rappelons que, comme le suggèrent Rege-Colet (2002) et Roegiers (2010b), l'organisation du travail des professeurs autour des cours d'intégration est un élément facilitant l'apprentissage de l'intégration chez les étudiants.

Cette diversité s'exprime également à travers l'organisation du travail des étudiants lors des activités d'intégration. Nos résultats montrent, en ce sens, l'existence de deux pôles, à savoir, une organisation qui semble exclusivement individuelle pour certains participants et principalement collective pour d'autres. Ce choix d'organisation, s'il paraît lié à l'envergure des activités d'intégration menées, nous interroge quant à l'importance accordée à l'interaction entre étudiants en vue d'apprendre à intégrer. Comme le suggère Roegiers (2010b), même si l'intégration est du ressort de l'action individuelle, car elle est le reflet de la capacité d'un individu à mobiliser ses connaissances en vue de traiter une situation problème, des moments nécessairement collectifs doivent se conjuguer avec des moments strictement individuels. Roegiers (2010b) l'explique par le fait que « peu d'élèves sont capables d'intégrer spontanément leurs acquis, c'est-à-dire de résoudre des situations-problèmes complexes, même s'ils connaissent théoriquement tous les éléments nécessaires à leur résolution » (p. 190). Si c'est individuellement que doivent s'installer les compétences et l'apprentissage de l'intégration des acquis « l'organisation de travaux de groupes n'est cependant pas à exclure : leur apport est particulièrement riche, tant en termes de mobilisation cognitive de l'élève qu'en termes de motivation de celui-ci » (Roegiers, 2010b, p. 202).

Ce travail collectif des étudiants est d'autant plus important dans le contexte de notre recherche qu'il répond aux prérogatives institutionnelles en matière de la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum, à savoir la place centrale des étudiants et l'importance de l'interaction sociale comme moyen d'apprentissage qu'implique le recours à une perspective socioconstructiviste de l'action éducative. Comme le suggère Robichaud (2017) l'action pédagogique « d'inspiration vigotskyenne exigent à la fois un guidage par l'enseignant (proposer, donner, organiser, accorder, évaluer) mais surtout une interaction, une mutualité des rôles et une remise des tâches entre les mains de l'apprenant » (p. 218). L'auteur poursuit en précisant que, de la sorte, l'information est partagée entre les acteurs de la relation pédagogique, les étudiants peuvent proposer des situations ou des problèmes et, c'est principalement ces derniers qui expérimentent, recherchent, consultent, choisissent, s'engagent, coopèrent et surtout évaluent. L'organisation des activités d'intégration devrait donc articuler, en premier lieu et en vue de sensibiliser, de familiariser les étudiants à l'intégration, des moments de travail collectif visant à approcher

une situation problème, à faire appel aux connaissances du collectif en vue de son traitement, à s'entraîner, en groupe, à intégrer des acquis abordés ponctuellement et, postérieurement des moments de travail individuel. Elle ne devrait donc pas être au seul critère de convenance du professeur, sinon le fruit d'une réflexion en vue de faciliter cet apprentissage, comme celle qu'encourage une approche-programme (Prégent *et al.*, 2009).

Ces choix organisationnels nous amènent également à considérer un élément qui ressort de nos résultats, celui du fort degré d'implication que requiert, de la part des professeurs, la mise en œuvre des cours d'intégration et notamment le suivi des projets intégrateurs -il est question de projets finaux ou d'activités finales dans les plans de cours d'intégration- de petite, moyenne et grande envergure. Ce haut degré d'implication semble lié, d'une part, à la quantité d'étudiants inscrits dans les cours d'intégration et, d'autre part, au libre choix des étudiants quant aux projets qu'ils souhaitent développer. Chaque étudiant peut choisir son propre thème de projet. Si, le libre choix des projets à réaliser est un élément favorable à la motivation des étudiants, du fait de pouvoir notamment s'identifier au projet considéré, nous pouvons nous interroger, à l'instar de Prégent *et al.* (2009) sur cette manière de procéder. En effet, une préoccupation nous vient à l'esprit, celle de la faisabilité et de la qualité des projets réalisés.

La réalisation de projets choisis librement et menés individuellement, si elle est chronophage pour les professeurs parce qu'elle oblige à un suivi, une supervision et des corrections individualisés et implique, en ce sens, une expérience dans la mise en œuvre de projets, il en est de même pour les étudiants, ce qui pose la question de leur faisabilité et de leur qualité. Rappelons que les résultats pointent le fait que, parmi les défis affirmés par les professeurs de ces cours, le niveau d'échec élevé ainsi que le caractère souvent superficiel des projets réalisés qui pèchent par leurs fondements théoriques et méthodologiques demeurent préoccupants. En résonnance avec ceci, la recherche abordant l'utilisation de formules pédagogiques favorisant un apprentissage actif des étudiants en enseignement supérieur recense certaines difficultés, notamment chez les étudiants. Belagra, Benaichaba et Draoui (2015) et Tricot (2017) suggèrent le caractère très exigeant et difficile de la conduite d'un projet pour l'étudiant car cela demande, entre autres, de savoir s'organiser, d'organiser le travail en équipe, de gérer des conflits, de gérer le temps de réalisation. Rahman, Sahid et Nasri (2022) dans une métaanalyse portant sur les recherches abordant les bénéfices et les défis de l'apprentissage actif chez les étudiants vont dans ce sens en mentionnant que les contraintes de temps constituent un aspect qui peut entraver le bon déroulement de formules pédagogiques désireuses de promouvoir ce type d'apprentissage.

En ce qui concerne le professeur, Bailey, Kiesel, Lobene et Zou (2020) ainsi que Kopecki-Fjetland et Steffenson (2019) dans des travaux touchant à l'implantation de formules pédagogiques visant l'apprentissage actif montrent que le sujet enseignant peut également affronter des difficultés de mise en œuvre, notamment du fait de son manque de formation pédagogique. Ces auteurs font, notamment allusion au fait que la préparation et la planification d'un cours désireux de promouvoir une pédagogie plus active, comparativement à un cours plus traditionnel centré sur la transmission d'information, demande un temps important de préparation préalable et un effort soutenu tout au long de sa mise en œuvre. Nos résultats suggèrent, du reste, la difficulté de mise en oeuvre de plans d'action pédagogique favorisant l'apprentissage de l'intégration. Ils pointent notamment le fait que les planifications des cours sont, dans la majorité des cas, peu centrées sur des situations problèmes et que, quand c'est le cas, ces situations ne reflètent souvent que peu l'action prrofessionnelle. De plus, l'information recueillie à propos de nos participants dévoile que malgré une expérience en enseignement assez importante des participants leur formation pédagogique est plutôt faible. Comme le soulignent Desjardins et Sénécal (2016) le changement de rôle qu'implique le recourt à une pédagogie plus active peut être l'objet d'un cheminement lent et difficile car la réflexion et la planification d'une pédagogie plus active prend du temps, l'enseignant ne doit pas craindre d'expérimenter, d'évaluer en vue d'améliorer graduellement son action.

Rappelons que, dans le cadre la BUAP, les cours d'intégration constituent les premiers moments d'apprentissage de l'intégration. Les étudiants en sont à leur balbutiement en matière de traitement de situations problèmes authentiques. Dans la foulée de ces cours d'intégration, il existe d'autres moments visant le perfectionnement des étudiants relativement à l'utilisation de connaissances en situation comme le service à la communauté et le stage en milieu professionnel. C'est au cours de ces activités que les étudiants vont se retrouver en contexte professionnel et vont devoir affronter des situations problèmes réelles, soit de manière individuelle soit de manière collective. Face à ces divers défis, il est important de veiller à une mise en oeuvre des cours d'intégration facilitante. Celle-ci passe, notamment, par une formation pédagogique envers l'utilisation de formules pédagogiques favorisant l'apprentissage actif. En effet, l'expérience en année d'enseignement n'implique pas forcément l'utilisation efficace et efficiente de formules pédagogiques de type pédagogie par projet, approche par problème ou encore méthode de cas. Nous nous référons à ces trois formules car ce sont celles principalement utilisées par nos participants. Une organisation facilitante passe aussi par un travail collaboratif consensuel des professeurs autour des cours d'intégration et des moyens, notamment pédagogiques, pour les mettre en oeuvre en vue de générer une cohérence pédagogique au sein de la formation comme cela a été mentionné dans les lignes

antérieures. Cela passe aussi par une familiarisation des étudiants aux formules proposées par les professeurs de manière qu'ils puissent s'y investir pleinement et affrontent les défis de réalisation car, comme le suggèrent divers auteurs, les étudiants ont pour mission d'apprendre par eux-mêmes au moyen du projet à réaliser, du problème à résoudre ou du cas à analyser (Leduc, 2014 ; Ménard, 2014a, 2014b). En ce sens, proposer des projets, cas ou problèmes identiques pour l'ensemble des étudiants, du moins dans les premiers cours d'intégration pourrait constituer une démarche aidante (Prégent *et al.*, 2009).

6.2.2 Clarté de l'évaluation des apprentissages

Un des éléments saillant de nos résultats a trait au manque de clarté de l'évaluation des apprentissages. Ce manque de clarté émane de la diversité des méthodes ou moyens d'évaluation utilisés, de la diversité des objets évalués et de la carence d'information portant sur les instruments utilisés pour évaluer.

Tout d'abord, en ce qui concerne les moyens d'évaluation, les résultats montrent l'utilisation encore fréquente de moyens encore souvent axés sur des activités d'apprentissages peu tournées vers le traitement de situations authentiques, en parallèle de moyens - peu explicités - plus propices à l'évaluation de situations reflétant une action professionnelle. Ces résultats sont, dans une certaine mesure, en accord avec ceux issus des recherches de Estevez Nenninger et ses collaborateurs (2003) ainsi que Castro Rubilar *et al.* (2017) qui soulignent la forte présence de méthodes d'évaluation qu'ils appellent traditionnelles, ceci dans le cadre de l'implantation d'une approche curriculaire par compétences. Ce type de méthodes est considéré, dans la littérature, plus comme un ensemble de moyens faisant appel à la mémoire, visant l'application de connaissances ou encore de leur analyse qui apporte peu d'informations sur le savoir agir en situation (Pelaccia, 2021 ; Prégent, 1990 ; Prégent *et al.* 2009). Comme le souligne Roegiers (2010b) même si l'évaluation basée sur des épreuves portant sur l'installation de ressources peut apporter un regard complémentaire au développement d'une compétence, elle ne peut en aucun cas remplacer une épreuve visant le traitement d'une situation. Si l'on veut former à l'apprentissage de l'intégration, il est primordial de donner aux étudiants diverses occasions d'apprendre à le faire, de montrer comment ils s'y prennent, de discuter et d'argumenter leurs décisions et aussi de démontrer s'ils sont capables de le faire et, à partir de là de proposer des méthodes qui apportent des informations en vue d'aider les étudiants à avancer en ce sens, voire de certifier leur capacité de le faire. Nous considérons donc pertinent que les épreuves d'évaluation, aussi bien à visée formative qu'à visée certificative, soient, en grande partie, constituées de situations problèmes authentiques qui permettent d'apprécier l'activité des étudiants en

situation et qui constituent, du reste, « une traduction contextualisée de la compétence que l'on a définie » (Roegiers, 2010b, p. 288).

Nos résultats montrent, également, que les moyens les moins pertinents sont utilisés principalement pour juger des activités d'apprentissage réalisées par les étudiants tout au long de leur cheminement dans le cadre de ces cours et, en ce sens constituent des moyens d'évaluation formative planifiés qui doivent aider les étudiants à apprendre et à progresser (Leroux, 2014). Toutefois, ils se traduisent par des notes ce qui, selon Morissette et Compoaré (2012) renvoie à une vision instrumentale où « l'évaluation formative est associée à une série de « mini-tests » visant à préparer des tests plus importants » qui, dans le cas des cours d'intégration analysés, pourrait être le projet ou l'oral final. Ajoutons, par ailleurs, qu'aucune information n'a filtré sur l'évaluation formative informelle. Ce constat nous amène à nous questionner sur la faculté des méthodes d'évaluation utilisées à des fins formatives à fournir des informations valides sur l'apprentissage de l'intégration par les étudiants, ceci d'autant plus que, comme le montrent nos résultats, une grande partie des activités d'apprentissage visent l'*outillage de profondeur* et peu l'*outillage d'action* en lien direct avec le traitement de situations problèmes reflétant l'exercice professionnel. En résonnance avec ce questionnement, se pose celui de l'évaluation certificative qui, aux vues de ce qui vient d'être dit, nous amène à nous interroger sur sa validité à juger de la capacité à intégrer des étudiants compte tenu du fait que les étudiants y semblent peu préparés. Comme le soulignent Roegiers et ses collaborateurs (2012) « les situations complexes ne devraient pas être utilisées uniquement pendant les périodes réservées à la certification des acquis, au risque de « piéger » l'étudiant dans un type d'épreuve pour lequel il n'aurait pas été préparé » (p. 261).

Ensuite, nos résultats montrent que l'apprentissage de l'intégration, s'il constitue un objet de l'évaluation reconnu par les professeurs, il ne semble pas être le principal. En effet, les résultats nous enseignent que les connaissances et la participation des étudiants demeurent des objets de l'évaluation dont le poids accordé, au moment d'octroyer une note aux étudiants, est souvent relativement important par rapport à celui accordé à l'apprentissage de l'intégration. Ce constat nous amène également à considérer un manque de clarté de l'évaluation chez les professeurs quant aux objets à évaluer. Ceci rejoint les recherches analysées lors de notre recension d'écrits dans le domaine qui montrent le focus encore très fort de l'évaluation des connaissances, de leur mémorisation et de leur application décontextualisée au détriment de leur utilisation en situation (Estevez Nenninger *et al.*, 2003 ; Castro Rubilar *et al.*, 2017). Comme le manifestent Roegiers et ses collaborateurs (2012), dans une optique d'intégration, le lien entre

compétences attendues et dispositif d'évaluation doit être très fort. Comme le suggère Tardif (2017), dans une « formation axée sur le développement de compétences, les savoir-agir complexes sont la cible première de l'évaluation des apprentissages » (p. 28). En ce sens, la situation qui est soumise à évaluation doit être la plus authentique possible (Tardif, 2006). Bélair (2014) avance que « ceci signifie que la tâche d'évaluation est construite de telle sorte qu'elle corresponde le plus possible à des situations de la vie quotidienne et professionnelle, qu'elle impose une pluralité de choix et de ressources aux étudiants et, enfin qu'elle représente des problématiques concrètes » (p. 362). L'évaluation devrait donc se centrer principalement sur le déploiement de la ou des compétences attendues en situation. Cela ne veut pas dire que la participation des étudiants ou bien les connaissances en tant qu'objet d'évaluation doivent être bannies des dispositifs d'évaluation mais, leur évaluation ne doit pas apparaître comme objectif principal. Si les connaissances de type *outillage de profondeur* constituent un bagage important pour les étudiants en vue de poser un regard critique, analytique sur des concepts, des théories ou encore des savoirs méthodologiques qui, prendront toute leur dimension pratique dans le cadre du traitement d'une situation d'intégration authentique, c'est-à-dire une situation similaire à celles vécues par des professionnels (Prégent *et al.*, 2009).

Enfin, peu d'information sur les instruments d'évaluation utilisés affleurent de nos résultats. Seul un programme d'études fournit une grille d'évaluation, commune et partagée, utilisée dans le cadre d'activités d'intégration, dans ce cas, la réalisation d'un résumé analytique portant sur la résolution d'un cas juridique. L'analyse de cette grille d'évaluation révèle la prépondérance d'indicateurs relevant de la composante forme du travail des étudiants et la faible importance accordée aux indicateurs sensés mesurer la capacité d'intégration de connaissances des étudiants. Pourtant, les professeurs de ce programme d'études sont parmi ceux dont les activités d'apprentissage proposées semblent les plus orientées vers l'apprentissage de l'intégration. Ces résultats, même s'ils se réduisent à un cas, permettent de soulever le problème de la construction des instruments d'évaluation. Même si ceux-ci entrent dans la sphère de la liberté d'enseignement et sont élaborés et mis en œuvre de manière individuelle, leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage et leur partage devraient constituer une pierre angulaire de l'action pédagogique, surtout dans le cadre de l'intégration. Comme le suggèrent divers auteurs, les grilles d'évaluation constituent un document guide très pertinent qui permet de porter un jugement assez détaillé sur la qualité de la réalisation d'une tâche complexe (Leroux, 2014 ; Prégent *et al.*, 2009 ; Roegiers, 2010b). Son utilisation à la fois lors de l'évaluation certificative et de l'évaluation formative permet d'assurer une cohérence entre les phases d'apprentissage de l'intégration par les étudiants, notamment à

travers une rétroaction précise et claire, et les phases d'évaluation de la performance. En outre, le fait de compter sur des grilles d'évaluation, harmoniser peut permettre d'envisager une évaluation plus collaborative allant plus dans une logique de synergie autour d'un projet de formation.

6.2.3 Sur le plan de l'organisation de l'enseignement

Comme cela a été abordé dans le cadre conceptuel, l'intégration des acquis reposent sur deux caractéristiques importantes, dont l'une d'ordre pragmatique qui a trait à l'organisation aussi bien des activités à mener que du travail en équipe des professeurs de l'ensemble du programme. Si, comme le suggère Roegiers (2010a), la collaboration inter-enseignante constitue un élément facilitant de l'intégration, nos résultats montrent qu'elle n'est pas suffisamment mise en valeur comme un élément clé de la pédagogie de l'intégration. Du reste, la littérature semble aborder et insister sur l'importance d'un travail collégial seulement quand il s'agit de l'intégration interdisciplinaire, c'est en tout cas ce qui émerge des propos de Rege Colet (2002) et Roegiers (2010a, 2010b). Dans le cadre de l'intégration des connaissances relative à un champ disciplinaire, force est de constater que le travail collégial en constitue le parent pauvre. De fait, ce constat de manque théorique est à l'image des résultats de notre étude qui pointent du doigt la carence de travail collégial au sein des programmes d'études analysés. Castro Rubilar et ses collaborateurs (2017) pointaient déjà dans leur recherche, le manque de coordination des agents éducatifs, des coordinateurs de départements, mais aussi des professeurs, en vue d'une implantation efficiente du curriculum. Nos résultats montrent que s'il y a travail en équipe de la part des professeurs, celui-ci se cantonne à l'élaboration et à l'ajustement des plans de cours en fonction d'informations glanées à travers les commentaires des étudiants principalement. Au niveau de la planification des cours d'intégration et de leur mise en œuvre, l'action des agents éducatifs se structurent, encore souvent, autour d'îlots de contenus que représentent les divers cours et les activités d'apprentissage proposées. Ces résultats vont pleinement dans le sens de la lecture réalisée par Díaz Barriga (2020) sur l'innovation curriculaire en contexte universitaire mexicain. En effet, l'auteur souligne que l'une des difficultés de mise en œuvre des innovations réside dans le fait que les programmes d'études demeurent, encore trop souvent, organisés autour de cours isolés alors que « la réalité se présente à travers des situations complexes »¹⁹ (p. 160).

¹⁹ Traduit par l'auteur et adapté de « los planes de estudio se organizan por asignaturas, esto es, en torno a las disciplinas, cuando la realidad se presenta en situaciones complejas » (Díaz-Barriga Arceo, 2020, p. 160)

En résonnance avec ce constat et, à l’instar de Prégent et ses collaborateurs (2009), nous considérons qu’un travail individualisé des professeurs renvoie à une organisation des contenus d’enseignement morcelés, cloisonnés qui ne correspond que très difficilement à la cohésion nécessaire à un apprentissage visant l’articulation de diverses ressources qui ont été abordées ponctuellement, dans des cours différents et à des moments différents de la formation. Si la résolution efficace de situations-problèmes, comme nous le postulons et l’avons vu avec nos résultats, implique le recours à un ensemble important de ressources, il semble pertinent de générer une dynamique, chez les formateurs, qui facilite cette articulation et surtout, aide les étudiants à apprendre à recourir, de manière réfléchie et ordonnée, à des connaissances variées. Le travail collégial de professeurs autour d’activités qui visent la résolution de problèmes par les étudiants prend alors tout son sens, d’une part, parce qu’il permet de donner du sens et de l’ordre au travail de mobilisation et d’articulation de connaissances que les étudiants doivent réaliser. Nous sommes à même de penser que s’il y a un travail en commun autour d’une situation problème connue, partagée, voire co-construite par les professeurs, cela pourrait faciliter l’apprentissage de l’intégration évitant ainsi des distorsions, des voix dispartes qui peuvent engendrer confusion et incompréhension chez les étudiants. D’autre part, un travail collégial de professeurs autour d’activités centrées sur des situations problèmes authentiques prend, également, tout son sens du fait qu’il reflète l’intégration même, à savoir une interdépendance d’individus représentant des connaissances diverses qui se coordonnent en vue de traiter une situation qui pose problème, dans ce cas proposer des activités qui doivent permettre aux étudiants d’apprendre à mobiliser des connaissances en situation. Cela permet, selon nous, de clarifier, de faciliter le cheminement des étudiants qui pourraient profiter, d’une certaine mesure, d’exemples, de modélisations en vue de construire leur propre manière de faire en vue de traiter des situations.

Ce travail collégial qui, selon nos résultats, fait défaut devrait aller dans le sens d’une approche programme. Comme nous y avons fait référence depuis notre cadre conceptuel, l’intérêt et le but premier de l’approche programme est de « favoriser l’intégration des apprentissages chez les étudiants plutôt que l’accumulation de connaissances éparses » (Basque, 2017, p. 161). C’est justement l’objet même des cours d’intégration qui, pour cela, prétendent proposer des scénarios d’apprentissage permettant aux étudiants de mobiliser et articuler des connaissances en vue de traiter des situations problèmes. L’expérience du monde universitaire canadien dans le domaine - Centre de pédagogie de l’Université de Montréal, Service de soutien à l’enseignement de l’Université Laval, Polytechnique Montréal, Université du Québec à Montréal, entre autres- ainsi que la littérature qui s’y rapporte (Basque, 2017 ; Prégent *et al.*, 2009) permettent de

souligner divers avantages de la mise en œuvre d'une approche programme (annexe J). Dans les lignes qui suivent nous en considérons certains très pertinents en regard aux informations qui émergent de nos résultats. En premier lieu, dans le but de cristalliser la finalité des cours d'intégration au sein de plans d'action pédagogique, une organisation collégiale de l'enseignement permettrait de favoriser une vision claire et partagée des objectifs de ce type de cours et, pour autant la possibilité d'actions concertées en vue d'atteindre ces objectifs (Centre de pédagogie de l'université de Montréal, s.p.). En second lieu, dans l'optique d'aller vers une plus grande cohérence entre les objectifs d'apprentissage – leur formulation- , les activités d'apprentissage proposées - encore très centrées sur l'installation de ressources- et les mécanismes d'évaluation souvent peu pertinents à juger la capacité d'intégration des étudiants, une organisation collégiale de l'enseignement permettrait de favoriser l'alignement pédagogique à travers un travail des professeurs mieux adaptés aux apprentissages visés dans les cours et aux besoins des étudiants.

Troisièmement, les écrits manifestent aussi l'intérêt d'une telle organisation à l'amélioration d'une relation renforcée entre les apprentissages visés et leur contexte d'utilisation. À ce sujet, les résultats arrogent un déficit, principalement par le fait que certains objectifs d'apprentissage généraux des cours d'intégration ainsi que certaines compétences à développer durant ces mêmes cours demeurent très flous quant aux situations problèmes visées et leur relation au domaine socio-professionnel concerné. De plus, un travail collégial autour de l'enseignement des cours d'intégration devrait permettre de tisser des liens plus clairs et explicites entre l'ensemble des cours et donc les contenus abordés par les étudiants tout au long de la formation, ceci en vue de les rendre significatifs aux yeux des étudiants au moment de traiter des situations complexes.

Un quatrième avantage mentionné par les différentes institutions éducatives canadienne renvoie à l'organisation du travail des étudiants. L'expérience des institutions dans le domaine permet d'avancer que ce type d'organisation permet de mieux répartir la charge de travail des étudiants. Nous sommes à même de penser qu'un meilleur équilibre de la charge de travail des étudiants a un impact direct sur la charge de travail des professeurs. Ceci nous paraît intéressant aux vues des plaintes des participants à notre étude relativement au fort degré d'implication que les cours d'intégration requièrent. Enfin, un cinquième aspect attire notre attention, celui de l'assignation des cours d'intégration. Les résultats de nos analyses à ce sujet renvoient à l'idée que ces cours sont l'apanage des professeurs experts et, pour autant, ne devraient pas être assignés à des professeurs non expérimentés. Les retours d'expérience vis-à-vis de

l'implantation de l'approche-programme nous disent que ce type d'organisation de l'enseignement permet une intégration plus rapide et facile de nouveaux intervenants.

6.2.4 Sur le plan de l'évaluation de l'enseignement

Les résultats ont montré que l'évaluation de l'enseignement posait un problème du fait du manque de systématisation. Le manque de suivi systématique du curriculum est également un aspect qui ressort des résultats de recherche de Castro Rubilar *et al.* (2017) et qui expliquerait la difficulté d'implantation. À ce sujet, les auteurs soulignent le manque d'engagement des agents éducatifs et le fait que les méthodes utilisées pour ce suivi sont plus centrées sur le recueil d'informations nécessaires aux processus d'accréditation des programmes, suggérant ainsi l'absence de recueil d'informations plus qualitatives référentes notamment au processus d'enseignement-apprentissage. Nos résultats, quant à eux, montrent que les mécanismes d'évaluation de l'enseignement dans le cadre des cours d'intégration semblent recourir exclusivement à l'avis des étudiants à travers la prise en compte de commentaires de ces derniers et, dans une moindre mesure, à l'autoévaluation des professeurs. S'il est fait mention, de la part de quelques participants de l'existence d'un programme institutionnalisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, aucune précision n'est apportée quant à sa prise en compte et les moyens, personnels ou institutionnels, mis en œuvre en vue de répondre aux recommandations. De même, aucune donnée ne filtre sur l'existence d'autres initiatives telles que l'évaluation de l'enseignement par les pairs ou par des spécialistes de l'enseignement le portfolio par exemple, ainsi que sur l'existence d'instruments utilisés pour ce type d'évaluation.

Ce silence des professeurs participant à notre étude est préoccupant. Il renvoie, selon nous à diverses controverses : la remise en question par les professeurs de la valeur et de la validité de l'évaluation lorsqu'elle est réalisée notamment par les étudiants ou encore de l'utilisation de l'évaluation de l'enseignement à des fins de contrôle (Bernard, Postiaux et Salcin, 2000 ; Detroz et Blais, 2012). Concernant la manière dont cette évaluation est réinvestie par les professeurs, nos résultats laissent entrevoir que la révision des plans de cours en constitue la réponse principale. Cela rejoint également les commentaires de certains auteurs comme Loredó Enríquez (2021) qui en introduction d'un numéro récent de la revue mexicaine *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* axée sur le thème de l'évaluation

de l'enseignement mentionne qu'« on ne sait pas quoi faire avec ces données et il n'y a pas d'action d'amélioration à partir des résultats »²⁰ (p. 7).

Cette carence de mécanismes d'évaluation de l'enseignement suggère que la qualité des cours d'intégration et donc leur objectif au sein des programmes d'études pose question. Or, comme le mentionne divers auteurs, dans une perspective de qualité de l'enseignement, il est nécessaire de mettre en œuvre une évaluation visant l'amélioration de la prestation des professeurs (Bernard, 2011 ; Bernard *et al.*, 2000, Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat, 2011, Rege Colet, 2005). Ce type d'évaluation dite *formative* « a pour fonction de fournir un feed-back circonstancié aux enseignants et de leur permettre de réguler leur pratique enseignante » afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants (Centra, 1993, mentionné par Rege Colet, 2005, p. 86). Le peu d'information recueillie par l'évaluation de l'enseignement ne permet que difficilement d'apporter un jugement sur l'apport de ces cours à la formation des étudiants. Les cours d'intégration constituent, des espaces qui permettent de finaliser les apprentissages réalisés de manière séparés (Roegiers, 2010a, 2010b). Pour autant, le travail des professeurs y est fondamental, car c'est à eux que revient de créer les conditions les plus adéquates pour y parvenir : proposer des situations idoines en vue de l'apprentissage de l'intégration, accompagner les étudiants tout au long de ce cheminement sans pour autant prendre les décisions et agir à la place des étudiants, penser aux extrants et la manière de les évaluer, entre autres. Il est alors essentiel que la mise en œuvre de ces cours s'accompagne de méthodes d'évaluation capables de « documenter l'enseignement, d'en analyser les forces et les faiblesses dans le but de procéder à des réajustements » (Rege Colet, 2005, p. 86). Cet éclairage sur l'enseignement permettrait, outre d'améliorer la prestation de ces cours, de doter les agents éducatifs d'informations pédagogiques aidantes au maintien et à l'amélioration d'une vision consensuelle et cohérente de leur programme d'études. En ce sens, le manque de systématisation de l'évaluation de l'enseignement est également, selon nous, en parfaite syntonie avec le manque de coopération entre les membres des équipes de professeurs de divers programmes considérés dans notre étude.

²⁰ Traduit et adapté de “los resultados se revisan en función del puntaje final obtenido, no se utilizan para la retroalimentación, no se sabe qué hacer con ellos y no hay acciones de mejora a partir de los resultados” (Loredo Enríquez, 2021, p. 7).

6.3 Recommandations

À la suite des points qui ont été discutés dans les parties antérieures, nous considérons pertinent de faire certaines recommandations qui pourraient faciliter l'implantation d'une approche curriculaire d'intégration. Celles-ci doivent être prises pour ce qu'elles sont, à savoir des suggestions à adapter selon les contextes et les programmes. Elles ne se veulent en aucun cas prescriptives mais plutôt génératrices d'un processus de réflexion des acteurs éducatifs impliqués dans l'implantation d'une telle proposition curriculaire. Ces recommandations ont trait aux prescrits curriculaires et à la pratique enseignante.

6.3.1 Des pistes d'amélioration des prescrits curriculaires

En premier lieu, comme le mentionne Roegiers (2010a, 2010), les compétences à développer constituent les ciments sur lesquels se construit une approche curriculaire visant l'intégration des acquis (Roegiers 2020a, 2010b). En fonction de nos résultats et appuyés par les travaux de Prégent et ses collaborateurs (2009) ainsi que de Roegiers (2010a, 2010b), nous postulons l'importance de disposer, pour le moins, de compétences qui précisent clairement les actions professionnelles à cibler et pour autant la famille de situations problèmes à laquelle les étudiants devront faire face en vue d'apprendre à intégrer des connaissances diverses.

En accord avec Prégent *et al.* (2009), nous considérons que « les énoncés de ces actions professionnelles devraient apparaître, pour l'étudiant, comme des problèmes professionnels pour lesquels ils souhaitent s'outiller » (p. 57). Pour ce faire ces auteurs proposent une formulation simple qui précise clairement, d'une part la situation problème qui appelle à la mise en œuvre de la compétence à développer et, d'autre part, une liste détaillée des tâches nécessaires à la réalisation de chaque action professionnelle ou compétence considérée afin d'explicitier le travail à accomplir en vue de traiter une situation. Du reste, ces tâches pourraient aider à constituer, au sein des plans de cours, les unités d'apprentissage nécessaires au développement des compétences visées. À titre d'exemple, le tableau 6-1 propose des exemples de formulation qui pourraient servir de pistes. Précisons que ce processus visant la formulation des compétences proposées par Prégent et ses collaborateurs (2009) devrait être le fruit d'une démarche systématisée, il ne s'agit en aucun cas de modifier la formulation des compétences des plans de cours d'intégration à partir des énoncés de compétences existants.

En deuxième lieu, dans un souci de favoriser le développement des compétences et l'action pédagogique des professeurs en vue de l'apprentissage de l'intégration par les étudiants, il nous paraît intéressant et

pertinent de compter sur un ensemble préétabli de situations problèmes authentiques qui se constitueraient comme un réservoir de situations d'apprentissage. En tant qu'élément moteur de la planification des cours d'intégration, nous considérons l'intérêt d'inclure, à titre indicatif, dans les plans de cours d'intégration une liste de quelques situations que les professeurs pourraient proposer. Cette liste, objet d'un travail consensuel des professeurs concepteurs des plans de cours permettrait, d'une part de mieux orienter un professeur qui serait, pour la première fois chargée d'un tel cours. D'autre part, une telle liste indicative pourrait également favoriser un travail collégial autour de leur mise en œuvre et l'évaluation de ces cours et aller dans le sens d'une vision plus consensuel autour de la formation pour laquelle les professeurs œuvrent.

Tableau 6-1 Pistes de formulation de compétences et des tâches associées

Cours	Compétence inscrite dans le plan de cours	Proposition de formulation
<i>Comunicación en las organizaciones (PC13)</i>	- Reconnaître la discussion théorico-méthodologique multidisciplinaire dans le domaine de la communication à travers la recherche en vue d'observer les phénomènes sociaux - Comprendre les processus de communication d'un point de vue critique pour permettre à l'acteur de proposer des solutions multidisciplinaires en adoptant une vision stratégique pour répondre aux problèmes de l'environnement socioprofessionnel - Travailler de manière collaborative à travers l'utilisation de processus de communication efficaces qui permettent aux organisations d'atteindre leurs objectifs. - Démontrer un leadership dans la gestion et la réalisation de projets du domaine de la communication lors des activités effectuées durant la formation académique	Dans le cours les étudiants développeront les compétences suivantes : C1 : Proposer des solutions communicationnelles à des problèmes du domaine des organisations Tâches : - Identifier des problèmes communicationnels dans le domaine des organisations - Analyser des problèmes sous la loupe de connaissances théoriques et méthodologiques multidisciplinaires - Proposer de possibles stratégies d'intervention C2 : Gérer la réalisation de projets dans le domaine de la communication Tâches : - Proposer des processus de communication facilitant le travail collaboratif au sein de groupes de travail - Gérer les conflits au sein du groupe - Prendre et faire accepter des décisions
<i>Análisis de Casos en Derecho Constitucional y Amparo (PC21)</i>	- Analyser et appliquer de manière professionnelle les principes et les règles du système juridique mexicain et sa relation avec la scène internationale pour agir dans les instances administratives et judiciaires à la recherche de la solution des conflits constitutionnels, politiques, administratifs et protection des droits fondamentaux	Dans le cours les étudiants développeront les compétences suivantes : C1 : Résoudre juridiquement des conflits des domaines constitutionnel, politique, administratif et de protection des droits fondamentaux Tâches : - Identifier le type de conflit, les acteurs et les instances pertinentes - Analyser le conflit de manière professionnelle en recourant aux principes et règles du système juridique mexicain pertinents - Élaborer des solutions de résolution au conflit - Présenter ces solutions de manière orale et de manière écrite
<i>Proyecto Educativo comunitario (PC31)</i>	- Connaître et analyser les éléments qui composent un projet de recherche et d'intervention dans des contextes éducatifs et culturels dans des institutions publiques, privées et de la société civile en adoptant une approche durable et inclusive.	Dans le cours les étudiants développeront les compétences suivantes : C1 : Analyser un projet de recherche ou d'intervention en contexte éducatif Tâches : - Identifier les éléments constitutifs d'un projet de recherche et/ou d'intervention - Analyser la structure argumentative de ces éléments - Présenter un rapport d'analyse écrit (et/ou oral) portant sur des cas (travaux de recherche ou intervention) C2 : Gérer la réalisation d'un travail de groupe Tâches : - Gérer les conflits au sein du groupe - Prendre et faire accepter des décisions

En troisième lieu, nous pensons que les contenus décrits dans les programmes de cours doivent orienter beaucoup plus les professeurs vers leur utilisation en situation. Comme le suggère Roegiers (2010b) et comme cela se reflète à travers nos résultats de recherche, la mise en œuvre des apprentissages par le personnel enseignant adopte, dans la plupart des cas, une logique dont le point de départ sont les contenus à enseigner et où le focus sur les compétences à développer est postérieur. Au regard de ce constat, nous recommandons, d'une part, de centrer les contenus décrits dans les gabarits de plan de cours, non seulement sur des concepts, comme cela est le cas dans une grande majorité de cours d'intégration analysés, mais aussi sur l'*outillage d'action*. Comme nous l'avons mentionné, cet *outillage d'action* doit, selon Roegiers (2010b) mettre l'accent sur les opérations liées à la résolution de problèmes et la réalisation de tâches complexes, telles que : émettre des hypothèses, décoder des documents, rechercher des informations, les traiter, proposer des stratégies d'action, entre autres.

Enfin, concernant l'évaluation des apprentissages qui, selon nos résultats, présente des carences, nous considérons également pertinent d'agir au niveau de la description des documents qui orientent la mise en œuvre des plans d'action pédagogique. Comme le suggèrent Roegiers (2010b, dans un but de jugement de la capacité d'intégration des acquis, il est pertinent et nécessaire de prévoir et mettre en œuvre des épreuves d'évaluation qui réfèrent à des situations problèmes qui contextualisent les compétences à développer. Pour ce faire, nous postulons l'importance que les documents qui guident l'action des professeurs, principalement les plans de cours, non seulement listent des méthodes ou moyens d'évaluation cohérents, sinon apportent un grain de précision plus fin. Par exemple, s'il s'agit d'examens, il est important de préciser ce qui est attendu des étudiants et le lien avec la ou les actions professionnelles à évaluer, ceci afin de dissiper tout doute chez le professeur chargé de cours qu'il s'agit bien d'un dispositif d'évaluation mettant de l'avant des situations authentiques à résoudre. Si la présentation orale est considérée comme méthode d'évaluation sur quoi porte-t-elle ? Le tableau 6-2 donne des pistes sur ces éléments de précisions. Plusieurs sont suggérées par Prégent *et al.* (2009).

Tableau 6-2 Suggestion de description de méthodes d'évaluation en situation authentique pouvant apparaître dans les plans de cours d'intégration

Examen à développement exigeant une application à caractère professionnel (analyse de situations, intervention, etc.) (Prégent <i>et al.</i> , 2009)
Examen oral fondé sur une application professionnelle (étude de cas) exigeant une forme de soutenance devant un professeur ou un jury (Prégent <i>et al.</i> , 2009, p. 147)
Simulation professionnelle (tribunal école en Droit, micro-enseignement en éducation, etc...) (Prégent <i>et al.</i> , 2009)
Réalisation d'une performance professionnelle (spectacle, intervention, prestation, etc.) Prégent <i>et al.</i> , 2009, p. 147)
Rapport écrit final d'un projet de cours (analyse d'une situation problématique dans le secteur éducatif, élaboration d'une problématique de recherche, etc.) (Prégent <i>et al.</i> , 2009)
Rapports intermédiaires -avec ou sans présentation- des étapes d'un projet de cours
Portfolio ou dossier d'apprentissage relatant les réalisations des étudiants et leur analyse par ces derniers (Prégent <i>et al.</i> , 2009)
Exposition rapportant une application à caractère professionnel (rapport de la visite d'un site débouchant sur l'identification de situations problèmes, présentation d'instruments de collecte d'information, analyse de cas, etc)

6.3.2 Des pistes d'amélioration en relation à la pratique enseignante

Tout d'abord, nos résultats ont montré des problèmes relativement au rôle d'accompagnant des professeurs, à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'intégration des acquis ainsi qu'à la carence du travail collégial. Il nous semble recommandable dans un premier temps d'améliorer la formation des professeurs sur ces thèmes, pour, dans un deuxième temps implanter et piloter des stratégies aidantes.

Ensuite, au niveau de l'instrumentation de l'évaluation des apprentissages, face au peu d'informations émanant de nos résultats sur les instruments utilisés par les professeurs pour évaluer l'apprentissage de l'intégration, nous pensons recommandable de compter sur une matrice de grille d'évaluation qui permettrait d'harmoniser l'action des professeurs en ce sens et proportionner des outils de base à un travail collégial d'évaluation. Rappelons sur ce dernier point que certains professeurs de notre étude font allusion à un projet institutionnel d'évaluation collaboratif de l'apprentissage et à la difficulté de sa mise en œuvre. Compter sur des outils harmonisés et construits de manière consensuelle pourrait constituer

un pas dans cette direction. À titre d'exemple, dans le tableau 6-3, nous proposons la matrice de grille d'évaluation suggérée par Prément et ses collaborateurs (2009) comme gabarit.

Tableau 6-3 Matrice de grille d'évaluation simplifiée de Prément *et al.* (2009, p. 164-165)

Tâche à compléter ou à réaliser :			
Composantes de la tâche	Échelle d'appréciation		
	Satisfaisant	À améliorer	Nettement insatisfaisant
-Critères d'évaluation			
Composante 1 :			
Critères :			
- Justesse			
- Exhaustivité			
- Pertinence			
Composante 2 :			
Critères :			
- Originalité			
- Pertinence			
Composante 3 :			
Critères :			
-			
.....			

Par ailleurs, les propositions que nous venons de poser, quant aux orientations en matière d'évaluation de l'intégration, permettraient d'aller dans le sens d'une cohérence aidante à la mise en œuvre de ces cours, notamment en cas d'assignation nouvelle pour un professeur (Prément *et al.*, 2009). Cette cohérence permettrait alors plus facilement à des professeurs, non experts dans ce type de cours, de compter sur des orientations facilitantes, ce qui est, en fin de compte le but des prescrits curriculaires.

Une autre recommandation tient à l'importance de mettre en place un travail collégial qui aille dans le sens d'une organisation de l'enseignement recherchant une synergie autour d'un projet de formation. Comme le souligne Basque (2017) et Prément *et al.* (2009) ceci n'est pas une chose aisée et rapide et demeure très exigeant, pour autant nous considérons pertinent d'envisager, dans un premier temps, un travail collégial autour des cours d'intégration en vue de sensibiliser les professeurs aux bénéfices d'une telle approche pour les étudiants et le développement des compétences de ces derniers.

Enfin, un dernier point pour lequel il nous paraît important d'insister est l'évaluation de l'enseignement. Nos résultats ont montré la faiblesse de cet élément essentiel de l'amélioration de tout implantation d'approche curriculaire quelle qu'elle soit. La littérature dans le domaine apporte diverses informations en vue de l'établissement de mécanismes d'évaluation dont les facteurs à considérer tels que les contenus à traiter, le travail pédagogique, le matériel et les supports utilisés aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation de ces apprentissages, les travaux qui sont requis aux étudiants, l'encadrement et la communication ainsi que l'évaluation des résultats d'apprentissage (Ricci, 2009) ; la diversité des sources d'information : les étudiants, les spécialistes en enseignement et le professeur lui-même (Bernard, 2011; Bernard *et al.* 2000; Berthiaume *et al.*, 2011); la pertinence des moyens à utiliser tels que le questionnaire d'analyse du matériel d'enseignement, la grille d'observation en classe et le dossier de l'enseignement ou portfolio, en vue de compléter l'évaluation par les étudiants (Bernard, 2011; Bernard *et al.*, 2000).

Nos recommandations, en ce sens, vont, en premier lieu, à l'importance de prendre en compte les informations issues de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ainsi que de réaliser une analyse réflexive des planifications des cours et de la prestation (Prégent *et al.*, 2009). Les auteurs proposent des procédures intéressantes qui sont détaillées dans leur ouvrage qui apparaît en bibliographie de notre travail de recherche. En deuxième lieu, il nous semble recommandable de renforcer les stratégies d'évaluation de l'enseignement qui pourraient, par exemple, considérer l'évaluation par les pairs, notamment à travers un processus de cartographie de programme qui s'intéresse à ce qui est réellement enseignés et qui consiste en la construction, par les enseignants mêmes, en temps réel ou presque, d'une carte de ce qu'ils enseignent (Dufour, 2015). Prégent et ses collaborateurs (2009) abondent dans le sens de l'importance d'une planification détaillée des cours à des fins, notamment, d'évaluation par les pairs et de partage de bonnes pratiques, ceci dans la perspective d'un travail consensuel d'organisation d'une formation. Par exemple, il nous paraît primordial de juger, de manière consensuelle, notamment, les activités d'intégration qui seront proposées aux étudiants, les travaux qui leurs seront demandés et les évaluations auxquelles ils seront soumis. Cela permettrait d'atteindre une plus grande cohérence de l'action pédagogique et, pour autant une meilleure compréhension de cette action par les étudiants. En relation à la phase d'exécution des cours, il serait intéressant, comme le suggère Prégent et ses collaborateurs (2009), de réaliser une planification hebdomadaire et relativement précise du cours afin de compter sur un document de base sur lequel asseoir une analyse personnelle de la prestation. Toujours selon les auteurs, ceci permettrait de corriger les oublis, les errances et de compter sur une trace écrite des améliorations à apporter.

Dans le but de générer cette dynamique d'évaluation de l'enseignement personnelle et par les pairs, il nous paraît également important de produire des instruments d'évaluation associés à la planification et à l'exécution des cours et de leur évaluation. En ce qui concerne la phase de planification, il est primordial de juger, de manière consensuelle des activités d'intégration qui seront proposées aux étudiants, des travaux qui leurs seront demandés et des évaluations auxquelles ils seront soumis. Cela permettra d'atteindre une plus grande cohérence de l'action pédagogique et, pour autant une meilleure compréhension de cette action par les étudiants. En relation à la phase d'exécution des cours, il serait intéressant, comme le suggère Prigent et ses collaborateurs (2009), que chaque professeur réalise une planification précise de son cours en vue de compter sur un document de base sur lequel asseoir une analyse personnelle de sa prestation qui pourrait se réaliser de manière hebdomadaire. Toujours selon les auteurs, ceci permettrait de corriger les oublis, les errances et de compter sur une trace écrite des améliorations à apporter.

Enfin, concernant l'utilisation des résultats de l'évaluation de l'enseignement, outre la pratique réflexive personnelle, il serait intéressant de promouvoir la figure de conseil pédagogique individualisé (Kozanitis, Demougeot-Lebel et Daele, 2016) auquel pourrait recourir les professeurs.

CONCLUSION

La présente recherche avait pour but de comprendre la manière dont les professeurs s'approprient et mettent en œuvre la proposition curriculaire de type intégré promue par l'institution éducative de la *Benemerita Universidad Autonoma de Puebla* au Mexique. En ce sens, notre objectif visait à mettre en relief la concordance entre les intentions éducatives qui émanent des textes curriculaires et la pratique enseignante que les professeurs déploient pour transposer ces intentions.

Dans le premier chapitre, nous avons esquissé le contexte -politique, social et éducatif- du système d'enseignement supérieur public mexicain afin d'apporter des éclaircissements sur la trame de fond à l'intérieure de laquelle les agents éducatifs doivent manœuvrer pour mener à bien leurs tâches. Cette mise en contexte nous a amené à apprécier l'existence de multiples facteurs comme la faible influence des politiques de recherche de qualité, la fragilité des conditions d'embauche, la surcharge de travail des professeurs ainsi que les résultats insuffisants du système éducatif supérieur, entre autres, qui constituent autant de pressions et tensions ayant un impact sur l'activité des agents éducatifs et notamment celle d'enseignement.

Au cours du deuxième chapitre, nous avons posé la justification de notre travail de recherche. Celle-ci était animée par trois constats majeurs, d'une part, un apparent manque de compréhension des innovations en matière d'approche curriculaire de la part des agents éducatifs. D'autre part, la difficulté de transformation des plans d'action pédagogiques nécessaires aux changements proposés, ce qui se reflète à travers une certaine sclérose de la pratique enseignante en milieu universitaire mexicain, ceci aussi bien au niveau de l'organisation éducative qu'au niveau de l'action en salle de classe. Enfin, notre recension d'écrit a mis en lumière une pénurie de recherches sur le thème de l'implantation de propositions curriculaires en milieu universitaire.

Dans le but de pouvoir appréhender le phénomène que délimite notre problématique, le cadre de référence présenté au chapitre 3 avait pour but de circonscrire les concepts fondamentaux de cette recherche, à savoir le processus de planification curriculaire, l'approche curriculaire d'intégration et la pratique enseignante, au moyen de définitions opérationnelles utiles.

À la suite de la délimitation des balises théoriques et conceptuelles, nous nous sommes attachés à présenter, dans le chapitre 4, le cadrage méthodologique auquel nous avons eu recours. Une approche compréhensive/interprétative a été retenue pour cette étude. Nous avons privilégié l'étude de cas comme méthode de recherche, ce qui nous a permis de décrire un aspect particulier (les cours visant spécifiquement l'apprentissage de l'intégration des acquis) d'un phénomène (l'implantation d'une approche curriculaire d'intégration) dans un contexte spécifique (trois programmes d'études de la BUAP) tel qu'il est vécu par les acteurs (les professeurs de ces cours) et dont la finalité est l'esquisse d'éléments de théorisation utiles à l'étude d'autres cas. Ce choix nous a conduit à combiner plusieurs méthodes de collecte de données, soit l'étude de documents, l'entrevue de groupe semi-dirigée, l'entrevue individuelle semi-dirigée et un journal de bord. L'analyse thématique constitue le moyen mis en œuvre pour appréhender les données recueillies.

Le chapitre 5 se veut une description approfondie des résultats ainsi que leur interprétation. Après avoir analysé les orientations curriculaires en termes d'intégration pédagogique nous avons entrepris une « percée » au fond de la compréhension des agents éducatifs vis-à-vis de ces orientations et la pratique enseignante mise en œuvre. Les résultats ont montré que s'il existait une certaine compréhension des grands principes qui vont guider l'implantation de l'approche curriculaire d'intégration – les finalités, la logique éducationnelle sous-jacente au curriculum- l'opérationnalisation et donc, les plans d'action pédagogiques qui la porte posaient problème – formulation peu claire des compétences à développer ainsi que des objectifs d'apprentissage, carence d'une organisation de l'enseignement favorable à l'intégration, enseignement encore très centré sur l'apprentissage de ressources, flou quant à l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration-. Par ailleurs, les résultats ont également révélé un manque de systématisation de l'évaluation de l'enseignement nécessaire à l'amélioration de la qualité des cours d'intégration.

Enfin, le chapitre 6 présente une discussion des résultats visant à faire émerger des éléments clés pouvant faciliter la mise en œuvre d'une approche curriculaire d'intégration en milieu universitaire. Notre intention était de permettre à des individus externes au milieu ciblé de comprendre comment des professeurs de cours visant l'apprentissage de l'intégration des acquis élaboraient et mettaient en œuvre leurs plans d'action pédagogique en regard aux intentions éducatives, ceci afin d'observer la concordance entre le curriculum prévu et le curriculum implanté. La thèse peut aussi permettre aux individus du milieu ciblé,

aux professeurs ainsi qu'aux autorités éducatives, de prendre conscience de leur propre travail - pédagogique et curriculaire- afin d'y porter un regard nouveau.

Dans le contexte étudié, l'écart entre les intentions et leur opérationnalisation est avéré et proviendrait d'un manque de précision des prescrits curriculaires et d'une pratique enseignante peu favorable à l'apprentissage de l'intégration. Les résultats issus de cette étude, notamment au niveau de la pratique enseignante mis en œuvre, ne sont pas forcément valides en dehors des programmes d'études ciblés. La pratique enseignante est propre à chaque individu. il ne faut donc pas penser à vouloir généraliser les patrons observés à tous les professeurs de l'institution BUAP, et encore moins à ceux d'autres institutions, toutefois une certaine transférabilité existe.

Nous sommes conscients que ce travail de recherche comportait des forces et des faiblesses. Une première force que l'on peut attribuer à la présente recherche est qu'elle répond à l'apparente carence de recherches sur la relation entre curriculum prévu et curriculum implanté en contexte universitaire et, plus spécifiquement, comme le mentionnait Roegiers (2010a) à la pénurie de travaux de recherche orientés vers l'analyse de l'approche curriculaire d'intégration en milieu universitaire.

Sur le plan pratique, une des forces de cette recherche est d'offrir aux acteurs du milieu académique étudié un ensemble d'informations. Certaines sont relatives à la pratique enseignante, d'autres ont trait au processus de planification curriculaire et toutes deux peuvent aider à la prise de recul, à la réflexion dans une perspective d'amélioration continue.

De point de vue méthodologique, la recherche que nous avons menée possède des forces à plusieurs égards. D'abord, nous croyons que le choix de l'étude de cas comme méthode était pertinent bien qu'elle ne se focalise que sur une portion de la réalité. Grâce à ce choix, nous avons voulu privilégier la qualité des données recueillies afin de mener une analyse approfondie de la réalité que recouvrait l'implantation de l'approche curriculaire pour les professeurs de certains cours du milieu ciblé. Ensuite, l'utilisation de nombreux outils de collecte de données constituent également une force de notre travail de recherche puisque la triangulation des données s'avérait primordiale dans l'objectif de comprendre un objet aussi complexe que l'implantation d'une approche curriculaire. En effet, la combinaison des différents instruments de collecte : l'étude de documents, les entrevues de groupe et les entrevues individuelles, a permis d'assurer la précision de la description du phénomène à l'étude.

En ce qui concerne les limites de notre travail, divers aspects nous viennent à l'esprit. Tout d'abord, au niveau du recrutement des participants. Même si leur sélection était basée sur des critères tels que l'expérience dans le programme d'études d'appartenance et l'expérience de charge de cours d'intégration, les participants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des professeurs du milieu ciblé. Toutefois, cette limite est amortie par la nature même de la méthode de recherche pour qui la représentativité est secondaire car c'est l'étude de la profondeur et de la complexité du phénomène qui prévaut. Ainsi, nos résultats décrivent les processus de planification curriculaire de certains programmes d'études et cours et les pratiques de certains professeurs chargés de ces cours d'intégration, ils ne peuvent donc pas expliquer les pratiques de l'ensemble des professeurs chargés des cours d'intégration des divers programmes d'études du milieu ciblé.

Une autre limite concerne l'étape de collecte de données. En effet, à cause des circonstances exceptionnelles liées à la pandémie du Covid-19, la réalisation des entrevues de groupe a été difficile à organiser aussi bien au niveau de la disponibilité des participants qu'au niveau de la fluidité des entrevues même : peu d'interactions entre participants, chacun attendant son tour pour parler ou encore des problèmes de connexion momentanées qui rendaient parfois l'interaction morcelées. En dépit de ces inconvénients, nous nous sommes efforcés de gérer au mieux ce type d'entrevues en vue de créer une ambiance la plus propice à l'échange et à la confiance des participants. En outre, en ce qui concerne les entrevues, aussi bien de groupe qu'individuelles, nous sommes également conscients que notre manque d'expertise quant à leur conduite pourrait avoir eu des incidences sur le discours des participants, notamment en les influençant sur les réponses produites.

Sur le plan du travail d'analyse, nous voyons également certaines limites. Une première a trait à la subjectivité. La lentille du chercheur n'est pas vierge sinon teintées de présupposées implicites, de référents expérientiels, théoriques et culturels qui vont l'influencer et peuvent générer des biais (Dionne, 2018 ; Paillé *et al.* 2016). En ce sens, nous sommes conscients que notre analyse est affectée par l'ensemble de ces facteurs. De la même manière, notre double statut sur ce travail de recherche, celui de praticien et membre de l'institution choisie comme espace géographique de cette recherche et celui de chercheur en pleine formation constitue un autre élément pouvant être source de biais. Comme le suggèrent Clerc et Tomamichel (2004) pour le jeune chercheur, ce double statut abrite « le rapport conflictuel et parfois douloureux de la recherche aux pratiques professionnelles » (p. 1). Toutefois, comme le suggère Raymond (2014) dans son travail de recherche doctoral, nous envisageons ce double statut non

pas dans une perspective de distanciation entre ces deux pôles et d'évaluation de la pratique enseignante sinon dans une perspective extensive d'enrichissement, dans laquelle la connaissance du praticien et celle du chercheur se combinent en vue de comprendre la complexité de la pratique enseignante et de sa mise en œuvre. Cette posture, nous l'espérons, contribuera à entretenir et parfaire le rapport de bienveillance envers la communauté professorale en général et plus spécifiquement envers celle à laquelle j'appartiens.

Une deuxième touche à notre sensibilité théorique et expérientielle entendue par Paillé et ses collaborateurs (2016) comme « la capacité, pour le chercheur, tout à la fois de déceler de mieux en mieux des variations fines des phénomènes et, d'activer les éléments pertinents d'ordre théorique ou expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude » (p. 137). Si le manque de sensibilité caractérise le travail du jeune chercheur que nous sommes et influence, en ce sens, la finesse des résultats obtenus, nous pensons avoir amorti son impact ainsi que celui de la subjectivité. D'une part, nous avons redoublé de vigilance lors de l'analyse et de l'interprétation des données, notamment en réalisant de nombreux aller-retour entre les enregistrements audio originaux et les transcriptions en vue d'éclairer les doutes. D'autre part, ce manque de sensibilité a été aussi amoindri grâce au dialogue continu avec des chercheurs chevronnés – les membres de notre comité de recherche – qui nous a facilité le cheminement tout au long de l'analyse des données, de leur triangulation ainsi que de leur discussion.

Une troisième limite émerge également de la mise en œuvre des stratégies de validation des données recueillies. En vue de valider les informations issues des entrevues individuelles, une stratégie de révision voire de co-construction des thèmes proposés après analyse préliminaire par le chercheur avait été suggérée, toutefois celle-ci n'a pas été prolifique. En effet, aucun participant n'était disponible pour réaliser ce travail. Nous nous sommes, pour autant, attachés à une validation des données issues des entrevues par l'intermédiaire de la révision des transcriptions mêmes de la part des participants.

Certaines avenues peuvent être envisagées pour de futures recherches en lien avec nos travaux. Notre recherche a dépeint la pratique enseignante mise en œuvre dans le cadre de certains types de cours – les cours visant à apprendre aux étudiants à intégrer des connaissances acquises ponctuellement – dans certains contextes disciplinaires – le droit, l'éducation, la communication-. Elle a permis de faire ressortir des similitudes et des différences. Ainsi, d'autres recherches pourraient focaliser sur les cultures d'enseignement afin de décrire, par exemple, l'impact de la culture professionnelle sur la pratique

enseignante. De même, ce premier jalon posé sur le chemin de la compréhension de la pratique enseignante dans le cadre de cours à visée intégrative pourrait ouvrir la voie à des études de type participatif cherchant à trouver des solutions aux difficultés posées lors de la planification pédagogique de cours qui vise l'intégration des acquis par les étudiants.

Enfin, nous pensons que cette recherche possède des retombées sur les plans scientifique et social. Au niveau scientifique, notre étude participe à une meilleure compréhension de l'implantation de curriculum en milieu universitaire et jette la lumière sur la pratique enseignante. Elle exemplifie, à la suite des travaux de Diaz-Barriga Arceo *et al.* (2003) et Diaz-Barriga Arceo et Barrón (2014) que la difficulté d'opérationnalisation d'approches curriculaires visant le développement de compétences en contexte universitaire mexicain est encore présente et notamment l'approche curriculaire d'intégration. Elle participe à la mise en lumière d'obstacles rencontrés en vue de l'opérationnalisation des plans d'actions pédagogiques cherchant l'intégration des acquis. Ces obstacles relatifs à la pratique enseignante sont de divers ordres. Certains sont d'ordre didactique et relèvent, d'une part, de l'élaboration de situations d'apprentissage, qui demeurent encore très centrées sur les savoirs et reflètent peu ou pas l'action professionnelle à travers laquelle se déploie la compétence. D'autre part, ils relèvent également du rôle des acteurs de la situation pédagogique en vue de permettre aux étudiants d'être capable d'affronter des situations problèmes, de prendre des décisions de manière autonome. D'autres ont trait à l'évaluation de l'intégration. En effet, nos résultats avancent une évaluation peu claire en référence aux moyens et aux instruments visant à porter un jugement sur la capacité des étudiants à intégrer des connaissances en situation. Cette recherche révèle également des obstacles d'ordre organisationnel au sein de l'équipe de professeurs et aussi de l'ordre de l'évaluation de l'enseignement. Nos résultats montrent la carence du travail collaboratif autour de la planification et mise en oeuvre des cours d'intégration, rendant alors difficile un certain consensus facilitant la cohérence pédagogique d'une formation visant l'intégration des acquis. Enfin, le manque de systématisation de l'évaluation de l'enseignement montre la difficulté de compter sur des informations aidant à une réflexion sur la pratique enseignante et son amélioration. Cet ensemble de difficultés met en lumière l'importance de poursuivre la réflexion sur la formation à l'enseignement des professeurs ainsi que sur la professionnalisation de l'enseignement universitaire au Mexique.

Sur le plan social, nous pensons que l'ensemble de la communauté universitaire peut bénéficier, d'une manière ou d'une autre, des résultats de cette recherche. Nous croyons que ce travail de recherche peut

aider les facultés visées à mener une réflexion sur le travail de planification curriculaire en vue d'un guidage plus précis et facilitant vers le développement de compétences des étudiants et, pour autant, l'intégration de connaissances que cela requière. Les résultats issus de notre recherche pourront également bénéficier les agents éducatifs en vue d'une amélioration autant de leur pratique d'enseignement que de l'organisation de l'enseignement. Enfin, nous considérons que cette recherche sera profitable pour les étudiants dans la mesure où l'analyse menée peut contribuer à développer une action pédagogique plus focalisée sur un apprentissage qui fasse sens et permette aux futurs professionnels d'intégrer le tissu socio-économique et en être des agents de transformation.

ANNEXE A

DESCRIPTION DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER DANS LES COURS D'INTÉGRATION

PROGRAMME D'ÉTUDES PE1	
Plan de cours	Compétences à développer
PC12, PC13, PC15, PC16	Reconnaître la discussion théorique et méthodologique multidisciplinaire sur le domaine de la communication à travers la recherche pour observer les phénomènes sociaux.
PC12, PC13, PC14, PC15, PC16, PC17	Comprendre les processus de communication d'un point de vue critique pour permettre à l'acteur de proposer des solutions multidisciplinaires en adoptant une vision stratégique pour répondre aux problèmes de l'environnement socio-professionnel.
PC16, PC17	Étudier de manière critique les discours issus de différents langages pour comprendre l'implication des médiations et produire des messages engagés socialement sur les plateformes traditionnelles et numériques.
PC11, PC13, PC14, PC15, PC17	Travailler en collaboration grâce à des processus de communication efficaces qui permettent aux organisations d'atteindre leurs objectifs.
PC11, PC13, PC15	Faire preuve de leadership dans les activités entreprises pour gérer et conclure des projets dans le domaine de la communication.
PROGRAMME D'ÉTUDES PE2	
Plan de cours	Compétences à développer
PC22	Analyser et appliquer la norme juridique relative aux relations juridiques entre les individus et celle relative à la famille et aux actes juridiques de commerce ; dans le but de garantir les relations personnelles et patrimoniales, basées sur les principes du droit privé respectivement en matière civile, familiale et commerciale.
PC23	Analyser les problèmes liés aux crimes et délits, ainsi que l'application et le respect des mesures de sécurité pour déterminer des solutions qui mettent fin au conflit, en privilégiant l'utilisation de moyens alternatifs par rapport au processus pénal, dans le cadre du système accusatoire oral, le tout dans le respect des droits de l'homme.
PC26	À partir d'un travail collaboratif, identifier, interpréter et résoudre, en suivant les procédures établies en matière de compétences juridiques, de pratiques déloyales dans les branches du Droit social, et les droits de : travail décent, salaire équitable, sécurité sociale, environnement sain, usage et la jouissance de la propriété foncière.
PC21	Identifier les situations, analyser et appliquer les principes et les règles du système juridique mexicain et sa relation avec la scène internationale et résoudre les procédures constitutionnelles et de protection des droits fondamentaux pour agir dans les instances administratives et judiciaires sur la base de la résolution éthique et professionnelle des conflits constitutionnels, électoraux et administratifs.
....	
PROGRAMME D'ÉTUDES PE3	
Plan de cours	Compétences à développer
PC31	Connaître et analyser les éléments qui composent un projet de recherche et d'intervention dans des contextes éducatifs et culturels dans des institutions publiques, privées et de la société civile en adoptant une approche durable et inclusive.
PC32	Connaître les fondements épistémologiques et méthodologiques des sciences de l'éducation , pour concevoir le protocole du projet final dans lequel la problématique de recherche/intervention est théoriquement ancrée, le problème, la question, les objectifs sont formulés et proposé la méthode de recherche/intervention.
PC33	Concevoir et soutenir théoriquement et méthodologiquement un projet de recherche/intervention basé sur la recherche et l'analyse des informations que le contexte lui-même fournit, pour résoudre des problèmes actuels et pertinents en fonction des demandes sociales.

Légende :

- Compétences orientées vers des situations d'apprentissage de ressources en jaune.
- Compétences orientées vers des situations visant l'action professionnelle en marron clair

ANNEXE B

DESCRIPTION D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES COURS D'INTÉGRATION

PROGRAMME D'ÉTUDES PE1	
Plan de cours	Objectif général d'apprentissage par cours d'intégration
PC11	Diagnostiquer les besoins en développement de compétences dans des organisations publiques, privées et / ou sociales pour concevoir des programmes de formation qui favorisent l'échange communicatif afin de parvenir à des accords [...].
PC12	Examiner de manière critique les paradigmes de la communication qui favorise le développement et le changement social afin d'obtenir des bases théoriques et méthodologiques pour formuler des stratégies de communication qui recherchent l'amélioration de la qualité de vie et le changement social [...].
PC13	Générer une perspective théorique de la communication basée sur les disciplines qui permettent de comprendre son fonctionnement dans les organisations.
PC14	Concevoir des alternatives stratégiques d'intervention à travers des actions intégrées de communication et marketing [...].
PC15	Développer des compétences pour la gestion globale de la communication en appliquant les outils et les méthodologies de la gestion stratégique.
PC16	Comprendre les mutations des médias en termes de contenus, de modes de production, de narratives, d'esthétiques, de discours et de formes de réception, issues de la convergence technologique et linguistique des dernières décennies.
PC17	Comprendre les relations publiques comme une fonction planifiée, continue et de communication avec les différents publics et destinée à maintenir leur affinité et leur solidarité avec l'organisation afin de promouvoir le développement réciproque dans des environnements communs.
PROGRAMME D'ÉTUDES PE2	
Plan de cours	Objectif général d'apprentissage par cours d'intégration
PC21	Identifie les faits, analyse et applique la correspondance entre la théorie et la pratique professionnelle à travers la méthode des cas en matière constitutionnelle [...].
PC22	Favorise la formation des étudiants, le développement de leur capacité créative selon les principes des valeurs et des droits de l'homme contenus dans la constitution et le droit conventionnel. Il promeut la connaissance selon le principe de prudence ou de manière déterminative du droit concernant des cas spécifiques pour la solution de problèmes réels liés au domaine professionnel, avec éthique et responsabilité sociale. Développement de compétences pratiques pour l'analyse des affaires pénales, du point de vue de l'État et du droit constitutionnels, à vocation humaniste.
PC23	Identifier les faits et les situations à travers l'analyse de cas dans le domaine du droit civil, familial et commercial. Appliquer la vérification des modèles théoriques dans des situations problématiques de la réalité sociale et résoudre par la génération de solutions éthiques et équitables des situations d'ordre juridique.
.....	
PROGRAMME D'ÉTUDES PE3	
Plan de cours	Objectif général d'apprentissage par cours d'intégration
PC31	Connaître la structure générale d'un projet de recherche ou d'intervention.
PC32	Concevoir et apporter des fondements théoriques et méthodologiques à un projet de recherche ou intervention (séminaire 1)
PC33	Concevoir et apporter des fondements théoriques et méthodologique à un projet de recherche ou intervention (séminaire 2)

Légende :

- Objectif général orienté vers des situations d'apprentissage de ressources en jaune.
- Objectif général orienté vers des situations visant l'action professionnelle en marron clair.
- Objectif général imprécis en vert.

ANNEXE C

EXEMPLES DE CONTENUS DE TROIS COURS D'INTÉGRATION

	Programme d'études PE1		Programme d'études PE3	Programme d'études PE2
Intitulé du cours d'intégration	Relations publiques (PC17)	Communication dans les organisations (PC13)	Méthodologies en recherche éducative 2 (PC33)	Ensemble des cours d'Analyse de cas
Exemples de description des contenus du cours	<i>Unité d'apprentissage 3 : Les Relations Publiques et ses outils d'accompagnement</i> - Outils de soutien interne en relations publiques - Média : Magazine, board, journal, bulletin, intranet, mémoire organisationnelle ; - Événements de formation et d'information ; - Journée portes ouvertes pour les familles de travailleurs ; - Réunions d'intégration ou de travail ; - Congrès et séminaires. - Outils de soutien externe pour les relations publiques : - Média : Radio, TV, presse, magazines, internet ; - site internet et réseaux sociaux - Les autres : - Programmes de suggestions ; - Vidéos - institutionnelles ; - Visites dirigées/portes ouvertes ; - Foires ; - Conférences de presse ; - Événements avec des clients ou des fournisseurs. - Protocole en RP Planification/Logistique/Di scours - Autres fonctions de relations publiques : - Collecte de fonds ; - Parrainages et mécénat ; - Technique de grappe ; - Lobbying auprès des instances et des personnes clés.	<i>Unité d'apprentissage 3 : Communication dans les organisations</i> - Chronologie de la communication dans les organisations. - Définition - Dimensions - Communication institutionnelle - Communication marketing - Communication interne - Postulats de communication - Auteurs pertinents de Communication dans les organisations. - Perspectives théoriques et méthodologiques - Communication complète - Communication appliquée - Communication productive - Communication marketing intégrée - Communication stratégique	<i>Unité d'apprentissage 3 : Devis de recherche</i> 3.1. Devis de recherche 3.1.1. Devis quantitatifs 3.1.2. Devis qualitatifs 3.1.3. Devis mixtes 3.2. Types d'études 3.2.1. Études exploratoires 3.2.2. Études descriptives 3.2.3. Études corrélationnelles 3.2.4. Études explicatives	<i>Unité d'apprentissage 1 : Les hypothèses et la méthodologie de l'analyse de cas.</i> 1.1. La thèse aristotélicienne sur la dialectique, la logique et la rhétorique. 1.2. Présentation du dossier. 1.2.1. Examinez et analysez les récits des événements. 1.2.2. Qualifiez juridiquement les éléments qui composent le dossier 1.2.3. Analyse critique du cas identifiant la pertinence nationale et internationale. 1.2.4. Collecte d'informations sur les cas <i>Unité d'apprentissage 2 : Approfondissement de la compréhension du cas.</i> 2.1. Générez votre question et l'hypothèse du cas. 2.2. Opposer la théorie, le droit matériel, l'adjectif et les critères jurisprudentiels applicables à l'affaire. 2.3. Guider l'action en identifiant la situation d'un point de vue multidimensionnel. 2.4. Réfléchir aux enjeux théoriques pratiques du cas 2.5. Exposé juridique des résultats. <i>Unité d'apprentissage 3 : Programmes d'actions</i> 3.1. Détermination des alternatives 3.2. Prise de décisions 3.3. Explication argumentée des situations particulières de l'affaire 3.4. Conclusions et programme(s) d'action.

ANNEXE D

ORIENTATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES COURS D'INTÉGRATION PC12, PC16, PC21, PC25, PC31 ET PC33

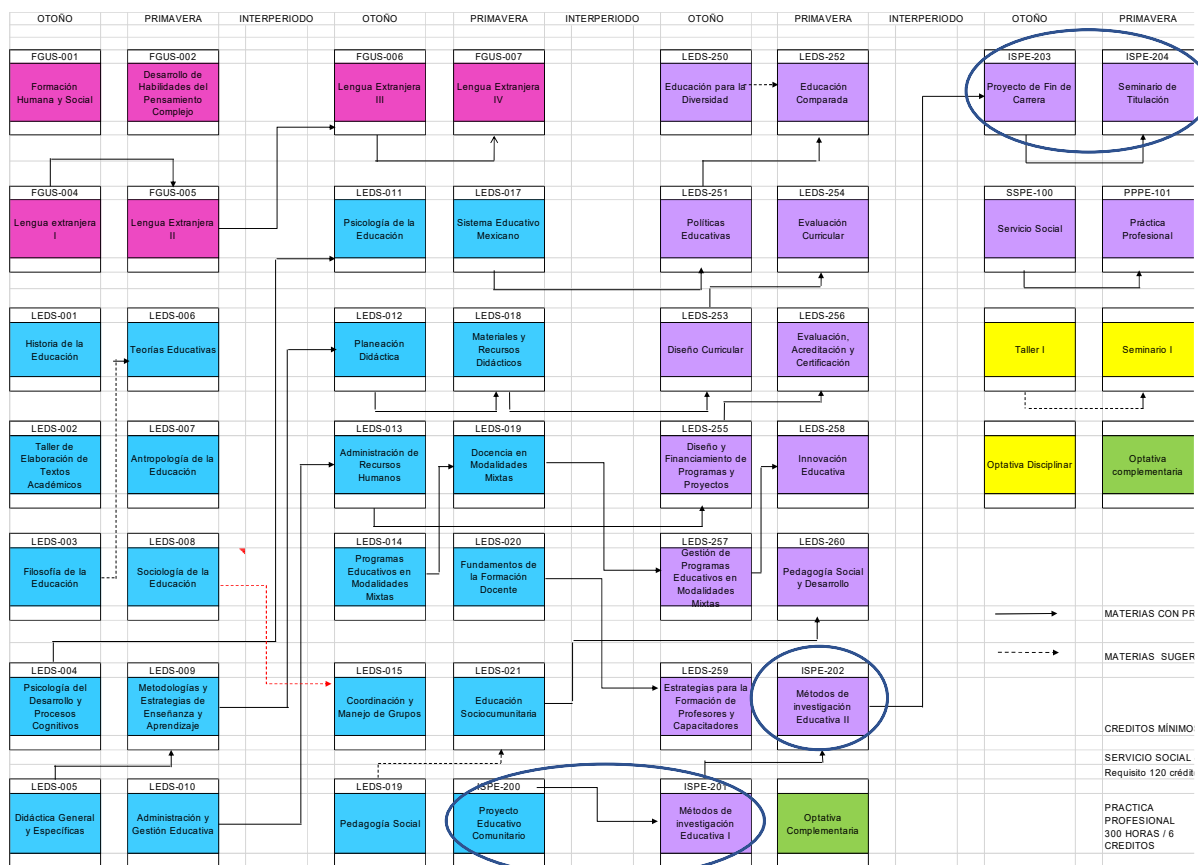
Cours d'intégration	Moyens d'évaluation	Pondération de la note finale
PC12	Examen du paradigme dominant	10 %
	Examen du paradigme critique et convergent	15%
	Travaux, expositions, activités	30%
	Projet final :	
	Premier travail partiel	15%
PC16	Deuxième travail partiel	15%
	Troisième travail partiel	15%
	Participation en classe	20%
	Devoirs	30%
PC21	Expositions	20%
	Projet final	30%
	Participation en classe	5%
	Expositions	20%
	Travail de recherche et/ou d'intervention	5%
PC25	Rapport d'activités académiques	20%
	Projet final	50%
	Aptitude et disposition au travail en équipe	25%
	Participation aux forums, tables rondes, etc..	25%
PC31	Portfolio d'évidences	30%
	Analyse d'un document de recherche éducative	25%
	Analyse d'un document en intervention éducative	25%
	Entrevue de recherche à un expert	20%
	Choix du projet de recherche ou intervention, analyse de la structure, identification des domaines d'opportunité	30%
PC33	Activités complémentaires	20%
	Projet final :	
	Rendus d'avancées du projet	20%
	Produit final	30%
	Présentation du produit final	30%

ANNEXE E

MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE1

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
FGUS-006 <i>Lengua Extranjera III</i> 4 créditos FGUS-005	FGUS-007 <i>Lengua Extranjera IV</i> 4 créditos FGUS-006	ISCM-202 <i>Estrategias de la Comunicación</i> 4 créditos	ISCM-200 <i>Relaciones Públicas</i> 6 créditos	ISCM-201 <i>Capacitación para el Talento Humano</i> 6 créditos	LCMS-262 <i>Seminario de Investigación Especializada II</i> 6 créditos LCMS-261
LCMS-011 <i>Introducción a la Investigación</i> 4 créditos	LCMS-017 <i>Teorías de la Comunicación IV: Enfoques Antropológicos</i> 4 créditos LCMS-012	ISCM-203 <i>Comunicación Integral de Mercadotecnia</i> 6 créditos	LCMS-258 <i>Derecho a la Información</i> 4 créditos	LCMS-262 <i>Seminario de Investigación Especializada I</i> 6 créditos LCMS-260	Optativa Disciplinar VII 6 créditos
LCMS-012 <i>Teorías de la Comunicación III: Enfoques Sociológicos</i> 4 créditos LCMS-005	LCMS-250 <i>Taller de Periodismo II</i> 6 créditos LCMS-013	ISCM-204 <i>Comunicación en las Organizaciones</i> 7 créditos	LCMS-260 <i>Taller de Investigación</i> 6 créditos LCMS-259	Optativa Disciplinar IV 6 créditos	Optativa Disciplinar VIII 6 créditos
LCMS-013 <i>Taller de Periodismo I</i> 6 créditos	LCMS-251 <i>Lenguaje Audiovisual</i> 6 créditos LCMS-014	ISCM-205 <i>Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social</i> 7 créditos	Optativa Disciplinar I 6 créditos	Optativa Disciplinar V 6 créditos	Optativa Disciplinar IX 6 créditos
LCMS-014 <i>Narrativas para Comunicación</i> 4 créditos	LCMS-253 <i>Diseño de Productos Editoriales</i> 6 créditos LCMS-015	ISCM-206 <i>Nuevos Escenarios Mediáticos</i> 6 créditos	Optativa Disciplinar II 6 créditos	Optativa Disciplinar VI 6 créditos	PPCM-101 <i>Práctica Profesional</i> 5 créditos 65% de avance en Kardex
LCMS-015 <i>Edición Digital de Imagen</i> 6 créditos	LCMS-254 <i>Análisis del Discurso</i> 6 créditos	LCMS-257 <i>Taller de Producción Audiovisual</i> 6 créditos LCMS-251	Optativa Disciplinar III 6 créditos	SSCM-100 <i>Servicio Social</i> 10 créditos 65% de avance en Kardex	
LCMS-016 <i>Psicología Social</i> 4 créditos	LCMS-256 <i>Metodología de la Investigación Cuantitativa</i> 6 créditos	LCMS-259 <i>Metodología de la Investigación Cualitativa</i> 6 créditos			

MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE3



ANNEXE G

MAILLAGE CURRICULAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE2

3 ^e PERIODO	4 ^e PERIODO	5 ^e PERIODO	6 ^e PERIODO	7 ^e PERIODO	8 ^e PERIODO	9 ^e PERIODO	10 ^e PERIODO
LDES 253 4C/72H Relaciones Individuales de Trabajo S/R	LDES 011 4C/72H Teoría del Proceso REQ. TCDS 001	LDES 264 4C/72H Derecho Procesal del Trabajo REQ. LDES 263	LDES 267 4C/72H Derecho Procesal Agrario REQ. LDES 266	LDES 265 4C/72H Derecho de la Seguridad Social REQ. LDES 264 LDES 267	LDES 272 3C/54H Estrategias y Técnicas de Litigación Oral REQ. LDES 271 LDES 270	SSDE 100 10C/480H Servicio Social Req. 70% de Créditos Cubiertos	PPDE 101 5C/240H Práctica Profesional Req. 70% de Créditos Cubiertos
LDES 251 4C/72H Dogmática Jurídica Penal (Parte General) REQ. LDES 008	LDES 263 4C/72H Relaciones Colectivas del Trabajo REQ. LDES 253	LDES 266 4C/72H Derecho Agrario REQ. LDES 263	LDES 271 3C/54H Derecho de Ejecución de las Penas REQ. LDES 269	LDES 270 3C/54H Medicina Forense REQ. LDES 269	LDES 262 4C/72H Derecho Notarial y Registral REQ. LDES 259 LDES 261	Opcativas Disciplinarias Obligatorias	
LDES 252 4C/72H Bienes y Sucesiones REQ. LDES 007	LDES 255 4C/72H Dogmática Jurídica Penal (Parte Especial) REQ. LDES 251	LDES 269 4C/72H Derecho Procesal Penal REQ. LDES 255 LDES 011	LDES 258 3C/54H Derecho Procesal Civil REQ. LDES 257	LDES 259 3C/54H Derecho Procesal Familiar REQ. LDES 258	LDES 268 4C/72H Derecho Ambiental REQ. LDES 276 LDES 281	4C/72H 1 Asignatura del Nivel de Especialidad Elegido	4C/72H 2 Asignatura del Nivel de Especialidad Elegido
LDES 254 3C/54H Teoría General del Derecho REQ. LDES 002	LDES 256 4C/72H Obligaciones REQ. LDES 252	LDES 257 4C/72H Contratos Civiles REQ. LDEM 256	LDES 260 4C/72H Derecho Mercantil REQ. LDES 257	LDES 261 4C/72H Derecho Procesal Mercantil REQ. LDES 260	LDES 275 3C/54H Derecho Electoral REQ. LDES 276 LDES 274	4C/72H 3 Asignatura del Nivel de Especialidad Elegido	5C/72H Análisis de Casos
						4C/72H 4 Asignatura del Nivel de Especialidad Elegido	4C/72H 5 Asignatura del Nivel de Especialidad Elegido

ANNEXE H

PONDÉRATION DE L'ÉVALUATION DE LA TOTALITÉ DES ACTIVITÉS DES COURS D'INTÉGRATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES PE2

Dinámicas y Políticas para Evaluación

Los criterios de evaluación son los que se marcan en cada una de las actividades, siguiendo las listas de cotejo correspondientes, por lo que deberás ser muy cuidadoso de los requerimientos. Las actividades se entregan los días viernes de la semana, cada actividad representa un porcentaje de la calificación final. La prueba de diagnóstico no tiene calificación, pero debes cumplir con su realización.

Actividad	Porcentaje
Diagnóstico	0
Actividad 1	7.66
Actividad 2	7.66
Actividad 3	7.66
Actividad 4	7.66
Actividad 5	7.66
Actividad 6	7.66
Actividad 7	7.66
Actividad 8	7.66
Actividad 9	7.66
Actividad 10	7.66
Actividad 11	7.66
Actividad 12	7.66
Evaluación final	8.08
TOTAL	100 %

ANNEXE I

RUBRIQUE D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ ANALYTIQUE DES COURS D'INTÉGRATION DU PROGRAMME PE2

Grille d'évaluation. Activité 12. Résumé analytique			
Critère	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
Rendu de l'activité en temps et forme.	0,766	0,6	0,3
Le document est constitué d'une page de garde sur laquelle est indiquée le nom de l'étudiant, le nom du facilitateur, l'institution d'appartenance, le titre du travail et la date d'élaboration.	0,766	0,6	0,3
L'édition du texte est soignée (typographie, taille des lettres, interligne, alignement du texte, marge)	0,766	0,6	0,3
Utilisation adéquate des règles grammaticales, orthographiques et de la ponctuation	0,766	0,6	0,3
Le rendu a l'extension requise (page de garde non comprise).	0,766	0,6	0,3
La rédaction est claire, simple. L'étudiant écrit avec ses propres mots la théorie du cas dans le cadre de la procédure en vigueur.	0,766	0,6	0,3
Les concepts clés sont établis en vue d'expliquer les différences et ressemblances.	0,766	0,6	0,3
Les explications sont claires et objectives, ceci pour chaque rubrique nécessaire à l'explication de la théorie du cas.	0,766	0,6	0,3
La rédaction correspond au niveau requis (niveau supérieur).	0,766	0,6	0,3
La procédure (d'analyse de cas) en vigueur est identifiée.	0,766	0,6	0,3
Total	7.66	6	3

Traduit de l'espagnol par l'auteur.

ANNEXE J

AVANTAGES DE L'APPROCHE PROGRAMME (CENTRE DE PÉDAGOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL)

COHERENCE	PERTINENCE	ORGANISATION
Une vision partagée claire et partagée des finalités du programme	Une relation renforcée entre les apprentissages visés et leur contexte d'utilisation (vie professionnelle, activités de recherche ou monde citoyen)	Un ordonnancement des cours, des contenus et des activités qui favorise le développement graduel des apprentissages visés et leur intégration dans des situations de plus en plus complexes
Des actions concertées pour atteindre ces finalités	Des liens clairs et explicites entre les cours du programme qui donnent du sens aux apprentissages à réaliser	Une charge de travail pour les étudiants qui est répartie de façon équilibrée sur le trimestre, l'année et le programme
Des cours dont les apprentissages visés sont en adéquation avec les finalités du programme	Une intégration mieux adaptés des technologies de l'information et de la communication à travers les cours du programme	Une propension grandissante à l'innovation pédagogique et au changement chez les enseignants
Une pédagogie universitaire mieux adaptée aux apprentissages visés dans les cours et aux besoins des étudiants (alignement pédagogique)		Une intégration plus facile et plus rapide des nouveaux intervenants (professeurs, axillaires d'enseignement, chargés de cours etc.) dans le programme
		Une démarche d'amélioration continue de la qualité mieux articulée

RÉFÉRENCES

- Acosta Ochoa, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la educación superior*, 43(4), p. 151-157.
- Acuña, S. et López-Aymes, G. (2015). El aprendizaje colaborativo multimedia con mapas conceptuales: efectos del tipo de texto en el rendimiento en la tarea y en el nivel de colaboración. *Textos. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 19(1), p. 1-15.
- Agulhon, C. (2007). Les ambiguïtés du renouvellement de la gestion de l'enseignement supérieur au Mexique. Dans C. Agulhon et S. Didou-Aupetit (dir.), *Les universités. Quelles réformes pour quelle modernité? Le cas du Mexique*, p. 57-127. Publisud.
- Allard-Poesi, F. et Perret, V (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R-A. Thiéart, *Méthodes de recherche en management*, p. 14-46. Dunod.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), p. 29-60. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cuadernos de pesquisa*, 47 (166), p. 1196-2223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Altet, M. (2013). Les pédagogies de l'apprentissage (2 éd.). Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 44-57. De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, p. 117-141. https://pdfs.semanticscholar.org/ba20/cd8a7703dc865caefabbe40a0353229c5870.pdf?_ga=2.8347250.1594937704.1586101911-465255954.1586101911
- Altet, M. (2009). De la psychologie à l'analyse plurielle des pratiques. Dans A. Vergnoux (dir.), 40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives, p. 31-48. Presses universitaires de Caen. <http://books.openedition.org/puc/8138>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), p. 31-43. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Altet, M. et Britten, J. D. (1983). Micro-enseignement et formation des enseignants. Presses Universitaire de France.

- Anderson-Levitt, K., Bonnéry, S. et Fichtner, S. (2017). Introduction du dossier. Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques « voyageuses ». *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, p. 7-26. <https://journals-openedition-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/cres/3005>
- Añadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 5-31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Añadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), p. 1-7.
- Araiza, M. et Pedraza, E. (2019). Discernimiento de los docentes por género en el uso de las TIC en el aula a partir de las competencias digitales. *Revista Espacios*, 40(21). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/19402121.html>
- Arámburo Vizcarra, V. et Luna Serrano, E. (2013). La influencia de las características, profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 949-968. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300012&lng=es&tlng=es.
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15 (2), p. 64–96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- Archambault, G. (2000). 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre. Presses de l'université de Laval.
- Arenas-Romero, J-J., García-Lira, J. et Castillo Sánchez, M. (2014). La evaluación actual de los docentes de educación superior en el Instituto Politécnico Nacional. *Ra Ximhai*, 10(5), p. 25-37. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134002.pdf>
- Armijo de Vega, C., McAnally-Salas, L. et Lavigne, G. (2009). Attitudes and perceptions of students in a systems engineering e-learnig course. *Acta Didactica Napocensia*, 2 (2), p. 96-110. https://www.researchgate.net/publication/26629434_Attitudes_and_perceptions_of_Students_in_a_Systems_Engineering_e-Learnig_course
- Arteaga López, A. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura, Revista de innovación educativa*, 3 (2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/206>
- Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(3), p. 109-130. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf>
- Astolfi, J-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Mots clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies. De Boeck Supérieur.

- Bachy, S. (2019). Comment se développe le savoir technopédagogique disciplinaire ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 63(1), p. 125-137. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0125>.
- Baeza-Flores, E. et Viniegra-Velázquez, L. (2009). Validate an instrument constructed to assess mentorship assessment in master programs. *Revista Medica del Instituto Mexicano de Seguro Social*, 47(6), p. 611-620. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20602899/>
- Bah, T. H. (2005). Intégration des savoirs au primaire. Une étude des croyances des enseignants de Guinée. L'Harmattan.
- Bailey R., Kiesel V., Lobene A. et Zou P. (2010). Redesigning an Undergraduate Nutrition Course through Active Learning and Team-Based Projects Enhances Student Performance. *Curriculum Development Nutrition*, 4(4). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7164483/>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladores, A. et Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), p. 879-910. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66008.pdf>
- Bangou, F. (2006). Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique. *Alsic*, Vol. 9. <http://journals.openedition.org/alsic/290>
- Banque Mondiale (2002). Construing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Washington D. http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf
- Barbier, J-M. (2013). Activité. Dans A. Jorro, Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, p. 21-24. De Boeck Supérieur.
- Barbier, J-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard- Laville et D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, p. 27-49. L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives – Hors-Série, (2). Actes du colloque L'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNÉES, UQTR. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barrales Villegas, A., Villalobos López, M., Landín Miranda, M. R., Pérez Vences, M., Cruz Casanova, I. et Rodríguez Badillo, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, 21(41), p. 23-39.
- Barrier, J., Quéré, O. et Venneville, R. (2019). La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(1), p. 1-31. <https://shs.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2019-1-page-1?lang=fr>

Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 125(31), 76-87.

Basque, J. (2017). L'approche-programme - Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*, p. 161-181. Presses de l'Université du Québec, coll. « Enseignement supérieur ». ISBN 978-2-7605-4812-1.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), p. 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>

Baumard, P. (1997). Constructivisme et processus de la recherche : L'émergence d'une « posture » épistémologique chez le chercheur. Article présenté au Colloque Constructivisme et Sciences de Gestion IAE de Lille. https://www.researchgate.net/publication/281975263_Constructivisme_et_processus_de_la_recherche_L%27emergence_d%27une_posture_epistemologique_chez_le_chercheur

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., (...) et Panthier, J. (2016). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Édition du Conseil de l'Europe.

Béchar, J.-P. (2017). Le curricula. Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur. Dans P. Pelletier et A. Huot (Dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*, p. 183-199. Presses de l'université du Québec.

Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009a). Introduction. Le temps des innovations pédagogiques : trame de changement en éducation supérieure. Dans D. Bédard et J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.

Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009b). Chapitre 1. L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.

Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, (416). <https://www.cahiers-pedagogiques.com/+No416-Analysons-nos-pratiques-2->

Bélagra, M., Benachaiba, C. et Draoui, B. (2015). Quel impact de la pédagogie par projet sur la motivation des étudiants ? Cas des étudiants de 2^e année de licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie). *Formation et profession*, 23(1), p. 36-51. <https://formation-profession.org/en/acts/live/85>

Bélair, L. (2014). Chapitre 14. Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. Saint Pierre (Dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 355-380. Chenelière Éducation.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2019). Anuario estadístico 2018-2019. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2017). Anuario estadístico institucional 2016-2017. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Transparencia/anuario_estadistico_20162017
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007a). *Estructura Curricular*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007b). *Documento de Integración*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007c). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva 2*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? De Boeck.
- Bernard, H., Postiaux, N., et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), p. 625-650. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n3-rse368/000293ar/>
- Berthiaume, D. (2023). Chapitre 1. Quel rapprochement entre la pédagogie universitaire anglophone et la didactique des disciplines francophone ? Dans S. Bridoux, N. Grenier-Boley et C. Leininger-Frézal (Dir.), *Les recherches en pédagogie universitaire*. Vers une approche disciplinairement située. ISTE editions.
- Berthiaume, D. (Animateurs). (2020). Savoir pédagogique disciplinaire [Podcast video]. Pedago-scope. <https://pedagoscope.ch/savoir-pedagogique-disciplinaire/>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants. *Recherche et formation*, 67, p. 53-72. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>
- Berthiaume, D. et Weston, C. (2015). Chapitre 2. Développer son savoir pédagogique disciplinaire. Dans N. Rege-Colet et D. Berthiaume (Dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 2 : *Se développer au titre d'enseignant*, p. 31-47. Peter Lang.
- Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales. Dans J. Feldman et R. Kohn (dir.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, p. 201-222. L'Harmattan.
- Bilodeau, H., Denis, P., Dos Santos Soares, A. et Hervieux, G. (2020). Enquête sur la qualité de vie au travail des professeurs et professeuses des universités québécoises- synthèse. *Fédération québécoise des professeurs et professeuses d'université*. https://fqppu.org/wp-content/uploads/2023/11/Notesynthese_Enquetequalitedevieprofs.pdf
- Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, 12 (2), p. 21-23. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/bizier_nicole_12_2.pdf

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Bonneville, L. (2014). Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne. *Questions de communication*, 26, p. 197-218.
<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9293>
- Borgés, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-55.
- Borlot, R. (2018). La responsabilisation et la pédagogie institutionnelle pour favoriser l'autonomie de élèves. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917178/document>
- Bosdeveix, R., Crepin-Obert, P., Fortin, C., Leininger-Frézal, C., Regad, L. et Turpin, S. (2018). Étude des pratiques enseignantes déclarées concernant le programme de sciences citoyennes Vigie-Nature École. *RDST*, 18, p. 103-136. <http://journals.openedition.org/rdst/2041>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2 éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, J-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), p. 433-452. <https://doi.org/10.7202/900424ar>
- Bragg, D. et Barnett, E. (2009). Lessons Learned from Breaking Through. In Brief. *Office of Community College Research and Leadership*, p. 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=ED504473>
- Braslavsky, C. (2001). Tendances mondiales et développement des curricula. Texte issu du colloque international : L'éducation dans tous ses états - influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Association francophone d'éducation comparée (AFEC).
- Bravo Mercado, M. T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (55), p. 1119-1146.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n55/v17n55a6.pdf>
- Bridoux, S., Grenier-Boley, N., De Hosson, C., Khanfour-Armalé, R., Lebrun, N., Leininger-Frézal, C., Mesnil, Z., Nihoul, C. et De Vleeschouwer, M. (2023). Chapitre 4. Territoire académique et identité professionnelle : vers une différenciation des pratiques enseignantes à l'université. Dans S. Bridoux, N. Grenier-Boley et C. Leininger-Frézal (Dir.), *Les recherches en pédagogie universitaire. Vers une approche disciplinairement située*, p. 77-111. ISTE éditions.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaire de France.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, Vol. 138, p. 63-73. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), p. 29-48. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, 35, p. 17-32.
- Buendía Espinosa, A. (2012). Educación Superior y aseguramiento de la calidad en México. Dans M. J. Lemaitre et M. E. Zenteno, *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*, p. 281-300. Releitors.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. *Diálogos sobre educación*, 3(2), p. 1-19.
- Buendía Espinosa, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez Gómez, R. (...) et Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico (resumen). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), p. 977-986.
- Buendía Espinosa, A., Sampedro Hernández, J. et Acosta Ochoa, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, (68), p. 58-68.
- Bhuttah, T., Xiaoduan, C., Ullah, H. et Javed, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), p. 14-22. https://www.europeanjournalofsocialsciences.com/issues/PDF/EJSS_58_1_02.pdf
- Cámara de Diputados (2016). Comunicación social. Boletín N° 2164. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Septiembre/28/2164-Mexico-tiene-cobertura-en-educacion-superior-de-35.8-por-ciento-inferior-a-la-de-America-Latina>
- Cámara-Estrella, A., Díaz Pareja, E. et Ortega Tudela, J. (2015). Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista de docencia universitaria*, 13(2), p. 233-248. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5446>
- Campos Cruz, H. et Ramírez Sánchez, M. (2018). Las TIC en los procesos educativos de un centro público de investigación. *Apertura*, 10(1), p. 56-70. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1160>
- Campos Vázquez, M. et Silva Domínguez, N. N. (2001). Modelo Universitario Minerva BUAP. Dans L. Medina Cuevas et L. Guzmán Hernández (dir.), *Innovación Curricular en Instituciones de Educación Superior: Pautas y procesos para su desarrollo y gestión*, p. 39-50. ANUIES.
- Canales, A. et Luna, E. (2003). ¿Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*, 32 (127), p. 45-52.
- Canales, A. et Gilio, M. C. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿Diferir el desafío? Dans M. Rueda (dir.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. UNAM-Plaza y Valdés.
- Casarini Ratto, M. (2013). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas.

- Castillo Díaz, M., Zorilla Abascal, M-L. et Acosta Uscanga, J. (2020). Implementación de la tutoría en la licenciatura en psicología, modalidad virtual. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 11(2), 54-71. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1659>
- Castro Azuara, M-C. et Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), p. 483-506. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a8.pdf>
- Castro Romero, O. (2014). Uso de los medios sociales como herramientas del aprendizaje en educación superior: análisis comparativo entre México y Corea del Sur. *Sinéctica revista electrónica de educación*, 44, p. 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a12.pdf>
- Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H. et Castañeda, M. T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), p. 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28675>
- Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/etymologie/integration>
- Centro Interinstitucional de Desarrollo (CINDA) (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe nacional: México. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-mexico.pdf>
- Cepeda, F. et Acosta, R. (2014). Designing a Site to Embed and to Interact with Wolfram Alpha Widgets in Math and Sciences Courses. *10th International Conference Mobile Learning 2014*, p. 266-270. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557211.pdf>
- Chacón Reyes, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de “proyecto aula” de la universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), p. 735-768. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662013000300004&lng=es&nrm=iso
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G. et Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions* (2 éd.). Presses universitaires de France.
- Charmillot, M. (s.d.) Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme (attribué). Dans F. Piron (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>
- Chehaybar Náder, L., Alcántara Santuario, A., Athié Martínez, M., Canales Sánchez, A., Díaz-Barriga, A. (...) et Zorilla Alcalá, J. F. (2012). Diagnóstico de la educación. Dans J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana et E. Barzana García (dir.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

- Cisneros Chacón, E. J., Contreras Eljure, J. A. et López Osorio, J. L. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad privada del sureste de México. Dans M. Rueda Beltrán (dir.) *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, pp. 103-150. iisue-unam.
- Clanet, J. (2001). Étude des Organismes des Pratiques Enseignantes à l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), p. 327-352.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronésis*, 1 (3), p. 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clerc, F. et Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Éduquer*, (8). <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/339>
- Comas Rodríguez, Ó., Fresán Orozco, M., Buendía espinosa, A. et Gómez Morales, I. (2014). *Revista de la Educación Superior*, 43, p. 47-67.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2011). L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0475.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1991). L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0380.pdf>
- Coppari, N., Bagnoli, L., Balbuena, P., Cudas, G, Ortiz, P. et Vera, M. (2020). Creencias Científicas Comparadas entre Investigadores de Ciencias Sociales y Naturales de Paraguay y México. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), p. 193-215. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.193>
- Corona, J-L. et Vindel M-F. (2012). The Use Of Analogies As A Methodology In The School Of Medicine. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(5) p. 373-78. <https://doi.org/10.19030/cier.v5i5.7471>
- Cortes Prudencio, A. (2017). Programa institucional de tutorías en las políticas de la educación superior tecnológica. *Revista Ciencia Administrativa*, Numero spécial, volume 5, p. 253-277. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/07/VOLUMEN5.pdf>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), p. 73-132. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>
- Cresswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research design. Choosing Among Five Approaches* (4 éd.). Sage.
- Cruz López, C. et Ojeda Ramirez, M. (2018). La opinión de los estudiantes sobre el uso de las metas de aprendizaje de la estadística en cursos introductorios en la universidad Veracruzana. *Revista investigación operacional*, 39 (2), p. 181-191. <https://rev-inv-ope.univ-paris1.fr/fileadmin/rev-inv-ope/files/39228/39218-03.pdf>

- Daele, A. et Dumont, A. (2015). Chapitre 10. Participer à une communauté de pratique pour se développer. Dans N. Rege-Colet et D. Berthiaume (Dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*, p. 185-202. Peter Lang.
- D'Amour, C. (1997). Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 10 (3), p. 17-21. <http://aqpc.qc.ca/revue/article/pourquoi-se-preoccuper-integration-des-apprentissages>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2006). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 79-110. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012359ar/>
- De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (2007). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives- Hors-série* (3), p. 28-42. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf
- Demers, S. et Éthier, M-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(2), p. 95-114. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1743?lang=en>
- Demeuse, M. (2013). Chapitre 1. Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Dans F., Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé*, p. 315-330. De Boeck Supérieur.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des optiques politiques au pilotage* (2 éd.). De Boeck Université.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 23(2) p. 53-72. <https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-51?lang=fr>
- Demuth Mercado, P. B. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), p. 95-123.
- Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum*. De Boeck Université.
- Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

- Desjardins, J. et Sénécal, I. (2016). *La pédagogie active*. Eductive. <https://eductive.ca/ressource/la-pedagogie-active/>
- Detroz, P. et Blais J-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), p.5-29. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n3-rse368000293ar.pdf>
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur.
- Díaz, M. C., Borges, A., Valadez, M. D., Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), p. 913-922. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42 (169), p. 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. <https://ries.universia.net/article/view/80>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), p. 37-57. <https://www.redalyc.org/html/2991/299128587005/>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27, 57-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. et Barrón, C. (2014). Innovation in education and Curriculum Reforms in Mexico. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), p. 67-81. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/183765>
- Díaz-Barriga Arceo, F. et García Garduño, J-M. (2014). *Desarrollo del curriculum en América latina. Experiencia de diez países*. Miño y Dávila.
- Díaz-Barriga Arceo, F. et Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. Dans A. Díaz Barriga (dir.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), p. 63-123.
- Djeng Sarr, A., Goza, N. A., Gbenou, P., Bipoupout, J-C., Boutamaba, B., Randriambao, Y. et Roegiers, X. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. De Boeck.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Domínguez González, Malena. (2009). Profesores de asignatura de las IPES formación permanente y condiciones laborales. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica15/ponencias1567-F.pdf>
- Doray, P., Groleau, A. et Tremblay E. (2014). La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais. Observatoire Régional Montréalais sur l'Enseignement Supérieur, <http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaieres-et-partenaires/ormes>
- Drake, S. M. (1998). *Creating Integrated Curriculum*. Corwin press.
- Drake, S. et Burns, R.C. (2004). *Meeting Standards through Integrated Curriculum*. ASCD.
- Drake, S. et Reid, J. (2010). Le curriculum intégré: un moyen d'accroître la pertinence tout en conservant les mêmes exigences en termes de responsabilité. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, monographie (28). <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/24012/306779.pdf>
- Droin, A-M. (1993). L'utopie créative ou la pensée modèle. *ASTER*, (16), p. 201-219. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA016-09.pdf>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), p. 159-176. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar/>
- Dupont, H., Ouellette, L. et Perreault, N. (2015). Intégrer les habiletés du profil Tic des étudiants du collégial dans un cours ou dans un programme d'études. *Pédagogie collégiale*, 28 (2), p. 17-25. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Dupont-Vol_%252028-2.pdf
- Duroisin, N., Soetewey, S. et Demeuse, M. (2013). Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile? *Mesure et évaluation en éducation*, 36 (3), p. 109-137. <https://doi.org/10.7202/1025742ar>
- Dyke, N. (2006). Renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière. http://www.acpq.ca/pdf/Releve_Profile_insertion_recrues.pdf
- Eagan, M. K. et Jaeger, A. (2008). Closing the Gate: Part-Time Faculty Instruction in Gatekeeper Courses and First-Year Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 39–53.
- Elizondo-Montemayor, L., Hernández-Escobar, C; Ayala-Aguirre, F. et Aguilar, G. (2008). Building the sense of ownership to facilitate change: The new curriculum. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), p. 83-102. <https://doi.org/10.1080/13603120701663486>
- Estévez Nénninger, E. H., Acedo Félix, L. D., Bojórquez Ramírez, M. G., Corona Martínez, B. E., García Acosta, C. V., (...) et Tirado Hamasaki, H. M. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), p. 1-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412003000100002&lng=es&tling=es

- Farías, G., Pedraza, N. et Lavin, J. (2013). Gestión de un programa de capacitación en línea para el desarrollo de habilidades y capacidades TIC en profesores de negocios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/329/512>
- Farías Martínez, G. M. et Montoya del Corte, J. (2009). Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España. *Apertura, Revista de innovación educativa*, 1 (1), p. 6-19. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/13>
- Fedorov, A., Levitskaya, A. et Camarero, E. (2016). Curricula for media literacy education according to international experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17 (3), p324-334. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1116553>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. et Urzúa, S. (2017). Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe. *Banco mundial*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fierro, C., Fortoul, B. et Lesvia, R. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- Fierro Moreno, E. et Martínez Ávila, M. (2015). La innovación estratégica como predictora de la innovación organizativa en las instituciones de educación superior en México. *Innovación educativa*, 15(69), p. 141-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000300009&lng=es&tlng=es
- Flores Buendía, J. et Buendía Espinosa, M-A. (2017). Del cambio de políticas al cambio organizacional: el caso del PIFI en la UABC. *Revista Mexicana De Análisis Político Y Administración Pública*, 6(2), p. 123-152. <https://doi.org/10.15174/remap.v6i2.227>
- Flores-Hernández, F., Sánchez-Mendiola, M. et Martínez-Gonzalez, A. (2016). Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de Medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), p. 975-991. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300975&lng=es&tlng=es
- Fogarty R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, p. 61-65. <https://pdfs.semanticscholar.org/fc84/06745befdf07ad521450d7434df379c72c48.pdf>
- Fombona Cadavieco, J. et Pascual Sevillano, M-A. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. Estudio de caso en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). UNED, Facultad de Educación, 14 (2), p. 79-110. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/246/202>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3 éd.). Chenelière Éducation.

- Galaz Fontes, J. F., Gil Antón, M., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J.L. et Martínez Stack, J. G. (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California. <https://works.bepress.com/galazfontes/102/>
- Gamino-Carranza, A. et Acosta-González, M. (2016). Curricular Model of National Institute of Technology of Mexico (Tecnológico Nacional de México). *Educare Electronic Journal*, 20(1), p1-25. <https://eric.ed.gov/?id=ED587930>
- García-Pacheco, I., Guzmán-Ramierz, E., Guerrero-Ramírez, E. et Pacheco-Agüero, C. (2015). Diseño de experimentos con FPGA'S en cursos de ingeniería relacionados con motores de corriente continua. *DYNA ingeniería e industria*, 90, p. 372-379. <https://doi.org/10.6036/7049>
- Gather Thurler, M. et Progin, L. (2013). Culture professionnelle, culture organisationnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, p. 71-74. De Boeck supérieur.
- Gérard, F. M. et Braibant, J-M. (2004). Activités de structuration, activités fonctionnelles même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. *Français 2000*, N°190-191, p. 24-38. http://www.fmgerard.be/textes/comp_lect.html
- Gil Antón, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos*, 30 (89), p. 549-566.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de la recherche. Dans M-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon et A. Jolibert, *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, p.47-86. Pearson Education. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00439578/document>
- Godoi, M. R. (2017). Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique : du travail prescrit au travail réel. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19975>
- González Bello, E., Estévez Nénninger, E. et Del Cid García, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19), p. 1-28. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3952/2210>
- Guba, E.G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, p. 105-117. Thousand Oaks, Sage.
- Guerra, I. et Rodriguez, G. (2005). Educational planning and social responsibility: eleven years of mega planning at the Sonora Institute of technology (ITSON). *Performance Improvement Quarterly*, 18(3), p 56-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ846233>
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2002). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Presses de l'université du Québec.

- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 16 (2), p. 133-149. Repéré à <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428>
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A. et Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles Educativos*, 27 (149), p. 60-73. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a4.pdf>
- Guzmán Flores, T., García Ramirez, M-T., Chaparro Sánchez, R. et Espuny Vidal, C. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura, Revista de innovación educativa*, 3 (1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196>
- Hall, W. C. (1975). Models for curriculum development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ124508.pdf>
- Harden, R. M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, (34), p. 551-557. <https://pdfs.semanticscholar.org/2b4b/0511d1e52a760815d5d26dd766bf31060353.pdf>
- Hays, D. G. et Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in Clinical and Educational Settings*. The Guilford Press.
- Hechiche-Salah, L., Gara-Bach Ouerdian, E., Yahmadi, T. et Othman, S. (2018). Quand le stress professionnel dégénère en souffrance au travail : cas des enseignants-chercheurs tunisiens. *Association de Gestion des Ressources Humaines*, 2(27), p. 57-82. <https://www.cairn.info/revue-agrh1-2018-2-page-57.htm>
- Hernández Carreño, R. (2015). Análisis de la práctica desde las creencias docentes en la educación superior. Thèse de doctorat de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández Jáquez, L-F. et Cenicerros Cázares, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. *Innovación educativa*, 18(78), p. 171-192. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.), p. 51-84. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Holm-Nielsen, L. B., Thorn, K., Brunner, J. et Balán, J. (2005). Regional and International Challenges to higher Education in Latin America. Dans H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila et J. Knight (dir.), *Higher education in Latina America. The International Dimension*, The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intl_Dimension.pdf
- Hunkins, F. P. et Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the Curriculum Process. *Peabody Journal of Education*, 69 (3), p. 4-18.

- Huntington, H. P. (1998). Observations on the utility of the semi-directive interview for documenting traditional ecological knowledge. *Arctic*, 51 (3), p. 237-242. Gale OneFile: CPI.Q, <https://link.gale.com/apps/doc/A30347474/CPI?u=mont47771&sid=CPI&xid=cd203da4>
- Ibarra-Cisneros, M., Vela-Reyna, J. et Rios-Nequis, E. (2020). Capital intelectual, gestión del conocimiento y desempeño en universidades. *Investigación administrativa*, 49(126). <https://doi.org/10.35426/iav49n126.06>
- Ibarra Colado, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates. *Revista de la educación superior*, 38(149), p. 173-182.
- Isambert, F-A. (1996). L'interprétation, source de la compréhension chez Max Weber. *Enquête*, (3), p. 2-18. <http://journals.openedition.org/enquete/423>
- Jiménez Galán, J. I., Hernández Jaime, J. et González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación educativa*, 13(61), p.45-65.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19 (1). <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>
- Jonnaert, P. (2015a). Guide pour l'élaboration d'un gramme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et apprenants. Bureau International de l'Éducation (BIE), UNESCO, Genève Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC). https://www.researchgate.net/publication/284166210_Jonnaert_Ph_2015_Guide_pour_l%27elaboration_d%27un_programme_educatif_dans_la_perspective_de_developpement_de_comp%27etences_par_les_apprenantes_et_les_apprenants_Gene_Bureau_International_de_l%27Education_de
- Jonnaert, P. (2015b). Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2. Note théorique et indicateurs pour un processus de validation. https://www.researchgate.net/publication/282947657_Jonnaert_Ph_2015_Indicateurs_pour_un_e_evaluation_globale_d'un_curriculum_Document_2_Note_theorique_et_indicateurs_pour_un_processus_de_validation_Montreal_Chaire_UNESCO_de_Developpement_curriculaire
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 667-696. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012087ar/>
- Jonnaert, P., Depover, C. et Malu, R. (2020). Curriculum et situations. *Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. De Boeck Supérieur
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. De Boeck.
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement: un processus long et complexe. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.). *Observer les réformes en éducation*, p. 15–32. Presses de l'Université du Québec.

- Jonnaert, P., Masciotra, D., Rioux, M., Boufrahi, S. et Barrette, J. (2005). Cadre théorique. Curriculum de la formation des adultes. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation des adultes.
http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/formationBase/pdf/cadre_theorique.pdf
- Jonnaert, P., Van der Borght, C., Defise, R., Debeurne, G. et Sinotte, S. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Kalubi, J. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), p.129-138.
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), p.177-228.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.), p. 289-316. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés au TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29, p. 86-124. http://www.karsenti.ca/Futurs_enseignants_confrontes_TIC.pdf
- Kirsilä, J., Hellström, M. et Wikström, K. (2007). Integration as a project management concept: A study of the commissioning process in industrial deliveries. *International Journal of Project Management*, 25, p. 714-721. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263786307000440>
- Kozanitis, A., Demougeot-Lebel, J. et Daele, A. (2016). Le soutien pédagogique individuel. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck, pp.23-40, 2016, 9782807301818. (halshs-01370732)
- Kolmos, A., Holgaard, J. et Du X. (2009). Chapitre 9. Transformation du curriculum : vers un par problèmes et par projets. Dans D. Bédard et J-P. Bécharde (dir.) *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.
- Kopecki-Fjetland, M. et Steffenson, M. (2019). Design and implementation of active learning strategies to enhance student understanding of foundational concepts in biochemistry. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49, p. 446–456.
<https://iubmb.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/bmb.21498>
- Kozanek, K., Vernadat, F. et Zelm, M. (1999). CINOSA: enterprise engineering and integration. *Computers in industry*, 40, p. 83-97. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0166361599000160>
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*, 28 (4), p. 1-11.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.731>

- Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. (2012). Estudio Sobre Impacto de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad a Partir de Información Provista por Actores Relevantes: El caso de seis universidades en México. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2012-Informe-México.pdf>
- Landa Cavazos, M-R. (2018). El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación. *Voces de la educación*, 3(5) p. 116-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475497>
- Lastra Barrios, R. (2008). Entropía institucional en los programas mexicanos de estímulos académicos : un análisis por intersticios. *Organizaciones, instituciones y políticas educativas*, 34, p. 47-62. <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/132>
- Lataille-Démoré, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1), p. 137-164. <https://doi.org/10.7202/031965ar>
- Laurin, S. et Lizotte, I. (1992). L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial. Rapport de recherche du Programme d'Aide à la Recherche et à l'Apprentissage (PAREA). <https://cdc.qc.ca/parea/701067-laurin-lizotte-integration-apprentissages-sciences-humaines-laurendeau-PAREA-1992.pdf>
- Leboeuf, H. (2011). L'intégration des apprentissages chez l'adulte en contexte informel : une recherche-action sur l'intégration foi et vie. Thèse de doctorat, département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- Lebrato, M. J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), p. 785-807. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300785
- Le Capitaine, C. et Gagnon, M. (2019). Le ressenti du corps professoral des universités québécoises à l'égard de leur qualité de vie au travail : Quelles différences entre les hommes et les femmes ? *Éducation & formations*, 2019, 4 (99), p.87-110. <https://shs.hal.science/halshs-02199853>
- Leduc, D. (2014). Chapitre 6. La pédagogie par projet. Dans L. Ménard et L. Saint Pierre (Dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 131-155. Chenelière Éducation.
- Legendre, M-F. (2001). Favoriser l'émergence des changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, dossier : l'évaluation des apprentissages. Un sens à trouver, (120), p. 15-19. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Legendre, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 éd.). Guérin.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives – Hors Série* , (14), p. 15-28. L'engagement du chercheur qualitatif : du porte-parole au militant. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

- Le Moigne, J-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Collection Que sais-je? Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), p. 9-29. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2009-v12-n1-ncre0747/>
- Lenoir, Y. (1991). Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université de Paris 7.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique – Revue électronique de sociologie*, 4(4). http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Communications/Documents_disponibles/intervention_educative.PDF
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araújo-Oliveira, A. et Habboub, El M. (2011). Des zones d'ombres dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Dans P., Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4 (2), p. 1- 33. <http://journals.openedition.org/pistes/3658>
- Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. Saint Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 333-353. Chenelière Éducation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. De Boeck.
- Lison, C. (2011). Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5822>
- Littré, É. (s.d.). Dictionnaire de la langue française. <https://www.littré.org/definition/pratique>
- Loisy, C. et Lameul, G. (2022). La dimension collective du travail pédagogique dans le supérieur. Essai de modélisation des dimensions numérique et collective. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 69(1), p. 105-115. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2022-1-page-105?lang=fr>
- Loisy, C. et Sanchez, É. (2016). Mettre en œuvre l'approche-programme en s'appuyant sur une application numérique: ALOES. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (1). https://www.researchgate.net/publication/301307453_Mettre_en_oeuvre_l'approche-programme_en_s'appuyant_sur_une_application_numerique_ALOES

- López Damián, A. I., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V. et Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300656>
- Lopez Zarate, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), p. 811-837. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300007&lng=es&tlng=es
- Loredo Enríquez, J. (2021). Evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), p. 7-11. https://revistas.uam.es/riee/issue/view/riee2021_14_1/645
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), p. 997-1026. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000400997&lng=es&tlng=es
- Luna Serrano, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México. Dans M. Rueda Beltrán (dir.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, p. 71-102. iisue-unam.
- MacAdam, M. (2008). Frameworks of Integrated Care for the Elderly: A systematic Review. <https://brainxchange.ca/Public/Files/Primary-Care/HQPC/Care-of-the-Eldery-integrate-care.aspx>
- Magaña Echeverría, M. A., Montesinos López, O. A. et Hernández Suárez, C. M. (2007). Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico del profesorado de tiempo completo de la universidad de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), p. 615-634. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-615.pdf>
- Maillard, F. (2013). Travail. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, p. 333-335. De Boeck Supérieur.
- Malgaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie* (4 éd.). Presses Universitaires de France.
- Malo, S. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 29 (113), p. 1-8. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/113>
- Marc, E. et Picard, D. (2002). Interaction. Dans J. Barus-Michel (dir), *Vocabulaire de psychosociologie*, Érès. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/eres.barus.2002.01>
- Marcel, J.-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches en éducation*, (19), p. 82-95. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>

- Marcel, J-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 12, p. 47-64. https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/836290/filename/Marcel_8830.pdf
- Marcel. J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, (13), p. 103-113. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_11.pdf
- Marcel, J-F. et Garcia, A. (2010). Les pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. De Boeck Supérieur.
- Marquez de León, E. et Zeballos Pinto, Z. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), p. 65-83.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4 éd.). Routledge.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Actes du colloque L'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNÉES, UQTR, p. 5-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S. et Romero Sandoval A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17 (73), p. 79-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez Guzmán, H., Pérez Peláez, E. et Martínez Linares, M. (2020). La importancia de la colocación correcta de una corona de acero cromo. *Imbiomed*, 21(66). <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=114856>
- Martinez-Lobatos, L. (2016). El currículo de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), p. 42-63. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299145847003.pdf>
- Martinez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Révision de la literatura. *RELIEVE*, 18(1), p. 1-22.
- Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. Dans M. Bru, P. Pastré et I. Vinatier (dir.), *Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées*, p. 15-31. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/841>
- Matos Ceballos, J. J., Tejera Concepción, J. F. et Terry Rodríguez, C. E. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 50. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00013.pdf>
- Maulini, O (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire, p. 23. Lausanne, FORDIF. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38469>

- May Guillermo, E., Barroso Tanoira, F. et Hernández Triano, L. (2020). Validación de un instrumento para medir estados afectivos y compromiso organizacional en profesores universitarios. *Nova scientia*, 12(24). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2248>
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin éditeur.
- Meirieu, P. (s.d.) Petit dictionnaire de pédagogie. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf>
- Ménard, L. (2014a). L'apprentissage par problèmes. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 81-108. Chenelière éducation.
- Ménard, L. (2014b). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 109-130. Chenelière éducation.
- Ménard, L. et Saint-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Chenelière éducation.
- Mendoza Rojas, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión ? *Perfiles Educativos*, 39(156), p. 119-140.
- Merriam, S.B. et Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. Jossey Bass
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice: examples for discussion and practice*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme de méthodes en pédagogie. Thèse doctorale en éducation de l'Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Montes Pacheco, L. del C., Caballero Guichard, T. P. et Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200197
- Morandi, F. et La Borderie, R. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.
- Moreno, C. I. (2014). *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*. Editorial universitaria.
- Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México : rupturas y continuidades. *Revista de la educación superior*, 46(182), p. 27-44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300250>
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, p. 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889010.pdf>

- Moreno Olivos, T. (2010a). El Currículo por Competencias en la universidad: Más ruido de nueces. *Revista de la Educación Superior*, 24(154), p. 77-90.
- Moreno Olivos, T. (2010b). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), p. 84-
https://www.researchgate.net/publication/331237289_Lo_bueno_lo_malo_y_lo_feo_las_muchas_caras_de_la_evaluacion
- Moreno Olivos, T. (2009a). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), p. 563-591.
- Moreno Olivos, T. (2009b). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), p.69-92. iisue-unam.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178006>
- Moreno Rosano, M. P. et de Vries Meijer, W. (2015). *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. ANUIES.
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching knowhow in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), p. 26-34.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.22>
- Mucchielli A., Pourtois J., Desmet H., Savoie-Zajc L., Bonnet J., Coulon A., Blanquis-Gasser I., Colletette P. (2009). « E », dans A. Mucchielli (Éds), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/dictionnaire-methodes-qualitatives-en-sciences--9782200244491-page-69?lang=fr#s1n10>
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2023). Comment définir les contenus à enseigner ? Dans *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck Supérieur.
- OCDE (2019). Higher Education in Mexico : Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- OCDE (2017). Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo. México 2017. <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- OCDE (1997). *Examen de las Políticas Nacionales de Educación. México : Educación Superior*. OCDE.
- Ocegueda Hernández, J-M., Miramontes Arteaga, M-A. et Moctezuma Hernández, P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia Ergo Sum*, 21(3), 181-192.
<http://www.redalyc.org/pdf/104/10432355002.pdf>
- Ojeda, M. et Sahai, H. (2003). A multidisciplinary graduate level Project-based programme in applied statistics. *International journal of mathematical evaluation in science and technology*, 34(1), p. 57-63. <https://www.uv.mx/personal/mojeda/files/2012/04/A-multidisciplinary-graduate-level-2003.pdf>

- Oriol, N. et David, M. (2022). L'innovation pédagogique à l'université. Dispositifs de mise en œuvre et valorisation. Dans A. Deville, J. Dupuis, J-F. Lebraty, E. Nègre et J-F. Sattin (dir.) *La disputatio au cœur du management*. Presses universitaires de Provence.
- Orsini-Jones, M., Gazeley-Eke, Z., & Leinster, H. (2016). A corpus-based study of the use of pronouns in the asynchronous discussion forums in the online intercultural exchange MexCo. Dans S. Jager, M. Kurek et B. O'Rourke (éds.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, p. 283-290. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.519>
- Pacheco-Cortés, A. et Alatorre Rojo, E. (2018). *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321651>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd.). Armand Colin.
- Paivandi, S. et Younés, N. (2019). À l'épreuve d'enseigner à l'université. Enquête en France. Peter Lang.
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence. Vers une pratique articulée de l'intervention*. Québec Amérique.
- Patiño Dominguez, H. A-M. (2011). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34 (136), p. 23-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003
- Pearson, M. L. et Huball, H. T. (2012). Curricular Integration in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical education*, 76(10). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3530066/>
- Pelaccia, T. (2021). *Comment enseigner dans le supérieur en 100 questions réponses. À l'université et dans les différentes filières*. De Boeck Supérieur.
- Pérez-Hernández, P. et Calderón Martínez, G. (2014). Análisis de los Procesos de comercialización de tecnología en dos instituciones de educación superior mexicanas. *Journal of technology management & innovation*, 9(3), 196-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242014000300015>
- Pérez-Peláez, E-M. et Barajas Arroyo, A-G. (2017). La opinión de los alumnos en estomatología sobre trabajo colaborativo. *Revista Oral*, 18(58), p. 1516-1519. <https://www.medigraphic.com/pdfs/oral/ora-2017/ora1758c.pdf>
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 212- 237. De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2002a). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses. *Éducateurs*, numéro spécial "Un siècle d'éducation en Suisse romande", n° 1, p 48-52. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_19.html

- Perrenoud, P. (2002b). La dérive gestionnaire des formations modulaires. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_15.html#copy_right
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. *Pédagogie collégiale*, 9 (1), p. 20-24. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76. ESF.
- Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA*, 69(1), p. 35-39. <https://doi.org/10.3917/vst.069.0035>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slaterry, P. et Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A. et Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), p. 1139-1163. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART39005&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n039/pdf/39005.pdf>
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Presses internationales Polytechnique.
- Posner, G. (1998). Models of Curriculum Planning. Dans L. E. Beyer et M. W. Apple, *The curriculum : Problems, Politics and Possibilities* (2 éd.), p. 79-99. State University of New York Press.
- Quiróz E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*, 50, p.93-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012>
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: De la pratique à la théorie* (2 éd.). Les Éditions CEC.
- Rahman, A., Sahid, S. et Nasri, N. (2022). Literature review on the benefits and challenges of active learning onj students' achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(12), p. 4856-4868. <file:///C:/Users/Buap/Downloads/2022Literaturereviewonthebenefitsandchallengesofactivelearningonstudentsachievement.pdf>
- Rajagopal, I. (2002). *Hidden Academics: Contract Faculty in Canadian Universities*. University of Toronto Press Incorporated.
- Ramirez Vázquez, Y., Villa Lagunes, C. et Pensado Fernández, M-E. (2018). Aproximación conceptual de la divulgación científica para su aplicación en las ciencias sociales. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/11/01CA201801.pdf>

- Raymond, C. (2014). Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif. Thèse doctorale de la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5483>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- Rege Colet, N. (2005). Évaluation des enseignements et pilotage de l'Université. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 3, p. 83–95. <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/443>
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*, De Boeck université.
- Rege Colet, N. et Tardif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité : quel cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation. Dans F. Darbellay et T. Paulsen (dir.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Les dossiers de la veille*. INRP 71. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier_enseignement_superieur.pdf
- Reyes Cruz, M. et Hernández Méndez, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, (42), p. 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100011&lng=es&tlng=es
- Ricci, J-L. (2009). Chapitre 2. La qualité de l'enseignement a supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. Dans M. Romainville (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. De Boeck Supérieur.
- Riopel, M. (2005). Épistémologie et enseignement des sciences. Édition électronique réalisée par J-M. Tremblay. http://classiques.uqac.ca/contemporains/riopel_martin/epistemologie_ens_sciences/epistemologie.html
- Robichaud, A. (2017). Le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (4 éd.), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, p. 207-220. Chenelière Éducation.
- Rodríguez Betanzos, A. (2007). El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo. Thèse de doctorat de l'université de Barcelone, Espagne. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41478/1/ARB_tesis.pdf
- Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2010a). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2010b). *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des connaissances dans l'enseignement*. De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007a). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007b). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* (2 éd.), De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, J., Letor, C., Etienne, R., (...) et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck Université.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Rowan, B., Camburn, E. et Correnti, R. (2004). Using teacher logs to measure the enacted curriculum: a study of literacy teaching in third-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 75-102.
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), p. 35-44
- Rueda Beltran, M. et Canales, A. (2021). La docencia en el nivel superior en las tres últimas décadas en México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), p. 209-234. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i1-8>
- Sacristan, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. Repéré à http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Saint-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), p. 285-301. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2011-v46-n2-mje1824433/1006440ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.), p. 191-217. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, p. 337-360. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.), p. 139-152. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2017-2018.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016. <https://bpo.sep.gob.mx/#/recurso/3576>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública.

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Shuster, M. et Peterson, K. (2009). Development, implementation, and assessment of a lecturer course on cancer for undergraduates. *CBE Life Science Education*, 8(3), p. 193–202.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2736023/>

Simo, P., Sallan, J. M. et Fernandez, V. (2008). Compromiso organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo. *Education Policy Analysis Archives*, 16, p. 1-21.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE publications.

Suárez Zozaya, M. H. et Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 45(180), p. 1-22.

Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (2011). Programa Integral de Fortalecimiento Integral. Impacto del Programa. Evaluación Interna 2011.

http://pifi.sep.gob.mx/resultados/docs/Impacto_PIFI_2002_2011.pdf

Summo, V., Voisin, S. et Asensio, A. (2014). Croyances et pratiques en évaluation : le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, p.102-128.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/issue/view/4440/showToc>

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives*, 6(18).

<https://journals.openedition.org/questionsvives/1234>

- Tardif, J. (2017). Chapitre 1. 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.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, N. (1986). Un point de vue sur l'intégration des matières. *Québec français*, (64), p. 75-76. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1986-n64-qf1219131/45393ac/>
- Tiberj, V. (2014). Intégration. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris, Presses universitaires de France. <http://journals.openedition.org/sociologie/2484>
- Torres Santomé, J. (2016). Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad. <https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-integrado>
- Tournier, M. (1981). Typologie des formules pédagogiques. Rapport de recherche PROSIP. Direction Générale de l'enseignement collégial. <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/31724>
- Trésor de la langue française informatisée. <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Trinquier, M-P. (2013). Pratiques professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, p. 221-224. De Boeck Supérieur.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2013). IBE. Glossary of curriculum terminology. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf
- UNESCO (1998). Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/declar-f.html>
- UNESCO (s.d.). Vertical and horizontal articulation (of the curriculum). <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/v/vertical-and-horizontal-articulation-curriculum>
- Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. Dans J. Letschert (dir.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005* Leiden, p. 16-31. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives : An introduction. Dans J. Van den Akker, W. Kuiper et U. Hameyer (dir.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Kluwer Academic Publishers
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. et Mulder, H. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education, Netherlands institute for curriculum development (SLO). <https://rm.coe.int/16805a1e57>
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck université.
- Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi. *Éducateur*, numéro spécial. https://www.meirieu.com/OUTILDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf
- Verzat, C. (2010). Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucourt, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck Supérieur.
- Viaud, M-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Presses universitaires de Grenoble.
- Villalobos, A., Melo, Y., Clavería, A. V. et Hermosilla, Y. M. (2008). La formación del profesor universitario : Aportes para su discusión. *Universidades*, 58(4), 3-20. <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/434265%0Awww.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002>
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. Dans M. Bru, P. Pastré et I. Vinatier (dir.), *Les organismes de l'activité enseignante. Perspectives croisées*, p. 95-108. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/841>
- Walckiers, M. & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2, 53-75. <https://doi.org/10.3166/ds.2.53-75>
- Vincent, V. (2017). L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques : le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève. Thèse doctorale en éducation de l'université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>
- Yurén, T., García-García, F., Escalante Ferrer, A-E., González Barrera, Z. et Velázquez Albavera, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: Transmisivo y constructivista. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), p. 239-265. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200239&lng=es&tlng=es
- Zorrilla Abascal, M-L., García Ponce de León, O. et Castillo Díaz, M. (2013). Formación docente en línea a partir de una estrategia de producción de contenidos para ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 5(2), p. 44-57. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830444005.pdf>

