

Université de Montréal

Facteurs susceptibles d'influencer l'implantation de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec

**Par
Lucie Jane Bartosova**

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
Option andragogie

Juillet 2015

© Lucie Jane Bartosova, 2015

Résumé

La coexistence des services de francisation au Québec pour les personnes immigrantes adultes a fait l'objet de divers enjeux liés notamment au passage des apprenants d'un lieu de formation à un autre (Québec, MICC, 2011a). Dans le but de répondre à ces enjeux et d'harmoniser l'offre de services gouvernementaux en matière de francisation des adultes, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) a élaboré en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), une innovation pédagogique, soit un référentiel commun québécois composé de deux instruments : *l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* et le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Le but de notre étude était de mieux comprendre l'implantation du référentiel commun québécois, de faire état des représentations du personnel enseignant en francisation vis-à-vis de cette innovation pédagogique et d'identifier les principaux facteurs qui structurent son implantation. Pour atteindre ces objectifs de recherche, nous avons mené une étude qualitative dans laquelle nous nous sommes appuyée sur le modèle d'implantation de Vince-Whitman (2009) qui identifie douze facteurs facilitant l'implantation d'une politique et d'une pratique. Nous avons accédé aux représentations de douze enseignantes et enseignants en francisation qui œuvrent au MICC et au MELS lors d'entretiens de groupe en leur permettant de s'exprimer sur leurs pratiques pédagogiques et sur leurs impressions du référentiel commun québécois. À l'aide du logiciel QSF NVivo 8, nous avons analysé le contenu des propos de nos participants de recherche. Nos résultats démontrent que le manque appréhendé de ressources – humaines, matérielles et financières, et un manque de temps, de formation et de collaboration professionnelle pourraient représenter des obstacles et nuire à une éventuelle implantation du référentiel commun québécois. À la lumière de ces résultats, nous proposons un cadre de référence composé de sept facteurs d'implantation d'une innovation pédagogique afin de mieux rendre compte

d'une réalité spécifique et contemporaine, celle de l'implantation du référentiel commun québécois pour la francisation des immigrants adultes scolarisés. Les écrits scientifiques et nos résultats de recherche démontrent que de diverses formes de soutien, principalement du matériel pédagogique approprié et suffisant, peuvent constituer un facteur-clé dans la réussite de l'implantation d'une innovation pédagogique.

Mots clés : francisation; immigrants adultes; implantation; innovation pédagogique; référentiel commun québécois.

Abstract

The existence of multiple French second language services in Quebec for adult immigrants has proved to be problematic, especially when students transfer from one institution to another (Québec, MICC, 2011a). In response to this and other similar issues and in order to harmonize government French second language services, the ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) developed, in collaboration with the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a pedagogical innovation composed of two tools: the *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* and the *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. This common framework of reference for language is used to describe the achievements of adult immigrant learners in Quebec. This study focuses on the implementation of a pedagogical innovation, in order to gain a greater understanding of the implementation of the Quebec framework of reference, present teacher representations regarding this pedagogical innovation, and identify the key factors that structure its implementation. This qualitative study adopted an implementation model by Vince-Whitman (2009) who identifies twelve implementation factors of a policy and its practice. Our study used as its data collection method group interviews of a total of twelve French second language teachers from the MICC and the MELS. The interviews aimed to collect the comments of these teachers regarding their pedagogical practices and their impressions of the Quebec framework of reference. The software QSF NVivo 8 was used to analyze the content of our participants' words. Key findings of the study indicate that implementation is challenging due to a number of obstacles, such as the lack of teaching material, human and financial resources, as well as a lack of time, professional training and professional collaborations. In light of these results, we developed a model framework based on seven factors of implementation of a pedagogical innovation in order to account for a specific and contemporary phenomenon, that of the implementation of the Quebec framework of reference for French second language education of adult immigrants. Various

studies coupled with our results demonstrate that different types of support, such as appropriate and sufficient pedagogical material, are key elements to consider in ensuring successful implementation of a pedagogical innovation.

Keywords : adult immigrants; French second language; implementation; pedagogical innovation; Quebec framework of reference.

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES ACRONYMES ET DES ABRÉVIATIONS.....	xii
DÉDICACE.....	xiii
REMERCIEMENTS.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. FRANCISATION.....	5
<i>1.1.1. Situation linguistique et immigration.....</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2. Services en francisation</i>	<i>8</i>
1.2. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	13
<i>1.2.1. Référentiel commun propre au Québec</i>	<i>14</i>
1.3. IMPLANTATION D'UNE INNOVATION.....	18
1.4. PROBLÈME DE RECHERCHE	21
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	24
2.1. DÉFINITIONS DES PRINCIPAUX CONCEPTS DANS LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE.....	25

2.1.1. <i>Innovation en éducation</i>	25
2.1.2. <i>Implantation des politiques et des réformes éducatives</i>	28
2.1.2.1. <i>Clarté dans la formulation du contenu</i>	28
2.1.2.2. <i>Étude de l'implantation selon les logiques « top-down » et « bottom-up »</i>	31
2.1.3. <i>Représentations</i>	35
2.2. FACTEURS EN JEU DANS L'IMPLANTATION D'UNE INNOVATION	38
2.2.1. <i>Examen détaillé des facteurs d'implantation de Vince-Whitman (2009)</i>	44
2.3. RECENSION DES ÉCRITS	48
2.3.1. <i>Représentations des enseignants</i>	49
2.3.2. <i>Facteurs en jeu dans l'implantation d'une innovation pédagogique</i>	51
<i>Vision et concept</i>	52
<i>Ressources matérielles</i>	53
<i>Ressources financières</i>	54
<i>Formation initiale et continue</i>	54
<i>Collaboration professionnelle</i>	56
<i>Soutien de l'administration et de la gestion</i>	58
<i>Besoins locaux</i>	59
<i>Forces externes</i>	59
2.4. SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE	60
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE	64
3.1. TYPE DE RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUE	65
3.2. PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	68
3.3. COLLECTE DE DONNÉES ET INSTRUMENT	74

3.4. ÉTHIQUE	78
3.5. ANALYSE DE DONNÉES	79
3.6. CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE	81
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	84
4.1. Analyse de 2 ^e niveau.....	87
4.1.1. <i>Comparaison de la perception des enseignants du MICC.....</i>	<i>87</i>
4.1.2. <i>Comparaison de la perception des enseignants du MELS.....</i>	<i>112</i>
4.2. Analyse de 3 ^e niveau.....	145
4.2.1. <i>Comparaison des perceptions des enseignants du MICC et du MELS</i>	<i>145</i>
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	160
5.1 CADRE DE RÉFÉRENCE	162
5.2. DYNAMIQUES ENTRE FACTEURS D'IMPLANTATION.....	170
5.2.1. <i>Réceptivité des acteurs de première ligne.....</i>	<i>172</i>
5.2.2. <i>Ressources humaines.....</i>	<i>178</i>
5.2.3. <i>Formation.....</i>	<i>180</i>
5.2.4. <i>Temps.....</i>	<i>183</i>
5.2.5. <i>Ressources pédagogique.....</i>	<i>186</i>
5.2.6. <i>Collaboration.....</i>	<i>191</i>
5.2.7. <i>Ressources financières.....</i>	<i>194</i>
5.3. PISTES POUR UNE IMPLANTATION RÉUSSIE.....	195
5.4. REGARD SYSTÉMIQUE SUR LES FACTEURS D'IMPLANTATION.....	198
5.5. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	203
CONCLUSION.....	211

6.1. CONTRIBUTIONS.....	214
6.2. PISTES DE RECHERCHE FUTURE.....	216
RÉFÉRENCES	218
ANNEXES.....	235
ANNEXE A : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.....	236
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE.....	238
ANNEXE C : QUESTIONS POSÉES AUX ENSEIGNANTS LORS DE L'ENTRETIEN.....	242
ANNEXE D : FACTEURS D'IMPLANTATION DANS LA LANGUE D'ORIGINE.....	244
ANNEXE E : ANALYSE DE 1 ^E NIVEAU.....	246

Liste des tableaux

Tableau 2.1- Synthèse des facteurs en jeu dans l'implantation d'un programme ou d'une politique selon la littérature	38
Tableau 2.2- Synthèse des études empiriques classées par facteur d'implantation	51
Tableau 3.1- Bilan des entretiens de groupe	70
Tableau 3.2- Synthèse du profil professionnel des enseignants	72
Tableau 5.1- Facteurs d'implantation identifiés par Vince-Whitman et ceux identifiés dans le cadre de la présente étude	165
Tableau 5.2- Synthèse des facteurs d'implantation issus de deux sources inspirant le cadre de Bartosova	167
Tableau 5.3- Facteurs traités et non traités par les enseignants interviewés	199

Liste des figures

Figure 4.1-	Analyses des données brutes	86
Figure 5.1-	Schéma du modèle du cadre de référence des principaux facteurs d'implantation d'une innovation pédagogique (Bartosova)	169

Liste des acronymes et des abréviations

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CP	Conseiller pédagogique
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation du Québec
ILR	Interagency Language Roundtable
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MELS_EN ₁	Entretien 1 avec les enseignants du MELS
MELS_EN ₁ _ENS ₁	Entretien 1, enseignant 1 qui travaille au MELS
MELS_EN ₁ _ENS ₂	Entretien 1, enseignant 2 qui travaille au MELS
MICC_EN ₁	Entretien 1 avec les enseignants du MICC
MICC_EN ₁ _ENS ₁	Entretien 1, enseignant 1 qui travaille au MICC
MICC_EN ₁ _ENS ₂	Entretien 1, enseignant 2 qui travaille au MICC
NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
OQLF	Office québécois de la langue française
PGIL	Programme général d'intégration linguistique
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

Dedicace

To Ludmila, for her unconditional love and support

Maminko, tisickrát děkuju

Remerciements

La réalisation de mes études doctorales et de la présente thèse est le fruit d'une ambition, d'un dévouement et d'une persévérance enrichis grâce à diverses personnes. Parmi ces dernières, j'aimerais remercier mes directeurs de thèse, Marie Thériault et Michel Laurier, d'avoir cru en moi, de m'avoir accompagnée et de m'avoir guidée dans ce parcours souvent exigeant et intense. Leurs profondes connaissances m'ont permis d'apprendre et d'évoluer en tant que chercheuse dans mon cheminement et de mener à terme ce projet de grande envergure.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury de thèse, Marcel Bissonnette, Françoise Armand et Brigitte Voyer d'avoir accepté de partager leur temps, leur expertise et leurs réflexions avec moi.

Mes remerciements vont également à l'Université de Montréal pour les bourses financières qui m'ont soutenues et permises de parfaire mon projet doctoral.

Pour leur précieuse collaboration, je désire exprimer ma grande reconnaissance au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants œuvrant auprès de ces ministères qui ont participé à la présente recherche et partagé leurs expériences avec moi. Je témoigne ma profonde gratitude pour leur temps, leur confiance et leur ouverture.

Finalement, un remerciement très spécial à ma mère pour son soutien et ses encouragements infinis qui m'ont permis d'aller au-delà de mes limites. Sans elle, cette entreprise n'existerait pas. Maminko, thank you for your endless love, strength and support that guided me throughout this journey. You are an incredible role model and my source of inspiration.

Introduction

L'utilisation de la langue française en milieu social, scolaire ou professionnel est d'une grande importance au Québec. Par exemple, l'utilisation du français au travail est un sujet d'intérêt au Québec depuis les années 1960 (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009). L'importance de la connaissance et de l'utilisation du français à des fins d'intégration et de pérennité de la société francophone (voir MCCI, 1990, p. 57) est soulignée dans le rapport Paradis (TRÉAQFP, 2007a) et dans trois politiques en particulier : la politique linguistique (*Charte de la langue française*), la politique d'immigration et d'intégration (*Au Québec pour bâtir ensemble*), et finalement la politique d'éducation et de formation des adultes (*Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue*). Étant donné la préoccupation du Québec d'utiliser le français dans divers milieux et domaines, l'apprentissage de cette langue est incontournable dans l'intégration des personnes immigrantes.

La francisation des personnes immigrantes adultes arrivées au Québec est assumée principalement par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009, Haroun, 2008). Ce dernier, conjointement avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), offre différents services en vue de favoriser l'intégration des immigrants adultes à la société québécoise. À titre d'exemple, le MICC offre une orientation vers des ressources d'accueil, tandis que le MELS met à la disposition des immigrants adultes des programmes de perfectionnement en français (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009).

On trouve donc diverses formules de cours de français langue seconde à l'intention des personnes immigrantes adultes allophones au Québec qui ne disposent pas d'une bonne connaissance du français pour vivre et travailler dans un contexte francophone. Il s'agit de cours à l'étranger et au Québec, de

cours en ligne et en classe, et de cours en milieu professionnel. Les mesures de soutien à l'apprentissage du français qui nous intéressent ici se déroulent en milieu scolaire et assurées par le MICC et le MELS. Il est important de noter que les services de francisation ayant fait l'objet de notre étude s'adressent à une clientèle adulte qui sait lire et écrire dans sa langue d'origine, plutôt qu'à une clientèle d'immigrants analphabètes.

La situation de la francisation des personnes immigrantes adultes au Québec soulève certains enjeux, comme le précise la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) dans son Avis en 2007 (TRÉAQFP, 2007b). Parmi ces enjeux, on peut citer le manque d'harmonisation des offres de services de francisation des différents réseaux, les problèmes de concertation entre le MICC et le MELS, et la mobilité des immigrants¹ adultes d'un lieu de formation à un autre. Afin de répondre à ces enjeux et d'harmoniser l'offre de services gouvernementale en matière de francisation des personnes immigrantes adultes, le MICC s'est vu mandater par le gouvernement du Québec de mettre à jour, élaborer et diffuser conjointement avec le MELS un référentiel commun québécois.

Notre projet de recherche vise à faire état des représentations des enseignants en francisation des immigrants adultes à l'égard du référentiel commun québécois et à cerner les facteurs qui peuvent influencer l'implantation de ce dernier. Pour réaliser ces objectifs, nous avons entrepris une étude exploratoire auprès du personnel enseignant qui œuvre au sein du MICC et du MELS, afin d'appréhender l'implantation du référentiel commun québécois dans une perspective de formation continue.

La présente thèse comporte cinq chapitres en plus de l'introduction et de la conclusion. Le premier chapitre est consacré au contexte et à la problématique de la recherche. Nous y illustrerons le

¹ Le masculin sera utilisé dans le présent travail afin d'en alléger la lecture. Il désigne également le féminin.

centre d'intérêt de l'étude et identifierons le problème qui existe dans le domaine de l'éducation des adultes et de la formation continue. Nous annoncerons plus loin nos deux questions de recherche avant de nous attarder sur les objectifs de l'étude. Le deuxième chapitre sera centré sur le cadre de référence et la recension des écrits. Nous y offrirons plus précisément un portrait de différents facteurs qu'identifient divers auteurs. Le troisième chapitre s'intéressera à la méthode de recherche. Nous y préciserons les modalités d'analyse, par exemple le type de recherche, les participants à la recherche et la collecte de données. Le quatrième chapitre traitera des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Trois niveaux d'analyses des données y seront présentés. Le cinquième chapitre portera quant à lui sur la discussion de l'ensemble des résultats. Nous y expliciterons les éléments retenus de notre analyse qui permettront de répondre à nos questions de recherche et définiront les limites de notre étude. Finalement, dans notre conclusion, nous soulignerons les contributions de la présente recherche sur le plan scientifique ainsi que sur le plan pratique et proposerons plusieurs pistes de recherche futures pour une implantation réussie d'une innovation pédagogique.

CHAPITRE 1

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre, divisé en quatre grandes sections, explore la question des services de francisation au Québec offerts aux personnes immigrantes adultes et examine les enjeux qu'elle soulève. Il s'attarde en outre sur la mise en œuvre des innovations pédagogiques et plus précisément des politiques éducatives, des programmes d'études et des dispositifs pédagogiques. La première section est consacrée au thème de la francisation au Québec et met en lumière les services de francisation à l'intention des personnes immigrantes adultes allophones scolarisées vivant au Québec et explique le référentiel commun québécois. La deuxième section introduit l'idée du référentiel de compétences, plus particulièrement les deux outils qui composent le référentiel commun propre au Québec, l'objet de notre étude ici. La troisième section est consacrée à l'implantation d'une innovation pédagogique. La quatrième et dernière section de ce premier chapitre donne un aperçu du problème de l'étude et introduit nos deux questions de recherche.

1.1. Francisation

1.1.1. Situation linguistique et immigration. Afin de bien cerner le problème de la présente recherche, il importe de comprendre le contexte de la situation où le problème est posé. Il s'agit de relever, entre autres, l'histoire de l'objet à l'étude, soit le référentiel commun québécois.

La primauté de la langue française au Québec est reconnue par la *Charte de la langue française*, adoptée en 1977. La *Charte* stipule que le français est la langue officielle du Québec et plus précisément, la langue « habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » (Québec, 1977, préambule de la loi 101 cité par Bourhis & Landry, 2002). Le français est donc la langue de l'espace public pour tous les Québécois, y compris les immigrants allophones (Dansereau, 1999; Pagé, 2010). Outre la loi 101, l'usage prédominant du français dans l'affichage

public et dans la publicité commerciale à l'extérieur des commerces est renforcé par une autre loi linguistique, à savoir la loi 178 (Bourhis et Landry, 2002).

Cette vitalité de la langue française que visent les deux lois mentionnées ci-dessus se traduit dans l'espace public réel. Selon le « Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec » (Québec, 2008), la fréquence d'utilisation du français dépasse celle de l'anglais dans le contexte du travail en 2001. Plus particulièrement, 82,4 % de la population québécoise utilisaient le français comme langue principale de travail, tandis que 11,6 % utilisaient l'anglais.

Pour ce qui est du secteur de l'enseignement, le français fait preuve de vitalité aussi. Par exemple, la langue française « qui occupe de 60 à 100 % des situations d'échanges informels, domine dans toutes les écoles » (McAndrew, 2002, p. 76). Par ailleurs, au Québec, la langue d'enseignement principale au collégial est le français. Selon l'OQLF (Québec, 2008a), 91 % des étudiants ont choisi le français à l'inscription entre 2000 et 2006. Or, certains phénomènes, comme la mondialisation, la technologie et la croissance de l'immigration au Québec menacent les pratiques linguistiques habituelles françaises au Québec (Bouchard, 2002).

Depuis les onze dernières années, soit à compter de 2004, le nombre d'immigrants au Québec est passé de 43 000 à 55 000 personnes (MICC, 2008, 2013). De ce nombre, une proportion importante représente des allophones. Le Petit Robert définit le terme *allophone* comme « une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve ».

Dans cet ordre d'idées, Cousineau et Boudarbat (2009) soulignent que la connaissance du français par les nouveaux arrivants au Québec a diminué, passant de 34 % en 1981 à 26,2 % en 2001 et que la connaissance de l'anglais a augmenté, passant de 23,9 % à 25,7 % au cours de ces mêmes années. Qui plus est, selon les données statistiques du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 34,9 % de la population immigrante ne parlait pas le français en 2010, tandis qu'en 2011, 36,6 % de la population immigrante ne parlait pas le français et en 2012, ce nombre était de

38,4 %.² Ces chiffres démontrent que le nombre de personnes immigrantes au Québec ne connaissant pas le français n'a cessé d'augmenter durant les trois années en question, d'où l'importance avérée des services de francisation. On peut supposer qu'avec une implantation réussie, la maîtrise de la langue française sera augmentée, bonifiée. La maîtrise de la langue est en soi une dimension que la présente thèse prend en considération, cependant cette dimension est limitée aux données présentées ci-dessus.

Il n'est donc pas surprenant que le Québec accorde beaucoup de valeur à l'apprentissage du français pour parvenir à une intégration sociale et professionnelle des personnes immigrantes non francophones. Dans cet ordre d'idées, la maîtrise de la langue française est un atout majeur pour les immigrants allophones puisque le français est la langue utilisée dans les contextes professionnel et scolaire ainsi que dans le commerce et dans les affaires (Québec, 2013a). La langue est un outil incontournable de communication nécessaire pour l'insertion dans la société et pour l'intégration au marché du travail ou aux études subséquentes (Québec, 1977).

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons lire sur le site web du MICC que : Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. (Québec, 2008b). En effet, le français au Québec est tant un outil de communication qu'un outil d'identité et d'intégration.

Le gouvernement québécois a développé une politique d'intégration des nouveaux arrivants³ pour les sensibiliser à la place importante qu'occupe le français au Québec et les intégrer dans la société québécoise (Presnukhina, 2011). Afin de bien s'intégrer et s'adapter dans leur nouvel environnement, les personnes immigrantes allophones ont évidemment intérêt à apprendre le français. Différentes mesures d'accompagnement et de formation existent pour soutenir ces personnes dans leur

² Statistiques calculées des données brutes tirées du site québécois, Institut de la statistique Québec http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/607.htm

³ *Au Québec, pour bâtir ensemble.*

démarche de francisation. Nous nous attarderons sur ces mesures plus loin. Or, nombreux sont ceux, par exemple la TRÉAQFP, qui considèrent que la situation de la francisation des immigrants adultes est préoccupante (TRÉAQFP, 2007a). En effet, l'enjeu lié aux immigrants qui s'installent au Québec s'est fait sentir davantage au début des années 2000 (Batioila & Ndoye, 2001; Tonev, 2010). En d'autres termes, l'arrivée des Néo-Québécois comporte une panoplie d'enjeux liés à l'équilibre linguistique et au poids démographique (TRÉAQFP, 2007a), ainsi qu'aux interventions en matière d'acquisition des compétences langagières en français (Tonev, 2010). L'enjeu qui nous intéresse ici a trait aux interventions, plus précisément aux services en francisation.

Par ailleurs, on note que dans le secteur de la formation générale des adultes, la francisation est classée au troisième rang en termes du nombre d'élèves inscrits à temps plein. L'ampleur de la francisation « au chapitre de l'effectif scolaire à la formation générale des adultes » reflète le rôle déterminant que joue la langue dans la société québécoise (Dumas, 2001).

Avant d'aller plus loin, il importe de préciser que la francisation « vise une utilisation généralisée du français » (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009, p. 6) dans toutes les sphères de la société québécoise. Tel que mentionné ci-dessus, diverses instances gouvernementales, dont le MICC et le MELS, interviennent en matière de francisation auprès des personnes immigrantes adultes en vue de faciliter cette utilisation linguistique et favoriser leur intégration au Québec. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, si la francisation auprès des personnes immigrantes est primordiale (Batioila & Ndoye, 2001), plusieurs défis apparaissent lorsqu'il est question des services à offrir.

1.1.2. Services en francisation. Depuis plus de quarante ans, le Québec dispense des formations en francisation préparées à l'intention des immigrants adultes allophones qui s'y installent. Les services linguistiques sont offerts par divers intervenants, dont les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), les commissions scolaires et les organisations non gouvernementales

(ONG), entre autres. À titre d'exemple, dans la région de Montréal, il y avait en 1994 plus de 90 instances impliquées dans la francisation des personnes immigrantes adultes : « 9 COFI, 12 commissions scolaires, 30 organismes de quartier et 42 organisations non gouvernementales » (TRÉAQFP, 2007a, p. 5).

Rappelons que, au niveau gouvernemental, l'offre des services en matière de francisation se traduit par différents programmes de deux réseaux ministériels. Le MICC a créé entre 1989 et 1996 trois programmes d'études destinés à une clientèle scolarisée, peu scolarisée et analphabète tandis que le MELS a créé en 1991 et appliqué en 1994 un programme intitulé « French, Second Language » à l'intention des personnes immigrantes scolarisées (TRÉAQFP, 2007a). Valderrama-Benitez (2007) explique que les modalités de fonctionnement des services de francisation du MICC à temps plein ont connu des transformations en 2000, puis en 2004-2005.

En 2000, la réforme visait à créer un lien plus étroit entre les services d'intégration et de francisation et la réalité des immigrants. Cela a provoqué les changements suivants : les COFI, qui offraient des cours de langue (français et anglais) et des cours sur la vie au Québec ont été remplacés par les carrefours d'intégration. La formation s'offrait alors dans les universités, les cégeps, les organismes communautaires et les carrefours d'intégration; la durée des cours était également plus longue et plus flexible, des moniteurs ont été mis à la disposition des personnes immigrantes dans les différents milieux de formation pour leur donner du soutien linguistique et favoriser ainsi leur apprentissage et intégration. Comme le souligne Valderrama-Benitez (2007), en dépit des résultats positifs de la réforme, les connaissances acquises à la fin des cours ne correspondaient pas au niveau attendu. En 2004-2005, d'autres modifications ont été apportées : les cours de formation ont changé de milieu, les carrefours d'intégration ont fermé et les cours ont été réorganisés.

Actuellement, les COFIs n'existent plus et deux instances gouvernementales, à savoir le MICC et le MELS, offrent, avec les établissements d'enseignement, de la formation et des cours de français à

l'intention des personnes immigrantes adultes allophones scolarisées (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009). Les services de francisation sont offerts sous diverses formes, à temps plein ou sur mesure, et dans différents milieux, à savoir dans les universités, les cégeps et les organismes communautaires (Valderrama-Benitez, 2007). En outre, la formation de ces instances gouvernementales est offerte sur une « base particulière (groupes, horaires, salles de cours, approches, évaluation, modalités, etc.) » (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009, p. 21).

Un bref examen de la mission de ces ministères quant à la francisation des immigrants allophones nous permettra de mettre en lumière la nature diversifiée de leurs interventions auprès de cette clientèle. Le rapport final de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2009) clarifie ces missions. Le MICC vise à promouvoir l'intégration linguistique, sociale et économique des personnes immigrantes au Québec. Pour ce faire, le MICC offre d'une part, des services d'orientation qui sensibilisent les personnes immigrantes aux outils d'accueil disponibles et d'autre part, des cours de français adaptés aux besoins des personnes immigrantes (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2009). Le MELS a pour mission, quant à lui, de promouvoir l'apprentissage et le perfectionnement du français. Il s'engage à mettre à la disposition de la clientèle immigrante adulte non francophone des programmes de langue qui relèvent des commissions scolaires, ainsi que des formations axées sur la langue et sur l'intégration socioprofessionnelle.

Face à ces deux missions, force est de constater qu'il y a des interventions différenciées dans les deux ministères en raison de leurs objectifs spécifiques. Le MICC, qui accueille des nouveaux immigrants arrivés au Québec depuis moins de cinq ans, favorise l'apprentissage du français en s'appuyant sur des situations d'ordre culturel, social et économique de la vie quotidienne québécoise. En revanche, le MELS, qui accueille aussi bien des immigrants vivant au Québec depuis plus de cinq ans que des immigrants d'arrivée plus récente, cible en particulier le développement des compétences de base orale et écrite à des fins d'intégration dans la société québécoise.

La coexistence de ces interventions a fait l'objet de différents enjeux, liés notamment au passage d'un milieu de formation à un autre, au suivi du parcours de l'apprenant et au classement de ce dernier (MICC, 2011a). D'autres enjeux, que précise la TRÉAQFP dans son Avis de 2007, sont liés au manque d'harmonisation des services de francisation offerts par différentes instances et aux « difficultés majeures de concertation entre le MELS et le MICC » (p. 3).

Avec les différents réseaux, services et milieux qui œuvrent à la francisation, mais dont l'organisation et la mission varient, les programmes se sont avérés diversifiés, voire disparates. La structure de la formation reçue par les immigrants s'inscrivait dans le cadre des objectifs et par conséquent, des pratiques et d'un curriculum différents d'un ministère à l'autre. Il a semblé qu'il n'y avait pas de complémentarité des missions et une entente entre le MELS et le MICC sur une orientation commune faisait défaut (TRÉAQFP, 2007a). Ce n'est donc pas surprenant que ces interventions en francisation aient manqué de cohérence et de complémentarité. Le besoin d'une harmonisation des services de francisation s'est donc fait sentir.

Nous présenterons par la suite un bref historique de l'harmonisation des services de francisation et un bilan des travaux en francisation pour la période entre 2002 et 2013⁴. En 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* a été adoptée. Le *Plan d'action* de cette politique comprenait, entre autres, un cadre commun de référence à des fins d'évaluation et à des fins de reconnaissance des compétences langagières en français, langue seconde. Plus précisément, cette politique visait la simplification des processus de francisation, la qualité et l'accélération des services de francisation, l'optimisation de l'utilisation des ressources en francisation et l'équité dans les services de francisation (Laurier & LeThiec, en préparation, MICC, 2012).

Le Conseil des ministres a approuvé, en juin 2005, la composition d'une équipe de travail des

4 Les données suivantes qui font partie de l'historique et du bilan sont tirées d'un document publié par le MELS (2008), sauf si précisé autrement.

acteurs du MICC, du MELS et du ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Ce comité était responsable d'harmoniser l'offre de services gouvernementale en matière de francisation des personnes immigrantes adultes. Pour ce faire, le MICC a mis à jour, élaboré et diffusé, en collaboration avec le MELS (et sous la direction scientifique d'une équipe de l'Université de Montréal)⁵, un référentiel commun composé de l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* et du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. La section suivante s'attardera sur ces deux outils d'harmonisation.

Ce mandat gouvernemental d'harmonisation est divisé en quatre parties : 1) « la mise à jour et l'implantation de l'Échelle de compétences; 2) l'élaboration et la diffusion d'un programme-cadre; 3) la mise en place d'un guichet unifié d'accès aux services de francisation; 4) le programme unifié d'allocation pour les personnes inscrites en francisation » (Laurier & LeThiec, en préparation).

Le Plan d'action commence à se réaliser dès septembre 2008, lorsque les enseignants, sous la direction du MELS, commencent les travaux sur l'Échelle. Une équipe de rédacteurs du MICC les a rejoints en janvier 2009, et les travaux sur le Programme-cadre ont débuté en 2009. Les rédacteurs du MICC-MELS ont travaillé conjointement sur diverses tâches, comme l'identification des contenus d'apprentissage à partir des indicateurs de l'Échelle, entre septembre 2009 et juin 2010. La version finale du Programme-cadre est déposée auprès des autorités du MICC-MELS en août 2010. Les deux outils d'harmonisation, l'Échelle de compétence et le Programme-cadre, sont diffusés dans le réseau en mars 2012 (MELS, 2012). Ils sont distribués plus particulièrement aux directeurs régionaux et généraux, aux directeurs de centres, à la Fédération des commissions scolaires, à la TRÉAQ-FP et aux partenaires (MELS, 2012). À l'heure actuelle, plus précisément en 2014, l'Échelle et le Programme-cadre ont reçu l'approbation de la ministre de l'éducation, à la suite de quoi un programme d'études sera joint et l'implantation pourra se faire dans le milieu et auprès des personnes immigrantes adultes

⁵ Michel D. Laurier, Morgan Le Thiec Rautureau, Érica Maraillet

(Thériault, en préparation).

1.2. Référentiel de compétences

Selon Figari (1994), un référentiel constitue un ensemble de principes directeurs, de critères ou de standards utilisés pour évaluer un individu. Le référentiel de compétences est à la fois un guide d'apprentissage et un système de référence qui permet d'évaluer les compétences acquises par un apprenant (Olleik, 2010). Dans le domaine de l'enseignement des langues, un référentiel représente « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (Cuq, 2003, p. 212 cité par Olleik, 2010). Dans ce domaine, il existe de nombreux référentiels. Parmi les plus connus, il y a l'échelle du *Foreign Service Institute* du gouvernement américain qui est devenu *Interagency Language Roundtable* (ILR), les lignes directrices de *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Une échelle de compétence langagière peut être considérée comme un outil qui permet de créer des programmes et de développer des cours et des tests. Trois échelles de compétence langagière pour le français offrent des balises au niveau provincial (Québec), fédéral (Canada) et international : respectivement, l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) et le CECR.

Les NCLC et le CECR reposent sur une approche actionnelle (Goullier, 2007), soit sur les principes de l'approche communicative et décrivent les niveaux de compétences langagières. Les compétences en langue seconde sont illustrées sur une échelle de 12 niveaux (NCLC) ou de six niveaux (CECR). L'Échelle démontre la progression de l'apprenant mesurée en fonction de sa capacité à réaliser des tâches communicatives (Goullier, 2007).

Les deux échelles que nous venons de mentionner sont destinées à divers utilisateurs, comme les

enseignants et les concepteurs de méthodes ou de tests. Ces utilisateurs s'en servent pour développer le contenu d'un cours ou créer des programmes, du matériel pédagogique et des évaluations de langue seconde.

1.2.1. Référentiel commun propre au Québec. Outre les référentiels de compétences que nous venons d'explorer, il existe un référentiel commun propre au Québec. Le référentiel commun qui fait l'objet de notre recherche comprend deux instruments, à savoir l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* et le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Ces deux documents complémentaires représentent une norme commune au Québec sur les plans de l'évaluation des compétences et de l'enseignement du français à l'intention des personnes immigrantes adultes allophones scolarisées. Les normes langagières présentées dans l'Échelle et dans le Programme-cadre favorisent l'encadrement de l'évaluation des compétences et de l'enseignement qui donnent ainsi lieu à une démarche commune de francisation.

L'Échelle québécoise. La première version de l'Échelle québécoise a vu le jour en 2000 (Laurier & LeThiec, en préparation) à la suite d'une initiative qui visait à offrir un référentiel québécois comparable au *Canadian Language Benchmarks (CLB) (2002)*⁶ qui avait été développé pour l'anglais. L'élaboration de la version la plus récente (2010) de l'Échelle québécoise a tenu compte de modifications apportés au CLB dans les *Niveaux de compétences linguistiques canadiens (NCLC)* de même que de la large diffusion du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL) (2001)* (Laurier & LeThiec, en préparation).

Laurier et LeThiec (en préparation) identifient trois raisons principales qui ont motivé la mise à jour de l'Échelle québécoise. Premièrement, les avancements scientifiques dans le domaine de la didactique des langues et de la formation aux adultes ont eu lieu depuis l'ancienne version de l'Échelle.

⁶ À noter : la version originale est parue à la fin des années 90.

Deuxièmement, il fallait apporter des modifications à l'Échelle en fonction des rétroactions faites à la suite de la parution de sa première version. Troisièmement, il fallait que le MICC et le MELS partagent un outil commun qui n'était alors utilisé que par le MICC. Ce partage devait se faire dans le cadre de la politique d'harmonisation.

À l'instar des CLB, l'Échelle est composée de trois stades – débutant, intermédiaire et avancé – de quatre niveaux chacun pour un total de douze niveaux. Une série d'indicateurs par niveau est associée aux quatre compétences suivantes : production orale, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite. Reposant sur des tâches spécifiques, l'Échelle s'appuie sur des comportements observables pour présenter les compétences langagières en français. Ainsi, les évaluatrices et les évaluateurs de diverses entités, telles que le MICC et le MELS, de même que l'Office québécois de la langue française (OQLF) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) peuvent s'en servir comme référence commune pour évaluer les compétences orales et écrites de leurs clientèles et pour les placer dans les cours de français (MICC, 2013). De plus, grâce à l'Échelle, les systèmes d'évaluation européen et canadien peuvent travailler plus facilement en concertation et favoriser ainsi la mobilité professionnelle (MICC, 2012).

Le Programme-cadre. Les programmes de francisation offerts par le MICC et par le MELS ont été créés dans les années 1980 et mis en place dans les années 1990 (Laurier & LeThiec, en préparation). Un véritable besoin s'est fait sentir pour la mise à jour de ces programmes. Ce besoin de combler l'écart entre les services de francisation dispensés par les deux instances gouvernementales a abouti à la création du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Le Programme-cadre découle de l'Échelle québécoise et a été élaboré en 2010 parce que, comme le souligne la TRÉAQFP, le programme actuel, *French second language*, développé en 1994 et utilisé par les commissions scolaires pour la francisation des personnes immigrantes, « n'est plus approprié dans le contexte des années 2000 » (TRÉAQFP, 2008, p. 3).

Trois assises théoriques justifiaient cette observation et l'initiative d'élaborer un nouveau programme. Premièrement, les recherches en didactique des langues secondes ou étrangères suggèrent d'intégrer trois aspects aux pratiques pédagogiques : le code linguistique, soit la grammaire, la syntaxe et le lexique; la phonétique; et les ressources authentiques (Cornaire & Raymond, 2001 cités par TRÉAQFP, 2008). Deuxièmement, les personnes immigrantes s'inscrivent en francisation pour des raisons sociale, professionnelle ou scolaire. Le programme devrait donc restructurer son mode de fonctionnement pour devenir un programme qui corresponde aux buts de formation des personnes immigrantes. Finalement, l'objectif central du programme actuel est la communication « dans des situations où l'usage du français est nécessaire ou utile. » (TREAQFP, 2008, p. 5). Aucun objectif ne fait état d'autonomie de l'apprenant et d'acquisition de connaissances langagières nécessaires pour optimiser la qualité de la communication orale et écrite.

Le Programme-cadre fournit les niveaux de formation et les objets d'apprentissage et énonce plus particulièrement les savoirs linguistiques à acquérir par les personnes immigrantes adultes scolarisées. On peut s'en servir pour harmoniser le contenu des cours de français (MICC, 2012) et pour concevoir des tests ou des programmes.

Tout comme l'Échelle, le Programme-cadre repose sur des stades et des niveaux. Il couvre les deux premiers stades, c'est-à-dire les huit premiers niveaux de l'Échelle. Par conséquent, sa structure et son contenu reflètent la structure et le contenu de l'Échelle. Il fait appel aux aspects socioculturels et aux valeurs communes propres à la société québécoise. Ce programme vise une clientèle d'immigrants adultes scolarisés (neuf ans et plus de scolarité) et non un public sous-scolarisé ou analphabète. L'apprenant qui parcourt l'ensemble du programme devrait pouvoir accéder au marché du travail ou poursuivre des études en français au niveau secondaire, collégial ou universitaire de premier cycle (Laurier & LeThiec, en préparation).

Le Programme-cadre concrétise la nécessité soulevée par le MICC d'intégrer la personne

immigrante sur les plans linguistique, culturel, social, économique et politique. Il répond également aux orientations de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue* du MELS à l'égard des connaissances culturelles et langagières et celles sur la citoyenneté.

En somme, l'ensemble de ces deux documents représente un outil servant à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation du français des personnes immigrantes adultes scolarisés. Le référentiel commun répond aux orientations gouvernementales, explicitées dans le document sur le Programme-cadre, en ce qui concerne l'optimisation de l'usage des ressources et l'équité dans les interventions en matière de francisation.

L'objectif de ce référentiel commun est de fournir une cohérence des interventions et un langage commun aux acteurs concernés par la francisation : apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques (CP), établissements scolaires et responsables ministériels (Laurier & LeThiec, en préparation). De cette façon, le référentiel commun peut faciliter le regroupement des services sous une même direction afin qu'ils soient plus efficaces et uniformes. Cette uniformisation des services de francisation par l'entremise d'un référentiel commun permettra de répondre à différents besoins, à savoir : utiliser un langage commun pour l'enseignement du français aux personnes immigrantes adultes au Québec qui reflète les compétences acquises; faciliter à la fois la circulation ou la mobilité des personnes immigrantes dans les différents milieux de formation et la comparaison du parcours des personnes immigrantes entre différents lieux de formation; mettre en place les normes linguistiques propres à certains métiers ou professions (MICC, 2011b). Ajoutons que l'objectif sous-jacent est évidemment une intégration sociale optimale des personnes immigrantes adultes dans la société québécoise.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la question de l'implantation de ce référentiel commun propre au Québec.

1.3. Implantation d'une innovation

Un grand nombre d'innovations ou comme l'appellent Bélanger, Gosselin et Umbriaco (2002), renouveaux pédagogiques, par exemple les politiques d'éducation, les programmes-cadres et les programmes d'études sont implantés régulièrement en éducation. Cependant, qu'il s'agisse de politiques éducatives (Bélanger et al., 2002; Carpentier, 2010; Wang, 2010), de programmes d'études (Roehrig, Kruse & Kern, 2007; Yan, 2012) ou d'outils pédagogiques, tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Noriyuki, 2009), la littérature scientifique montre que de telles innovations pédagogiques ne réussissent pas toujours. Or, nos connaissances sont relativement limitées en ce qui a trait au processus d'implantation d'innovations pédagogiques (Bécharde & Pelletier, 2004).

Précisons d'emblée que, dans le cadre de la présente recherche, par innovation pédagogique, nous faisons référence à un objet pédagogique, en l'occurrence ici l'Échelle et le Programme-cadre. Le terme d'implantation renvoie ici au processus d'opérationnalisation de l'innovation pédagogique qui se déroule dans le contexte de l'enseignement de la langue française aux immigrants adultes. Nous nous attarderons davantage sur le sens de ces termes dans le chapitre suivant.

Divers chercheurs attribuent l'échec d'une politique ou d'un programme à des lacunes dans son implantation. Pressman et Wildavsky (1973), les premiers à avoir soulevé le problème de l'implantation, ont attribué l'échec d'un programme économique conçu dans le cadre d'une politique fédérale américaine relative à la création d'emplois (Parsons, 1995), à son implantation. Ils rapportent qu'en pratique, les décisions relatives à l'implantation ont été prises trop rapidement (Pressman & Wildavsky, 1973). Ils précisent qu'une des causes de l'échec du programme pourrait être l'incompatibilité entre la culture et l'innovation, dans ce cas un programme économique. Selon eux, les acteurs de l'organisme responsables du programme avaient adopté des pratiques, c'est-à-dire une « culture », conformes à leur travail dans les régions rurales, mais ces pratiques étaient incompatibles avec le nouveau programme qui ciblait une région urbaine (Pressman & Wildavsky, 1973). Il s'est donc

avéré difficile pour les acteurs de changer leurs pratiques ou leur culture en fonction de l'innovation (Pressman & Wildavsky, 1973).

Tout comme Pressman et Wildavsky (1973), Protheroe (2009) maintient aussi que l'implantation peut être une cause parmi d'autres, comme la disparité entre un programme et les besoins des apprenants, de l'échec d'un programme. Il semblerait que Durlak et DuPre (2008) aillent dans le même sens et constatent que les problèmes d'implantation affectent un programme et son efficacité. Or, il faut dresser ce constat avec prudence. Comme l'expliquent Joly, Tourigny et Thibaudeau (2005), l'implantation n'est pas nécessairement la seule cause des faibles résultats ou de l'échec d'un programme. Les faibles résultats d'un programme peuvent être engendrés par le contenu même du programme et non pas par la façon dont il a été mis en œuvre.

Dans cet esprit, Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace (2005) résument bien l'idée qu'un programme est indépendant de son implantation. Autrement dit, un programme peut ne pas réussir, soit en raison de son contenu, soit en raison de son implantation. À ce sujet, Century, Rudnick et Freeman (2010) s'appuient sur les travaux de nombreux chercheurs pour insister sur le fait qu'il est impossible de savoir si un programme donné a échoué parce que son modèle n'a pas été établi de façon adéquate ou parce que son implantation a été difficile (Fullan, 1983; Lynch & O'Donnell, 2005; Ruiz-Primo, 2005; Wang, Nojan, Strom & Walberg, 1984). Cette incertitude pourrait s'avérer inquiétante, car un « programme efficace pourrait être rejeté alors qu'un programme inefficace pourrait être jugé comme efficace et répandu inutilement » (Joly et al., 2005, p. 108).

Cette situation pourrait s'appliquer aux deux instruments de référence qui font l'objet de notre étude. Le contenu de l'Échelle et du Programme-cadre peut répondre aux objectifs ou à la vision de ses concepteurs, mais si les enseignants n'implantent pas ces instruments tel que prévu par les concepteurs, les résultats du référentiel commun québécois pourraient être affectés et par conséquent, cette innovation pédagogique commune pourrait être jugée insatisfaisante. Notons cependant que même si

un programme est implanté tel que prévu, il reste à voir si son contenu est solide dans la mesure où il produira les résultats désirés. D'où l'importance d'une recherche qui se penche sur l'implantation d'un référentiel commun et sur la perception que divers intervenants peuvent avoir des instruments en question et de leur éventuelle implantation.

La compréhension de l'implantation suscite une réflexion sur les facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Il peut s'agir par exemple de la formation dispensée au personnel enseignant qui utilisera cette innovation ou des ressources pédagogiques qui facilitent son utilisation.

Lorsqu'il s'agit de l'implantation d'une innovation, il importe de considérer les acteurs de terrain, dont les enseignants, les conseillers pédagogiques, les responsables de programmes et les dirigeants. De nombreuses études sur l'implantation concentrent leur attention plus particulièrement sur les enseignants (par exemple Fixsen, 2006; Powell & Anderson, 2002), peut-être parce qu'ils sont porteurs des innovations pédagogiques (Béchar, 2001) et jouent un rôle significatif dans l'implantation (Datnow, Hubbard & Mehan, 1998; Gather-Thurler, 2000). Il est alors fort probable que les représentations des acteurs d'un nouveau programme ou d'un curriculum influencent, voire déterminent l'implantation de l'innovation. À cet égard, Wallace, Blase, Fixsen et Naom (2008) précisent que : “In education, teachers are the intervention. Well-described innovations inform when and how they interact with students and stakeholders, but it is the person (the teacher) who delivers the intervention through his or her words and actions”⁷ (p. 54-55). À la lecture de ce constat, nous pouvons mentionner Roehrig, Kruse et Kern (2007), qui reprennent les travaux de Powell et Anderson (2002) pour souligner que : “Ultimately, [...] the implementation of any reform depends on classroom teachers as the

⁷ Traduction libre : En éducation, les enseignants représentent l'intervention. Les innovations bien décrites précisent quand et comment elles interagissent avec les apprenants et les acteurs. Or, c'est la personne, soit l'enseignant, qui met en œuvre l'intervention par ses propos ou ses actions.

implementation of a reform-based curriculum usually requires a transformation in teachers' ideas about and understanding of subject matter, teaching...»⁸ (p. 885). En somme, nous constatons que les enseignants constituent un indicateur de l'implantation et, comme cela l'est précisé (Protheroe, 2009), la réussite de l'innovation (et de son implantation) est déterminée par les acteurs de première ligne, à savoir les « street level bureaucrats », qui font vivre l'innovation.

Il s'avère important de mettre en lumière les représentations qu'ont les enseignants de l'Échelle et du Programme-cadre, car celles-ci détermineront en partie, l'implantation de ces outils d'harmonisation. Les représentations favorables à l'innovation peuvent permettre son utilisation et constituent donc un levier à son opérationnalisation. En revanche, les représentations défavorables à l'innovation entraînent chez les enseignants une résistance et constituent de surcroît un facteur de risque à l'innovation et à son opérationnalisation.

Nous accèderons aux représentations des enseignants en leur permettant de s'exprimer sur leurs pratiques pédagogiques et sur la question de l'Échelle et du Programme-cadre. Nous nous attarderons davantage sur les représentations des enseignants en francisation dans le deuxième chapitre et au recrutement des enseignants dans le troisième chapitre de la présente thèse.

1.4. Problème de recherche

La présente recherche trouve son origine dans une réflexion et un questionnement sur les facteurs favorisant l'implantation d'une innovation pédagogique, en particulier l'Échelle et le Programme-cadre propres au Québec. Notre étude cherche donc à contribuer à l'intelligibilité d'un processus central, en l'occurrence ici l'implantation, dans le cadre du mandat gouvernemental d'harmonisation des services de francisation. Puisque l'implantation est toujours en cours jusqu'à ce jour, nous ne cherchons pas à

⁸ Traduction libre : L'implantation d'une réforme dépend de l'enseignant, parce qu'elle exige souvent la transformation de ses idées et de sa compréhension de la matière, de l'enseignement...

évaluer l'intégrité ou la qualité du référentiel commun québécois ou de son implantation. L'accent est plutôt mis sur la compréhension de l'implantation de cette innovation pédagogique. Il s'agit de faire état des représentations des enseignants en francisation des personnes immigrantes adultes scolarisées et de cerner les facteurs qui structurent le processus d'implantation du référentiel commun propre au Québec.

Les connaissances sur les représentations des enseignants et sur les facteurs d'implantation permettront de comprendre les initiatives qui sont mises en œuvre ou non dans le milieu scolaire et qui pourraient jouer un rôle déterminant dans l'engagement de l'enseignant vis-à-vis du référentiel commun québécois. Par ailleurs, ces connaissances pourraient également sensibiliser les concepteurs de politiques et les gestionnaires de programmes à l'expérience des enseignants (Werner, 2004), et ce, afin de peaufiner le plan stratégique de l'implantation selon les besoins des enseignants, s'il y a lieu, pour en fin de compte favoriser sa réussite.

De plus, les connaissances sur l'implantation pourraient s'avérer utiles pour une future recherche, car elles permettront d'établir trois types de validité proposés par Durlak (1998) : 1) la validité interne, soit le fait d'établir un lien entre l'implantation d'un programme et ses résultats; 2) la validité externe, qui consiste à reproduire l'implantation d'un programme dans un autre contexte; 3) la validité conceptuelle, qui doit permettre de comprendre comment et pourquoi un programme réussit.

Étant donné l'importance de la francisation des immigrants adultes au Québec et de la politique québécoise sur l'harmonisation des services de francisation, il nous apparaît nécessaire de mieux comprendre comment le référentiel commun propre au Québec opère dans l'espace éducationnel. Par ailleurs, notre étude mettra en évidence la complexité du processus d'implantation et permettra de mieux cerner la mise en œuvre du référentiel commun dans son ensemble. C'est dans cette optique que nous entreprendrons notre démarche.

Avant de passer au chapitre suivant, il est important de souligner nos deux questions de recherche. La première question est formulée comme suit : *Quelles représentations les enseignants en francisation ont-ils vis-à-vis de l'Échelle et du Programme-cadre?* La première question sur les représentations nous amène à formuler une deuxième question qui nous permet d'affiner notre compréhension de ces représentations et de dégager les facteurs d'implantation du référentiel commun québécois : *Quels facteurs peuvent conditionner l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre?*

Le chapitre suivant définit les principaux concepts abordés dans notre recherche. Il présente ensuite les recensions des écrits scientifiques sur les représentations des enseignants à l'égard d'une innovation pédagogique et sur les facteurs qui entrent en jeu dans l'implantation d'une telle innovation.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre est divisé en trois grandes parties. Dans un premier temps, nous identifierons les principaux concepts qui font l'objet de notre étude avant de dégager, dans un deuxième temps, les faits saillants de la recherche permettant d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'implantation. Enfin, dans un troisième temps, nous ferons une recension des écrits sur les représentations des enseignants face à une innovation pédagogique et nous nous intéresserons aux facteurs qui peuvent conditionner ces représentations et donc l'implantation des outils de francisation en question.

2.1. Définitions des principaux concepts dans la recherche éducationnelle

Les concepts clés qui ressortent de notre étude ont fait l'objet d'une abondante littérature. Il s'agit de l'innovation en éducation, de l'implantation des politiques et des réformes éducatives et des représentations des acteurs de terrain vis-à-vis d'une innovation ou de l'implantation d'une innovation.

2.1.1. Innovation en éducation. Le terme *innovation* est apparu à l'origine dans les domaines économique et entrepreneurial (Bédard & Béchar, 2009). Cependant, depuis quelques années, l'innovation est devenue un objet d'intérêt important dans les secteurs industriels et commerciaux tout comme dans les sciences pures et humaines (Lison, 2011).

De nos jours, celui qui innove est moderne, il est de son temps et celui qui n'innove pas est un passéiste, un routinier, un conservateur, un légaliste dans ce que cela peut avoir d'immobile et de rétrograde. Pour être de son époque, il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continuel changement. (Cros, 1999, p. 128)

De nos jours, le terme *innovation* est au centre des discours pédagogiques et politiques (Béchar, 2001; Marsollier, 2002). Béchar (2001) s'appuie sur Cros (1997) pour souligner qu'il existe environ trois cents définitions du terme « innovation ». Son étymologie renvoie à l'idée d'« introduire

du nouveau dans... » (Marsollier, 2002). Les caractéristiques de l'innovation que nous présenterons ci-dessous permettront de mieux situer cette notion clé.

Le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (CSE, 2006) identifie six caractéristiques de l'innovation dans le domaine de l'éducation. Selon le CSE, l'innovation en éducation est une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui : 1) est un phénomène planifié, délibéré; 2) est un processus avec une fin; 3) vise à améliorer la réussite éducative; 4) devrait être généralisée à des contextes autres que le contexte dans lequel elle est conçue; 5) ne devrait pas avoir un effet temporaire, mais plutôt constant; 6) tient souvent compte des particularités de son contexte (Meyong, 2009, p. 47).

Cros (2000), quant à elle, identifie cinq caractéristiques qui constituent une innovation en éducation et en formation : 1) le nouveau, 2) le produit, 3) le changement, 4) l'action finalisée et 5) le processus. La notion d'innovation représente donc à la fois un objet et un processus. Cros (2004) et Adamczewski (1996) expliquent que l'innovation en tant que processus s'organise en cinq étapes : la préparation de l'innovation, la mise en place, le déroulement, l'évaluation et la « fin ». Notre préoccupation ici est liée à une meilleure compréhension de la deuxième étape de l'innovation, à savoir la mise en place ou l'implantation.

En ce qui concerne l'innovation en tant qu'objet, il est question dans la présente thèse de deux outils innovants : l'Échelle et le Programme-cadre. Ces derniers peuvent être regroupés dans une des trois catégories d'innovations que propose Cros (2000), à savoir l'innovation technique. Ce type d'innovation donne lieu à un objet matériel nouveau qui revêt un caractère collectif, qui est en soi une production collective conçue pour un groupe. De plus, l'innovation technique a tendance à influencer les individus quant à leurs modes de vie, leurs représentations, leurs comportements et leurs attitudes (Cros, 2000).

Partant de ces considérations, nous reconnaissons que l'innovation qui nous intéresse ici

provient d'une initiative gouvernementale qui cherche à améliorer l'offre des programmes de francisation et ultimement la réussite des immigrants adultes au niveau de l'apprentissage et de l'intégration à la société québécoise, et prend la forme d'un projet collectif qui se traduit en référentiel commun. Cet outil innovant développé par divers acteurs rattachés au MICC et au MELS est destiné à être utilisé entre autres, par les enseignants en francisation à des fins d'enseignement et d'évaluation des personnes immigrantes adultes scolarisées. En somme, l'Échelle et le Programme-cadre représentent dans la présente recherche une innovation en éducation qui revêt un caractère pédagogique « parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (Béchar, 2001, p. 258).

En effet, Cros (2001 cité par Lison, 2011) souligne que le terme *innovation* signifie « introduire du nouveau dans » (p. 13). Cela implique que le caractère de nouveauté ne repose pas sur l'innovation en soi sinon sur son introduction dans le milieu en question, en l'occurrence ici le milieu scolaire. Le but d'une innovation est d'améliorer quelque chose qui existe déjà (Béchar & Pelletier, 2004; Cros, 2001) et comme l'avance Marsollier (2002), son motif peut être soit le désir de changement, soit le besoin de répondre à un enjeu donné.

L'Échelle et le Programme-cadre constituent, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la nouvelle version d'un outil pédagogique déjà existant. Le projet visant à créer cette nouvelle version a été motivé par le besoin de répondre à différents enjeux, tels que ceux mentionnés dans le premier chapitre, liés au passage d'un milieu de formation à un autre, au suivi du parcours de l'apprenant et au classement de ce dernier (MICC, 2011a), au manque d'harmonisation des services de francisation offerts par différentes instances et aux « difficultés majeures de concertation entre le MELS et le MICC » (TRÉAQFP, 2007a, p. 3).

Dans un projet d'innovation, il importe de reconnaître les acteurs « puisque le changement, tel

qu'il est considéré dans la présente thèse, est avant tout un projet collectif» (Lison, 2011, p. 53). Différents acteurs appartenant à divers paliers hiérarchiques sont souvent impliqués dans l'innovation et les différentes étapes de son processus, de sa préparation à son évaluation. Une innovation prend souvent vie par l'intermédiaire des enseignants. Les réactions des acteurs vis-à-vis d'une innovation varient, comme nous l'illustrerons plus loin dans la recension des écrits.

2.1.2. Implantation des politiques et des réformes éducatives. L'implantation est un processus complexe (Fixsen, 2006; Fullan, 2007, O'Toole, 2000) de la mise en œuvre d'une innovation, qu'il s'agisse d'un programme (Fixsen et al., 2005), d'une idée, d'un ensemble d'activités ou de structures (Fullan & Stiegelbauer, 1991), ou dans notre cas, d'un outil pédagogique. Ce processus débute avec l'annonce d'une décision d'une instance, par exemple le gouvernement, pour réaliser une action (ou pour arrêter une action) et se termine par la mise en œuvre de cette action dans la pratique (O'Toole, 2000). Il s'agit dès lors de transformer une intention en action. Ce processus met également en communication divers acteurs.

Rappelons que, dans le cadre de notre recherche, le gouvernement québécois a mandaté le MICC de mettre en œuvre une politique d'harmonisation des services en francisation. Pour répondre à ce mandat, le MICC a mis à jour et a développé, en collaboration avec le MELS, une Échelle et un Programme-cadre propres au Québec. Notre objectif de recherche est donc de faire état des facteurs susceptibles de conditionner l'implantation de cette innovation pédagogique.

2.1.2.1. Clarté dans la formulation du contenu

La question de l'implantation peut être abordée sous l'angle de la formulation du contenu d'une politique (Desimone, 2002; Hill & Hupe, 2009; Howlett & Ramesh, 2003) ou d'un programme. Selon

Hill et Hupe (2009), on ne peut pas comprendre l'implantation d'une politique sans s'intéresser à la formulation de cette politique. Palumbo et Calista (1990) vont plus loin et insistent sur le fait que la formulation d'une politique est directement liée au processus d'implantation de la politique en question.

Le manque de clarté des objectifs pose souvent un problème dans les réformes scolaires à grande échelle (Carpentier, 2012). Goulet (2011) reprend Bellavance (1985) pour souligner la nature souvent vague et ambiguë du contenu et des objectifs des politiques gouvernementales. Ceci peut aussi être le cas avec le contenu et les objectifs d'un programme pédagogique. L'étude de Hoare, Kong et Bell (2008) en est évocateur. Ces derniers ont constaté que la formulation de certains objectifs langagiers pour un programme de formation initiale aux enseignants à Hong Kong a manqué de spécificité, ce qui n'a pas favorisé la réussite de ces objectifs par les enseignants. Par conséquent, le manque de clarté ne permet pas d'orienter celui chargé d'enseigner le contenu lié aux objectifs. Par ailleurs, ceux qui doivent interpréter les objectifs d'un programme ou d'une politique peuvent vivre de la frustration ou de l'anxiété si la clarté est négligée (Fullan, 2007). Il y a donc intérêt de porter une attention à la formulation, notamment à la précision, aux détails et à la simplicité des objectifs d'un programme ou d'une politique.

De plus, cette formulation joue un rôle dans l'implantation, comme le précisent Hoare et al. (2008) : “ it is not surprising, therefore, to find that the module lecturers did not find it easy to implement the language objective ”⁹ (p. 199). Dans la même veine, les acteurs responsables de l'implantation prennent des décisions qui peuvent être en inadéquation avec les objectifs, les orientations et les mesures énoncées dans la politique, et ce, en raison de son manque de clarté (Goulet, 2011). D'où l'importance de la clarté et de la précision d'une politique ou même d'un programme. Ces

⁹ Traduction libre : Il n'est donc pas surprenant qu'un formateur éprouve des difficultés à implanter l'objectif langagier.

deux critères peuvent réduire la possibilité de confusion ou de questionnement et, comme l'affirme Desimone (2002), d'une interprétation lointaine du contenu et rendre la politique plus solide. Les propos de Desimone (2002) sont particulièrement éloquents : « Les facteurs qui augmentent la spécificité rendent le message de la politique plus clair, et ce, afin d'exiger moins d'interprétation et de renforcer la politique » (p. 440).

Si les décisions relatives à la mise en œuvre de la politique sont à la discrétion des acteurs de première ligne (Howlett, Ramesh & Perl, 2009), il est alors essentiel que ceux-ci comprennent bien les objectifs de la politique. Car sinon, comme le soulignent Howlett et al. (2009), ces acteurs peuvent interpréter les politiques et les objectifs à leur manière et s'éloigner de ce qui avait été décidé initialement. La compréhension de la politique pourrait alors dépendre de sa formulation. Si la politique est formulée de façon claire, les chances qu'elle soit comprise augmentent.

À la suite de notre analyse de l'Échelle et du Programme-cadre et de l'analyse des propos de nos participants, nous pouvons considérer dans le cas de ces deux instruments que ce sont des documents utiles tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage du français langue seconde, clairs dans leur structure et dans leur formulation. Autrement dit, les outils sont précis, détaillés et simples dans la formulation des connaissances et des compétences à acquérir, du contenu à enseigner et des profils de sortie. Cette précision ne compromet pas cependant la liberté des enseignants dans leurs choix de stratégies d'enseignement utilisées pour réaliser les objectifs du référentiel commun québécois. Par ailleurs, notons que la clarté n'est pas mise en cause de façon fondamentale par les enseignants de notre étude; il n'y a pas de conflit qui a émergé à l'égard de la formulation du contenu de l'innovation pédagogique. Comme il n'y a pas eu de question spécifique posée aux enseignants sur la clarté de l'Échelle et du Programme-cadre, nous sommes portée à croire que deux raisons peuvent expliquer l'absence de ce facteur dans leurs propos. Il s'agissait soit d'un choix conscient - ils ne l'ont

pas considérée comme un facteur important qui méritait d'être mentionné; soit d'un choix inconscient - ils ont oublié de traiter la question de la clarté.

2.1.2.2. Étude de l'implantation selon les logiques « top-down » et « bottom-up »

Outre la formulation d'une politique, l'implantation peut être étudiée dans une logique de type « top-down », « bottom-up » ou « hybride » (Birkland, 2001). L'approche « top-down » implique un système hiérarchique dans lequel l'autorité centrale, à savoir les dirigeants ou les instances supérieures, fixe les objectifs dans une politique, mais s'intéresse moins au processus d'opérationnalisation de celle-ci (Honig, 2006). Dans ce cas, la politique est implantée selon la perspective de l'autorité centrale qui la conçoit (Matland, 1995). Les acteurs situés à un niveau plus bas dans la hiérarchie qui mettent en œuvre la politique ont « peu d'autorité discrétionnaire et aucune liberté d'action » (Carpentier, 2010, p. 74).

À l'opposé de l'approche « top-down », nous retrouvons l'approche « bottom-up » (Howlett, Ramesh & Perl, 2009). Celle-ci permet de tenir compte des « street level bureaucrats », les individus qui se situent au bas de la pyramide des acteurs d'un organisme (Howlett & Ramesh, 2003), et ce, dans le but de saisir l'impact d'une politique. Ces « street level bureaucrats », les acteurs responsables d'exécuter l'implantation et d'utiliser la politique ou l'innovation, sont impliqués directement dans l'implantation et ont la capacité de réorganiser les objectifs de la politique (Birkland, 2001). Par conséquent, cette approche implique qu'il y ait une reconnaissance du rôle essentiel que jouent ces acteurs dans l'implantation. Quant au concepteur de politiques, ce dernier n'est pas responsable des processus organisationnels (Elmore, 1982 cité par Carpentier, 2010). Si les décisions relatives à la mise en œuvre de la politique sont laissées à la discrétion de l'exécutant de l'implantation (Howlett et al., 2009), il est alors essentiel que celui-ci comprenne bien les objectifs de la politique et soit engagé dans

sa mise en œuvre. Car sinon, comme le soulignent Howlett et al. (2009) : “ Administrators have their own understanding, ambitions, and fiscal and knowledge resources that may take policies a long way from the objectives originally conceived by decision-makers ”¹⁰ (p. 24). La compréhension de la politique pourrait alors dépendre de sa formulation, comme nous l'avons mentionné ci-dessus.

La troisième approche, l'approche « hybride », est une réconciliation des deux autres : descendante et ascendante. Birkland (2001) explique que les « décideurs peuvent faire des choix relatifs aux instruments de politique ou aux outils nécessaires pour structurer la mise en œuvre tout en reconnaissant les motivations et les besoins des exécutants de niveau inférieur » (traduction libre, p. 184). Dans un tel cas, l'autorité centrale ne s'intéresse pas uniquement aux moyens de structurer l'implantation, mais rend également compte des besoins des exécutants et des actions qui se déroulent au niveau local. En somme, on fait appel à la responsabilité et à la mobilisation des acteurs sur le terrain (Leithwood, Jantzi & Mascall, 1999) (critère qui renvoie à l'approche ascendante), tout en partageant les pouvoirs entre différents acteurs.

Divers écrits soulignent que la participation des enseignants dans le cadre d'une innovation et de son implantation est fondamentale. Les propos de Marsollier (2002) en sont évocateurs : « L'innovation est avant tout l'affaire de ceux qui lui donnent naissance et la font vivre : les professeurs des écoles, des collèges et des lycées » (p. 10). Le rôle des enseignants dans l'implantation est au centre de l'intérêt d'une approche ascendante. Plusieurs études qui s'appuient sur une approche « bottom-up » ont démontré que deux facteurs déterminent le succès ou l'échec d'un programme : l'engagement et les compétences des acteurs impliqués dans l'implantation d'un programme (Lipsky, 1980 cité par Howlett & Ramesh, 2003).

¹⁰ Traduction libre : Les administrateurs ont leur propre compréhension et leurs ambitions, de même que les ressources fiscales et les connaissances qui peuvent éloigner les politiques de leurs objectifs fixés par les décideurs.

L'engagement et les compétences des acteurs responsables d'exécuter une innovation pédagogique déterminent sa réussite (Howlett & Ramesh, 2003). L'engagement des enseignants envers le changement influence le succès de l'implantation (Day, 2008) parce qu'il établit un lien entre l'individu et les actions nécessaires pour mettre le changement en pratique (Herscovitch & Meyer, 2002). Qui plus est, selon la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980 cité par Meunier 2010), si un individu considère que le changement aura des bénéfices inhérents, il aura tendance à soutenir le changement.

Dans le même ordre d'idées, la probabilité que les individus investissent du temps, de l'argent, de l'endurance, de la persistance, de la fidélité et de l'ingéniosité, éléments nécessaires pour mener à bien le changement, augmente lorsqu'ils sont engagés envers ce même changement (Conner & Patterson, 1982 cités par Herscovitch & Meyer, 2002). L'engagement du personnel enseignant est influencé, d'une part, par les facteurs individuels (démographiques), à savoir l'âge, le genre, le nombre d'années d'enseignement et l'accomplissement professionnel et, d'autre part, par les facteurs d'ordre organisationnel, à savoir le leadership collaboratif et le climat scolaire (Kushman, 1992).

En ce qui concerne les compétences, le changement entraîne de nouvelles connaissances, de nouvelles façons de penser, de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences. Travailler en collégialité en vue de partager les connaissances et les idées ainsi qu'offrir du soutien sont le point de départ du développement de ces nouveautés (Fullan, 2007). D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que, si un individu n'a pas l'occasion de faire appel à ses compétences dans le cadre de son emploi non plus que de rehausser sa créativité tout comme la qualité de son travail, il peut devenir moins motivé au travail; ces situations entraînent une baisse de l'engagement envers ledit travail (Patrickson, 1986 cité par Ouadahi, 2005).

Selon les tenants de l'approche « bottom-up », un cadre conceptuel ou théorique qui ignore

l'influence des acteurs de première ligne qui ont une emprise dans l'implantation n'est pas réaliste (Kohoutek, 2013). C'est la raison pour laquelle les cadres théoriques caractérisés par une approche « top-down » ont été sujets aux critiques. Dès lors, Howlett et Ramesh (2003) expliquent que l'approche descendante met l'accent sur les politiciens et les hauts fonctionnaires, acteurs qui sont moins impliqués dans le processus d'implantation sur le terrain que les acteurs de première ligne.

Rappelons qu'entre le 1950 et 1970, de nombreuses études sur l'implantation d'une politique ont adopté une approche « top-down » pour analyser l'implantation (Nye, 2002). À titre d'exemple, Kohoutek (2013), qui reprend Mazmanian et Sabatier (1989) et Sabatier (1986), note que ces auteurs ont conçu un cadre théorique pour l'analyse de l'implantation d'une politique publique dans le domaine des études supérieures qui repose sur une perspective descendante. Dans leur cadre théorique, Sabatier et Mazmanian proposent six conditions qui favorisent une implantation efficace : les objectifs clairs et cohérents; une théorie causale appropriée; une structure légale du processus d'implantation; des représentants ou fonctionnaires (*officials*) responsables de l'implantation qui sont engagés et compétents; du soutien de la part des groupes d'intérêt et des acteurs souverains (*interest groups and sovereigns*); et des changements apportés aux conditions socio-économiques qui n'entravent pas l'appui politique ou la théorie causale (Kohoutek, 2013).

Ryan (1996) reconnaît que le cadre théorique de Sabatier et Mazmanian repose principalement sur une perspective « top-down » qui accorde de l'importance à l'autorité centrale, mais il indique en même temps que leur cadre tient compte également des acteurs de première ligne. Il constate toutefois que leur cadre ne les ignore pas, car celui-ci mentionne l'appui des groupes d'intérêt et l'engagement des fonctionnaires d'implantation. Contrairement à Ryan (1996), Winter (2003, 2006) critique le cadre de Sabatier et Mazmanian, qui selon lui ne tient pas compte de l'influence des acteurs de première ligne dans la mise en œuvre d'une politique et manque donc de justesse.

Une perspective « bottom-up » permettrait de tenir compte de la relation et des représentations que les « street level bureaucrats » ont à l'égard de l'innovation, car ceux-ci sont susceptibles d'influencer l'implantation et l'appropriation de cette innovation. Un cadre théorique caractérisé par une vision « bottom-up » porte sur les acteurs de première ligne, dans notre cas les enseignants, et permet de tenir compte de leurs représentations. C'est pourquoi nous avons décidé de faire deux recensions des écrits, dont l'une s'intéresse aux représentations des enseignants à l'égard d'une innovation. Une analyse de ce facteur permet de « soulign[e] le caractère relatif de l'innovation » (Marsollier, 2002, p. 13) et d'ouvrir des perspectives sur le plan de l'implantation d'une innovation pédagogique.

Dans le cadre de la présente thèse, nous abordons la question de l'implantation dans une logique de type « bottom-up », où le contexte de l'innovation est étudié selon la perspective des acteurs qui vivent l'innovation et qui sont responsables de l'opérationnaliser. Conséquemment, nous recruterons les enseignants dans l'esprit d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'implantation des deux instruments pédagogiques. Cette activité réflexive s'appuie sur les représentations de ces acteurs vis-à-vis du référentiel commun québécois.

2.1.3. Représentations. Dans le cadre de la présente recherche, nous abordons la question des facteurs qui peuvent encourager ou empêcher l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre dans une logique de type « bottom-up ». Nous interrogeons à cet effet les enseignants qui vivent l'innovation *in situ* et analysons leurs discours sur leur pratique pédagogique et sur le référentiel commun québécois pour connaître leurs représentations de ce dernier. En effet, les représentations des acteurs de terrain sont un « moyen d'accès à la connaissance » des facteurs d'implantation de l'innovation pédagogique et constituent de fait un apport précieux à notre étude. Les propos de Marsollier (2002) appuient cette

idée : « pour comprendre ce qu'innover veut dire, il convient de se placer du point de vue de l'acteur principal de l'innovation : l'enseignant » (p. 14).

La définition de la notion de représentation varie en fonction de domaines de recherche connus en sciences de l'éducation à cet égard, à savoir le domaine du cognitivisme et le domaine de la recherche psychosociale ou pédagogique (Beauregard, 2006; Raynal & Rieunier, 1997). Lamarre et Cavanagh (2012) constatent notamment que l'idée fondamentale de la notion de représentation est celle d'une activité mentale d'interprétation.

Nous reprenons la définition de représentation qu'offre Abric (1989). Il la définit comme :

Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Une représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (p. 188 cité par Beauregard, 2006)

Autrement dit, dans une représentation, le sujet prend position par rapport au réel. La représentation individuelle et subjective du changement déterminera son intégration par l'individu (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001) et donc l'importance qu'il accordera à l'objet de la représentation. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons au contenu des représentations des enseignants vis-à-vis l'Échelle et le Programme-cadre.

Il importe de préciser que l'implantation d'une innovation ne dépend pas uniquement de la nature de cette innovation, mais aussi de son appropriation par les acteurs sur le terrain. Cette appropriation peut être également déterminée par les représentations de l'innovation. Une innovation engendre différentes sortes de représentations dans la communauté enseignante (Marsollier, 2002) lesquelles influenceront son adoption ou son rejet (Brull-Guillaume et David-Gillbert, s.d.). Il importe de noter ici que les représentations ne sont pas directement observables. En revanche, il est possible de les induire à

partir des comportements verbaux (Charlier, 1989 cité par Brull-Guillaume & David-Gilber, 1996).

Il est évident que les représentations positives peuvent être favorables à l'innovation et à son appropriation, et de fait à son implantation. Dans cette optique, Cheung et Wong (2012) notent que le succès d'un changement ou d'une innovation en éducation est souvent déterminé par les directions d'école et les enseignants qui l'acceptent et le soutiennent. En revanche, les représentations négatives ne sont pas favorables à l'appropriation et peuvent être une entrave à l'implantation de l'innovation. Comme l'explique Odden (1991 cité par Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2008), les représentations défavorables d'une politique éducative peuvent constituer un frein à sa mise en œuvre, voire même la faire échouer. Ces observations des chercheurs permettent de renforcer l'idée de l'importance d'avoir une perspective « bottom-up ».

Or, il importe de mentionner que le rejet ou la résistance ne devrait pas être uniquement caractérisé par sa dimension négative ou destructive, comme l'indique Piderit (2000). Selon elle, si on considère la résistance comme étant négative, il est fort probable qu'on néglige ou ignore les bonnes intentions que manifestent les acteurs de terrain. Mabin, Forgeson et Green (2001) abondent dans le même sens et soulignent que la résistance peut servir à parfaire les plans stratégiques, à formuler de meilleures décisions (Lines, 2004) et à corriger ou à adapter l'innovation pour favoriser sa réussite (Bauer, 1995a cité par Carugati & Tomasetto, 2002).

Bref, les représentations qui véhiculent l'ouverture ou le rejet sont opérationnalisées par plusieurs facteurs qui peuvent influencer l'implantation et l'utilisation de l'innovation tant du point de vue « bottom-up » que « top-down ».

2.2. Facteurs en jeu dans l'implantation d'une innovation

Divers auteurs proposent une liste des différents facteurs susceptibles d'encourager ou d'empêcher le processus d'implantation. Le tableau suivant, Tableau 2.1, illustre les facteurs qu'identifient différents chercheurs dans la littérature comme indicateurs de l'implantation d'un programme ou d'une politique dans le domaine de l'éducation et de la santé. Une brève explication de ces facteurs sera présentée à la suite du tableau.

Tableau 2.1¹¹

Synthèse des facteurs en jeu dans l'implantation d'un programme ou d'une politique selon la littérature

Chercheur(s)	Nombre de facteurs en jeu dans l'implantation	Facteurs en jeu dans l'implantation
DeGroff & Cargo (2009)	3	1) Gouvernance en réseau 2) Contexte sociopolitique et changement démocratique 3) Nouvelle gestion publique
Vince-Whitman (2009)	12	1) Vision et concept/lignes directrices internationale et nationale 2) Temps et ressources 3) Appropriation et participation des acteurs 4) Formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage 5) Collaboration intersectorielle 6) Leaders à tous les niveaux 7) Planification qui repose sur les données et la prise de décisions 8) Soutien au niveau de l'administration et de la gestion 9) Adaptation aux besoins locaux 10) Attention aux forces externes 11) Normes de soutien 12) Stade de réceptivité

¹¹ Voir en annexe pour la version originale anglaise des facteurs

Fullan (2007)	9	<ol style="list-style-type: none"> 1) Caractéristiques du changement 2) Facteurs locaux 3) Facteurs externes
Lanctôt & Chouinard (2006)	4	<ol style="list-style-type: none"> 1) Occasions d'échange 2) Qualités du programme à implanter 3) Contexte organisationnel 4) Climat des équipes d'intervenants
Scheirer (1987)	6	<ol style="list-style-type: none"> 1) Programme/innovation 2) Rétroactions de la clientèle du programme 3) Caractéristiques des acteurs responsables de mettre le programme en pratique 4) Aspects opérationnels des unités de travail 5) Structure organisationnelle 6) Environnement externe
Doyle & Ponder (1977)	3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilité 2) Applicabilité 3) Temps et effort

Certains auteurs réduisent leur cadre d'implantation à quelques facteurs. Par exemple, DeGroff et Cargo (2009) identifient trois facteurs d'implantation : la gouvernance en réseau; le contexte sociopolitique et le changement démocratique; la nouvelle gestion publique. Ceux-ci s'appuient sur différents auteurs pour expliquer ce qu'est la gouvernance de réseau. Selon eux, de nombreux auteurs voient l'importance d'un espace de collaboration entre acteurs issus de milieux variés et travaillant à divers niveaux, à savoir entre les instances non gouvernementales et les instances intergouvernementales. Cette approche donne lieu au partage de différentes méthodes et différents outils et valorise le développement d'un réseau de professionnels et d'expertise (DeGroff & Cargo, 2009). Or, expliquent ces deux auteurs, sa nature interorganisationnelle remet en question la reddition de compte.

D'ailleurs, DeGroff et Cargo (2009) soulignent que les facteurs sociaux et politiques influencent

certaines décisions prises par les responsables de l'implantation. Diverses questions orientent ces décisions. Quelle clientèle sera servie? Comment sera servie la clientèle cible? Quels résultats seront privilégiés? En ce qui concerne le changement démocratique, DeGroff et Cargo (2009) précisent que les approches utilisées en sciences politiques font l'objet de nombreuses critiques. L'élément principal de ces reproches renvoie au fait que ces approches privilégient les demandes politiques au détriment des besoins publics, besoins du groupe ciblé par la politique.

Le troisième et dernier facteur sur lequel s'attardent Degroff et Cargo (2009) est la nouvelle gestion publique. Il s'agit d'une réforme qui a vu le jour au début des années 1990. Elle favorise le rendement basé sur les résultats. Ces résultats permettent d'évaluer la gestion et la politique.

Degroff et Cargo (2009) et Doyle et Ponder (1977) identifient le même nombre de facteurs d'implantation, mais leur nature est différente. Doyle et Ponder (1977) identifient pour leur part les facteurs qui influencent l'implantation de nouvelles réformes et pratiques pédagogiques : l'utilité, c'est-à-dire le niveau de clarté et de spécificité des pratiques à être implantées; l'applicabilité, c'est-à-dire la cohérence entre les nouvelles pratiques et les anciennes pratiques des enseignants; le temps et l'effort, c'est-à-dire la rentabilité en termes de temps et d'efforts comparés aux avantages de la nouvelle pratique pédagogique.

Les deux cadres de référence que nous venons de présenter et qui sont composés de trois facteurs ne permettent pas de rendre compte de la complexité de l'implantation. Ils offrent de cette façon une vue plutôt générale de l'implantation, dans le sens où ils n'intègrent pas certains facteurs extérieurs aux acteurs de première ligne, en l'occurrence ici les enseignants, comme les ressources et la formation. Pourtant, ces facteurs favorisent l'engagement des enseignants dans les changements à produire.

Fullan (2007) présente neuf facteurs d'implantation groupés en trois catégories : caractéristiques du changement (4 facteurs), facteurs locaux (4 facteurs) et facteurs externes (1 facteurs). Le facteur *besoin*, classé sous *caractéristiques du changement* renvoie au fait que le changement doit être pertinent et répondre à un réel besoin. Dans d'autres termes, il faut que le nouveau programme corresponde aux besoins identifiés et relatifs à l'école. *Clarté* est un autre facteur sous cette même catégorie. Elle représente un enjeu commun dans les initiatives de changement. Les objectifs du changement et le moyen de l'exécuter apportent souvent de la confusion en raison de l'absence de clarté. Le facteur *complexité* fait référence au niveau de difficulté pour réaliser le changement dans la pratique. Il y a donc intérêt à fournir du soutien, comme le sont les activités professionnelles, pour faciliter la mise en œuvre du changement. Le dernier facteur sous cette catégorie, *qualité et caractère pratique du programme*, fait pour sa part référence à la disponibilité des ressources de qualité.

Dans la deuxième catégorie, *facteurs locaux*, Fullan (2009) fait appel à l'importance du rôle que jouent les acteurs internes, à savoir les administrateurs, la direction d'école, le personnel enseignant et la communauté. L'implantation est prise en main par ces acteurs. Le soutien des administrateurs, entre autres, est essentiel à la réalisation du changement. Le facteur *communauté* fait pour sa part référence au rôle de la communauté et de la commission scolaire dans l'implantation, et il alterne entre une attitude d'indifférence et un réel intérêt qui se traduit en une participation active.

La troisième et dernière catégorie, *facteurs externes*, fait référence au gouvernement et aux autres organisations. Les programmes en éducation sont sous la gouverne d'une politique gouvernementale (Carpentier, 2012), ils sont souvent prescrits par un ministère de l'éducation, mais cela n'implique pas que leur stratégie d'implantation suit une approche « top-down ». Certaines stratégies d'implantation font appel à différents groupes d'intérêt, par exemple certains acteurs influents de la communauté et de la profession enseignante. Ces groupes exercent une influence sur

l'implantation puisqu'ils peuvent agir en tant qu'instigateurs du changement. L'implantation suppose des partenariats au niveau gouvernemental et avec acteurs œuvrant aux organisations externes, et ce, pour permettre le partage de connaissances et la mise en commun de l'expertise.

Lanctôt et Chouinard (2006) identifient dans leur étude quatre facteurs qui influencent l'implantation d'un programme cognitif-comportemental et ceux qui lui nuisent. Les facteurs qui encadrent la démarche d'implantation incluent : les occasions d'échange, les qualités du programme à implanter, le contexte organisationnel et le climat des équipes d'intervenants. Par ailleurs, ces deux auteurs dégagent de leur analyse documentaire ainsi que de leurs données de recherche sept phases de la démarche d'implantation : la réticence, la formation, l'exploration, la résistance, l'application, la réconciliation et l'intégration. Il importe de noter que ces phases peuvent porter à confusion. Nous pourrions considérer certaines phases comme plutôt des représentations cognitives qui peuvent évoluer (la résistance, la réconciliation). Ces observations nous semblent très intéressantes, en autant qu'on sache distinguer les phases formelles et leurs liens avec les représentations des acteurs de première ligne.

Contrairement aux auteurs susmentionnés, Scheirer (1987) identifie six catégories de facteurs d'implantation d'un programme, qu'elle appelle composantes. La première composante, programme/innovation, porte sur la nature du programme ou de l'innovation. Selon Scheirer, si le programme ou l'innovation est développé à l'avance, il faut qu'il soit reproduit (dans chacun des milieux qui l'adopteraient) de façon fidèle lors de l'implantation. Pour ce qui est de la deuxième composante, rétroactions de la clientèle du programme, Scheirer juge important de rendre compte des réactions des utilisateurs finaux. Dans la troisième composante, caractéristiques des acteurs responsables de mettre le programme en pratique, Scheirer souligne que la résistance qu'affichent ces acteurs vis-à-vis le changement peut nuire à l'implantation. La quatrième composante, aspects

opérationnels des unités de travail, touche les facteurs suivants auxquels font face les acteurs de première ligne : interactions avec différents acteurs, soutien du directeur et normes établies par l'unité de travail. Scheirer croit que les aspects opérationnels de l'environnement de travail influencent la façon dont réagissent ces acteurs face à la nouvelle innovation. Structure organisationnelle, qui représente la cinquième composante, comprend les facteurs qui renvoient à l'ensemble de l'organisation. Il s'agit des ressources et du soutien et de la participation des acteurs de haut niveau (« top-level ») dans la prise de certaines décisions. Scheirer propose une liste de ressources nécessaires dans l'implantation : personnel ayant les connaissances adéquates, temps nécessaire pour développer le programme, meubles, matériel du bureau, logiciels, etc. La sixième et dernière composante, environnement externe, fait référence aux aspects de l'environnement susceptibles de mettre de la pression sur ceux impliqués dans l'implantation. Les ressources financières et le soutien communautaire constituent les facteurs les plus importants dans cette catégorie.

Vince-Whitman (2009), quant à elle, propose des facteurs similaires à ceux de Scheirer, mais avec une vision plus large du nombre de facteurs qui influencent le processus d'implantation d'une politique et d'une pratique. Elle identifie douze facteurs qui forment un ensemble dans son modèle qu'elle intitule *The Wheel of Factors Influencing Implementation of Policy and Practice*¹². Ces facteurs comprennent notamment : vision et concept/lignes directrices internationale et nationale; temps et ressources; appropriation et participation des acteurs; formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage; collaboration intersectorielle; leaders à tous les niveaux; planification qui repose sur les données et la prise de décisions; soutien au niveau de l'administration et de la gestion; adaptation aux besoins locaux; attention aux forces externes; masse critique d'acteurs et normes de soutien; stade de réceptivité.

¹² Roue de facteurs influençant l'implantation d'une politique et de sa pratique

Nous nous attarderons sur ces facteurs en détail ci-dessous. Notons cependant qu'étant donné la variété de facteurs d'implantation identifiés dans un grand nombre de recherches, il semble qu'il n'y ait pas de consensus au niveau du nombre et du type de facteurs déterminant l'implantation.

Nous avons jugé le cadre de référence de Vince-Whitman (2009) comme étant le plus pertinent, car il incorpore plusieurs dimensions de l'implantation et rend compte des éléments reliés au programme, aux individus impliqués dans l'implantation et au contexte d'implantation. Par ailleurs, la nature complexe et dynamique du processus d'implantation du référentiel commun propre au Québec pour la francisation des immigrants adultes scolarisés implique l'interaction entre différents acteurs à des degrés divers et provenant de secteurs variés; cette collaboration intersectorielle suggère que le référentiel commun est implanté dans un cadre organisationnel et social. Cela justifie d'autant d'emprunter le cadre de recherche que propose Vince-Whitman (2009).

2.2.1. Examen détaillé des facteurs d'implantation de Vince-Whitman (2009)

Nous examinerons brièvement ci-dessous douze facteurs en s'appuyant sur les explications qu'apporte Vince-Whitman (2009) à l'égard de chacun d'entre eux et complétées par nos lectures.

1) Vision et concept/lignes directrices internationale et nationale. Un concept ou une vision solide de l'innovation est nécessaire pour motiver les acteurs à agir sur le changement d'une politique et de la pratique. En conséquence, la clarté de la politique (ou d'un programme) en elle même permettra une meilleure structuration de la vision, dans la mesure où l'information est communiquée de façon cohérente et est facilement intelligible. En effet, cela donne lieu à une meilleure compréhension de la vision de la politique. Cette idée rejoint la notion de clarté dont parle Desimone (2002).

2) Temps et ressources. Il s'agit des ressources humaines, financières, techniques et matérielles. Vince-Whitman souligne l'importance de ces ressources dans la réussite d'un changement. Par ailleurs,

il importe que les acteurs impliqués dans l'implantation investissent du temps dans cette tâche, qui peut s'avérer lourde et exigeante. Pour ce faire, il faudrait que les responsables du programme dégagent du temps et des ressources. Or, comme le précisent Lanctôt et Chouinard (2006), cette allocation de ressources n'est pas facile, car elle « se retrouve trop souvent sous l'emprise de contraintes contextuelles » (p. 122).

3) Appropriation et participation des acteurs. De nombreuses études se sont intéressées aux acteurs de première ligne qui mettent en œuvre l'innovation. Ceci n'est pas surprenant, puisque « les intervenants sont la pierre angulaire de l'implantation » (Joly et al., 2005, p. 106). Dans le domaine de l'éducation, ces intervenants, comme nous l'avons expliqué, sont souvent les enseignants (Joly et al., 2005). Un grand nombre d'études s'est penché sur les enseignants et la résistance au changement.

Ces écrits scientifiques reconnaissent qu'un enjeu susceptible de freiner ou d'empêcher l'implantation est la résistance des acteurs membres d'un système organisationnel aux innovations et aux changements sous-jacents (Achinstein & Ogawa, 2006; Ellsworth, 2000; Erwin & Garman, 2009; Hynds, 2010; Mitchell & Geva-May, 2009; Piderit, 2000). Dans le même ordre d'idées, Maurer (1996), Strebel (1994) et Waddell et Sohal (1998) affirment que l'échec des innovations et des changements associés aux innovations est attribué à la résistance au changement. Cependant, étant donné que la dimension humaine détermine l'implantation d'une innovation (Arendt, Landis & Meister, 1995; Levine, 1997) et que la production d'un changement en éducation est indissociable des résistances (Lafortune, 2006), nous ne pouvons pas ignorer cette dimension humaine qui est rapporté par Vince-Whitman.

Il importe de noter que, bien que nous ne mentionnions pas la participation des conseillers pédagogiques dans l'implantation, nous reconnaissons la valeur que ce groupe de professionnels apporte à la mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Cela dit, pour des raisons stratégiques, notre

méthodologie de recherche cible uniquement les enseignants en francisation des personnes immigrantes adultes.

4) Formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage. Le développement professionnel et la formation continue doivent être offerts tout au long du processus d'implantation. Vince-Whitman souligne qu'une seule séance de formation est loin d'être suffisante pour que l'acteur responsable de l'implantation réalise le changement en question, d'où l'importance de la formation continue et de la communauté d'apprentissage en formation continue.

5) Collaboration intersectorielle. Le soutien et la collaboration entre divers groupes de personnes dans différents secteurs sont essentiels pour la réussite d'un programme. Vince-Whitman reprend Bundy et al. (2006) en précisant que pour établir ce type de collaboration, il faut identifier le lien entre les résultats apportés par les secteurs en question, développer une politique qui définit les rôles des acteurs clés et s'engager dans la diffusion de l'information avec différents acteurs. Cela suppose que ce type d'intervention est essentiel et global, mais adapté à chacun des groupes de personnes en fonction des groupes et des secteurs qui jouent dans l'implantation.

6) Leaders et « défenseurs ». Ce facteur renvoie aux individus qui défendent le programme tout en le soutenant et en soulignant ses avantages aux acteurs impliqués dans le programme et son implantation. Ces personnes soutiennent plus particulièrement la direction d'un projet et les membres de son équipe. Pour ce faire, ils établissent un lien avec les instances supérieures pour répondre aux soucis ou aux obstacles que peut présenter un projet (voir <http://www.projectmanagementlearning.com/who-is-the-project-champion.html> pour des informations supplémentaires). Grâce à ces individus, les programmes dans le domaine de l'éducation et de la santé réussissent souvent. Ces individus peuvent inclure les directions d'école ou les leaders d'une innovation, dont le rôle est de motiver les intervenants impliqués dans l'implantation.

7) Planification et prise de décisions qui reposent sur les données. Lors du processus d'implantation, il importe d'appuyer la planification et les décisions relatives à l'implantation des données. Dans le domaine qui nous intéresse ici, en l'occurrence l'éducation des adultes et l'enseignement des langues, ces données peuvent être liées, par exemple, aux besoins de la clientèle immigrante, à l'évaluation des ressources humaines et financières et au degré d'investissement des acteurs de première ligne.

8) Soutien au niveau de l'administration et de la gestion. Un soutien spécialisé offert par l'administration et la gestion, qui permet une meilleure compréhension de l'innovation et de son implantation, conditionne la réussite d'une innovation. Les rôles des acteurs doivent être bien compris, la structure organisationnelle bien définie et le suivi (*monitoring*) de l'implantation sont nécessaires pour assurer la réalisation des objectifs de l'innovation.

9) Adaptation aux besoins locaux. L'implantation ne repose pas uniquement sur les qualités et les représentations des acteurs qui en sont responsables, mais aussi sur les qualités et les représentations d'autres acteurs. Il importe que les aspects et le contenu du programme s'accordent avec les qualités de la clientèle cible. Il peut s'agir des utilisateurs d'un programme, en l'occurrence ici les personnes immigrantes adultes ou de la société civile, en l'occurrence ici la société québécoise pour laquelle l'intégration réussie des immigrants adultes pourrait être un enjeu.

10) Attention aux forces externes. Cette catégorie porte sur les aspects de l'environnement externe susceptibles de conduire à un changement. Les lois et les régulations gouvernementales qui touchent l'éducation ou encore les comparaisons nationales ou internationales des résultats des examens sont des exemples de facteurs qui appartiennent à cette catégorie. Dans le contexte de la présente recherche, l'implantation relève d'une décision gouvernementale. Cette décision doit être opérationnalisée par le MICC ainsi que le MELS, et relève de l'application de la Loi sur l'instruction publique qui garantit le

droit aux adultes d'avoir des services de francisation et le droit d'avoir un enseignement en français. La décision relève également de la *Charte de la langue française*, de la politique *Au Québec pour bâtir ensemble* et de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue* (tel que mentionné dans l'introduction de la présente thèse). D'ailleurs, les enseignants impliqués dans l'implantation interviennent dans un contexte où il y a une régulation des interactions éducatives.

11) Normes de soutien. Vince-Whitman souligne l'importance de la diffusion des principes d'une innovation. Pour assurer cette diffusion, il faut qu'il y ait un nombre important de personnes qui s'en occupent. Il faut également qu'il y ait un soutien apporté aux individus, soutien qui sera suffisant pour favoriser l'adhésion des individus à l'implantation même. Par ailleurs, il importe que le soutien soit multifactoriel, et cet aspect doit favoriser l'implantation.

12) Stade de réceptivité. Les facteurs susmentionnés, entre autres, conditionnent le stade de réceptivité de l'implantation. Vince-Whitman s'appuie sur Simpson (2002) et Simpson et Flynn (2007) pour souligner trois éléments qui influencent la réceptivité : la planification d'une stratégie (*strategic planning*), la préparation (*preparation*) et l'état de préparation et le fonctionnement de l'organisation pour l'implantation (*organizational readiness and functioning for the actual implementation process*). Par ailleurs, Vince-Whitman reprend McKee, Manocontour, Saik Yoon et Carnegie (2000) pour préciser que ce dernier élément est conditionné par les préoccupations liées à la motivation des acteurs impliqués dans l'implantation, par l'évaluation des risques et des résultats attendus, par la formation et le développement professionnel, et par la disponibilité des ressources et du soutien. Il importe de tenir compte de ces facteurs pour faciliter le processus d'implantation.

2.3. Recension des écrits

Dans le cadre de notre travail, nous avons procédé à deux recensions des écrits distinctes. La première recension s'est penchée sur les représentations du personnel enseignant par rapport à une

innovation pédagogique, tandis que notre deuxième recension s'est intéressée à d'autres facteurs susceptibles de conditionner l'implantation d'une innovation pédagogique. Notre première recension des écrits scientifiques nous a permis de mieux comprendre les représentations des différents acteurs par rapport à une innovation. Notre deuxième recension nous a permis de constater que les représentations du personnel enseignant par rapport à une innovation pédagogique et son implantation sont issues d'un grand nombre de facteurs, dont la collaboration entre les acteurs et la formation des enseignants. Cette double recension des écrits nous a assurée de dégager un portrait des connaissances sur la mise en œuvre d'une innovation pédagogique et a rendu compte de l'ampleur du sujet.

2.3.1. Représentations des enseignants. Les indicateurs des représentations des enseignants relevés dans les études empiriques sont divers. À titre d'exemple, les valeurs et les croyances des individus, l'identité professionnelle (Achinstein & Ogawa, 2006; McKenzie & Scheurich, 2008; Piderit, 2000), la compréhension du contexte de changement, la formation et le développement professionnel (par exemple Fullan, 1991) conditionnent les représentations des enseignants. Par ailleurs, la charge de travail supplémentaire qui résulte de l'innovation amène l'enseignant à la rejeter (Herson et al., 2000). Dans le même ordre d'idées, certains enseignants de l'étude de Walker et Epp (2010) expliquent que la somme considérable de temps et d'efforts qu'il faudrait consacrer à la réforme ne compense pas selon ces enseignants leur faible revenu.

Les valeurs pédagogiques semblent être un indicateur commun parmi le personnel enseignant qui influence leurs représentations. Une nouvelle approche pédagogique en rupture avec les valeurs pédagogiques qui représentent les idéologies de certains acteurs est évidente dans l'étude de Walker et Epp (2010) et de Datnow et Castellano (2000). L'incompatibilité entre les nouvelles pratiques pédagogiques que les enseignants sont appelés à adopter et leur idéologie entraîne une résistance chez

les professeurs kosovars (Walkter & Epp, 2010) et chez certains enseignants appelés à implanter un nouveau programme dans une école américaine (Datnow & Castellano, 2000). À ce sujet, Peraya, Viens et Karsenti (2002) soulignent que « l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques [...] requiert une transformation, certes, des stratégies d'enseignement, mais aussi des valeurs pédagogiques et de la vision qu'a l'enseignant de son propre rôle » (p. 243).

Tout comme dans l'étude de Walkter et Epp (2010) et de Datnow et Castellano (2000), les valeurs pédagogiques semblent conditionner les représentations des enseignants appelés à changer leur approche pédagogique (Yan, 2012). Dans son étude empirique, Yan (2012) observe et interroge de façon informelle trois enseignants chinois en formation au secondaire sur leurs perceptions d'une nouvelle approche pédagogique : l'approche constructiviste centrée sur l'apprenant. Les résultats de son étude montrent que cette approche n'a pas été respectée par les enseignants chinois, parce qu'elle va à l'encontre de leurs propres valeurs pédagogiques. Yan (2012) avance l'idée que les valeurs professionnelles provoquent de la résistance à la réforme que manifestent certains acteurs.

Les valeurs des enseignants chinois de l'étude de Yan (2012) sont caractérisées par une approche pédagogique descendante. Le discours d'un enseignant en témoigne. Il explique que le nouveau curriculum exige des enseignants de changer leurs « croyances » pédagogiques centrées sur l'enseignant pour des pratiques qui supposent un apprentissage actif et la responsabilisation des apprenants dans la construction des connaissances. Il s'agit d'une approche constructiviste, qui est loin de l'approche traditionnellement utilisée en Chine.

Dans le cadre de notre recherche, il importe de mentionner que si les enseignants responsables d'implanter le Programme-cadre favorisent et utilisent une approche éloignée de l'approche de type actionnel, approche sur laquelle repose cet instrument pédagogique, il est possible qu'ils en négligent l'importance et par conséquent, l'utilisation du Programme-cadre.

2.3.2. Facteurs en jeu dans l'implantation d'une innovation pédagogique. Les acteurs de terrain construisent leurs représentations à partir de différents facteurs qui peuvent influencer l'implantation d'une innovation pédagogique. Nous ferons état des connaissances qui relèvent des écrits scientifiques sur l'implantation en les regroupant en neuf facteurs : vision et concept, projet pilote, ressources matérielles, ressources financières, formation initiale et continue, collaboration, soutien de l'administration et de la gestion, besoins locaux, forces externes.

Le tableau suivant, Tableau 2.2 est une synthèse des études empiriques qui s'attardent sur différents facteurs en jeu dans l'implantation. Un bilan des écrits scientifiques retenus dans notre revue de littérature sur l'implantation d'une innovation pédagogique révèle que le facteur soutien de l'administration et de la gestion jonche les pages de sept études, tandis que les facteurs besoins locaux et projet pilote ont été repérés dans une seule étude.

Tableau 2.2
Synthèse des études empiriques classées par facteur d'implantation

Facteurs en jeu dans l'implantation (Vince-Whitman, 2009)	Étude empirique
Vision et concept	Desimone (2002) Hill & Hupe (2009) Howlett & Ramesh (2003) Goulet (2011) Hoare et al. (2008)
Projet pilote	Blanco, Pino & Rodriguez (2010)
Ressources matérielles	Normandeau, Damant & Rinfret-Raynor (2004) Cheung & Wong (2012) Akech & Simatwa (2010)
Ressources financières	Akech & Simatwa (2010) Lam & Pang (2003) King & Newman (2001)

Formation initiale et continue	Cheung & Wong (2012) Rondeau (2003) Gabhainn, O'Higgins & Barry (2010) Cammarata (2009) Pascual, Escarti, Llopis, Gutierrez, Marin & Wright (2011)
Collaboration	Cheung & Wong (2012) Hoare, Kong & Bell (2008) Cholevas & Loucaides (2011) Steyn (2006) Lam (2011)
Soutien de l'administration et de la gestion	Cheung & Wong (2012) Steyn (2006) Cammarata (2009) Dupuy (2000) Troncale (2002) Kam, Greenberg & Walls (2003) Datnow & Castellano (2000)
Besoins locaux	Hoare et al. (2008)
Forces externes	Cholevas & Loucaides (2011) Reyes (2009) Walker & Epp (2010)

Vision et concept. Un facteur susceptible d'influencer l'implantation d'un programme ou d'une politique est la formulation de son contenu (Desimone, 2002; Hill & Hupe, 2009; Howlett & Ramesh, 2003). Comme nous l'avons déjà mentionné, un contenu vague et ambigu peut avoir des conséquences néfastes dans la mesure où les acteurs responsables de l'implantation sont amenés à prendre des décisions qui peuvent être en inadéquation avec les objectifs, les orientations et les mesures énoncés dans le programme ou la politique (Goulet, 2011). Howlett et Ramesh (2003) reconnaissent aussi que bien souvent, les objectifs et les intentions que communique un gouvernement sur une politique qu'il

préconise sont vagues, manquent de clarté ou sont contradictoires.

Les enseignants de l'étude de Hoare et al. (2008) avancent que le manque de précision des objectifs nuit à leur réalisation et donc à l'implantation. À titre d'exemple, un participant a dit : "Some language objectives not being well written and thus inhibited the successful achievement of the objectives" ¹³ (p. 198). Dès lors, la clarté et la précision d'un programme ou d'une politique 1) font en sorte qu'une interprétation lointaine du contenu soit moins probable et 2) rendent la politique (ou le programme) plus solide (Desimone, 2002).

D'ailleurs, afin d'éviter une confusion quant aux rôles ou aux responsabilités des intervenants, qui peut être engendrée par un manque de clarté ou de précision, il importe de réaliser un programme pilote, comme celui mentionné dans l'étude de Blanco, Pino et Rodriguez (2010). Le programme pilote, rapportent ces derniers, a été bien reçu par la clientèle cible, à savoir les étudiants. Le programme sous-jacent bénéficie donc d'une première expérimentation grâce au programme pilote qui soutient sa mise en œuvre et démontre et rend valides les avantages du programme.

Tout comme un programme pilote, une étude sur l'implantation dans ses premières étapes favorise un programme ou une innovation, car elle permet d'identifier et de corriger les enjeux potentiels (Durlak & DuPre, 2008). Dès lors, certains principes ou objectifs formulés dans le programme pilote peuvent être revus et corrigés, et ce, afin d'assurer une mise en application efficace et un meilleur programme à venir.

Ressources matérielles. Les ressources matérielles jouent également un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'un programme (Normandeau et al., 2004; Vince-Whitman, 2009). La façon de réaliser les objectifs d'un programme ou d'une innovation n'est pas toujours évidente et la charge de travail associée à l'implantation d'une innovation peut être élevée, d'où la nécessité d'avoir du soutien. Le

¹³ Traduction libre : Certains objectifs linguistiques n'ont pas été bien formulés, ce qui a nui à leur réalisation.

matériel pédagogique représente une forme de soutien. Ce matériel est important surtout pour le travail de l'enseignant, car il contribue à faciliter 1) la reconnaissance ou la compréhension des éléments constituant l'innovation et 2) l'intégration de cette innovation dans la pratique. Ce matériel peut prendre la forme d'instruments ou de guides d'évaluation, d'apprentissage ou d'enseignement, entre autres.

Les participants de l'étude de Cheung et Wong (2012) considèrent la disponibilité du matériel pédagogique comme étant un des facteurs clés favorisant l'implantation d'une innovation pédagogique. Souvent, les ressources représentent une sorte d'expertise technique nécessaire pour mettre en pratique une innovation (Vince-Whitman, 2009). Il n'est donc pas surprenant d'apprendre qu'un manque de ressources pédagogiques peut s'avérer problématique. Les enseignants-chefs de l'étude d'Akech et Simatwa (2010), responsables de surveiller et de gérer l'instruction en témoignent. Ceux-ci ont vécu des difficultés à implanter un programme appelé *Free Primary Education*, en raison du manque de ressources pédagogiques.

Ressources financières. Les ressources financières peuvent être le moteur de l'implantation d'une innovation. Car en effet, sans une aide financière, il serait difficile de diffuser l'innovation, d'offrir de la formation et de mobiliser les ressources pédagogiques. À ce sujet, Bécharde (2001) met l'accent sur l'importance d'un financement adéquat pour « soutenir les innovations pédagogiques qui demandent beaucoup de ressources » (p. 276). Les enseignants-chefs de l'étude d'Akech et Simatwa (2010) témoignent tous du manque (ou du retard dans la réception) de soutien financier du gouvernement. Ce manque (ou retard) nuit à une implantation efficace, avance un enseignant-chef (Akech & Simatwa, 2010). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les ressources financières influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Lam & Pang, 2003).

Formation initiale et continue. Les résultats de nombreuses études démontrent que la formation du personnel responsable de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique s'avère favorable à la réussite

de l'implantation d'un programme (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Joly, Tourigny & Thibaudeau, 2005; Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard & Elliott, 2004; Steele, 2002). À titre d'exemple, les directeurs d'école de l'étude de Cheung et Wong (2012) ont répondu dans un questionnaire que la formation initiale pour les enseignants faciliterait l'implantation. En revanche, les participants de l'étude de Rondeau (2003) et de l'étude de Gabhainn, O'Higgins et Barry (2010) affirment que c'est la formation continue offerte au personnel dans le cadre d'un programme qui a tendance à favoriser l'implantation.

La formation est un moyen de s'assurer que les acteurs comprennent bien non seulement les éléments de l'innovation, mais aussi la façon de la mettre en pratique. Le manque de compréhension de l'innovation peut donner lieu à des représentations défavorables de la part de certains acteurs. À titre d'exemple, le fonctionnement du nouvel outil informatique (*intranet*) pour l'enseignement et l'apprentissage dans un cours de sciences, par exemple (Herson, Sosabowski, Lloyd, Flowers, Paine & Newton, 2000) et le manque d'expérience ou de compétence pédagogique relative à l'approche préconisée par une réforme sur le curriculum de l'anglais langue seconde (Yan, 2012) ont été à la base de la résistance des innovations respectives.

Ceci est d'autant plus vrai que l'implantation d'une innovation exige du temps et de l'effort, en particulier s'il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances (Herson et al., 2000) ou de « changer » les croyances ou les pratiques pédagogiques (Yan, 2012). Il importe donc que les personnes qui travaillent à l'élaboration du plan de formation et celles qui donnent la formation s'assurent que les acteurs aient l'occasion de développer un sentiment de contrôle et de confiance envers l'innovation, puisque ces sentiments semblent, selon Rondeau (2003), augmenter avec la formation. À titre d'exemple, la majorité des enseignants se sont dits confiants et enthousiastes face à l'enseignement d'un cours d'éducation sociale, individuelle et de santé (*Social, Personal and Health Education*), et ce, à l'issue d'une formation qu'ils ont reçue sur les approches pédagogiques et sur d'autres sujets liés au cours en

question (Gabhainn et al., 2010).

Les enseignants ou d'autres acteurs dans le domaine de l'éducation cherchent sans doute à comprendre le fonctionnement d'une innovation donnée, c'est-à-dire comment l'utiliser (Normandeau et al., 2004) ou l'intégrer dans leur pratique; la formation initiale est alors une occasion de les outiller. Or, quand bien même une formation initiale offerte au personnel favorise la réussite de l'implantation (Rondeau, 2003), il y a intérêt à aller au-delà de la formation initiale. Une formation régulière et continue est également nécessaire, comme le soulignent de nombreux coordinateurs de l'étude de Gabhainn et al. (2010). Par ailleurs, les résultats de la recherche de Cammarata (2009) suggèrent que la formation continue pour les enseignants est nécessaire pour faciliter leur expérience d'apprentissage avec l'innovation. Ce type de soutien peut comprendre des conférences, des comités, des événements ponctuels (Rondeau, 2003). Même si les formations initiales et continues s'avèrent avantageuses pour les acteurs et donc pour l'implantation, Pascual, Escarti, Llopis, Gutierrez, Marin et Wright (2011) constatent qu'une formation individuelle et un « suivi » régulier pourraient être plus efficaces qu'une formation plus générale qui ne rend pas toujours compte des besoins et des caractéristiques individuelles des enseignants.

Collaboration. La fonction qu'exercent les gestionnaires (par exemple, les directeurs d'un organisme) et les « street level bureaucrates » (par exemple, les enseignants) va au-delà de la décision d'appliquer ou d'utiliser un programme. Ces acteurs doivent maintenir un partenariat et apporter du soutien. La collaboration et le soutien fourni par divers acteurs, à savoir les personnes-ressources et les dirigeants sont deux facteurs récurrents dans la documentation sur l'implantation. Nous nous attarderons plus longuement sur l'idée de soutien ci-dessous.

Selon Béchar (2001), la collaboration entre collègues a un poids significatif dans une culture pédagogique qui s'occupe de la conceptualisation d'une innovation. Grâce à cette collaboration,

différents acteurs, dont les enseignants, ont l'occasion de partager leurs points de vue sur divers sujets comme l'avance Béchard (2001), l'apprentissage, l'enseignement ou le matériel didactique. Pour les directeurs d'école et les enseignants participants de l'étude de Cheung et Wong (2012), le travail d'équipe, c'est-à-dire la collaboration entre collègues, facilite l'implantation de la réforme du curriculum dans laquelle ils sont engagés. Pour les enseignants, l'esprit collaboratif a donné lieu à un ensemble d'objectifs communs et d'une stratégie d'implantation commune qui ont favorisé le travail d'équipe. De plus, les enseignants ont soutenu qu'un climat d'échange et de collaboration a favorisé l'efficacité. Ni les participants ni les auteurs ne précisent la question de l'efficacité, mais nous supposons qu'il s'agit de l'efficacité de leur pratique pédagogique. Ce facteur a été corroboré dans la recherche de Hoare, Kong et Bell (2008). L'objet de leur étude est un programme de développement des compétences langagières dans le cadre de la formation aux enseignants de l'anglais en Chine. Les auteurs constatent que les échanges entre collègues sur leurs expériences professionnelles sont associés à une action collective essentielle dans l'implantation du programme en question et plus généralement, de toute initiative curriculaire. De plus, les intervenants interrogés dans le cadre de la recherche de Cholevas et Loucaides (2011) soutiennent également la nécessité des interactions, classant l'action collaborative et le soutien parmi les facteurs les plus importants dans l'implantation d'un programme d'éducation à la santé.

Il semblerait cependant que le partenariat entre enseignant-chef et enseignant ou entre directeur et enseignant, relation essentielle, devrait être encouragé ou établi par l'enseignant-chef ou par le directeur (Cholevas & Loucaides, 2011; Steyn, 2006). En s'appuyant sur les résultats de son étude, Steyn (2006) conclut que les qualités de charisme et d'inspiration du directeur ainsi qu'une relation caractérisée par la stimulation intellectuelle sont deux indicateurs associés à un partenariat nécessaire pour une implantation réussie. Ainsi, les interactions horizontales (entre collègues) et verticales (entre

directeur et enseignant par exemple) se poursuivent dans l'intention de susciter l'engagement et constituent donc des facteurs facilitant la mise en œuvre d'une innovation pédagogique.

Il importe de noter que la collaboration n'est pas toujours favorisée par tout le monde. Lam (2011) mène une étude descriptive auprès des enseignants, des administrateurs d'écoles, des professeurs et des concepteurs de politiques œuvrant au sein des ministères d'éducation. Cette étude sur le partage des pratiques pédagogiques entre les professionnels de l'éducation à la Barbade et à Trinidad-et-Tobago révèle que le climat d'échange et de collaboration n'est pas appuyé ou désiré par certains acteurs (Lam, 2011). L'absence d'une relation de collaboration découle des valeurs et des émotions, comme la dignité et la fierté et même la jalousie de divers acteurs qui s'inscrivent dans un contexte historico-culturel. Ce contexte historico-culturel qui relève de l'histoire coloniale des deux îles conduit les participants de l'étude de Lam (2011) à rejeter un travail collégial entre divers acteurs de l'éducation.

Soutien de l'administration et de la gestion. Un autre facteur d'implantation important et bien documenté est le soutien de divers acteurs. Les résultats d'un questionnaire qu'ont administré Cheung et Wong (2012) aux participants de leur étude montrent que le soutien figure parmi les facteurs les plus importants selon les enseignants et les directeurs de départements d'école. Les enseignants de cette étude considèrent le leadership et le soutien des directeurs d'école comme étant essentiels dans la mise en œuvre de la réforme. À titre d'exemple, un enseignant souligne que : “The principal is the engine of the curriculum reform. Without their leadership and support, nothing is going to work.”¹⁴ (Cheung & Wong, 2012, p. 49). Par contre, selon les directeurs de département, c'est le soutien des enseignants pour l'innovation qui est associé à la réussite de l'implantation (Cheung & Wong, 2012).

L'importance du soutien du directeur à l'égard de l'implantation est également mise en évidence

¹⁴ Traduction libre : Le directeur est la pierre angulaire qui conduit une réforme curriculaire. Sans son encadrement et son soutien, la réussite n'aura pas lieu.

par un consultant de l'étude de Steyn (2006). Lors de son entretien, le consultant avance que, sans le soutien du directeur pour l'innovation, cette dernière ne sera pas réalisée ("it is not going to happen at a large scale") (Steyn, 2006, p. 24). Dans le même esprit, selon un enseignant de langue étrangère de l'étude de Cammarata (2009), le manque de soutien des collègues rend l'implantation de l'innovation en question peu réaliste. Les études de Datnow et Castellano (2000), de Dupuy (2000) et de Troncale (2002) vont dans la même direction. Les résultats de ces études montrent que l'appui de l'administration et d'autres acteurs, comme les enseignants, constitue un des facteurs clés dans l'implantation d'un programme et des approches pédagogiques. Ce soutien peut se traduire par un aménagement d'horaires ou un aménagement de tâches (Kam, Greenberg & Walls, 2003). Dans le premier cas, la participation aux réunions est rémunérée et dans le deuxième cas, on accorde aux enseignants du temps supplémentaire pour le développement de leurs cours.

Besoins locaux. Les écrits scientifiques rapportent que les acteurs de première ligne occupent une place essentielle dans la mise en œuvre d'un programme. Néanmoins, il ne faut pas oublier la clientèle cible. Il s'agit des utilisateurs finaux de l'innovation pédagogique par exemple. Or, sans bénéficiaires, il n'y a pas d'implantation. Il est donc nécessaire de rendre compte des bénéficiaires non seulement au moment de planifier le processus d'implantation, mais aussi dans l'analyse de l'implantation (Scheirer, 1987). Les résultats de l'étude de Hoare et al. (2008) confirment l'importance dans l'implantation de la réponse ou des attitudes de ces intervenants face à l'innovation.¹⁵

Forces externes. La collaboration entre acteurs de divers milieux externes à l'organisation se veut une démarche pour encourager la promotion, la diffusion et l'utilisation de l'innovation dans la pratique. Ces relations devraient encourager la mise en œuvre de l'innovation au moyen de conseils, d'expertise

¹⁵ Hoare et al. (2008) n'offrent pas de détails ou de précisions sur l'influence de la clientèle sur le processus d'implantation.

ou de promotion. Les intervenants de l'étude de Cholevas et Loucaides (2011) placent l'emphase sur le soutien externe pour l'implantation en évoquant la collaboration avec les parents et d'autres membres de la communauté. L'instauration des liens avec les parents et les communautés peut alors contribuer à améliorer le milieu soumis à l'implantation. Or, ce lien peut être compromis si les conditions économiques, sociales et politiques sont défavorables, comme témoignent les résultats de l'étude de Reyes (2009). Un manque de coordination avec les instances externes engendre divers problèmes et nuit alors à la mise en œuvre de l'innovation en question (Reyes, 2009). Reyes (2009) déduit que l'incompétence des gestionnaires (qui relève des trois conditions mentionnées ci-dessus) constitue la source du problème.

Malgré les bienfaits d'une démarche collaborative, une relation de collaboration avec les acteurs externes s'avère également être une cause de résistance. Telle a été la réaction des participants kosovars de l'étude de Walker et Epp (2010). Ceux-ci n'ont pas réagi favorablement à un projet de réforme conçu et subventionné par les acteurs canadiens pour les acteurs kosovars. Or, les doyens de diverses facultés au Kosovo ont fait comprendre qu'ils voulaient garder leurs rôles dans l'institution locale et "protect their own interests in the education of teachers" ¹⁶ (Walker & Epp, 2010, p. 108). Ils n'ont pas été disposés à entreprendre une démarche collaborative car, selon eux, le projet représente une sorte de contrainte à laquelle ils seraient soumis et car qu'ils devraient se conformer à des valeurs et des principes d'une culture externe.

2.4. Synthèse du cadre de référence

Malgré la richesse de son sens, nous constatons que l'innovation qui nous intéresse ici ne représente pas un processus, mais plutôt un objet (Cros, 1997), une nouveauté pédagogique (CSE,

¹⁶ Traduction libre : protéger leurs propres intérêts dans le domaine de la formation des enseignants.

2006), qui est introduite dans l'acte d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. Soulignons que nous ne cherchons pas à étudier « l'anatomie » de cet objet, c'est-à-dire sa structure ou son contenu, mais plutôt une étape dont il est constitué : l'implantation. Dans cet esprit, nous reprenons la formulation de Cros (1997), qui avance que : « ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social » (p. 128).

L'innovation et son implantation pourraient être traitées dans une des deux logiques : « top-down », c'est-à-dire « du sommet vers la base » ou « bottom-up », c'est-à-dire « de la base vers le sommet » (Cros, 1997, p. 144-145). L'innovation dont il est question ici vient « d'en haut », c'est-à-dire du gouvernement québécois, du MICC et du MELS, tout comme les mesures organisationnelles pour son implantation. Malgré cette logique verticale descendante, il y a une certaine autonomie laissée aux acteurs situés « à la base », puisque ils ont un rôle d'interprétation à jouer dans leur compréhension de l'innovation et par ricochet de son implantation. Par ailleurs, comme les enseignants sont directement visés par l'implantation de cette innovation en même temps qu'ils conservent une autonomie professionnelle sur leur enseignement, il apparaît opportun d'en étudier l'implantation dans une optique et une analyse « bottom-up ». Une telle approche permettra de conduire à une compréhension des besoins des acteurs responsables d'implanter cette innovation.

Les écrits scientifiques présentés démontrent que la nécessité de la clarté tant dans les objectifs que dans le contenu d'une innovation est un besoin à respecter. Un manque de clarté pourrait avoir des conséquences sur l'interprétation des objectifs et du contenu (Desimone, 2002) par les acteurs qui donneront vie à l'innovation et même sur l'engagement de ces derniers vis-à-vis de l'innovation. L'Échelle et le Programme-cadre ont fait l'objet de collaboration, de concertation et d'une grande expertise des acteurs du MICC et du MELS. Étant donné la diversité des acteurs et l'objectif d'harmoniser les services de francisation, il y a sans doute un intérêt à la bonification de la clarté de

cette innovation pédagogique, laquelle bonification facilitera en l'occurrence son implantation. Une étude qui adopte la logique « bottom-up » permettra d'explorer la question de la clarté.

Selon les auteurs consultés dans le cadre de la présente recherche, les ressources matérielles et la collaboration professionnelle sont fondamentales pour motiver et orienter le praticien dans sa compréhension et son utilisation de l'innovation. Une approche « bottom-up » permettra de déterminer si un tel encadrement est mis en place auprès des enseignants de notre recherche. Si les besoins d'encadrement de la communauté enseignante ne sont pas pris en compte dans leurs fondements et qu'une volonté administrative (optique « top-down ») n'est pas mise en place pour ce faire, les enseignants, et par ricochet leurs apprenants, ne profiteront pas de l'innovation dans tout ce que l'implantation pourrait y apporter. Dans le même ordre d'idées, Cros (1997) s'appuie sur Perrenoud (1985) pour affirmer que « l'innovation à elle seule est donc insuffisante ». Dans le cadre de la présente recherche, il y a un intérêt à ce que le « sommet » réponde à ces besoins afin de favoriser l'utilisation de l'innovation par les enseignants et ultimement de réaliser sa mission première qui est de favoriser l'intégration des immigrants adultes au Québec.

Le cadre de référence de Vince-Whitman (2009) comprend plusieurs éléments relevés dans notre recension des écrits, par exemple la formation, les ressources (matérielles) et la collaboration. Son cadre pourrait être compris à partir d'une double logique : « top-down » et « bottom-up ». D'un côté, les autorités voient aux orientations, dont les ressources matérielles et financières, à la formation et à l'harmonisation des services de francisation, ce qui caractérise une logique « top-down ». De l'autre côté, il est important pour Vince-Whitman de développer un cadre de référence qui reconnaisse l'importance de la collaboration, de l'appropriation et de la participation des acteurs impliqués directement dans l'implantation et qui ici sont les enseignants; cela rejoint la logique « bottom-up ». Un tel cadre permet de comprendre la dynamique qui anime l'implantation d'une innovation, et de

considérer le rôle des acteurs de première ligne comme moteur important du processus d'implantation, ce qui permet aux décideurs de se situer par rapport à cette dynamique et de renouveler le moteur de l'implantation de l'innovation.

En somme, le développement et l'implantation du référentiel commun ont suivi un processus « top-down ». Cependant, nous proposons d'étudier et d'analyser l'implantation dans une optique « bottom-up ». Les connaissances issues d'une telle optique pourraient soutenir les instances supérieures dans la réorientation de leur vision et de leur stratégie « top-down ». Une telle perspective conceptuelle est pertinente, car le processus d'implantation n'en est pas un statique, en effet il est de nature plutôt dynamique. Comme on constate, on est aussi à la jonction de la compréhension du phénomène de l'implantation dans une perspective d'hybridité.

Ce deuxième chapitre a permis d'identifier et de définir les principaux concepts dont il est question dans la présente thèse. Il a également présenté la revue des écrits sur les représentations des enseignants et les facteurs de l'implantation d'une innovation relevant du domaine de l'éducation.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour atteindre nos objectifs qui sont de dégager les représentations des enseignants en francisation sur les outils innovants en question et d'identifier les facteurs qui peuvent influencer l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre.

CHAPITRE 3

MÉTHODE DE RECHERCHE

Le présent chapitre porte sur notre méthode de recherche. Nous y présenterons les six sections suivantes : type de recherche et choix méthodologique, participants à la recherche, collecte de données et instruments, éthique, analyse des données et critères de rigueur scientifique.

Notre problème de recherche nous amène à poser les questions suivantes : *Quelles représentations les enseignants en francisation ont-ils vis-à-vis de l'Échelle et du Programme-cadre?* À partir de cette première question, nous formulons une deuxième question qui nous permet de dégager, à partir des représentations des enseignants, les facteurs d'implantation du référentiel commun québécois : *Quels facteurs peuvent conditionner l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre?* Ce chapitre s'attardera sur la façon dont nous procéderons pour répondre à ces deux questions de recherche.

3.1. Type de recherche et choix méthodologique

Notre recherche est une étude de cas menée dans une optique compréhensive (Gagnon, 2005; Karsenti & Demers, 2004) qui doit permettre d'une part, d'appréhender l'implantation des outils innovants, à savoir l'Échelle et le Programme-cadre, implantation qui n'est pas documentée à ce jour et d'autre part, de produire de nouvelles connaissances sur ce phénomène. L'objectif de notre recherche n'est pas de porter des conclusions générales sur le processus d'implantation. Au contraire, notre étude exploratoire vise à identifier les facteurs qui entrent en jeu dans l'implantation de ces outils innovants, et ce, afin de décrire ce phénomène en profondeur (Gauthier, 2003).

Cette visée compréhensive nous permettra alors de cerner une réalité spécifique et contemporaine, celle de l'implantation du référentiel commun québécois, en l'occurrence ici l'Échelle et le Programme-cadre. Ceci est possible en partie, parce que nous ne séparons pas l'objet de recherche de son contexte. Nous abordons le référentiel commun du point de vue des enseignants qui l'utilisent ou

l'utiliseront sur le terrain dans leurs cours de français langue seconde. Nous sommes d'avis que ces acteurs sont donc bien placés et très renseignés pour faciliter notre compréhension et nous donner un aperçu des différents aspects du processus d'implantation. Il importe donc de soupeser les acteurs à leur juste valeur. Dans cet ordre d'idées, O'Toole (2000) met l'accent sur l'importance du contexte pour saisir un phénomène donné : "Context-specific meanings of implementers' words are important to an understanding of why action transpires as it does" ¹⁷ (p. 270). Les enseignants participants de notre recherche ont donc la fonction de partager leurs expériences et leurs représentations qui nous permettent de dégager les éléments communs et les aspects particuliers sur les facteurs susceptibles de favoriser l'implantation du référentiel commun québécois.

Notre étude de cas est en fait une étude empirique (Paillé, 1996) et interprétative (Erikson, 1986 cité par Riverin-Simard, Spain & Michaud, 1997), qui se réalise en milieu scolaire et interroge les acteurs de terrain (enseignants). Nous poursuivons donc l'implantation du référentiel commun dans son contexte réel, c'est-à-dire que nous traitons l'implantation telle qu'elle s'inscrit dans les cégeps (instances sous la direction du MICC) et dans les centres d'éducation des adultes (instances sous la direction du MELS) et auprès des enseignants en francisation des immigrants adultes scolarisés. Avec les données authentiques tirées des entretiens de groupe, nous appréhendons la réalité de l'implantation du référentiel commun québécois dans son ensemble et rendons ainsi compte de la complexité de notre objet d'étude.

Bien que notre étude cherche à élaborer (et à diffuser) un savoir sur une nouvelle réalité, l'enjeu de notre recherche n'est pas nomothétique, car nous ne visons pas à « proclamer des lois, des principes généraux [ou] des théories » (Van der Maren, 1996, p. 62). Toutefois, notre recherche apporte une

¹⁷ Traduction libre : Le sens sur un contexte précis qui est traduit dans les propos des acteurs responsables de l'implantation permet de mieux comprendre le raisonnement derrière une action donnée.

nouvelle connaissance, puisque l'Échelle et le Programme-cadre ont été diffusés il y a quelques années (mars 2012); cette recherche est la première sinon la seule à étudier (*in situ*) le processus d'implantation de cette innovation pédagogique et à faire état des facteurs qui dictent son implantation. Par ailleurs, nous ne produisons pas d'énoncés théoriques, c'est-à-dire que nous ne partons pas d'une théorie générale pour expliquer les faits (Van der Maren, 1996). La présente étude est plutôt axée sur l'interprétation de nos participants et de la nôtre, chercheure, d'où sa nature herméneutique. Il y a donc une collaboration entre participants et chercheure, un dialogue où il y a construction de connaissances. Cette idée nous renvoie à une approche qualitative interprétative.

Afin de répondre à nos questions et à nos objectifs de recherche et de mieux connaître l'état de la situation en ce qui a trait à l'implantation, l'approche qualitative a été privilégiée. L'approche qualitative renvoie à l'idée « de la découverte ou de la construction de sens » (Mucchielli, 2004). Paillé (1996) précise que la recherche qualitative vise à comprendre un objet d'étude. Pour ce faire, une méthode qualitative, à savoir l'entretien de groupe, a été employée.

Cette approche s'avère appropriée pour notre étude pour les raisons suivantes : a) elle permet de faire ressortir les grandes dimensions liées à la question de l'implantation du référentiel commun de manière ouverte en faisant appel aux acteurs concernés par le phénomène étudié (Creswell, 2007), en l'occurrence ici les enseignants ; b) elle donne la parole à différents intervenants afin qu'ils puissent s'exprimer sur leur expérience (Groulx, 1997) et sur certains aspects de l'implantation ; c) elle fournit ainsi une perspective de « l'intérieur » ; d) elle permet d'analyser le contenu des propos des interviewés de façon détaillée ; e) elle ouvre le chemin à un milieu naturel, voire le terrain même, c'est-à-dire qu'elle rend compte de nombreux milieux, par exemple différents centres communautaires sujets à l'implantation du référentiel commun québécois.

Pour résumer, l'approche qualitative nous a semblé fournir une méthode propice pour notre recherche, car les perspectives de nos participants à l'égard de différents aspects de l'implantation nous a permis de mettre en évidence les facteurs susceptibles d'orienter l'implantation du référentiel commun. Notre recherche a permis alors de dégager le sens d'une situation complexe, à savoir l'implantation de cette innovation pédagogique, qu'accordent les acteurs qui y sont impliqués. Ainsi, les données qui font l'objet de notre analyse sont de nature qualitative et les résultats obtenus sont de type interprétatif (Anadon, 2006).

3.2. Participants à la recherche

Le contexte géographique de réalisation est Montréal (à l'exception d'un entretien, qui a eu lieu par téléphone avec des enseignants de la ville de Québec).

Notre méthodologie qualitative est multi sites. Afin de déterminer les acteurs qui participeraient à notre recherche, il a fallu découper le terrain en question pour en saisir la complexité. Nous avons d'abord identifié les réseaux qui œuvrent en francisation, ceci inclut le MICC et les instances sous sa direction : les universités, les cégeps et les centres/organismes communautaires, de même que le MELS et les instances qu'il dirige, à savoir les commissions scolaires et les centres d'éducation aux adultes.

Les participants qui constituent notre échantillon sont les enseignants ou 'opérationnaliseurs' du référentiel commun québécois qui aideront à la réalisation de son implantation sur le terrain de l'action pédagogique. Ils « utilisent une terminologie qui leur est propre, une terminologie de terrain, pour poser leur problème » (Van der Maren, 2003, p. 352). Puisque notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'éducation des adultes, plus spécifiquement la psychopédagogie et l'andragogie, ces acteurs sont au centre de nos préoccupations, d'où la question sur les représentations des enseignants. L'Échelle et le Programme-cadre sont portés, entre autres, par le palier local ou le niveau opérationnel,

c'est-à-dire les enseignants d'un centre d'éducation des adultes ou d'un cégep par exemple. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont des intervenants étroitement liés à l'innovation en question et donc les participants de notre recherche avec qui nous avons collaboré. Cela dit, il importe de mentionner que d'autres acteurs importants sont également impliqués dans l'implantation du référentiel commun québécois, comme les instances gouvernementales du MICC et du MELS, par exemple les acteurs de la Direction générale de la francisation, les commissions scolaires, les coordonnateurs du programme de francisation et les directions des centres. Cependant, ces acteurs ne font pas partie de notre échantillon de participants de recherche. Nous évoquerons davantage l'idée des participants de la recherche dans la section **5.4 Limites de la recherche** du cinquième chapitre.

Afin d'avoir un portrait global de l'implantation du référentiel commun et d'assurer un certain degré de représentativité, nous avons jugé essentiel d'examiner diverses instances sous un même ministère. En effet, nous interrogeons les enseignants des trois groupes d'instances reliées au MICC qui comprennent une université, un cégep et un centre communautaire. Au total, nous avons interrogé six enseignants qui exercent dans les milieux sous la direction du MICC. En ce qui concerne le MELS, nous avons sollicité la participation des enseignants qui œuvrent dans les centres d'éducation aux adultes d'une commission scolaire à Montréal et une autre à Québec. Au total, nous avons interrogé six enseignants qui exercent dans les milieux placés sous la direction du MELS. Dans l'ensemble de notre étude, douze enseignants ont participé aux entretiens (voir Tableau 3.1).

Pour résumer, nous avons entrepris deux entretiens auprès des enseignants du MICC et trois auprès des enseignants du MELS. Le premier entretien s'est fait en présence de deux enseignants du MICC qui travaillent en francisation dans une université. Le deuxième entretien s'est fait auprès de quatre enseignants, trois qui exercent dans un cégep et une qui intervient dans un centre communautaire. Quant aux entretiens avec les enseignants du MELS, les deux premiers entretiens se

sont faits en présence de deux enseignants qui exercent chacun dans un centre d'éducation des adultes sous une commission scolaire à Montréal. Lors du troisième entretien, nous avons interrogé deux enseignants d'un centre d'éducation des adultes d'une commission scolaire de la ville de Québec.

Tableau 3.1
Bilan des entretiens de groupe

	MICC	MELS
Nombre d'entretiens de groupe	2	3
Nombre total de participants interrogés	6	6
Instances	<ul style="list-style-type: none"> - 1 université (2 enseignants) - 1 cégep (3 enseignants) - 1 centre communautaire (1 enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> - Commission scolaire à Montréal (deux centres d'éducation des adultes – 4 enseignants) - Commission scolaire à Québec (un centre d'éducation des adultes – 2 enseignants)
Entretiens	<ul style="list-style-type: none"> 1) Entretien 1- (2 enseignants) MICC_EN₁ (Université) 2) Entretien 2- (4 enseignants) MICC_EN₂ (cégep et centre communautaire) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Entretien 1- (2 enseignants) MELS_EN₁ (Commission scolaire à Montréal) 2) Entretien 2- (2 enseignants) MELS_EN₂ (Commission scolaire à Montréal) 3) Entretien 3- (2 enseignants) MELS_EN₃ (Commission scolaire à Québec)

Nous avons obtenu de cette façon un aperçu de contextes variés et de différentes représentations qui

peuvent apparaître au moment de l'implantation du référentiel commun québécois. Toutefois, il importe de mentionner qu'il aurait été intéressant d'interroger les acteurs d'autres commissions scolaires (ou d'autres centres d'éducation des adultes, cégeps ou organismes communautaires). Cependant, étant donné le grand nombre d'instances impliquées dans l'implantation (par exemple 72 commissions scolaires au Québec) et le temps restreint pour réaliser notre étude, nous avons réduit notre échantillon dans une limite raisonnable, comme d'autres tels que Carpentier (2010).

Lors des entretiens, nous avons recueilli certaines données liées aux caractéristiques des répondants de notre échantillon, à savoir leur profil professionnel. Cependant, d'autres détails, par exemple la formation antérieure et l'âge des participants, n'ont pas été recueillies.¹⁸

Sur les douze participants interrogés dans la présente étude, il y avait sept femmes et cinq hommes. Quatre de ces participants avaient plus de vingt années (plus précisément entre 23 et 37 ans) d'expérience en enseignement aux adultes. Les quatre autres participants avaient entre 12 et 14 années d'expérience dans le domaine d'enseignement et les quatre derniers, entre six et neuf ans d'expérience. L'ensemble des répondants a enseigné à temps partiel et à temps complet aux clientèles peu scolarisés et scolarisés. Bien que nos répondants donnent des cours de francisation, certains parmi eux ont aussi enseigné la francisation alpha, le français écrit et le français en milieu de travail.

Outre l'enseignement, certains répondants avaient d'autres rôles dans le domaine d'éducation. Un participant a eu une carrière professionnelle de conseiller en développement pédagogique. Ses tâches comprenaient le développement du matériel pour les classes, des programmes, des plans du cours et même le travail administratif. Une autre participante a été évaluatrice linguistique et conseillère en francisation, et a participé à la rédaction du Programme-cadre.

¹⁸ Les renseignements sur la formation suivie en lien avec le référentiel sont présentés dans les chapitres quatre et cinq.

Le tableau suivant représente une synthèse du profil professionnel des participants de la présente étude.

Tableau 3.2
Synthèse du profil professionnel des enseignants

GENRE	TYPE D'ORGANISME	EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	NOMBRE D'ANNÉES D'ENSEIGNEMENT
Homme	Université	2000-05 2005-2013 (conseiller en développement pédagogique) (temps partiel; temps plein)	7
Femme	Université	1996-2000 2000-2012 (évaluatrice linguistique; rédacteur du Programme-cadre) (temps partiel; temps plein)	6
Homme	Cégep	1990-2014 (programme régulier; remplacements; français en milieu de travail) (temps partiel)	24
Homme	Cégep	1991-2014 (français écrit à temps partiel) (temps partiel; temps plein - 5 ans)	23
Homme	Cégep	1989-2014 (organismes : entreprises, organismes communautaires,	25

		cégep, COFI, université) (temps partiel; temps plein)	
Femme	Centre communautaire	2000-2014 (clientèle : scolarisée, peu scolarisée) (temps plein)	14
Homme	Conseil scolaire (Montréal)	1977-2014 (francisation)	37
Femme	Conseil scolaire (Montréal)	2005 -2014	9
Femme	Conseil scolaire (Québec)	2007-2014	7
Femme	Conseil scolaire (Québec)	2001-2014	13
Femme	Conseil scolaire (Montréal)	2002-2014 (francisation alpha et francisation)	12
Femme	Conseil scolaire (Montréal)	2001-2014 (Conseil scolaire et MICC- six mois)	13

L'interrogation des enseignants de toutes les institutions scolaires qui offrent les services de francisation aux personnes immigrantes n'est pas réaliste dans le cadre de notre étude, car cela dépasse les possibilités de la présente thèse et il y aurait aussi une saturation des réponses. En outre, il importe de noter que nous avons ciblé les milieux scolaires à Montréal (à l'exception d'un centre à Québec), car

cette ville accueille le plus grand nombre d'immigrants dans la province du Québec. À titre d'exemple, entre 2011 et 2012, Montréal a reçu 45, 112 nouveaux immigrants et la ville de Québec, 2, 982, des chiffres nettement supérieurs à Gatineau et à Trois-Rivières qui ont accueilli respectivement 1, 852 et 379 personnes immigrantes au cours de la même période.¹⁹ Notre étude sur l'implantation se focalise donc sur le contexte qui reçoit plus d'immigrants.

Les instances qui ont fait l'objet de notre étude, à savoir une université, un cégep, un centre communautaire et trois centres d'éducation des adultes ont été choisis en fonction de certaines suggestions des directions des deux ministères. Il importe de préciser que tous nos participants ont été choisis en fonction de critères préétablis (Savoie-Zajc, 2009). Les participants ont été visés selon leur poste en francisation des personnes immigrantes adultes scolarisées, et donc de leur expertise sur l'objet de recherche et selon le milieu géographique (Montréal). Notre échantillon est pour cette raison intentionnel ou non probabiliste (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires, 1997). La participation de ces divers acteurs à la recherche et les données qu'ils ont fournies donnent lieu à une analyse plus complète de la question de l'implantation et ainsi à une compréhension approfondie de la problématique de la recherche.

3.3. Collecte de données et instrument

La partie qui suit décrit l'instrument utilisé dans la présente recherche pour collecter les données auprès des enseignants.

La méthode de collecte de données repose sur des entretiens de groupe (Fern, 2001). Les rencontres se sont déroulées avec deux à quatre enseignants par entretien sur une base volontaire. La séance a permis d'obtenir l'information relative aux pratiques pédagogiques des enseignants. Pour que

¹⁹ Chiffres tirés du site web Institut de la statistique Québec
http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/index.htm

nos participants soient en mesure de répondre aux questions qui orientent la séance, il était essentiel que ceux-ci prennent connaissance de l'Échelle et du Programme-cadre avant la séance. Nous avons envoyé le lien électronique aux participants vers les deux outils d'harmonisation et leur avons demandé d'en prendre connaissance avant notre rencontre.

Cette collecte a visé donc à obtenir un aperçu d'ensemble de l'implantation du point de vue des acteurs de première ligne, et ce, afin de nous familiariser avec le processus d'implantation et de dégager les facteurs susceptibles d'influencer l'implantation du référentiel commun québécois. Les propos de Durand et Blais (2003) sont évocateurs : « Poser des questions d'opinion à des personnes qui ne sont pas du tout au courant du sujet sur lequel on leur demande leur avis ou qui n'y ont jamais réfléchi entraîne nécessairement une certaine contamination de la mesure qui influence la fidélité » (p. 199). D'où l'importance d'interroger les enseignants qui sont directement impliqués dans l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre.

Deux stratégies ont été employées pour le recrutement des participants à la recherche. Une première série de participants a été recrutée par nous, chercheure. Nous avons effectué des recherches, afin d'identifier le nom des institutions scolaires offrant des services de francisation à Montréal. Les directions d'écoles ont été par la suite contactées et celles-ci nous ont proposé les noms des participants potentiels.

Les seconds participants que nous avons rencontrés ont été ceux recrutés par les responsables œuvrant au MICC et au MELS. Nous avons fait appel aux responsables de ces deux ministères afin d'augmenter le nombre de participants et de pallier aux limites associées à la disponibilité des enseignants. Ces responsables nous ont fourni une liste de noms des enseignants en francisation aux adultes intéressés à participer à notre recherche.

Avant que ne se déroulent les entretiens de groupe, nous avons communiqué au préalable par

écrit et oralement avec les directions des deux ministères afin d'expliquer l'étude et ses objectifs. Lors de ces contacts, nous avons discuté également des modalités de l'entretien de groupe, par exemple le lieu et la durée.

Les entretiens de groupe d'une durée d'environ une heure et demie se sont déroulés dans un milieu qui a convenu aux participants et le moment des entretiens a été choisi en fonction des disponibilités des participants et de la chercheuse. De plus, les entretiens ont été enregistrés sous forme audio à l'aide d'un dictaphone. Le corpus de l'entretien de groupe a été constitué à partir du verbatim des enregistrements. L'ensemble du verbatim des entretiens a été ensuite transcrit à des fins d'analyse de contenu. Précisons que les citations entre guillemets représentent les opinions et les propos des participants rencontrés lors de l'entretien de groupe.

Nous avons guidé une interaction verbale animée avec des questions semi-ouvertes afin de laisser les participants s'exprimer sur leur réalité et la spécificité du cas. De cette façon, les entretiens « constituent une porte d'accès aux réalités sociales en misant sur la capacité d'entrer en relation avec les autres » (Poupart et al., 1997, p. 173). Même si les questions ont été orientées sur notre objet d'étude, elles ont laissé un certain degré de liberté aux participants pour qu'ils aient pu s'exprimer sur le thème de la recherche. Pour ce faire, nous avons formulé d'une part, des questions ouvertes et d'autre part, nous avons invité les participants à s'exprimer de façon spontanée et à répondre comme cela leur convenait. À ce propos, Geoffrion (2003) avance que : « Les questions ouvertes laissent au participant la plus grande latitude *possible* pour répondre selon sa propre expérience » (p. 348).

En tout temps, nous nous assurons de respecter les critères à l'égard des questions d'entrevue qu'avance Gauthier (1997) : « On suggère qu'elles soient ouvertes (susceptibles d'amener le répondant à décrire son expérience), courtes (le but est de faire parler l'interviewé), neutres (il faut éviter de poser des questions qui reflètent notre jugement ou nos opinions) et appropriées (questions de clarification de

sens, questions de vérification de la compréhension, etc.) » (p. 278). L'entretien nous a permis donc « d'explorer de façon approfondie certains thèmes abordés » (Gauthier, 1997) grâce à l'échange verbal entre chercheure et participants et de rendre explicites les perceptions et la compréhension des enseignants sur les sujets liés à l'implantation du référentiel commun québécois.

Notre guide d'entrevue comporte 17 questions regroupées en quatre parties : introduction, approche pédagogique, référentiel commun et conclusion. La première partie comporte des questions d'ouverture. Elles sont liées au profil professionnel du participant, à savoir les années d'enseignement et sa fonction dans le poste. La deuxième partie aborde les questions sur l'approche pédagogique des enseignants et celle inhérente à l'Échelle et au Programme-cadre. La troisième partie vise à recueillir des données spécifiques à l'Échelle et au Programme-cadre et l'implantation de ceux-ci dans la pratique enseignante. La quatrième et dernière partie est composée de la question suivante : Y a-t-il d'autres opinions ou d'autres éléments que vous jugez utiles d'être partagés dans le contexte de cette recherche? Elle sert à conclure l'entretien.

Les questions de notre guide d'entrevue nous permettent de repérer des éléments de réponse à nos deux questions de recherche. Par ailleurs, ces questions s'appuient sur les représentations à l'égard des outils d'harmonisation et visent à comprendre comment l'Échelle et le Programme-cadre sont reçus par les enseignants, et ce, afin de dégager les indicateurs opérationnels de ces représentations. Nous mettons en valeur de cette façon la voix des acteurs de première ligne impliqués dans l'implantation et dégageons ainsi une image des connaissances et des perspectives de cette innovation en milieu scolaire. De plus, nos questions nous permettent d'étudier la rencontre (ou la non rencontre) entre les deux outils d'harmonisation et les pratiques de nos deux groupes de participants (MICC, MELS).

Ce guide d'entrevue a subi une étape de validation par les instances supérieures issues du MICC et du MELS qui ont reçu les questions d'entretien par courriel électronique. Par ailleurs, la validation

de nos questions d'entrevue a aussi été faite par entrevue auprès de deux enseignantes. À la lumière de l'analyse du contenu de ce premier entretien, nous avons jugé le guide d'entrevue pertinent et clair. Il importe de noter que, puisque les propos de ces deux participantes nous apparaissent être d'une grande valeur à notre recherche, nous avons décidé de les intégrer au corpus de nos données.

3.4. Éthique ²⁰

Les règles déontologiques ont été respectées pour les entrevues relatives au consentement, au droit de retrait, à la confidentialité, à la diffusion des résultats de recherche auprès des participants, aux méthodes et à la durée de conservation des données.

Avant la collecte de données, un formulaire de consentement a été envoyé par courriel aux participants avec les thèmes abordés dans l'entretien de groupe. Ce formulaire a été également accompagné d'un consentement distinct : le consentement de l'utilisation de l'enregistrement sonore à des fins de retranscription et d'analyse pour notre recherche. Il importe de noter que le formulaire de consentement indique clairement que la participation à la recherche est entièrement volontaire et que les participants sont libres de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Pour ce qui est de la confidentialité, il faut mentionner qu'il n'est pas possible d'identifier les participants de la recherche, car les noms des milieux scolaires restent anonymes et leurs noms sont codés.

Pour ce qui a trait aux avantages et aux inconvénients de la participation à notre recherche ²¹, nous sommes d'avis que les individus interrogés pourront contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation des adultes et l'implantation d'une innovation pédagogique. Leur

²⁰ La demande d'approbation éthique a été acceptée en mai 2012 par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR).

²¹ Précisés dans le formulaire de consentement

participation à la recherche leur a également permis de réfléchir sur les leviers, les obstacles ou encore les éléments qui peuvent faciliter l'implantation. De plus, la participation aux entretiens leur a permis de tirer des enseignements de leurs réponses qui reposent sur leurs savoirs et leurs expériences, afin de mieux se connaître et de mieux comprendre leurs représentations. Cette idée s'applique aux enseignants qui offrent leurs perceptions face à l'innovation pédagogique, perceptions qui leur ont permis d'identifier leurs attitudes à l'égard du référentiel commun. D'ailleurs, en participant à cette recherche, ils n'ont pas couru de risques ou d'inconvénients particuliers. L'inconvénient associé à la présente recherche était le temps (environ une heure et demie) alloué à l'entretien de groupe.

En ce qui concerne la stratégie de suivi ou de diffusion des résultats de recherche auprès des participants, ces résultats ou les publications seront fournies sous forme assimilable aux enseignants et aux autorités du MICC et du MELS une fois l'analyse des données effectuée et la thèse déposée. Pour terminer, les renseignements sont conservés sur une clé USB mise dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé avec accès limité. Les données personnelles sont conservées pour une durée de sept ans après la fin de la recherche; après quoi les données seront détruites.

3.5. Analyse de données

Avec une recherche qualitative, nous pourrions faire appel soit à l'analyse inductive générale, soit à l'analyse déductive. Notre recherche est principalement de nature exploratoire et compréhensive, car nous n'avons pas été en mesure de définir au préalable les catégories²² de la recherche, puisque celles-ci étaient inexistantes dans les écrits (Blais & Martineau, 2006). Par conséquent, l'analyse des données s'inscrit dans une logique inductive qui fait appel à des « stratégies utilisant prioritairement la

²² Par catégorie, nous entendons une expression dénommant « un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2003, p.147)

lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Blais & Martineau, 2006, p. 3). L'utilité d'une démarche inductive pour l'élaboration de notre problématique réside dans la possibilité de comprendre et de décrire les facteurs qui déterminent l'implantation (Deniger, 2012) dans un milieu éducatif donné. Par conséquent, nous étions mieux placée pour situer les questions de notre recherche et en mesure d'y répondre.

Après la collecte de données brutes et la transcription des entretiens de groupe enregistrés qui ont été ensuite anonymisés, nous avons lu les données brutes à plusieurs reprises (Thomas, 2006) afin de nous familiariser avec celles-ci (Bryman, 2008). À la suite d'une lecture détaillée de nos données, nous avons procédé au regroupement des données brutes en catégories et en sous-catégories, selon les thèmes émergents (Savoie-Zajc, 2011). Toutes les catégories nous ont servi ensuite pour le codage des données.

Nous avons fait alors une première catégorisation et enlevé les données qui s'avèrent redondantes ou moins pertinentes quant aux objectifs et aux questions de la recherche. Afin de réduire les catégories, Blais et Martineau (2006) suggèrent de « sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie » (p. 8). Un tel affinement met en évidence uniquement les informations pertinentes et celles qui donnent lieu à une perspective globale de la situation en question. Pour finir, nous avons établi des liens, d'abord entre catégories et ensuite entre nos objectifs de recherche et les résultats provenant des données brutes. Notons que nous avons effectué trois niveaux d'analyse des données. Nous expliquerons ces niveaux en détail dans le quatrième chapitre.

Il importe de mentionner qu'à la suite du premier niveau d'analyse (et avant d'entreprendre les deuxième et troisième niveaux d'analyse), nous avons envoyé à chaque enseignant une synthèse

d'entrevue. Cette synthèse visait à valider auprès des enseignants les résultats de la recherche (leurs propos) et de vérifier que le texte ne trahissait pas leur pensée. Après avoir lu les données dans chaque catégorie, il a été demandé aux enseignants de clarifier certaines interrogations de la chercheuse (précisées entre parenthèses) et d'ajouter des éléments essentiels à la compréhension de leurs propos, s'il y avait lieu. L'intention de cette synthèse d'entrevue n'était pas de relancer la discussion ou de recueillir des commentaires additionnels. Il s'agissait simplement de vérifier le texte, d'apporter des précisions et d'ajouter des éléments essentiels.

3.6. Critères de rigueur scientifique

Gohier (2004), de même que Savoie-Zajc (2011) soulignent l'importance d'assurer la rigueur scientifique dans une recherche interprétative. Pour ce faire, il importe de respecter les critères, comme la crédibilité et la transférabilité (Gohier, 2004). Afin d'augmenter la crédibilité, c'est-à-dire la validation interne de notre recherche, nous nous sommes appuyée sur une méthode d'entrevue qui a fait appel à plusieurs individus qui ont fourni des données autour d'un seul objet d'étude. Nous avons interrogé de cette façon les enseignants de différentes instances, par exemple ceux d'une université, d'un cégep et d'un centre communautaire (reliés au MICC) et ceux des centres d'éducation des adultes (reliés au MELS) sur leurs représentations d'un même outil innovant. Il s'agit de ne pas se limiter à un seul point de vue. Cette stratégie nous permet d'ailleurs de comparer les données recueillies (Lefrançois, 2009) et de « combler les lacunes ou biais [...] des sources d'information » (Gauthier, 2003, p. 177).

La triangulation indéfinie, terme employé par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), fait référence, selon ces derniers, à la possibilité de faire un retour vers les participants dans le but de vérifier les résultats de l'analyse des données. Dès lors, Blais et Martineau (2006) affirment que « ce type de

vérification améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants (membres) de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur » (p. 13). Dans le cadre de la présente étude, nous avons envoyé une synthèse d'entrevue (premier niveau d'analyse) à chaque participant de la recherche. Son but était de vérifier la cohérence des propos des enseignants avec notre analyse et de valider nos interprétations des données brutes auprès des participants. La disponibilité et la volonté des enseignants ont permis d'assurer cette validation. Précisons que cette stratégie n'est qu'un début de triangulation. Comme notre recherche n'est pas une étude de cas multiples (il s'agit d'un seul programme) et que d'autres méthodes de collecte de données, tel un questionnaire, n'ont pas été utilisées ici, il est moins convenable de parler de la triangulation au sens propre du terme.

En ce qui concerne la transférabilité (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire la validation externe, il s'agit de la possibilité d'obtenir les mêmes conclusions dans une recherche ayant un contexte différent de celui étudié. Nous reconnaissons que nous n'éclairons qu'une partie de la réalité (du phénomène étudié) principalement en raison de notre échantillon de type intentionnel. Par conséquent, la généralisation des conclusions n'est pas possible. Néanmoins, nous pourrions nous attendre à ce que les connaissances développées dans notre recherche soient transférées à d'autres contextes semblables d'implantation d'un programme ou d'un outil innovant, et ce, en raison de la divulgation d'informations riches sur l'innovation pédagogique. Nous souhaitons que les savoirs sur l'implantation du référentiel commun québécois issus de notre recherche puissent renseigner les instances supérieures sur les facteurs qui peuvent favoriser l'implantation d'un programme ou d'une innovation pédagogique.

Cette dernière section a permis d'exposer les techniques utilisées pour augmenter la crédibilité de la présente étude. Ces techniques avaient pour objectif de produire des résultats crédibles et transférables.

Ce troisième chapitre fait état de la méthode de recherche utilisée dans la présente étude. Il décrit plus particulièrement le type de recherche qui caractérise notre étude (l'étude de cas), les participants de la recherche (enseignants), l'instrument utilisé pour faire la collecte de données (entretien de groupe), l'éthique du processus méthodologique envisagé, l'analyse de données (analyse inductive) et les stratégies adoptées pour assurer la rigueur scientifique de la présente recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les trois premiers chapitres ont porté sur la problématique de la recherche, sur son cadre de référence et sur sa méthode de recherche. Ce quatrième chapitre présente les résultats liés aux questions de recherche. Ces résultats sont issus des propos des enseignants en francisation des immigrants adultes sur l'implantation du référentiel commun québécois. À cette fin, trois niveaux d'analyse des données de notre recherche font l'objet de cette étude.

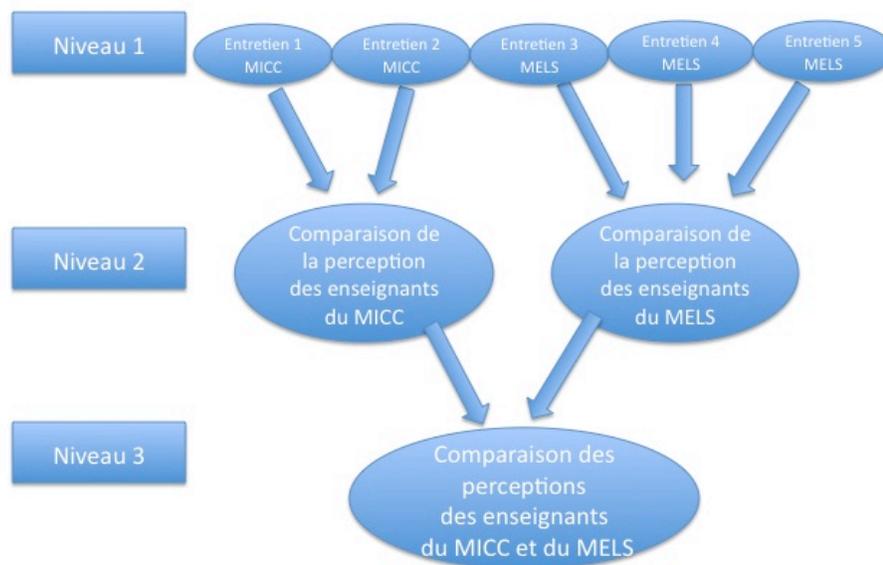
Le premier niveau d'analyse est une micro-analyse des propos des participants de chaque entrevue et consiste en cinq analyses indépendantes. Ce premier niveau d'analyse est utile pour regrouper les propos des enseignants de chaque entretien sous différentes catégories et pour détailler le contexte de chaque milieu en voie de changement ou en voie d'implantation. Le deuxième niveau comprend deux analyses indépendantes. Ces analyses représentent une synthèse des résultats des micro-analyses du niveau précédent. Elles permettent d'identifier les convergences et les divergences entre les propos des enseignants œuvrant au sein d'un même ministère. Autrement dit, l'une des analyses compare l'ensemble des propos des enseignants du MICC, tandis que l'autre s'intéresse aux propos des enseignants du MELS. Le troisième et dernier niveau d'analyse est une macro-analyse qui compare les propos des enseignants du MICC avec ceux du MELS.

Afin d'alléger la lecture et d'éviter des répétitions, nous avons décidé de placer les résultats du premier niveau d'analyse en annexe. Malgré ce choix, nous ne perdons ni la parole des enseignants ni le sens. Dans un souci de rigueur, nous présenterons dans ce quatrième chapitre deux niveaux de représentations des enseignants (niveau 2 et niveau 3) (voir figure à la page suivante). Ces deux niveaux d'analyse permettent d'explorer l'éventail des représentations émergeant des discours des répondants et de mettre en

évidence de potentielles ressemblances et distinctions qualitatives dans la parole des participants et dans leurs représentations.

Afin de faciliter la compréhension, nous présentons ci-dessous la Figure 4.1 qui représente graphiquement les analyses sous-jacentes aux trois niveaux.

Figure 4.1
Analyses des données brutes



Il convient de signaler que la validité des analyses des 2^e et 3^e niveaux est assurée lorsque la validité du 1^{er} niveau a été démontrée. Nous avons validé notre interprétation des résultats auprès de nos participants (1^{er} niveau d'analyse) pour nous assurer qu'elle représentait bien leurs pensées.

Le contenu du présent chapitre a été segmenté à l'aide d'un ensemble de 14 rubriques analytiques thématiques. Pour chacune d'elles, une lettre est attribuée : a) vision et concept, b) temps, c) ressources pédagogiques, d) ressources financières,

e) réceptivité et appropriation, f) approche pédagogique, g) formation, h) collaboration, i) leaders, j) planification, k) projet pilote, l) personnes-ressources, m) adaptation aux besoins locaux, n) attention portée sur les forces externes. Il importe de souligner que les rubriques que nous avons traitées se sont inspirées des facteurs repérés dans le modèle de Vince-Whitman (2009).

La séquence de présentation de nos résultats sera organisée dans l'ordre suivant. Nous commencerons par présenter les résultats du deuxième niveau d'analyse divisé en deux parties : *Comparaison de la perception des enseignants du MICC* et *Comparaison de la perception des enseignants du MELS*. Par la suite, nous présenterons l'analyse de 3^e niveau qui se concentre sur la *Comparaison des perceptions des enseignants du MICC et du MELS*. Par ailleurs, notons que le présent chapitre contient des appuis empiriques ainsi que de nombreuses citations.

Les pages suivantes traiteront de la perception des enseignants œuvrant dans les milieux de formation du MICC.

4.1. Analyse de 2^e niveau

4.1.1. Comparaison de la perception des enseignants du MICC

a) Vision et concept. Selon les enseignants de l'entretien 1 (MICC_EN₁), le Programme-cadre et l'Échelle découlent de la volonté du MICC et du MELS d'harmoniser 1) le contenu de l'offre de service de la francisation, 2) les outils pédagogiques, 3) la terminologie dans différents milieux comme Emploi Québec, les commissions scolaires et les deux ministères. Qui plus est, « l'objectif du Ministère » explique une enseignante « c'est que les apprenants puissent vivre et communiquer dans la société de tous les

jours » (MICC_EN1_ENS1). Son homologue de l'entretien 2 partage la même compréhension du mandat du Ministère « qui est la francisation aux immigrants dans le but de les rendre fonctionnels dans la vie de tous les jours » (MICC_EN2_ENS1). Pour réaliser cet objectif, explique un enseignant, le Programme-cadre traite principalement des aspects de la vie quotidienne, mais aussi de thèmes plus éloignés du quotidien, comme la recherche d'emploi, les présentations formelles dans le monde du travail, les sujets actuels et ce qui a un « rapport avec la modernité, par exemple écrire des courriels » (MICC_EN1_ENS2).

Les enseignants de l'entretien 2 affirment que le Programme-cadre insiste moins sur les compétences grammaticales et plus sur l'interaction et sur la communication. La perspective d'un des enseignants de l'entretien 1 semble aller dans l'autre sens, car il parle plutôt de la présence de la grammaire dans le Programme-cadre et souligne qu'elle y est présentée de façon très formelle. Toutefois, cet enseignant avance que cette présentation grammaticale pourrait donner l'impression aux enseignants qu'il faut transmettre ce métalangage aux apprenants. Pourtant « ce n'est pas ça l'objectif d'enseigner le métalangage » (MICC_EN1_ENS2). Pour éviter ce piège, les formateurs du Programme-cadre ont insisté sur cet aspect, affirme cet enseignant.

L'un des enseignants de l'entretien 2 semble critiquer l'objectif du Ministère. Il souligne que le développement des compétences communicatives est un objectif qui correspondait à la clientèle reçue dans les années 90, c'est-à-dire à « une clientèle peu scolarisée qui n'avait pas le désir nécessairement d'intégrer l'université; qui avait le désir de communiquer simplement » (MICC_EN2_ENS2). Il ajoute que ces objectifs ne correspondent pas tout à fait à la clientèle qu'ils reçoivent actuellement, qui est plus

scolarisée, qui désire, pour la plupart, se diriger vers le marché du travail et « dont les besoins nous amènent à faire plus de grammaire ».

En ce qui concerne la nouvelle Échelle, l'ensemble des participants du MICC affirme qu'elle ressemble à l'ancienne, sauf qu'elle est « bonifiée...on détaille chaque niveau par l'ajout d'indicateurs » (MICC_EN1_ENS1). Qui plus est, « l'interaction orale a été divisée en compréhension et production orales » (MICC_EN1_ENS2). Avant « on parlait d'objectifs situationnels, maintenant on parle de domaines et de situations » (MICC_EN1_ENS1).

Comme c'est le cas avec l'Échelle, la différence entre l'ancien programme et le Programme-cadre ne se fait pas sentir non plus, affirment nos participants. Les propos de trois enseignants en font preuve : « Je ne vois pas de différence entre les deux » (MICC_EN2_ENS2), « ça m'apparaît être semblable à l'ancien [programme], mais peut-être nommé autrement » (MICC_EN2_ENS4), « c'est assez superficiel en réalité » (MICC_EN2_ENS1). Cela dit, les participants constatent qu'avec le Programme-cadre, certains changements auront lieu en termes de structure, soit l'organisation pédagogique de la matière à transmettre, et de nomenclature. En gros, le Programme-cadre est axé sur le niveau de compétence contrairement à l'ancien programme, où « l'enseignement est prescrit autour d'objectifs situationnels » (MICC_EN1_ENS2). Autrement dit, le contenu est associé intimement à une intention de communication précise à laquelle on assigne un niveau de compétence. Cet enseignant poursuit en disant : « les niveaux de compétence [sont dorénavant] l'élément organisationnel de base » (MICC_EN1_ENS2).

En utilisant le Programme-cadre, les enseignants seront appelés à réorganiser la matière pédagogique et à reconstruire l'enseignement, mais cette réorganisation ne se fera

pas de façon drastique sinon progressive, signalent deux participants de l'entretien 1. Ils poursuivent en précisant que, le cas échéant, c'est une occasion pour les enseignants d'intégrer de nouvelles matières et de nouvelles approches et d'évaluer s'ils répondent aux besoins de la clientèle cible.

Quant aux changements sur le plan de la nomenclature, on introduit la terminologie de la nouvelle grammaire dans le Programme-cadre, note un enseignant de l'entretien 2. Malgré ce changement, spécifie-t-il, les modifications terminologiques n'ont pas d'incidence sur les objectifs : « on appelle les choses d'une autre façon, mais le but est le même, l'objectif est le même peu importe si tu appelles ça un objectif terminal ou un domaine » (MICC_EN2_ENS1).

Il poursuit sa réflexion, en affirmant : « on va faire les mêmes choses qu'on fait présentement, mais ça s'appelle autrement... en réalité, il n'y a rien de vraiment nouveau, c'est juste qu'on le présente d'une autre façon » (MICC_EN2_ENS1). Cela dit, il reconnaît que la fragmentation des objectifs terminaux en domaines aura une incidence sur la planification pédagogique. Il explique qu'« il va falloir... qu'on établisse un parcours beaucoup plus sur mesure de plusieurs petits éléments, de plusieurs petites intentions de communication » et qu'une réorganisation du contenu devrait être apportée; ce changement pourrait compliquer la planification du cours, la rendant « beaucoup plus difficile parce qu'on aura beaucoup de choix à faire ».

D'ailleurs, un enseignant reconnaît que le Ministère voulait créer des outils clairs et parlants (MICC_EN1_ENS2). Le caractère détaillé de l'Échelle (MICC_EN1_ENS1) et le caractère concret du Programme-cadre (MICC_EN1_ENS2) répondent à cet objectif, mais il ne faut pas oublier que ces deux outils sont des outils de référence; ils ne sont

donc pas destinés à être utilisés pour la conception d'un cours, rappelle l'enseignant (MICC_EN₁_ENS₂). Pour ce faire, précise ce dernier participant, il faudrait des outils intermédiaires, dont la répartition des contenus et le matériel pédagogique.

b) Temps. Ici, le terme « temps » renvoie au délai de la mise en œuvre de l'innovation pédagogique sur le terrain et entraîne des perceptions négatives chez les enseignants vis-à-vis du référentiel commun québécois. Les enseignants de l'entretien 1 mettent en lumière la lacune temporelle entre l'annonce du référentiel commun québécois et sa mise en œuvre dans les institutions scolaires. Ils affirment que l'ensemble des enseignants est prêt pour les deux outils de référence, mais est en attente depuis longtemps, comme l'indiquent les propos suivants : « ça fait quand même quelques années » (MICC_EN₁_ENS₁). Cette enseignante poursuit sa pensée et constate que les retards rendent le Programme-cadre « dilué ».

Le temps comme facteur de soutien apparaît comme élément du discours des enseignants du cégep. Ces derniers jugent qu'il ne faut pas sous-estimer la capacité de l'enseignant à 1) se familiariser et 2) être à l'aise avec le Programme-cadre, avec la nouvelle façon de le découper et avec les différents domaines et 3) s'adapter à sa nouvelle structure. Un enseignant précise la durée du temps nécessaire pour ce faire : « je mettrais au moins un bon trois, cinq ans avant que ça soit en place et que les enseignants soient à l'aise avec le nouveau Programme » (MICC_EN₂_ENS₁).

c) Ressources pédagogiques. Deux types de ressources pédagogiques font l'objet des propos de l'ensemble des enseignants. Un type renvoie aux ressources servant à l'appui de la compréhension du Programme-cadre tandis que l'autre type renvoie au matériel pédagogique utilisé par les apprenants.

Bien que les enseignants de la présente recherche apprécient avoir de l'autonomie dans l'enseignement, ils s'entendent tous sur l'importance d'avoir des ressources matérielles qui leur faciliterait la compréhension du Programme-cadre pour le mettre en pratique de façon efficace. Ces ressources prendraient la forme de modèles de planification, d'un document synthèse ou de lignes directrices. Un modèle de planification, développé à partir du Programme-cadre, porterait par exemple sur la nouvelle nomenclature (MICC_EN₂_ENS₁). Ce dernier participant de l'entretien 2 nous explique qu'un tel modèle permettrait aux enseignants de mieux comprendre d'une part, comment choisir les objectifs du Programme et les activités pédagogiques sous-jacentes et d'autre part, la progression selon le type de niveau de compétence. Il continue, disant qu'il s'agirait d'une ressource matérielle pratique guidant les enseignants à faire ces choix, qui s'avèrent très complexes et détaillés, minimisant ainsi le sentiment de désorientation qui accompagne cette tâche.

Par ailleurs, le document synthèse « présenterait la vision du Programme-cadre » (MICC_EN₁_ENS₂) et les lignes directrices expliqueraient « comment réaliser les objectifs du Programme » (MICC_EN₁_ENS₁). Ces outils pourraient être un atout important, car de telles ressources permettraient à tous les enseignants d'interpréter le Programme de la même façon avec un même langage (MICC_EN₁_ENS₁).

En ce qui concerne le matériel pédagogique, les enseignants de l'entretien 1 disent avoir reçu positivement les toutes premières activités créées par le MICC en lien avec le nouveau Programme. Malgré ces activités, ces enseignants ainsi que ceux de l'entretien 2 sont unanimes sur le fait qu'il manque de matériel pédagogique. Certains enseignants précisent qu'il manque de ressources pédagogiques pour leurs cours (MICC_EN₂_ENS₁)

et de ressources de grammaire (MICC_EN2_ENS3). Aux dires d'un enseignant : « les étudiants ont quand même besoin d'un minimum de référentiels » (MICC_EN2_ENS3).

Les enseignants ne nient pas le fait qu'il existe une abondance de ressources pédagogiques sur internet et qu'il existe des ressources pédagogiques qui accompagnent le programme actuel, mais ces ressources présentent certains enjeux. Premièrement, le matériel pédagogique, y compris les examens, est souvent loin d'être actuel (MICC_EN2_ENS4, MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1). Dans cet esprit, les enseignants de notre étude soulignent la rupture totale et générationnelle entre le contenu du matériel utilisé présentement avec l'ancien programme, qui date de presque 20 ans, et la réalité. Par exemple, un examen comprend un texte sur un personnage qui a pris sa retraite il y a 23 ans, mais on le décrit comme « jeune sensation » (MICC_EN2_ENS2). Cela dit, un enseignant souligne que le manuel « utilisé dans les cours de français écrit est relativement récent » (MICC_EN2_ENS1).

La rupture générationnelle évoquée ci-dessus démontre que le Ministère manque d'arrimage avec les outils d'apprentissage actuels, qui évoluent (MICC_EN2_ENS1). Il y a sans doute un « décalage entre la réalité, la technologie, l'accessibilité à l'information instantané et toute l'approche traditionnelle qui repose sur une élaboration de règles » (MICC_EN2_ENS1). Dans cet esprit, nos participants disent qu'ils espèrent que le nouveau matériel pédagogique qui accompagnera le Programme-cadre s'aligne avec la réalité.

Un enseignant rappelle aussi qu'il importe de reconnaître la présence de la technologie dans la société et de réfléchir sur les façons d'utiliser la technologie comme outil d'apprentissage (MICC_EN2_ENS1). Il suggère que le Ministère « développe une

application d'apprentissage pour le téléphone cellulaire ». Selon lui, ceci augmenterait l'intérêt chez l'étudiant dans l'apprentissage du français. Pour résumer, il faudrait que l'apprentissage du français et les ressources pédagogiques reflètent la réalité et il faudrait qu'ils soient à jour afin de rendre l'apprentissage plus intéressant pour les apprenants, « convivial » et « accessible en tout temps et partout » (MICC_EN2_ENS1).

Deuxièmement, le matériel et les ressources pédagogiques qui existent déjà diffèrent d'un cégep à un autre et l'utilisation de certaines ressources est interdite aux enseignants, comme le matériel pour la francisation en ligne : « on n'a pas le droit d'accéder à ce matériel » (MICC_EN2_ENS3).

Troisièmement, le matériel produit par le MICC n'est pas suffisant, car il « ne couvre pas l'ensemble des besoins en matériel pédagogique de ses cours. Les professeurs devront recourir à d'autres ressources pour compléter leur enseignement » (MICC_EN1_ENS2). Les enseignants en ont déjà développé, mais ils soulignent que ce n'est pas exclusivement à eux de le faire; c'est aussi la responsabilité du Ministère d'élaborer du matériel, « de monter des dossiers » (MICC_EN2_ENS1) et de s'assurer que les ressources soient actuelles (MICC_EN2_ENS1 & MICC_EN2_ENS2).

Cela dit, les participants de l'entretien 1 vont à l'encontre de cette idée, signalant que ce n'est pas la responsabilité du Ministère de concevoir des ressources comme des guides pédagogiques pour les enseignants. Autrement dit, l'enseignant ne devrait pas s'attendre à ce que le Ministère lui fournisse un ensemble de matériel tout préparé, comme était le cas avec le matériel qui accompagne le PGIL. Il s'agissait d'une méthode clé en main qui présente toute la démarche d'enseignement sur différents thèmes. Ces

participants croient que l'enseignant devrait s'attendre plutôt à ce que le Ministère lui laisse le soin de construire sa propre démarche d'enseignement.

Dispositif d'évaluation. Un troisième type de ressources matérielles qu'évoquent les participants de l'entretien 2 est l'évaluation. Outre les enjeux liés au matériel, qui compliquent aussi la pratique pédagogique, il y a des enjeux par rapport aux examens. Selon nos participants, les enseignants qui enseignent en milieu universitaire sont obligés de donner deux types d'examens, un du Ministère, axé sur les compétences communicatives, et un de l'université, axé sur la grammaire. Il importe de noter que l'examen de l'université n'est pas celui qui est considéré dans le résultat final pour le Ministère. « On ne peut pas avoir à les [apprenants] préparer de la même manière en classe quand on sait que la finalité c'est deux examens, dont un plus grammatical » (MICC_EN2_ENS2). Donner l'examen de l'université a sans doute une influence sur la pratique pédagogique, soit sur la manière de procéder (MICC_EN2_ENS2). Par exemple, il faut que les enseignants investissent plus de temps à l'enseignement de la grammaire au détriment de l'intégration fonctionnelle (MICC_EN2_ENS1), objectif préconisé par le Ministère.

Tout comme le matériel pédagogique, les examens du Ministère sont loin d'être à jour; leur contenu datant d'au moins 10 ans, même 20 ans, nous expliquent les enseignants. À titre d'exemple, un passage d'un examen porte sur les OGM, qui sont présentés comme une hypothèse, ce qui n'est plus le cas dans la vie actuelle, réplique un participant. Ces examens peuvent être adaptés, mais « c'est très complexe d'élaborer des outils d'évaluation qui soient conformes aux directives; les recommandations qu'ils nous ont faites [...] ils dérogent eux-mêmes dans leurs examens actuels, examens que nous

utilisons présentement, élaborés par le Ministère » (MICC_EN2_ENS1). Des révisions continues des examens seraient utiles (MICC_EN2_ENS2) et des mises à jour du contenu semblent nécessaires pour la crédibilité de l'enseignement et pour la motivation des élèves face à l'apprentissage du français (MICC_EN2_ENS1). À cette dernière remarque l'enseignant ajoute : « Quand on arrive avec les textes qui datent d'il y a 10 ans, c'est difficile pour eux [apprenants] de dire que le français c'est une langue de communication actuelle quand tout le référentiel date » (MICC_EN2_ENS1).

d) Ressources financières. Les enseignants des deux entretiens se sont peu attardés sur la question des ressources financières. Ils ont simplement mentionné que des fonds sont attribués à certains établissements : « Des fonds sont gérés à la bonne volonté de ceux qui les reçoivent » (MICC_EN2_ENS3). Ces fonds sont destinés à « faciliter la francisation, entre autres » (MICC_EN2_ENS3). Un enseignant précise qu'une somme importante a été versée par le MICC pour la création du matériel, à savoir *Québec Atout*, pour l'ancien programme, puis le PGIL : « Beaucoup de budget » (MICC_EN1_ENS1).

e) Réceptivité. Les enseignants de l'entretien 1 sont des partisans enthousiastes du référentiel commun québécois. Ils expriment une ouverture aux deux outils de référence et pour la majorité des enseignants, il y a beaucoup de volonté, affirment-ils. Aux dires d'une enseignante : « c'est motivant, c'est très motivant, le nouveau programme; c'est un changement qui est positif. C'est positif pour le personnel enseignant » (MICC_EN1_ENS1).

Par contre, les enseignants de l'entretien 2 (ceux du cégep) démontrent un esprit plus critique à l'endroit du Programme-cadre. Premièrement, ils ont l'impression que le Programme-cadre ne reflète pas le terrain dans lequel il sera implanté. Pour eux, ce

terrain repose sur les besoins de la clientèle cible et la pratique pédagogique de l'enseignant. À ce sujet, un enseignant dit, tel que nous l'avons mentionné dans la partie précédente, intitulée **Attention aux besoins locaux**, « le Programme-cadre, c'est une carte qui ne va pas nécessairement correspondre au territoire que je connais » (MICC_EN2_ENS2). Deuxièmement, le Programme-cadre divisé en trois stades est trop touffu, trop dense (MICC_EN2_ENS1). Cet enseignant croit que « les marches sont trop hautes d'une étape à l'autre » et suggère d'avoir au moins quatre étapes.

Finalement, l'enseignante de l'entretien 2 (celle d'un centre communautaire) reste plutôt neutre à l'endroit du Programme-cadre, ne portant pas de jugement ou de critique. Elle préfère ne pas se prononcer sur le Programme : « Je ne peux pas affirmer le connaître à fond à 100 %. On le découvre; ce n'est pas encore « notre » programme. C'est difficile d'en parler. Je pense que rien de mieux que de vivre un programme » (MICC_EN2_ENS4).

Deux enseignants du cégep signalent un facteur qui pourrait influencer à la fois la réception des outils de référence par les enseignants et le degré d'investissement dans ces outils (MICC_EN2_ENS1 & MICC_EN2_ENS2). Il s'agit du statut des enseignants. Par exemple, ceux qui prendront leur retraite dans deux ans ne recevront pas l'innovation de la même façon que ceux qui prendront leur retraite dans sept ans (MICC_EN2_ENS2). Une autre enseignante du même entretien (celle d'un centre communautaire) corrobore cette idée, ajoutant que c'est bien d'avoir un nouveau programme, mais les enseignants qui ne sont pas permanents manquent de sécurité (MICC_EN2_ENS4). Cette situation professionnelle pourrait nuire à leur intégration des nouvelles informations sur le Programme s'ils n'ont pas de contrat pendant ces périodes importantes de formation, et

ceci peut « nuire à la motivation » (MICC_EN2_ENS2) « de vouloir s'adapter au nouveau programme et les habiletés technologiques requises pour utiliser le nouveau matériel pédagogique » (MICC_EN2_ENS1).

Selon ces enseignants, il est aussi possible qu'il y ait de la résistance des enseignants au nouveau Programme-cadre en raison de leurs habitudes déjà installées. À ce propos, un enseignant dit : « il y a des gens qui sont dans leurs ornières, sont bien confortables » (MICC_EN2_ENS1). Ces habitudes peuvent reposer sur la formation initiale de l'enseignant, signale un participant. La question du moment où l'enseignant a eu sa formation initiale joue un rôle dans sa perception du programme et sa manière de faire les choses : « l'approche pédagogique qui prévalait au moment de la formation du prof. est souvent celle qu'il va privilégier » (MICC_EN2_ENS2). Alors, le changement peut entraîner chez ces individus « une certaine forme de distance et une certaine forme d'insécurité face au changement » (MICC_EN2_ENS2).

f) Approche pédagogique. Les propos de nos participants à la recherche démontrent que l'approche pédagogique est un autre aspect qui peut déterminer la réceptivité des enseignants au référentiel commun québécois.

Les enseignants émettent certaines réserves à l'endroit de l'approche communicative. Premièrement, les enseignants de l'entretien 1 soulignent qu'il s'avère parfois difficile d'enseigner avec l'approche communicative, d'abord parce que les élèves « veulent une certaine dose explicite » (MICC_EN1_ENS2), soit une approche axée sur la grammaire traditionnelle.

Les enseignants de l'entretien 2 vont dans le même sens, ajoutant que l'utilisation de l'approche communicative n'est pas efficace auprès de certains apprenants, « surtout

les gens de l'Europe de l'Est qui sont habitués à leur apprendre la grammaire » (MICC_EN2_ENS3) « de façon traditionnelle et non son usage pratique dans la conversation » pour des fins de communication (MICC_EN2_ENS1).

L'approche communicative n'est donc pas une approche favorisée par la plupart des apprenants, car certains ne la prennent pas au sérieux (MICC_EN2_ENS1). À ce sujet, un enseignant affirme que « les étudiants majoritairement d'Europe de l'Est ont l'impression de perdre leur temps dans l'approche communicative; ils ne jurent que par la grammaire » (MICC_EN2_ENS3). Un autre enseignant élabore sur cette idée, soulignant que :

il y a un certain dénigrement devant l'approche communicative, comme quoi ça manquait du sérieux, que ce n'était pas valide, puis moi j'étais un peu, très mal à l'aise devant ça, à savoir que notre objectif n'est pas en faire des champions de la grammaire, des experts sur les prépositions, puis de manier à la perfection les conjugaisons, etc. Ce n'est pas réaliste (MICC_EN2_ENS1).

Deuxièmement, les réserves des enseignants de l'entretien 2 sur l'approche communicative touchent la question de la grammaire. Comme l'enseignement de la grammaire n'est pas une priorité dans l'approche communicative, l'accent est mis sur l'enseignement des phrases toutes faites, simples, élémentaires au détriment des phrases plus complexes ou des idées abstraites (MICC_EN2_ENS1). Dans cet esprit, les enseignants se demandent si l'apprenant sera « capable de communiquer adéquatement s'il n'a pas intégré, assimilé, les éléments structuraux de base [car] pour être capable de communiquer adéquatement; il faut respecter le code grammatical » (MICC_EN2_ENS1).

Toujours au chapitre de la grammaire, il y a un consensus entre les enseignants sur l'importance d'enseigner la construction de la langue, soit les structures grammaticales, afin de permettre aux apprenants de générer des énoncés (MICC_EN2_ENS1) : « le but c'est qu'ils arrivent à parler, à communiquer, à se débrouiller dans toutes les petites affaires de la société dont ils ont besoin » (MICC_EN2_ENS4). Or, cet objectif ne peut pas se réaliser uniquement avec une approche implicite (MICC_EN2_ENS1) : « ils ne sont pas tous capables de voir la structure, de voir la règle, de l'extraire la règle de l'énoncé » (MICC_EN2_ENS1) ou de formuler des énoncés (MICC_EN2_ENS4). D'où l'importance, soulignent les enseignants de notre étude, de vulgariser la grammaire ainsi que la notion et d'être très explicite parfois avec certains étudiants. Un enseignant reprend cette idée, en disant: « tu ne partiras pas des énoncés pour arriver à la grammaire; tu vas partir du cadre de la grammaire pour arriver à des énoncés » (MICC_EN2_ENS2).

Comme l'impliquent les propos de nos participants, l'approche communicative n'est pas efficace avec l'ensemble de la clientèle soit en raison de la culture d'apprentissage de leur pays d'origine soit en raison de leurs objectifs d'apprentissage. Dans le premier cas, l'approche communicative ne favorise pas l'apprentissage chez les apprenants d'origine chinoise par exemple, car « ce n'est pas dans leur culture de s'exprimer spontanément... alors au contraire chez les Latino Américains, qui sont très spontanés, c'est dans la culture de s'exprimer » (MICC_EN2_ENS1).

Dans le deuxième cas, une approche qui n'est pas soutenue ou soutenue très peu par une approche traditionnelle axée sur l'enseignement de la grammaire n'est pas une approche favorisée auprès des apprenants, car ceux-ci ont des besoins d'ordre

grammatical pour pouvoir s'intégrer dans un contexte professionnel (MICC_EN2_ENS2). Comme les apprenants « se dirigent vers le marché du travail, ils ont besoin de savoir comment écrire une lettre... l'approche communicative, au sens strict, peut plus difficilement répondre à ces besoins » (MICC_EN2_ENS2).

C'est pour ces raisons que les enseignants utilisent, outre l'approche communicative, une approche plus traditionnelle axée sur la grammaire, bien qu'ils reconnaissent que « la grammaire est un moyen et non pas une fin en soi » (MICC_EN2_ENS1). Les propos suivants en témoignent : « C'est l'approche communicative [qu'on utilise]... mais on fait tous la grammaire » (MICC_EN2_ENS4) et « je suis au bloc 1 et je dois faire la grammaire. Je considère que si je n'en fais pas, ça ne fonctionne pas... il faut avoir une base, une référence » (MICC_EN2_ENS3). L'idéal serait d'utiliser une approche qui met l'accent à la fois sur la communication, à savoir les compétences qui permettraient à l'apprenant d'être fonctionnel dans les situations réelles et sur les éléments grammaticaux, à savoir les compétences qui permettraient à l'apprenant de formuler un message (MICC_EN2_ENS1). Autrement dit, il faudrait trouver un équilibre entre une approche communicative et une approche plus traditionnelle, grammaticale.

g) Formation. Un enseignant de la présente recherche précise que la formation sur le référentiel commun est nécessaire pour que l'enseignant puisse se retrouver dans le Programme-cadre étant donnée sa structure complexe (MICC_EN1_ENS2). Selon lui, l'absence de formation « pourrait s'avérer plus difficile autrement ».

En général, la formation qu'ont reçue les enseignants n'était qu'une présentation du Programme-cadre, voire une description théorique privilégiée au détriment d'une

application pratique (MICC_EN2_ENS4 & MICC_EN2_ENS1). Les enseignants de l'entretien 1 vont dans le même sens, expliquant que la formation qu'ils ont eue s'est attardée aux aspects généraux du Programme et que certains éléments n'ont pas été couverts, telle que l'approche de type actionnel (mentionnée dans l'introduction du Programme-cadre) (MICC_EN1_ENS2). Qui plus est, un enseignant souligne que : « c'est absolument nécessaire de savoir comment on doit élaborer notre planification... mais on ne nous a pas donné l'occasion de faire le parallèle ou des équivalences entre le programme actuel et le Programme-cadre » (MICC_EN2_ENS1). Il pourrait donc être utile d'avoir une formation avec plus de pratique qui permettrait à l'enseignant d'envisager une façon d'intégrer différentes intentions de communication dans une même activité. Par exemple, une activité qui touche à la fois le transport et la santé, dans une approche de type actionnel (MICC_EN1_ENS2).

Par ailleurs, les enseignants de l'entretien 1 précisent que la formation de base qu'ils ont reçue a eu lieu il y a très longtemps, à savoir il y a deux ou trois ans. Depuis cette formation, disent-ils, de nouveaux enseignants se sont ajoutés au personnel, d'autres se souviennent moins du contenu de la formation. Pour ces raisons, il pourrait être avantageux d'avoir une formation à jour afin de « s'assurer que tous ont une compréhension uniforme du Programme » (MICC_EN1_ENS2) et aussi afin d'éviter d'avoir différentes utilisations du Programme (MICC_EN1_ENS1).

L'ensemble des enseignants des deux entretiens dit avoir eu une formation de base, mais outre cette formation générale, les enseignants du cégep ajoutent qu'il y a eu diverses séances de formation supplémentaires offertes par le MICC. Une séance sur

l'Échelle d'évaluation, qui a eu lieu il y a deux ou trois mois, a porté sur l'élaboration des outils d'évaluation. Une autre séance portait sur la nouvelle grammaire et la phonétique.

h) Collaboration. Les enseignants de l'entretien 1 ne se penchent que brièvement sur la question de la collaboration. Ils disent avoir des discussions informelles avec d'autres enseignants de temps en temps (MICC_EN₁_ENS₁ & MICC_EN₁_ENS₂), mais ne précisent ni l'objet ni la fréquence de ces discussions. Par contre, les enseignants de l'entretien 2, à savoir ceux du cégep, s'attardent davantage à cette question, soulignant l'importance de la collaboration entre enseignants, qui peut s'établir lors des réunions.

À la suite des propos des enseignants de l'entretien 2, nous avons pu constater qu'ils manifestent une volonté de collaboration et qu'ils reconnaissent qu'elle leur permet de « se garder à jour les uns par rapport aux autres, de parler le même langage » et d'apporter des modifications à leur enseignement, s'il y a lieu (MICC_EN₂_ENS₂). Ce dernier enseignant explique qu'il faudrait s'adapter non seulement aux changements produits des hauts dirigeants, mais aussi des changements produits des autres enseignants. À ce sujet, il dit « l'adaptation du nouveau programme, elle ne se fait pas simplement du haut vers le bas, elle se fait entre nous; ça a des impacts partout, alors il faut nécessairement réfléchir et s'adapter ».

Ces enseignants précisent cette idée et spécifient que la collaboration repose sur la nécessité d'avoir une continuité dans l'enseignement (MICC_EN₂_ENS₂) et une continuité dans la formation des élèves (MICC_EN₂_ENS₁). Le contenu d'enseignement d'un niveau influence celui du niveau précédent ou suivant (MICC_EN₂_ENS₂), d'où la nécessité d'avoir une collaboration entre enseignants pour assurer une suite logique dans l'enseignement. Un enseignant explique : « Quand on termine un bloc, souvent on va

consulter celui qui va hériter notre classe pour lui faire un compte rendu sur le type d'étudiant, puis le contenu de ce qu'on a fait » (MICC_EN2_ENS3).

En ce qui concerne la continuité dans la formation des apprenants, un enseignant explique que le même niveau peut-être enseigné de façon différente selon l'enseignant. Le parcours de chaque apprenant est alors « différent selon la succession de profs qu'il ou elle va avoir », ce qui peut entraîner des enjeux : « peut être très déstabilisant pour les étudiants » (MICC_EN2_ENS1). D'où l'importance de la continuité dans la formation. Celle-ci peut minimiser les disparités dans l'enseignement d'un même niveau et atténuer l'anxiété de l'apprenant associée au passage d'un niveau à un autre. Dans ce cas, il faudrait que les enseignants d'un même niveau travaillent ensemble pour livrer un contenu d'enseignement uniforme afin de cibler le développement des compétences semblables chez les apprenants.

Que ce soit la continuité dans l'enseignement ou la continuité dans la formation, le but est le même : diminuer l'instabilité que peut vivre l'apprenant par rapport à son apprentissage avec une succession de différents enseignants et augmenter sa progression (MICC_EN2_ENS1). Les propos des enseignants indiquent que pour atteindre ce but, il est essentiel d'avoir des discussions et des rencontres régulières entre enseignants comme mécanismes de concertation et de collaboration sur le contenu et la livraison de leurs cours respectifs.

Une collaboration intersectorielle entre les commissions scolaires, le MICC et le MELS (MICC_EN2_ENS1) serait également avantageuse pour l'harmonisation du Programme. Comme le nombre d'étapes du Programme est différent au MICC et au MELS, il est fort probable qu'il y ait une sorte d'« incompatibilité dans le découpage du

Programme entre le MELS et le MICC » (MICC_EN2_ENS1). Afin de minimiser cette incompatibilité, cet enseignant propose qu'il y « ait les mêmes découpages du Programme, comme ça l'immigrant peut aller d'un service à l'autre...que tout le monde découpe le Programme dans le même nombre d'étapes ». Par ailleurs, les enseignants ajoutent que « chaque cégep [ou université] n'a pas nécessairement le même matériel, les mêmes ressources » (MICC_EN2_ENS3) « ou la même expérience » (MICC_EN2_ENS2), d'où l'importance d'une culture de collaboration et de dialogue.

Cette collaboration intersectorielle n'est cependant pas évidente en raison des relations difficiles qui existent entre le MICC et les commissions scolaires (MICC_EN2_ENS3). La concurrence entre les deux ministères (MICC_EN2_ENS3 & MICC_EN2_ENS1), qui visent la même clientèle, repose en partie sur un sentiment de crainte, de menace, comme le démontrent les enseignants suivants dans leurs propos. Les acteurs associés au MICC ont « toujours eu peur de disparaître, d'être liés aux commissions scolaires » (MICC_EN2_ENS3) et « d'être assimilés » (MICC_EN2_ENS1). La crainte d'être absorbé par le MELS, qui est plus grand que le MICC, crée de l'insécurité chez les enseignants : « cela fait 20 ans que c'est une rumeur qui ressort à l'occasion, traduisant une « phobie » latente mais pas totalement injustifiée » (MICC_EN2_ENS2). Les résultats de notre recherche démontrent qu'il existe des lacunes sur le plan de la communication et de la collaboration à différents niveaux.

i) Leaders. Avant même que commence l'entrevue formelle, un enseignant critique un aspect de la culture organisationnelle de laquelle il fait partie, qui renvoie au palier supérieur, soit à son employeur. Il commence en précisant que l'implantation du Programme suit une logique de type *top-down* (MICC_EN2_ENS2). Dans cet ordre

d'idées, il souligne le manque de présence de l'employeur sur le terrain, soit dans le milieu de formation. Comme les employeurs ne travaillent pas directement sur le terrain, un décalage entre leur expérience et celle des enseignants se fait sentir. Par exemple, les employeurs ne parlent pas toujours le même langage que les enseignants : « ils nous parlent d'une certaine expérience avec une certaine clientèle... » et ces individus qui « nous parlent du Programme n'ont pas enseigné pour un certain moment » (MICC_EN₂_ENS₂). Ensuite, il dit que ce décalage peut conduire à certains enjeux, par exemple les employeurs « peuvent entrer en contradiction avec l'expérience qu'on fait ».

D'ailleurs, les enseignants expliquent qu'ils ne sont pas près de leur employeur parce qu'ils sont « logés » dans des institutions louées par le Ministère (MICC_EN₂_ENS₂). En revanche, selon un autre enseignant, la présence des gestionnaires employés par le Ministère dans tous les lieux de formation pourrait favoriser l'implantation du Programme (MICC_EN₂_ENS₁).

j) Planification. Les programmes ne répondent pas nécessairement au contexte particulier de l'enseignement ou aux besoins de la clientèle cible, comme l'affirme un enseignant de l'entretien 2 : « les programmes pour moi ce sont des cartes qui ne correspondent jamais tout à fait au territoire » (MICC_EN₂_ENS₂). Quelle en est la raison, peut-on se demander. En fait, les concepteurs de ces programmes ont une idée abstraite de l'enseignement et du terrain, c'est-à-dire « une idée théorique de la réalité d'enseigner et de ce à quoi nous sommes confrontés dans la réalité d'une salle de classe » (MICC_EN₂_ENS₂). Il faudrait donc planifier un cours de façon à ce qu'il réponde au profil et aux besoins de ses apprenants, poursuit ce dernier enseignant. Or, il s'avère

difficile de faire cette planification avant de connaître les apprenants et d'évaluer leurs besoins (MICC_EN2_ENS1).

k) Projet pilote. Deux enseignants de l'entretien 2 suggèrent de faire une sorte de projet pilote du Programme « avant d'aller jusqu'au bout de l'élaboration » (MICC_EN2_ENS1). « Tester » certains aspects du Programme sur le terrain permettrait d'avoir des réactions des apprenants et des enseignants, d'avoir une rétroaction de ces derniers et « de voir si on est sur la bonne piste » (MICC_EN2_ENS1). Étant donné que beaucoup de temps, d'argent et d'énergie ont été investis dans l'élaboration du matériel didactique ou pédagogique (MICC_EN2_ENS1), il serait avantageux de mener des tests de pilotage pour les raisons évoquées ci-dessus.

l) Personnes-ressources. Dans le cadre des propos de nos participants, les personnes-ressources représentent d'une part, les conseillers pédagogiques ou les « coordonnateurs », terme utilisé plus fréquemment au MICC, et d'autre part, les formateurs et les leaders, dont les employeurs. Les propos des enseignants impliquent que les coordonnateurs, les formateurs et les leaders ne contribuent pas au soutien des enseignants dans l'enseignement de la francisation et plus particulièrement dans la mise en œuvre du référentiel commun québécois.

Les enseignants du cégep apportent un éclairage sur la question des coordonnateurs. Ils précisent que les coordonnateurs, employés de l'institution partenaire, c'est-à-dire du cégep, représentent le pont entre l'employeur, soit le MICC, et les enseignants (MICC_EN2_ENS1). Son collègue corrobore cette idée : « il y a une conseillère pédagogique employée par l'institution partenaire et qui a d'autres tâches. Il y

a une CP du MIDI, mais qu'on voit peu et qui s'occupe de plusieurs lieux d'enseignement » (MICC_EN2_ENS2).

Il importe de noter que ces coordonnateurs ne sont pas toujours spécialisés ou n'ont pas de formation en enseignement de langue seconde (MICC_EN2_ENS2). Le collègue de ce dernier enseignant ajoute à cette remarque : « ils sont familiers, mais en surface, avec le travail qu'on fait » (MICC_EN2_ENS1). En conséquence, souvent ils ne sont pas « habiletés à orienter notre direction pédagogique » (MICC_EN2_ENS2). De plus, comme ces coordonnateurs s'occupent de plusieurs programmes de formation, ils sont rarement présents pour accompagner l'enseignant ou lui offrir du soutien (MICC_EN2_ENS1 & MICC_EN2_ENS2). Pourtant, un enseignant souligne qu'au-delà d'une présentation du Programme, il est important d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du Programme, et ce, pour faire face à une absence d'encadrement : « pour l'instant, on est un peu laissé à nous-mêmes » (MICC_EN2_ENS1).

Quant aux formateurs, ceux-ci expliquent l'organisation du Programme aux enseignants, mais ensuite c'est aux enseignants à intégrer les éléments nouveaux dans leur enseignement et à interpréter le Programme. « Les concepteurs, une fois qu'ils ne sont plus là pour t'en parler du Programme, ils sont au bureau puis c'est toi qui interprètes » (MICC_EN1_ENS2). En ce sens, les coordonnateurs et les formateurs ne sont impliqués que superficiellement, semble-t-il, dans l'encadrement des enseignants au niveau de l'implantation du référentiel commun québécois.

m) Adaptation aux besoins locaux. Les propos des enseignants des deux entretiens divergent en ce qui concerne le lien entre la clientèle cible et le Programme-cadre. Selon les enseignants de l'entretien 1, le Programme-cadre tient compte de la clientèle cible,

particulièrement les apprenants immigrants adultes et leurs niveaux de scolarité : « On a tenu compte du niveau de scolarité des étudiants en intégrant des intentions de communication liées aux milieux scolaires et professionnels » (MICC_EN1_ENS2).

Même si les intentions de communication sont adaptées aux apprenants, les enseignants de l'entretien 2 soulignent l'écart qui existe entre la réalité de la clientèle et l'idéal proposé par le Programme-cadre. Cet « idéal... est une société où les locuteurs natifs sont bienveillants et patients, ne passant pas à l'anglais dès qu'une hésitation, des difficultés de compréhension et d'expression se manifestent de la part de l'immigrant » (MICC_EN2_ENS1).

L'écart entre les besoins de la clientèle cible et les intentions du Programme-cadre entraîne des obstacles et des défis dans l'enseignement. Un enseignant affirme que, malgré la volonté des enseignants de suivre de près le Programme, il s'avère difficile d'arriver « à la conformité aux objectifs des intentions de communication » en raison de « la diversité de notre clientèle, la diversité des besoins, la diversité des mentalités, des cultures » (MICC_EN2_ENS1).

Il est donc essentiel de tenir compte de la réalité de la clientèle (MICC_EN2_ENS4 & MICC_EN2_ENS1) en adaptant le contenu de l'enseignement, plus particulièrement le Programme aux besoins de la clientèle cible (MICC_EN2_ENS4 & MICC_EN2_ENS2). Pour ce faire, un enseignant choisit l'essentiel du Programme et l'intègre dans son enseignement selon les besoins de son groupe d'apprenants (MICC_EN2_ENS3) tandis que d'autres enseignants disent adapter leur approche pédagogique en fonction du profil de leur clientèle, à savoir le profil de personnalité et le profil culturel. Par exemple, si les apprenants sont des « gens manuels », comme un

ingénieur civil ou un ingénieur mécanique, « d'insister sur l'écrit ou la grammaire, ça leur importe peu; c'est des gens de terrain » (MICC_EN2_ENS1). Il importe de se rappeler cependant, comme le précise ce dernier enseignant, qu'il est difficile de planifier un cours avant de rencontrer les apprenants et d'évaluer leurs besoins.

Par ailleurs, les enseignants soulignent que la réalité ou les attentes des immigrants adultes ayant eu un apprentissage plus traditionnel, soit grammatical, ne s'alignent pas avec le cours de langue qui met l'accent sur la communication orale et fonctionnelle. Alors, l'enseignant oriente sa pratique pédagogique autour des demandes des apprenants, mais ces demandes ne s'alignent pas toujours avec la culture pédagogique de l'enseignant. Qui plus est, adapter l'enseignement en fonction de ces attentes est loin d'être évident « parce que les références culturelles reposent sur des codes sociaux spécifiques qui peuvent entrer en conflit avec les valeurs de la société d'origine. De plus, les enseignants ne sont pas de spécialistes en tout, et ne sont pas toujours à l'aise d'aborder certaines questions » (MICC_EN2_ENS1).

n) Attention aux forces externes. Les enseignants du cégep émettent des réserves sur le redéploiement des services de francisation hors du MICC : il existe des effets négatifs du redéploiement des services de francisation hors institution gérés et opérés par le MICC. Le climat organisationnel domine la discussion au tout début de l'entretien. Les enseignants indiquent qu'ils enseignent dans des cégeps ou des universités, milieux de formation loués par le Ministère, qui ne sont pas ceux de leur employeur. Ces enseignants laissent entendre que le climat organisationnel a une incidence sur le rapport entre enseignants et leur employeur, et sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants. Ils ajoutent que la distance de l'employeur se fait sentir principalement lorsque les

enseignants doivent communiquer avec leur employeur relativement aux ajustements dans leur enseignement ou exprimer certains besoins. Qui plus est, cette distance ne leur permet pas de recevoir des réponses immédiates (MICC_EN2_ENS₁).

Il est évident que cette distance n'est pas avantageuse pour l'enseignant, comme nous l'avons présenté dans la partie *i.* ci-dessus intitulée **Leaders**, mais un enseignant fait remarquer qu'elle n'est pas avantageuse non plus pour le Ministère, surtout lorsqu'il est question de suivre la pratique pédagogique des enseignants. Il devient difficile pour le Ministère de s'assurer que l'enseignement soit conforme aux objectifs qu'il énonce : « Notre ministère a perdu la gestion de son service de francisation parce qu'il s'en était éloigné » (MICC_EN2_ENS₁).

Le climat organisationnel dont parlent les enseignants a également une incidence sur leurs pratiques pédagogiques; elles sont « un peu éloigné[es] de la ligne centrale » (MICC_EN2_ENS₂), et ce, en raison de la culture de l'institution hôte. Dans cet esprit, cet enseignant dit : « j'ai toujours eu peur que nos pratiques deviennent extrêmement différentes parce qu'il s'est créé une espèce de logique à l'intérieur du cégep où on travail, une façon de faire, une culture, ou une sous-culture, et on diverge peut-être un peu » (MICC_EN2_ENS₂) « des objectifs premiers du Ministère » (MICC_EN2_ENS₁).

Selon les propos des participants de la présente recherche, il y a une rupture entre l'approche pédagogique qu'encourage le Ministère et l'approche du milieu de formation dans lequel œuvrent les enseignants. L'approche du Ministère est axée sur les compétences communicatives alors que l'approche des universités (où les enseignants donnent parfois des cours) est axée sur les connaissances académiques de la langue (MICC_EN2_ENS₁). Comme mentionné ci-dessus, ce milieu académique s'écarte du

mandat original du Ministère (MICC_EN₂_ENS₁) et il n'y a pas de doute qu'elle influence la pratique des enseignants : « ça ne peut manquer d'infléchir sur ce qu'on fait... l'espèce d'influence au plan pédagogique que nous avons et que nous ressentons comme enseignant dans le ministère de l'Immigration... cette pression du Ministère et cet encadrement du Ministère dont on se retrouve dans un cadre universitaire où il y a autre chose qui vient à priori » (MICC_EN₂_ENS₂).

En somme, l'écart entre l'approche pédagogique du Ministère et celle du milieu de formation engendre des difficultés, car l'enseignant se trouve entre deux cultures pédagogiques. Ce conflit provoque chez les enseignants de la pression d'amener leurs apprenants à maîtriser, outre les compétences communicatives, la grammaire aussi : « on sent qu'il y a un certain degré de performance grammaticale qu'il faut atteindre » (MICC_EN₂_ENS₁).

4.1.2. Comparaison de la perception des enseignants du MELS

a) Vision et concept. Les enseignantes de l'entretien 3 reconnaissent que le Programme-cadre et l'Échelle découlent de la volonté du gouvernement provincial d'harmoniser l'offre de service de la francisation au Québec, et ce, pour standardiser l'enseignement et pour offrir une échelle commune aux deux ministères. Cette harmonisation vise aussi, disent nos participants, à offrir aux immigrants adultes étudiant dans les centres du MELS les mêmes subventions que celles qu'offre le MICC à sa clientèle. Cependant, en réalité, ce dernier objectif d'harmonisation n'a pas été réalisé, remarque une enseignante.

Le Programme-cadre ressemble au cadre européen, en fait il s'en inspire, mais il est plus précis, soulignent les enseignants de l'entretien 2, et plus détaillé que le cadre européen, notamment au niveau du contenu grammatical et des notions fonctionnelles

(par rapport à l'approche communicative). Le Programme-cadre est aussi plus actuel que l'ancien programme, remarquent-ils. Dans cet esprit, l'enseignante de l'entretien 3 précise que le référentiel commun québécois répond au besoin d'avoir un nouveau programme, car le dernier programme date de plusieurs années (MELS_EN3_ENS2).

Tout comme les enseignants de l'entretien 2, les enseignantes des entretiens 1 et 3 reconnaissent le même caractère précis et détaillé du référentiel commun, mais le comparent à l'ancien programme. Les enseignantes de l'entretien 1 offrent des précisions à ce sujet : c'est le contenu, voire les niveaux du Programme-cadre qui sont plus précis, plus divisés. Grâce à cette précision de niveaux, « on sait où on commence... et la suite [et] on sait l'objectif de chaque niveau » (MELS_EN1_ENS2). Cette enseignante ajoute que « les niveaux sont plus circonscrits ». De plus, les enseignantes de ces deux entretiens font la même observation que les enseignants de l'entretien 2, remarquant que le Programme-cadre s'appuie sur des contextes actuels, et ajoutent qu'ils reflètent la société québécoise.

Les enseignantes de l'entretien 1 notent aussi que tous les aspects de la langue, à savoir les éléments linguistiques, grammaticaux, lexicaux et phonétiques sont identifiés de façon détaillée et sont nommés clairement dans le Programme-cadre. Outre le caractère précis du contenu en général, une enseignante note plus spécifiquement que le contenu de la compréhension orale s'appuie sur le français oral québécois, permettant ainsi de sensibiliser l'apprenant à la langue parlée, réelle (MELS_EN1_ENS1). Par ailleurs, le référentiel commun revêt un caractère plus cohérent grâce à l'articulation entre les divers thèmes et leur progression, constatent les enseignantes de l'entretien 1.

Malgré le caractère détaillé du Programme-cadre évoqué ci-dessus, l'enseignante de l'entretien 3 nous fait part d'une critique. Elle souligne que certaines descriptions des situations d'apprentissage dans le Programme-cadre et dans l'Échelle sont floues. Par exemple, une description dans l'Échelle indique que l'apprenant doit s'exprimer à l'épicerie avec difficulté. Une telle description qui comprend les termes comme « difficulté » est loin d'être claire. Par ailleurs, comme l'indique cette enseignante, certaines descriptions du Programme-cadre et de l'Échelle pourraient provoquer des conceptions floues ou erronées chez les enseignants, parce qu'elles reposent sur une fausse interprétation. Qui plus est, de nombreux éléments du Programme-cadre et de l'Échelle ne sont pas prescrits; ils « sont donnés à titre indicatif » (MELS_EN3_ENS1).

En comparant le Programme-cadre à l'ancien programme, les enseignantes de l'entretien 1 affirment qu'il n'y a pas de différence majeure entre les deux programmes et, comme précise l'enseignante de l'entretien 2, le Programme-cadre suit la même progression que l'ancien programme (MELS_EN2_ENS1). Or, tous les enseignants interrogés reconnaissent qu'il y a quand même certains changements dans le Programme-cadre. Ceux-ci s'observent principalement à trois niveaux : la structure, le contenu et la nomenclature.

Premièrement, tous les enseignants ont fait des remarques sur la structure du Programme-cadre. Ce dernier offre une nouvelle structure d'organisation de contenus d'apprentissage qui se traduit en un contenu détaillé par objectifs et en un nombre supérieur de niveaux. Or, ces niveaux ne correspondent pas aux niveaux de l'ancien programme, soulignent les enseignants, donc les objectifs d'apprentissage se chevauchent d'un niveau à un autre. À titre d'exemple, « le niveau 3 du Programme-cadre

correspondrait peut-être à notre niveau 1 » (MELS_EN3_ENS2). Une autre enseignante donne un exemple similaire : certaines notions et certains thèmes du niveau 2 du Programme-cadre se retrouvent dans le niveau 1 de l'ancien programme (MELS_EN1_ENS2).

Cette nouvelle structure ne semble pas préoccuper certains enseignants, qui affirment que ce chevauchement « n'est pas un obstacle » (MELS_EN1_ENS1). Il s'agit simplement de faire une réorganisation dans l'enseignement et dans la façon de séparer les niveaux, tâche qui n'« est pas compliqué[e] » (MELS_EN1_ENS1). Cela dit, la nouvelle organisation du contenu pourrait poser des difficultés aux enseignants qui sont habitués à l'ancien programme et donc à travailler et à voir le contenu de façon différente ou dans un autre niveau (MELS_EN1_ENS2 & MELS_EN1_ENS1). Pour surmonter ce défi, « il va falloir qu'on repense différemment notre façon de séparer nos niveaux actuels...il va falloir réapprendre » (MELS_EN1_ENS1) ou faire des ajustements dans les exercices pédagogiques (MELS_EN3_ENS1). Néanmoins, la méthodologie d'enseignement restera la même, affirme cette dernière enseignante.

Même si certains enseignants font preuve d'une ouverture face au référentiel commun, d'autres, notamment ceux de l'entretien 2, se révèlent plus critiques face à la nouvelle organisation du Programme. Ils disent qu'elle peut exiger un réaménagement du cursus scolaire dans des centres aux adultes et peut donc demander une réorganisation du travail, à savoir une réorganisation du temps, de l'emploi et de la progression de l'apprenant (MELS_EN2_ENS2), tâche qui est loin d'être simple (MELS_EN2_ENS1) et peut même poser des problèmes (MELS_EN2_ENS2). Par exemple, la nouvelle façon d'organiser les niveaux peut créer de la confusion chez l'enseignant qui pourrait se

demander ce qu'il faudrait enseigner à un niveau donné : « qu'est-ce que c'est le niveau 1 avec le Programme-cadre; jusqu'où on va s'arrêter? » (MELS_EN2_ENS2).

D'un point de vue général, la structure du contenu reflète une progression notionnelle et grammaticale (MELS_EN1_ENS2). Les enseignants constatent que la grammaire et la phonétique occupent une place plus importante dans le Programme-cadre que dans l'ancien programme. Les nuances et les descriptions grammaticales sont plus détaillées et guident l'enseignant, lui permettant « d'être à l'aise dans ces situations de vie » (MELS_EN3_ENS1) qu'il faut enseigner. Mais en même temps, cette tendance à détailler les démarches pédagogiques à suivre pourrait faire penser, croyons-nous, que l'enseignant n'est pas à même d'enseigner avec ses propres méthodes.

Quant à la phonétique, « il y en a à tous les niveaux » (MELS_EN1_ENS1), mais l'enseignant de l'entretien 2 remarque qu'« il y a beaucoup de flou autour de la...phonétique » (MELS_EN2_ENS2). Il se demande « quel rôle doit jouer la phonétique dans l'apprentissage » et dans l'enseignement. La réponse à cette question n'est pas claire dans l'ancien programme, affirme-t-il, et les enseignants de notre étude se demandent si elle le sera dans le Programme-cadre. D'ailleurs, la lecture ainsi que l'écriture sont plus progressives dans le Programme-cadre comparativement à l'ancien programme (MELS_EN2_ENS2). Cet enseignant continue sa réflexion et ajoute : « on guide davantage le prof sur l'importance des structures grammaticales et la connaissance des structures grammaticales, surtout quand on arrive à l'écrit ».

Un participant affirme que les enseignants sont confrontés à un contenu théorique, qui n'est pas nécessairement utile sur le plan pratique, car il ne permet pas de les orienter dans leur pratique pédagogique. Aux dires de cet enseignant « [un contenu théorique]

n'est pas réalisé dans les approches pédagogiques... ça ne me dit pas comment faire, avec quoi le faire, de quelle façon » (MELS_EN2_ENS2). Néanmoins, comme souligne sa collègue, malgré un contenu théorique, les exemples qui y fournis peuvent faciliter la compréhension du rôle de la grammaire dans des situations données : « on voit bien la relation entre la structure grammaticale et comment ça peut s'intégrer avec la situation » (MELS_EN2_ENS1).

Le dernier changement dans le Programme-cadre a trait à la nomenclature. Les termes et les concepts de la nouvelle grammaire sur lesquels s'appuie le référentiel commun peuvent demander un travail d'apprentissage, surtout à ceux qui n'y ont pas été initialement formés. Il en résulte que ce ne « sera pas très suivi; c'est très très compartimenté » (MELS_EN3_ENS1).

b) Temps. La notion du temps fait référence ici à la période d'attente pour le référentiel commun (qu'il soit utilisé dans le milieu scolaire). L'écart entre l'annonce du référentiel commun et sa mise en œuvre date de plusieurs années, remarquent nos participants. Vu le nombre d'années d'attente avant l'arrivée du référentiel commun et la date de son arrivée inconnue, nos participants affirment que certains enseignants expriment de l'incertitude et de l'impatience devant l'opérationnalisation de cette innovation pédagogique. Ils se demandent si elle sera finalement mise en œuvre ou si elle sera simplement abandonnée (MELS_EN3_ENS1). Aux dires d'une enseignante : « si un jour on a ce programme-là, je l'espère assez rapidement » (MELS_EN1_ENS1). L'impatience d'une autre enseignante est plus prononcée dans son ton, lorsqu'elle demande : « combien de temps ça va prendre? » (MELS_EN1_ENS2).

Les propos des enseignants marquent leurs frustrations devant les délais. En fait, la majorité des enseignants interrogés dénoncent la période d'attente pour le référentiel commun québécois. Un enseignant rapporte « on attend, ça fait longtemps » (MELS_EN₂_ENS₂) tandis qu'une autre précise : « ça fait plus de 10 ans » (MELS_EN₂_ENS₁). Dans cet esprit, son collègue répond : « c'est ça qui est un peu choquant » (MELS_EN₂_ENS₂).

Ces délais nourrissent des réactions néfastes chez les enseignants. Ils n'ont pas une vision positive du référentiel commun, comme le témoigne une enseignante : « ça fait des ans qu'on nous en parle. Quand on dit le *nouveau programme*, tout le monde rigole » (MELS_EN₂_ENS₁). Une autre enseignante va dans le même sens, notant que les « huit, dix ans qu'on entend parler du Programme-cadre » font en sorte qu'« on y croit plus » (MELS_EN₁_ENS₂).

D'autres réactions sont soulevées aussi. Les participants de notre recherche croient que les enseignants ne se sentent plus interpellés dans le Programme à la vitesse que cela prend tant qu'il n'y a pas de nouveau matériel. D'autres enseignants vont encore plus loin et remettent en question la valeur ou l'objectif de créer une innovation pédagogique « qui sera peut-être jamais utilisée, qui sortira jamais » (MELS_EN₃_ENS₁). En conséquence, la motivation des enseignants diminue, constate cette dernière enseignante.

Certains participants de cette étude soulignent l'importance du temps comme facteur de soutien. Aux dires d'une enseignante, il faut « qu'il y ait du temps pour les profs » (MELS_EN₂_ENS₁). Les enseignants de l'entretien 1 et 2 ont la conviction que le temps est nécessaire pour s'habituer au référentiel commun, se l'approprier, actualiser le

matériel et « s'interroger sur nos pratiques pédagogiques » (MELS_EN2_ENS2). Le temps pourrait être consacré à la formation ou aux moments de travail, et ce, pour l'étudier et le décortiquer avec les gens qui connaissent bien le Programme, dont les enseignants et les intermédiaires, comme les conseillers pédagogiques (MELS_EN1_ENS2).

Les enseignantes de l'entretien 1 précisent qu'il faudrait deux ou trois ans pour se familiariser avec la nouvelle structure du Programme et éplucher son contenu : « ça prend un bon deux, trois ans avant de dire que tu sais un petit peu comment ça fonctionne » (MELS_EN1_ENS2). Les propos d'une autre enseignante font écho : « avant que tout le monde soit à l'aise avec les concepts, avec la façon de faire, c'est deux belles années, voire trois » (MELS_EN1_ENS1). Elle poursuit son raisonnement, en affirmant : « ça nous prendra du temps, mais ça va se faire ». Le temps dans ce sens ne semble pas être un obstacle à l'implantation du point de vue des enseignants.

Une enseignante de l'entretien 3 a soulevé un autre point de vue relatif au temps (MELS_EN3_ENS2). Elle parle du temps consacré au travail d'élaboration d'activités liées au Programme-cadre. Elle nous livre le constat de son expérience : 30 minutes sont consacrées à cette tâche qui est réalisée à la fin des réunions ayant lieu environ tous les deux mois. Il s'agit d'élaborer dans une équipe d'enseignants des activités à chaque niveau, qui respectent les objectifs du Programme-cadre. Elle poursuit, nous confiant que l'organisation de cette tâche en termes de temps est loin d'être efficace. Autrement dit, la période de temps accordé au travail de collaboration n'est pas suffisante et le moment où se déroule cette tâche, soit à la fin des réunions, n'est pas propice. Comme elle note avec sa collègue, ces conditions ou ce format de travail n'ont pas d'effets positifs : la majorité

des enseignants n'éprouvent pas de motivation ni d'intérêt, car ils sont fatigués et ressentent un certain degré d'épuisement. De plus, les participantes de l'entretien 3 ajoutent qu'il s'avère difficile de faire suite au travail, car les enseignants se souviennent vaguement sur quoi ils ont travaillé puisque l'écart entre les réunions est trop grand.

c) Ressources pédagogiques. La question du matériel a été soulignée à plusieurs reprises tout au long des entrevues et a même dominé le discours des deux enseignantes de l'entretien 1 : « la question du matériel est primordiale » (MELS_EN1_ENS1). Elle est primordiale parce que, comme affirme une enseignante, le matériel est la « colonne vertébrale » de l'innovation pédagogique et représente du concret (MELS_EN1_ENS2).

La plupart, sinon tous nos enseignants œuvrant au MELS déplorent le manque de ressources pédagogiques, comme des cahiers, des livres, du matériel audio, des ouvrages de référence et des guides et même des examens. « On n'a pas de matériel », insiste une enseignante (MELS_EN1_ENS1). Il y a un besoin d'avoir suffisamment de matériel à la disposition de l'enseignant pour qu'il puisse évaluer son apprenant (MELS_EN1_ENS2).

Il importe de noter qu'il existe du matériel pédagogique qui accompagne l'ancien programme, mais nos participants déplorent ce matériel que leur a fourni leur institution pour diverses raisons. Ce matériel destiné à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue seconde, dont les cahiers composés d'activités, n'est pas une production locale, c'est-à-dire qu'il ne provient ni du Québec, ni du Canada, mais de la France. Les références et les contextes ne correspondent donc pas à la société québécoise (MELS_EN2_ENS2 & MELS_EN1_ENS2). Ceci s'avère problématique, croient-elles, car l'apprenant devient plus mélangé avec des références étrangères. Une enseignante donne un exemple d'une occasion où son apprenant lui a demandé : « qu'est-ce que ça veut dire

Bordeaux? » (MELS_EN1_ENS2). Cela oblige les enseignants à compléter ou à adapter le matériel existant et à créer du nouveau matériel, dont certaines « activités [surtout orales ne] sont pas toujours adéquates » (MELS_EN1_ENS2).

Les enseignants de l'entretien 1 et de l'entretien 2 émettent d'autres critiques du matériel existant, accentuant son caractère désuet, à savoir des contextes qui ne correspondent pas à la réalité, comme le démontrent les prix des aliments ou des logements ou encore les exemples de la recherche d'emploi (MELS_EN1_ENS2). De plus, le matériel, plus particulièrement les enregistrements, est complexe et donc difficile à comprendre. Une enseignante remarque que les enregistrements représentent plus un fardeau qu'un outil solide pour les enseignants, en partie parce qu'ils ne sont pas accompagnés de questions de compréhension (MELS_EN1_ENS1). Elle explique :

les dialogues sont là, mais tu n'as pas de questions aux enregistrements audio. On en a fait; il y a des profs qui se sont penchés dessus, qui en ont fait, mais ça reste encore du travail supplémentaire... on ne veut pas en avoir pour chaque dialogue, mais si déjà dans le cahier sur 5 dialogues ils avaient 3 exercices adaptés à l'écoute (MELS_EN1_ENS1).

Les enseignants affichent d'autres insatisfactions et émettent d'autres critiques sur certaines ressources fournies par le MELS. Il s'agit du cahier d'enseignant et du cahier d'apprentissage. Ce matériel utilisé avec l'ancien programme « fait pitié » (MELS_EN1_ENS2) et « c'est une honte » (MELS_EN1_ENS1), « c'est même gênant parfois » (MELS_EN1_ENS2) avouent ces enseignantes. Premièrement, le cahier d'enseignant ne sert pas de guide; on y souligne ce qu'il faut faire, mais on n'explique pas comment le faire. Une enseignante précise que ce n'est pas une question de notions

d'enseignement ou d'apprentissage, mais de matériel qui reprend ces notions (MELS_EN1_ENS2). Elle affirme qu'« ils sont là les notions, mais à l'intérieur de quel matériel on va les aborder? ».

Deuxièmement, le cahier d'apprentissage est un cahier simple, sans progression, cohésion et exercices, et il est loin d'être approprié pour la clientèle cible qui n'y réagit pas positivement. Dans cet esprit, une enseignante souligne : « ce sont les gens intelligents quand même. Ils parlent pas bien la langue, mais quand je donne le cahier [ils disent] 'ah non madame, pas ça' » (MELS_EN1_ENS1). Elle poursuit sa réflexion, en exprimant sa frustration devant le cahier d'enseignement et le cahier d'apprentissage : « c'est pas possible qu'on nous laisse travailler comme ça; et regardez ce qu'on donne à nos élèves ».

Non seulement les apprenants ont un cahier inadéquat, mais ils manquent d'ouvrages de référence, témoignent nos participants. Un enseignant déplore fermement l'absence d'ouvrages de référence pour l'apprenant : « je trouve ça presque scandaleux qu'un étudiant qui passe presque un an et demi à apprendre, sort avec rien; il va s'acheter un petit livre, un dictionnaire... c'est quand même fou ça, ça existe » (MELS_EN2_ENS2). Selon lui, il ne semble pas y avoir un intérêt commun de la part des dirigeants du MELS pour « fournir aux étudiants un ouvrage de progression, une grammaire adaptée. Personne s'entend ». Il dit qu'il en résulte que : « l'étudiant sort de son apprentissage, il a rien dans les mains, parce que ce n'est pas des contenus [du matériel] qu'on a... donc il a rien », sauf des photocopies, précise-t-il.

Dans un esprit plus positif, une enseignante affirme que le matériel existant n'est pas complètement inutile (MELS_EN1_ENS2). Les enseignants ont accumulé du beau

matériel, mais il faudrait faire un ménage, tâche qui est longue à faire et qui demande du temps (MELS_EN1_ENS2).

Il y a plus qu'un ménage à faire dans le matériel, comme l'affirme une enseignante. La lacune dans les ressources pédagogiques oblige les enseignants à développer leur propre matériel, du matériel maison et de l'ajouter au matériel existant. Les enseignants se trouvent donc dans une situation où ils doivent développer de la documentation pédagogique. Il s'agit principalement de faire des photocopies de diverses sources. Un enseignant caractérise cette situation comme « la règle de la photocopie » (MELS_EN2_ENS2). Or, le développement du matériel n'est pas exclusivement la responsabilité de l'enseignant, comme le laisse comprendre ce dernier participant de notre recherche : « les profs, ce sont les profs, des enseignants. Si on leur demande d'être prof et en plus de créer du matériel pendant qu'ils enseignent, bon... ».

Qui plus est, le développement du matériel est loin d'être facile, surtout s'il y a un manque de temps (MELS_EN1_ENS1). Contrairement aux enseignants du MICC, les enseignants du MELS n'ont pas de temps alloué par leur direction pour créer du matériel qui correspond à leurs objectifs, comme ils l'expliquent : « on nous demande d'en faire... on le fait sur notre temps et on le fait au-delà de notre temps même... » (MELS_EN1_ENS1) « à la maison » (MELS_EN1_ENS2), « ... mais on n'a pas de libération » (MELS_EN1_ENS1). Et développer du matériel demande plus que de simplement concevoir une feuille d'exercices : « faire du matériel, ça s'insère; la méthode, mon approche, de quelle manière je vais voir ça, comment je bâtis ça » (MELS_EN1_ENS2).

Le temps n'est pas le seul obstacle au développement du matériel. Les enseignants ne sont pas nécessairement outillés pour créer du matériel didactique puis pédagogique (MELS_EN1_ENS2 & MELS_EN1_ENS1). Néanmoins, il y a des individus spécialisés qui pourraient développer des ressources pédagogiques, comme note une enseignante : « on en a des gens compétents qui seraient capables de faire du matériel » (MELS_EN1_ENS1). Toutefois, les gens ne souhaitent pas nécessairement créer du matériel. Une participante de l'entretien 3 explique que les enseignants de son école sont appelés à créer du matériel, à savoir des exercices, dans le cadre des réunions. Or, le désir et l'intérêt de créer du matériel pédagogique ne sont pas partagés par tous les enseignants. Cette enseignante figure parmi ceux-ci, exprimant son manque d'intérêt à la création du matériel, surtout si ce n'est pas concrètement destiné à être utilisé auprès de son groupe d'apprenants en particulier. Elle n'en profite pas, car elle développe quelque chose qui est, selon elle, abstrait (MELS_EN3_ENS2). Elle affirme même que son absence d'investissement a une incidence sur la qualité de son travail, à savoir la production du matériel, alors elle n'accorde pas de valeur ni à la tâche ni au résultat final de cette tâche.

Cette même participante suggère de libérer un groupe d'enseignants pour développer du matériel et souligne que le temps durant lequel ils sont mobilisés soit consacré seulement à la création du matériel. Elle rappelle qu'il faudrait choisir des individus qui manifestent l'envie de créer du matériel pédagogique.

Outre le matériel existant, mais insuffisant et désuet qui accompagne l'ancien programme, il existe aussi du matériel qui accompagne le référentiel commun. Ce matériel développé par le MICC, qui est d'ailleurs actuel (MELS_EN1_ENS1) et « qui est mieux fait » (MELS_EN2_ENS2), est exclusif aux enseignants du MICC. Il n'est pas

disponible aux enseignants du MELS, car ces derniers n'ont pas le droit de l'utiliser (MELS_EN₂_ENS₂). Dans cet esprit, une enseignante souligne qu'il est illogique d'avoir un référentiel commun issu d'une collaboration et de ne pas maintenir cette collaboration quand il est question de partager le matériel qui est le produit du référentiel commun (MELS_EN₁_ENS₂). Cette enseignante se demande : « pourquoi il [le matériel] ne pourrait pas circuler? Il ne faut quand même pas rester cloisonner chacun dans sa tour ».

L'implantation est en grande partie conditionnée par les ressources pédagogiques accompagnant le référentiel commun. Les propos d'une enseignante en sont évocateurs : « l'obstacle majeur [de l'implantation], ça va dépendre du matériel qu'on va nous livrer avec ça » (MELS_EN₂_ENS₁). L'enseignant d'un autre entretien va dans le même sens, insistant sur le fait que c'est bien d'avoir un nouveau programme, mais sans matériel « on va continuer un peu de la même façon » (MELS_EN₂_ENS₂). Autrement dit, s'il n'y a pas de matériel concret qui accompagne le Programme-cadre et qui permet d'orienter les enseignants dans leur pratique pédagogique, ce qu'ils font en classe avec l'ancien programme ne va pas changer avec l'arrivée du Programme-cadre : « ça va être aussi la règle de la photocopie » (MELS_EN₂_ENS₂).

En somme, différentes idées sont émises sur les facteurs qui peuvent favoriser l'utilisation du référentiel commun. Certains enseignants insistent que pour utiliser le référentiel commun avec succès, il faut que 1) les enseignants du MELS qui développent le matériel soient outillés et libérés pour le faire ou que 2) le MICC partage son matériel avec le MELS : « qu'ils nous donnent du matériel issu de cette collaboration » (MELS_EN₁_ENS₁).

D'autres enseignants, notamment celui de l'entretien 2 (MELS_EN₂_ENS₂), croient qu'il faut avoir 1) du matériel actuel et adapté au contexte québécois, 2) des balises bien précises, c'est-à-dire les objectifs destinés à orienter les enseignants, 3) un livre de référence pour l'apprenant et 4) des évaluations qui accompagnent le Programme-cadre. Les propos de sa collègue en font écho : « du matériel, je dirais c'est ça qu'il va falloir » (MELS_EN₂_ENS₁). Elle poursuit, soulignant qu'il serait utile d'avoir un manuel clé en main, c'est-à-dire du matériel concret auquel l'enseignant pourrait ajouter des éléments « pour sa touche personnelle ». Parmi les avantages d'avoir un manuel, souligne-t-elle, « c'est que l'étudiant termine un niveau, il va dans une autre classe et on sait exactement ce qu'il a fait. Tous les étudiants qui viennent du même niveau sont rendus [au même niveau] » (MELS_EN₂_ENS₁). Un manuel pourrait éviter les grandes disparités qui existent en raison du matériel personnel que développe chaque enseignant.

Dispositif d'évaluation. Actuellement, l'utilisation des examens issus du Ministère n'est pas obligatoire (MELS_EN₃_ENS₁), alors les enseignants sont libres dans leur choix d'examens à donner. Cela dit, les enseignants mettent en évidence l'importance d'avoir des outils d'évaluation qui accompagnent le Programme-cadre (MELS_EN₂_ENS₂). Les tests ou les examens pertinents qui rendent compte de la progression de l'apprenant permettront d'orienter l'enseignant dans sa pratique pédagogique (MELS_EN₂_ENS₂).

D'autres enseignants vont plus loin dans leur réflexion, expliquant qu'ils s'attendent à ce que les nouveaux examens correspondent au Programme-cadre. Aux dires d'une enseignante : « sincèrement, on espère avoir un programme et des examens

qui vont de pair » (MELS_EN1_ENS1). Le contenu des examens actuels ne s'aligne pas avec le contenu du programme parce que les concepteurs des examens ne consultent pas le programme. « C'est vexant », réplique une enseignante à ce sujet (MELS_EN1_ENS2). Elle poursuit, affirmant « [qu'] à l'écoute ce qu'on avait travaillé à l'oral... ne correspondait pas du tout à ce que j'entendais [à l'examen] » (MELS_EN1_ENS2) et « les examens que nous avons maintenant et qui correspondent au programme de 1992 ont été faits par une équipe qui n'a jamais vu le programme » (MELS_EN1_ENS1).

Selon les enseignantes de l'entretien 1, il n'est pas surprenant que le décalage entre le programme et l'examen et les différentes versions et formes de l'examen nuisent à la performance de l'apprenant. Cet enjeu est illustré par une enseignante : « [il y a des] élèves qui ont très bien performé pendant la session et puis le jour de l'examen, parce qu'ils ont pas compris les structures tellement complexes qu'on n'utilise pas de toute façon, [ils ont] entremêlé les dialogues qui ne sont pas clairs » (MELS_EN1_ENS1).

D'ailleurs, contrairement aux évaluations actuelles, les évaluations qui accompagneront le Programme-cadre s'appuieront sur un contexte spécifique et ne seront pas basées strictement sur les conjugaisons de verbes, avancent les enseignants de l'entretien 3. Ce changement amène une enseignante à se demander si les nouvelles évaluations provoqueront chez ses collègues un changement d'habitudes, voire un changement dans le contenu de leur enseignement (MELS_EN3_ENS1). De tels changements peuvent être difficilement réalisés, surtout par les enseignants, comme sa collègue, qui privilégient les évaluations de la grammaire (MELS_EN3_ENS2).

D'ailleurs, il est à noter que, même si le contenu du Programme est conforme d'un ministère à un autre, les évaluations ne sont pas toujours identiques à l'intérieur

d'un même ministère. D'où l'utilité d'avoir une Échelle commune qui assure la conformité intraministérielle et interministérielle. Dans le premier cas, il s'agit de la conformité des niveaux d'un centre à un autre. Il faut qu'un élève soit évalué au même niveau à Montréal qu'à Chicoutimi par exemple (MELS_EN3_ENS2).

Dans le deuxième cas, il importe que les services de francisation du MICC et celles du MELS s'entendent pour mettre en application les mêmes façons d'évaluer (MELS_EN3_ENS2). Une lacune dans les évaluations peut faire en sorte qu'un niveau donné n'est pas le même au MICC qu'au MELS : « Il faut que les examens soient les mêmes dans les deux ministères et là ça bloque » (MELS_EN3_ENS1). D'où l'importance d'uniformiser l'utilisation de l'Échelle, c'est-à-dire d'évaluer les élèves de la même façon dans chaque ville, dans chaque commission scolaire et dans les deux ministères en question (MELS_EN3_ENS2). Ceci est important si l'élève change d'institution, précise cette dernière enseignante.

d) Ressources financières. La question des ressources financières n'a pas fait l'objet d'une discussion très poussée avec les enseignants du MELS. Les enseignants de l'entretien 1 ne se penchent sur le sujet que pour souligner que le budget pour les services de francisation est plus faible au MELS qu'au MICC. Ils en déduisent que la francisation aux adultes n'est pas une priorité au MELS. Néanmoins, le désir des enseignants que le MELS débloque des fonds se fait sentir.

En revanche, les enseignants de l'entretien 3 parlent des ressources financières dans le contexte des subventions aux élèves. Après l'analyse des propos de ces enseignants, il semble que les ressources budgétaires peuvent avoir une influence considérable sur l'utilisation du référentiel commun. Une enseignante affirme que si les

élèves reçoivent des subventions, cela obligerait les enseignants à « livrer un contenu équivalent de celui du MICC [car] on serait redevable au gouvernement » (MELS_EN3_ENS1). Elle reconnaît cependant qu'offrir les mêmes subventions aux apprenants du MELS que celles aux apprenants du MICC n'est pas évident ni facile à faire. La question des syndicats des professeurs de l'état, deux grands groupes d'enseignants du MICC et du MELS, complique la situation (MELS_EN3_ENS1). Pour ces raisons, il s'avère très délicate et difficile d'apporter de tels changements (MELS_EN3_ENS1).

Selon une autre enseignante, il est essentiel que les directions aient une volonté de fournir plus de ressources financières, et ce, pour la création ou l'obtention du matériel pédagogique. Cette enseignante précise, mais ne développe pas son idée qu'il faudrait fournir plus d'argent pour la production de matériel (maison d'édition) et pour les rencontres (MELS_EN1_ENS2).

e) Réceptivité et appropriation. En général, les enseignants des trois entretiens font preuve d'ouverture au référentiel commun, reconnaissent son utilité et accueillant favorablement le Programme-cadre : « on est super contents... c'est une bonne chose... c'est bien fait... c'est actuel » (MELS_EN2_ENS1) et « au niveau des objectifs, il est plus riche que ce que nous avions et ce que nous avons présentement. Le Programme, il est mieux » (MELS_EN1_ENS1), ainsi que l'Échelle : « elle respecte une progression » (MELS_EN1_ENS1). Ces deux enseignants laissent entendre que ces deux outils, plus actuels, peuvent aider et guider l'enseignant dans sa pratique grâce à leur caractère directif et détaillé. Par ailleurs, le Programme-cadre représente une source

d'inspiration pour l'enseignant qui cherche de nouvelles idées à intégrer dans son enseignement (MELS_EN3_ENS2).

Malgré une volonté en ce sens, les enseignants affirment que le référentiel commun a aussi ses défauts. Premièrement, l'ouverture au référentiel commun et la patience des enseignants sont mises à l'épreuve. Ils attendent avec impatience l'arrivée du Programme-cadre qui est plus actuel (MELS_EN1_ENS1), comme le démontrent les propos d'une enseignante : « combien de temps ça va prendre? » (MELS_EN1_ENS2). Les enseignants expriment leur impatience et même de la frustration à l'égard de la période d'attente pour le référentiel commun, expliquant qu'ils « sont devenus un peu cyniques » (MELS_EN2_ENS2) parce que, comme affirme deux enseignantes « ça fait des ans qu'on nous en parle » (MELS_EN2_ENS1), « ça fait huit, dix ans qu'on entend parler du Programme-cadre » (MELS_EN1_ENS2).

Il est donc fort possible que cet outil perde sa valeur, comme le démontrent les propos d'un enseignant de l'entretien 1 : « une partie d'énergie qui était mise par les pédagogues et des bureaucrates là-dessus sert à rien; ça fait longtemps » (MELS_EN2_ENS2). Dans cet ordre d'idées, l'enseignante de l'entretien 3 souligne que le temps prolongé d'attente pour l'approbation et l'application du référentiel commun sur le terrain diminue la motivation chez l'enseignant (MELS_EN3_ENS1). Il est évident que les enseignants n'acceptent pas le caractère provisoire et inachevé de l'implantation du référentiel commun. De plus, les enseignants ne se sentent plus interpellés dans le Programme-cadre à la vitesse que ça prend tant qu'il n'y a pas de nouveau matériel (MELS_EN1_ENS2).

L'enseignante de l'entretien 2 ajoute à ce sujet qu'une fois caractérisé comme un outil actuel, le référentiel commun peut devenir facilement un outil désuet, vu le nombre d'années qu'il est en attente dans le milieu scolaire, voire sur le terrain. Elle dit : « il faut qu'ils se dépêchent de sortir des choses parce que bientôt ça sera plus actuel, ça fait déjà dix ans qu'ils sont là-dessus... sinon ça va être à refaire dans cinq ans » (MELS_EN₂_ENS₁).

Par ailleurs, les enseignants cherchent à avoir un outil concret, réel qui pour l'instant, ne semble être qu'un outil idéologique abstrait. Les propos suivants illustrent cette idée : « on ne sait pas qu'est-ce qui va y avoir avec, mais pour l'instant ça c'est juste dans l'air. Pour l'instant, on ne parle pas encore de l'utiliser, le nouveau programme. À chaque début de septembre, on nous dit, ah, peut-être cette année vous allez l'utiliser, mais ça c'est à chaque septembre depuis deux, trois ans qu'on nous dit ça » (MELS_EN₂_ENS₁).

Les enseignantes de l'entretien 1 expriment également le désir d'avoir un outil concret, non pas en raison des délais, mais en raison du jargon employé dans le Programme-cadre. Elles ne considèrent pas le Programme-cadre comme un outil pratique pour cette raison.

Troisièmement, le caractère détaillé rend le Programme-cadre et l'Échelle des outils lourds, car prendre connaissance de chaque niveau exige beaucoup de temps (MELS_EN₃_ENS₂), et l'enseignant n'a pas le temps de synthétiser toutes les informations (MELS_EN₃_ENS₁). L'enseignant expérimenté qui enseigne le même niveau à plusieurs reprises peut se familiariser et mieux connaître tous les détails, mais en général, c'est une tâche lourde et « un travail laborieux » (MELS_EN₃_ENS₂).

D'ailleurs, les ressources pédagogiques semblent aussi conditionner la réceptivité des enseignants au référentiel commun. L'analyse du discours des enseignants nous permet de constater que le Programme-cadre perd sa valeur s'il n'est pas accompagné de matériel. À ce sujet, les propos d'une enseignante sont évocateurs : « qu'est-ce que ça me donne d'avoir un programme si je n'ai pas le contenu. Le contenu, ce n'est pas ce que je dois enseigner, mais si je n'ai pas le matériel pédagogique puis des outils didactiques, ça me donne quoi? C'est du non-sens » (MELS_EN1_ENS2). Elle ajoute « on tombe à rien qu'on nous donne le programme sans matériel, on est à zéro, on est au même point ».

En fait, il ne semble même pas y avoir de l'intérêt de la part du personnel enseignant d'avoir un nouveau programme. Dans cet esprit, une enseignante dit qu'elle aurait aimé avoir du matériel plus que d'avoir un nouveau programme : un « document officiel... ne change rien à la pratique [des enseignants], mais le matériel, oui » (MELS_EN1_ENS1). Elle insiste sur la nécessité d'avoir un matériel audio, vidéo et un cahier d'exercices par thème.

Un enseignant fait ressortir la nécessité d'avoir une implantation plus harmonieuse, plus sérieuse, plus professionnelle : « il faut qu'il y ait une implantation beaucoup plus harmonieuse, plus sérieuse aussi, plus, je dirais, professionnelle et que ça ne soit pas au bon vouloir des gens sur le terrain » (MELS_EN2_ENS2). Pour avoir une implantation harmonieuse, il fait référence à une logique descendante où le fil directeur de l'action provient des hauts dirigeants. Ces derniers ont pour fonction de transmettre un message clair aux enseignants qui permettrait de mieux orienter les enseignants dans leur pratique pédagogique : « il faut qu'il y ait un message très clair du haut vers le bas pour

que les gens en bas ne fassent pas n'importe quoi » (MELS_EN2_ENS2). Après tout, ajoute-t-il, « les profs ont besoin d'être guidés ».

D'autres facteurs jouent un rôle dans la réceptivité au référentiel commun. Premièrement, les subventions offertes aux apprenants en conjonction avec les obligations par le MELS peuvent conditionner la livraison d'un contenu donné par les enseignants et même favoriseront l'utilisation du référentiel commun (MELS_EN3_ENS1) par ces derniers. Certains enseignants du MELS et du MICC ne se servent guère de l'ancien programme, affirment les enseignantes de l'entretien 3, en partie parce qu'il n'y a pas d'obligations ministérielles. Ces participantes avouent qu'elles ne suivent pas toujours le programme à la lettre et ceux qui s'en servent modifient leur contenu, disent-elles.

Deuxièmement, le statut de l'enseignant pourrait conditionner sa réceptivité du référentiel commun (MELS_EN3_ENS2 & MELS_EN2_ENS1). La participante de l'entretien 2 souligne que ceux qui ne s'intéressent pas à la nouvelle grammaire sont souvent ceux qui prendront leur retraite (MELS_EN2_ENS1). La participante de l'entretien 3 va dans le même sens, notant que si un enseignant est sur le point de prendre sa retraite, il est plus probable qu'il soit moins investi à travailler sur le Programme-cadre (MELS_EN3_ENS2). Elle ajoute que l'incertitude quant à la mise en œuvre dans le milieu scolaire peut aussi nuire à la réceptivité de cette innovation pédagogique.

Enfin, les enseignants eux-mêmes représentent un obstacle à la mise en œuvre du référentiel commun (MELS_EN3_ENS1). Certains ont leurs habitudes, donc ne veulent pas changer et utiliser un nouveau programme ou une nouvelle échelle, surtout la génération plus âgée (MELS_EN3_ENS1). Néanmoins, la débrouillardise et l'esprit

d'initiative favoriseront la réceptivité du référentiel commun (MELS_EN1_ENS2 & MELS_EN1_ENS1).

f) Approche pédagogique. Le référentiel commun québécois n'aura pas d'incidence majeure sur la pratique pédagogique des enseignants (MELS_EN3_ENS1). Les participants de notre recherche affirment que leur approche pédagogique ne changera pas de façon importante avec l'application du Programme-cadre et de l'Échelle, et ce, parce qu'elle semble être conforme à l'approche de type actionnel privilégiée dans le Programme-cadre, autrement connue comme l'approche communicative. Cela dit, il importe de noter que l'approche communicative n'est pas nécessairement utilisée en salle de classe par tous les enseignants de notre recherche.

En principe, les enseignants utilisent l'approche communicative dans leur pratique pédagogique. Toutefois, parfois l'enseignant fait appel à diverses approches, comme l'a signalé une enseignante (MELS_EN3_ENS2). Il est possible que le choix d'approche s'inspire de l'année et le lieu de la formation initiale de l'enseignant (MELS_EN2_ENS1). Les enseignants qui n'ont jamais été formés avec la nouvelle grammaire et qui font état d'un désintérêt à l'apprendre maintiendront leurs anciennes pratiques pédagogiques modelées sur les conceptions traditionnelles et donc continueront à enseigner « avec des thèmes de grammaire qui sont aujourd'hui soi-disant désuets » (MELS_EN2_ENS1).

D'ailleurs, les enseignantes de l'entretien 1 disent qu'elles recourent à l'approche communicative afin de favoriser chez leurs apprenants la compréhension et le développement des compétences orales nécessaires pour communiquer en dehors de la classe et ont tendance à utiliser cette approche principalement aux niveaux 1 à 3 ou 4. Notons qu'elles ne favorisent pas une compétence plus qu'une autre, mais s'attardent

davantage sur l'oral dans les niveaux débutants. En fin de compte, l'important c'est de « transmettre l'essentiel » (MELS_EN1_ENS1). Comme explique cette enseignante : « on se base sur l'approche communicative parce que c'est ça qui fonctionne. On veut que les adultes, quand ils arrivent et quand ils ressortent de chez nous, puissent parler, comprendre, communiquer à l'extérieur » (MELS_EN1_ENS1).

Quant aux niveaux plus avancés, il serait avantageux d'utiliser une approche qui repose sur l'enseignement des structures langagières plus qu'une approche communicative, et ce, parce que cette dernière demeure restreinte aux apprenants des niveaux intermédiaires ou avancés : « les gens qui arrivent au niveau cinq ou six vont avoir des carences grammaticales » (MELS_EN2_ENS2). L'enseignement de la grammaire dépend donc des besoins des apprenants (MELS_EN2_ENS1).

Certains enseignants recourent à une approche basée sur la grammaire avec les exercices à trous au détriment d'une approche communicative (MELS_EN2_ENS1). L'enseignante de l'entretien 3 corrobore cette idée en disant qu'il arrive parfois que les enseignants s'appuient sur une approche traditionnelle qui s'attarde davantage sur la grammaire décontextualisée sans l'intégrer dans des situations de communication (MELS_EN3_ENS2). Or, les enseignants font un effort pour contextualiser la grammaire dans leur pratique (MELS_EN3_ENS1). Quant à la phonétique, certains enseignants, surtout ceux qui ont été formés initialement en phonétique, s'attardent davantage sur cet aspect langagier aussi (MELS_EN3_ENS2).

Bien que l'enseignement repose, en partie sur la théorie et les bases grammaticales, les enseignantes s'intéressent à l'enseigner de façon implicite et non pas explicite (MELS_EN1_ENS1). Une enseignante rappelle que la grammaire ne peut pas

être enseignée comme on le fait en langue maternelle (MELS_EN1_ENS1), « c'est le métalangage » dit-elle, alors on s'appuie sur l'écoute pour enseigner la grammaire (MELS_EN1_ENS1). Une enseignante s'assure que la pondération qu'elle accorde à une compétence en classe soit équivalente à celle définie dans l'examen (MELS_EN1_ENS1).

g) Formation. L'ensemble des participants déclare n'avoir reçu aucune formation intégrant les aspects sur le Programme-cadre. Le référentiel commun leur a été plutôt présenté lors d'une réunion administrative animée par la direction de l'école et lors des journées pédagogiques. Or, une simple présentation n'est pas suffisante, insiste une enseignante (MELS_EN1_ENS1).

Les formations qui ont eu lieu se sont attardées plutôt sur la nouvelle grammaire. Il importe de noter cependant que ces formations étaient facultatives. Alors, comme « c'est au bon vouloir du prof » de participer à la formation, un nombre important d'enseignants n'y ont pas assisté (MELS_EN2_ENS1). L'enseignante de l'entretien 3 corrobore les propos de l'autre enseignante : « la moitié des enseignants [de son institution] se sont absentés » (MELS_EN3_ENS2). Cette formule peut s'avérer problématique parce que les enseignants qui ne s'intéresseront pas à assister aux formations ni à s'autoformer maintiendront leurs anciennes pratiques pédagogiques et continueront à enseigner avec leur « petit matériel [et] chacun fait à sa sauce » (MELS_EN2_ENS1).

Il importe de noter que, comme le précisent deux enseignantes, l'objet de la formation, à savoir le référentiel commun, n'est pas nécessairement la raison de leur absence. Certains enseignants « ont horreur des réunions » (MELS_EN3_ENS1), car elles

demandent d'investir de l'énergie et du temps, et elles sont souvent ennuyeuses (MELS_EN3_ENS2).

L'enseignante d'un autre entretien va dans le même sens, précisant que la question du temps est à l'origine de la faible participation aux formations. Elle explique que les enseignants ne sont pas engagés à assister à la formation parce que certains manquent de temps et d'autres « préfèrent consacrer [leur temps] à autre chose » (MELS_EN2_ENS1). Par contre, selon une autre enseignante, l'absence d'objectifs clairs des réunions ou de la formation décourage les enseignants et les amène à s'en absenter (MELS_EN3_ENS1). Le manque de vision claire est évident par les interrogations que font les enseignants sur la formation et ses finalités. Par exemple, un enseignant se demande « on va où avec ça [la formation]? Qu'est-ce qu'il y a derrière ça? » (MELS_EN2_ENS2). Une autre participante se demande avec ses collègues s'ils recevront une formation pour utiliser le Programme-cadre ou bien si le Programme-cadre sera simplement déposé sur leur bureau (MELS_EN2_ENS1).

Cette participante reconnaît qu'il faudrait que tous les enseignants soient formés de la même façon, et ce, pour assurer une harmonisation dans la pratique pédagogique (MELS_EN2_ENS1). Notons qu'elle ne se penche pas davantage sur cette question et n'offre pas de suggestions pour ce faire. Par contre, une autre enseignante propose d'avoir des tables d'échange au lieu des formations (MELS_EN1_ENS1). Cette proposition est inspirée d'un regroupement des enseignants de différentes commissions scolaires auquel a participé l'enseignante. Elle a trouvé ce « regroupement » très utile et agréable, car il lui a permis de mieux se familiariser avec le référentiel commun, entre autres. Le regroupement a été l'endroit privilégié pour partager les idées entre

enseignants et pour se prononcer sur les indicateurs de l'Échelle. Il a aussi permis aux enseignants d'offrir des suggestions en matière pédagogique pour arriver à une conclusion sur l'utilisation uniformisée du Programme-cadre (MELS_EN1_ENS1).

h) Collaboration. Il sera question ici de deux types de collaboration : la collaboration intraministérielle, plus précisément entre le personnel d'une même institution, dont les enseignants et la direction d'établissement et la collaboration interministérielle, c'est-à-dire entre les enseignants du MICC et ceux du MELS.

L'importance de la collaboration demeure présente dans le discours des enseignants des entretiens 1 et 2. La collaboration est évidemment essentielle dans l'implantation du référentiel commun, comme le souligne un enseignant : « que les gens se mettent ensemble pour dire qu'est-ce qu'on peut faire avec ça » (MELS_EN2_ENS2). Selon lui, il faut établir un dialogue entre les enseignants et la direction et entre les enseignants et leurs collègues pour se mettre à jour et se concerter : « qu'est-ce qui se passe » et « qu'est-ce qu'on fait » (MELS_EN2_ENS2).

Dans cette même perspective collective, les enseignantes de l'entretien 1 démontrent une volonté de travailler de concert avec leurs collègues pour mettre en commun leurs questions et leurs réflexions. La nécessité de partager le matériel à l'intérieur d'une même institution a aussi été soulignée : « il va falloir qu'on fasse circuler nos bonnes choses » (MELS_EN1_ENS2). Cependant, malgré l'utilité des échanges pédagogiques, le manque de temps constitue un obstacle à ces échanges, comme le démontrent les propos d'une enseignante : « on n'a pas le temps de faire ça » (MELS_EN1_ENS1), principalement parce que, comme elle explique, la priorité dans les écoles est passée de la pédagogie à l'administration.

Cette vision collégiale et constructive n'est cependant pas partagée par tous les enseignants. Une enseignante de l'entretien 3 explique son expérience (MELS_EN3_ENS2). Dans son institution, les enseignants sont appelés à travailler en équipe lors des réunions pour créer du matériel, à savoir des exercices pédagogiques. Or, cette démarche collaborative ne repose pas sur un climat d'apports mutuels en raison des conflits internes. Ces conflits entre enseignants constituent un obstacle à la mise en œuvre du référentiel commun. Parfois, le manque d'intérêt de travailler en groupe, qui résulte des mauvaises relations entre collègues, empêche l'avancement de travail et peut nuire (MELS_EN3_ENS2) ou ralentir la mise en œuvre du référentiel commun (MELS_EN3_ENS1).

L'enseignant de l'entretien 2 remarque un manque de collaboration dans le développement du matériel au niveau local, soit entre les enseignants d'une même institution : « c'est fou le nombre de gens qui font la même chose, dans leur coin. Je trouve ça effrayant » (MELS_EN2_ENS2). Ce même enseignant dit qu'il se passe la même situation dans d'autres commissions scolaires aussi (MELS_EN2_ENS2). La collègue de cet enseignant va dans le même sens, affirmant qu'« il y a du matériel qui va se faire dans un centre qui ne se retrouve pas dans un autre centre, donc même nous au MELS, entre les différents centres, on n'a pas le même matériel, parce qu'il n'y a pas de partage » (MELS_EN2_ENS1).

Quant à la collaboration interministérielle, soit entre le MICC et le MELS, celle-ci ne semble pas aller au-delà du développement du référentiel commun. Elle est plutôt inexistante en ce qui a trait au matériel pédagogique (MELS_EN2_ENS2 & MELS_EN1_ENS1). Les enseignants soutiennent à plusieurs reprises la nécessité que le

MICC partage ses ressources pédagogiques. Dans cet esprit, plusieurs enseignants reconnaissent l'ironie de la question de collaboration ou plutôt de son absence, vu que le développement du référentiel commun relève d'une collaboration et que le but du référentiel commun est « d'avoir une implantation uniforme des deux côtés » (MELS_EN₂_ENS₂). À ce sujet, une enseignante va plus loin dans sa réflexion et remet en question la volonté du MICC de collaborer et de partager son matériel pédagogique, une volonté qui selon elle est politiquement chargée : « je me suis demandé si l'objectif du MICC n'était pas de nous absorber, de chapeauter la francisation » (MELS_EN₁_ENS₁).

i) Leaders. Seuls les enseignants de l'entretien 1 s'attardent sur la question des leaders. La pleine collaboration des décideurs, qu'ils œuvrent aux commissions scolaires ou dans les écoles, faciliterait l'implantation. À l'instar de la collaboration, d'autres mesures de soutien par les décideurs renvoient à la flexibilité de ces derniers et aux ressources pédagogiques. Les enseignants jugent important que les décideurs soient flexibles et accordent du temps aux enseignants pour qu'ils puissent s'approprier le référentiel commun, s'habituer au contenu des niveaux et réorganiser leur travail en fonction de la nouvelle structure du Programme-cadre. Une enseignante suggère que la direction organise des espaces d'échange et de partage entre collègues pour « mettre en commun, rediscuter » (MELS_EN₁_ENS₂) et établir ainsi une atmosphère de discussion fructueuse.

Quant aux ressources pédagogiques, les enseignants se disent actifs dans le choix du matériel pédagogique à acheter, mais c'est leur direction d'école qui balise les décisions finales relatives au matériel, car c'est elle qui contrôle le budget. Selon une enseignante, il faut que le ministère veille à ce qu'il y ait du matériel disponible, qui est

bien entendu en bon état et en quantité suffisante pour les enseignants et pour les apprenants (MELS_EN1_ENS1). Dans cet esprit, elle dit que « c'est au ministère d'assurer cette partie-là [le développement du matériel] ».

j) Planification. Dans leurs propos, les enseignants du MELS ne se sont pas particulièrement attardés sur la question de la planification.

k) Pilote. Dans leurs propos, les enseignants du MELS ne se sont pas particulièrement attardés sur la question des tests de pilotage.

l) Personnes-ressources. Le soutien des dirigeants du MELS, des commissions scolaires et des directions d'école est perçu comme une des nécessités de l'implantation. Selon une enseignante : « si on n'est pas soutenu dans l'implantation, je ne vois pas comment on pourrait y arriver tout seul » (MELS_EN1_ENS1).

D'autres enseignants font référence au CP quand il est question de soutien. Une enseignante note que le CP est le premier formé à l'objectif du Programme-cadre (MELS_EN1_ENS2), mais un autre enseignant semble nier ce constat, soulignant que le CP n'est pas formé au Programme-cadre (MELS_EN2_ENS2). Il affirme qu'il faudrait « que le CP ait un message clair de ce qui va passer » pour qu'il puisse encadrer l'enseignant dans l'implantation du référentiel commun québécois.

En théorie, le CP joue le rôle de leader pédagogique en encadrant les enseignants de francisation dans l'implantation du référentiel commun, entre autres. Or, en réalité, les CPs ne sont pas spécialistes en francisation, sinon responsables de toutes les matières offertes (MELS_EN3_ENS1). Certains enseignants soulignent que les CPs ne sont même pas tous formés en pédagogie plus qu'un enseignant (MELS_EN2_ENS1) et donc « apprennent leur métier de CP [sur le terrain] » (MELS_EN2_ENS2). La tâche de soutien

qui incombe au CP consiste plutôt à aider les enseignants qui débutent dans la profession (MELS_EN2_ENS2).

Il est à noter que les enseignants ne nient pas le bon travail que font les CPs, mais reconnaissent qu'il est impossible pour le CP de s'occuper uniquement des questions qui traitent la francisation (MELS_EN3_ENS1). Les propos des enseignants nous indiquent que le CP peut difficilement aider les enseignants surtout si leur fonction ou leur rôle n'est pas précisé (MELS_EN2_ENS2).

Enfin, une enseignante attribue le manque de soutien ou d'encadrement non pas au CP ou à une autre personne-ressource, mais plutôt au manque de matériel (MELS_EN1_ENS1). Cette lacune pourrait particulièrement affecter les nouveaux enseignants, souligne cette dernière participante.

m) Adaptation aux besoins locaux. Des six enseignants (de trois institutions), seuls deux ont évoqué dans leurs propos leur clientèle. Selon les enseignantes de l'entretien 3, la pratique pédagogique est orientée de façon à répondre aux besoins et aux intérêts des élèves, besoins qui reflètent d'ailleurs la vie quotidienne. Par exemple, quand les apprenants montrent un grand intérêt pour la phonétique, l'enseignante s'y attarde davantage dans son cours (MELS_EN3_ENS2). En d'autres termes, les enseignants adaptent leur approche pédagogique en fonction de leur groupe d'apprenants. Dans cet esprit, une enseignante explique que comme son groupe d'apprenants est en général très scolarisé, elle fait appel aux schémas dans son enseignement (MELS_EN3_ENS1). Cette approche abstraite permet aux apprenants de voir la mécanique de la grammaire.

n) Attention aux forces externes. Plus qu'un participant de notre recherche compare l'état de son contexte professionnel à celui du MICC. Les propos des enseignants

indiquent que le contexte professionnel dans lequel ils travaillent n'est pas favorable à l'implantation du référentiel commun. Malgré une bonne infrastructure (le MELS a plus de locaux comparativement au MICC), les enseignants manquent de ressources matérielles et on ne leur alloue pas le temps nécessaire pour développer du matériel pédagogique. Le manque de moyens s'explique en partie par un budget limité et par des priorités qui ne s'alignent pas avec la francisation aux adultes. Une enseignante mentionne, sans entrer dans les détails, que « le MELS, on ne s'en occupe pas [de la francisation aux adultes] » (MELS_EN1_ENS1). Cette enseignante ajoute que les conditions professionnelles sont meilleures au MICC qu'au MELS, dont les enseignants ont un salaire plus élevé et des sessions semblables à celles des cégeps avec plus de vacances.

L'enseignant de l'entretien 2 aborde dans le même sens, mettant l'accent sur le MICC et la situation favorable à la francisation des immigrants adultes. Il note qu'au MICC, « ils font des choses vachement intéressantes » (MELS_EN2_ENS2). Par exemple, le MICC a développé des ressources actuelles financées par le gouvernement fédéral, dont une interface web : « ce n'est quand même pas mal ce qu'ils ont fait en ligne » (MELS_EN2_ENS2). À la suite de cette remarque, il demande « pourquoi le MELS n'a pas cette dynamique? ». Sa réponse : le MELS s'en lave les mains. Il réitère que le MICC dispose « des moyens parce qu'ils ont la maîtrise d'œuvre; le MELS se cache un peu derrière eux » (MELS_EN2_ENS2). On relève dans ses propos les relations motivées politiquement, surtout quand il note « s'il y avait une volonté politique derrière le MELS qui était le maître d'œuvre, il y aurait peut-être quelque chose, mais là tout est divisé, découpé, éparpillé, puis on fait ce qu'on veut... » (MELS_EN2_ENS2).

Selon cet enseignant, le MELS justifie son approche passive face à la francisation et plus précisément face au référentiel commun par la maîtrise d'œuvre qui est accordé au MICC. Par ailleurs, il souligne la lacune relative au soutien au MELS : « on n'a pas d'interlocuteur, une personne à qui il faut s'adresser pour savoir ce qui se passe » (MELS_EN₂_ENS₂). Ceci n'est pas le cas au MICC, où c'est plus « dynamique », il dit. Sa conclusion : « l'offre de service est handicapée par la division entre les deux ministères ».

Dans cet esprit politique, les enseignants de deux institutions remettent en question le rôle que joue le MICC dans la francisation des immigrants adultes, et le fait d'avoir un service d'enseignement qui est le ressort d'un ministère de l'immigration : « pourquoi les immigrants ne pourraient pas relever d'abord et avant tout du MELS? Ce n'est pas le ministère de l'agriculture qui forme les agriculteurs » (MELS_EN₂_ENS₂). À la suite de leurs constats, les enseignants sont convaincus que le service de francisation véhicule un programme politique de la part de son maître d'œuvre : « il y a une volonté politique à quelque part; on est dans le néant depuis huit, dix ans » (MELS_EN₁_ENS₂). Rappelons que trois niveaux d'analyse des données de notre recherche font l'objet du présent chapitre.

Les pages précédentes se sont attardées sur la perception des enseignants pratiquant dans les milieux du MICC. Nous sommes maintenant rendue au troisième et dernier niveau d'analyse, une macro-analyse qui compare les propos des enseignants du MICC avec ceux du MELS.

4.2. Analyse de 3^e niveau

4.2.1. Comparaison des perceptions des enseignants du MICC et du MELS

a) Vision et concept. Tous nos enseignants démontrent une connaissance de la vision planifiée par le gouvernement sur le référentiel commun, puisqu'ils identifient différents objectifs de cette innovation pédagogique. Parmi tous les objectifs cités, il semble y avoir une compréhension commune de l'intention principale du gouvernement à l'égard du référentiel commun : celle d'une harmonisation de l'offre de service de francisation.

Il importe de noter que certaines critiques à l'endroit des objectifs du Programme-cadre sont prononcées. Selon les enseignants des deux ministères, le référentiel commun présente des inconvénients pour les apprenants qui résultent d'un engagement et d'un apprentissage de ces derniers qui ne sont pas optimaux. Par exemple, du point de vue d'un enseignant du MICC, l'objectif qui vise à développer les compétences de communication ne répond pas aux besoins d'une clientèle qui désire se diriger vers le marché du travail et qui exige une formation davantage grammaticale (axée moins sur la communication orale).

D'ailleurs, les enseignants des deux ministères reconnaissent que la mission du gouvernement d'avoir des outils clairs se traduit dans le caractère détaillé de l'Échelle et le caractère concret du Programme-cadre. Un enseignant du MICC rappelle cependant que le référentiel commun représente un outil de référence et non pas un guide à la construction d'un cours.

Il n'y a pas de grande différence entre le Programme-cadre et l'ancien programme – cet avis est partagé par les enseignants des deux ministères. Néanmoins, ces ministères sont conscients de la nouvelle forme que prend le Programme-cadre, puisqu'ils ont tous

identifié les changements dans le Programme-cadre au niveau de la structure, du contenu et de la nomenclature.

b) Temps. Le temps qui représente ici les délais de la mise en œuvre du référentiel commun a fait l'objet de discussion de l'ensemble des participants. Un rythme relativement lent est observé par ces derniers au niveau de l'avancement de l'implantation.

La majorité des enseignants exprime des critiques et des perceptions négatives à l'égard du rythme de l'implantation. Pour les enseignants du MICC, les délais rendent le programme dilué. En revanche, les enseignants du MELS remettent en question la valeur de l'innovation pédagogique en raison des retards importants, qui par conséquent diminuent leur engagement et leur motivation. En somme, les enseignants des deux ministères dénoncent l'écart significatif entre l'annonce du référentiel commun et sa mise en œuvre.

Malgré cet esprit critique commun, ce sont les enseignants du MELS qui semblent afficher des insatisfactions et exprimer des sentiments les plus prononcés, qui varient entre l'incertitude, l'impatience et la frustration. Toutefois, certains enseignants du MICC expriment également leur frustration devant les retards, disant à ce sujet « Il y a eu des retards » alors le programme est « dilué » (MICC_EN1_ENS1).

D'ailleurs, la notion du temps apparaît aussi comme un mécanisme de soutien et les enseignants des deux ministères jugent ce facteur important pour l'implantation. Selon eux, accorder du temps aux enseignants constitue une condition nécessaire pour répondre aux besoins de ceux-ci de se familiariser et s'habituer au programme, de s'y adapter et de se l'approprier. Les enseignants du MELS ajoutent qu'il est nécessaire de fournir du

temps pour les rencontres collaboratives destinées entre autres à l'élaboration de ressources pédagogiques ou pour la formation. Les réponses sur la durée de temps requis pour ce faire varient : selon les enseignants du MELS, c'est d'une durée de deux à trois ans. En revanche, les enseignants du MICC prévoient un investissement de temps plus important, à savoir trois à cinq ans.

c) Ressources pédagogiques. La question des ressources matérielles a fait l'objet des propos des enseignants des deux ministères. Ceux du MICC et ceux du MELS mettent en exergue une lacune fondamentale du processus d'implantation : les ressources matérielles.

Notons premièrement que les enseignants des deux ministères parlent des ressources matérielles en général, mais évoquent aussi deux types de ressources matérielles en particulier qu'ils nomment différemment, mais qui semblent représenter le même concept. Ceux du MICC rapportent un manque 1) de matériel qui favorise la compréhension du Programme-cadre et 2) de matériel pédagogique utilisé auprès des apprenants. En revanche, outre le manque de matériel, les enseignants du MELS critiquent deux types de ressources matérielles existantes, à savoir le cahier d'enseignement et le cahier d'apprentissage. Ces deux ressources, affirment-ils, ne permettent pas d'orienter les enseignants dans leur pratique pédagogique et ne favorisent pas l'apprentissage chez les immigrants adultes.

Les principaux enjeux relevés par les enseignants des deux ministères concernent l'insuffisance de ressources matérielles. Ce manque oblige les enseignants à développer leur propre matériel. Dans cet esprit, la majorité des participants de notre étude soulignent que ce n'est pas exclusivement aux enseignants de développer du matériel

pédagogique. Ils spécifient que c'est aussi la responsabilité du ministère de s'occuper de la question du matériel, « de monter des dossiers », comme précise un enseignant du MICC (MICC_EN2_ENS 1) et de s'assurer que les ressources soient actuelles. Cela dit, deux enseignants du MICC vont à l'encontre de leurs collègues d'une autre institution, signalant que ce n'est pas la responsabilité du ministère de concevoir des ressources comme des guides pédagogiques pour les enseignants.

Malgré le besoin d'avoir davantage de ressources pédagogiques, le développement du matériel s'avère problématique surtout pour les enseignants du MELS, qui rapportent un manque de temps pour réaliser cette tâche. L'élaboration du matériel est un ajout à la tâche de l'enseignant, peu importe le ministère auquel il est rattaché. Les enseignants du MELS se démarquent de leurs homologues par le fait qu'ils ne sont pas libérés pour ce faire.

Les enseignants des deux ministères ne nient pas le grand nombre de ressources pédagogiques qui existent sur internet et admettent qu'il existe des ressources pédagogiques qui accompagnent l'ancien programme utilisé présentement, mais ces ressources sont l'objet de diverses critiques. Premièrement, les enseignants des deux ministères sont unanimes sur le caractère désuet du matériel en appui à l'ancien programme. Ils affirment que l'apprentissage du français devrait refléter la réalité et devrait être actuel. Les enseignants du MELS ajoutent que le matériel ne correspond pas à la société québécoise. Ils expriment le besoin d'avoir des ressources pédagogiques ayant des contextes québécois pour faciliter l'apprentissage de leur clientèle.

Deuxièmement, les enseignants du MELS expriment leur insatisfaction vis-à-vis l'absence de coopération du MICC pour ce qui a trait au partage des ressources

matérielles. Ces enseignants rapportent qu'ils n'ont pas accès aux ressources du MICC, qui sont destinées exclusivement à leurs homologues. Ils soulèvent des questionnements sur les intentions du MICC à l'égard du matériel. Selon une enseignante, les motivations d'ordre politique seraient la cause de ce manque de partage du matériel pédagogique. Dans cet esprit d'accessibilité au matériel, il importe de noter que même les enseignants du MICC n'ont pas accès à certaines ressources qui appartiennent à leur propre ministère, par exemple la francisation en ligne.

Les enseignants des deux ministères constatent que les ressources matérielles existantes diffèrent d'un cégep à un autre (MICC) et d'un centre à un autre (MELS). Une enseignante du MELS précise que l'absence d'harmonisation de matériel est causée par un climat qui n'incite pas au partage : « il y a du matériel qui va se faire dans un centre qui ne se retrouve pas dans un autre centre, donc même nous au MELS, entre les différents centres, on n'a pas le même matériel, parce qu'il n'y a pas de partage » (MELS_EN₂_ENS₁).

Enfin, les enseignants du MICC et ceux du MELS mettent systématiquement l'accent sur l'importance d'avoir du matériel approprié pour la clientèle cible et suffisant pour implanter le Programme-cadre. Or, les enseignants du MELS insistent pour dire que le matériel déterminera l'utilisation du référentiel commun et que sans matériel, « on va continuer un peu de la même façon » (MELS_EN₂_ENS₂).

Dispositif d'évaluation. L'ensemble des enseignants émet des critiques sur les examens utilisés présentement. Les enseignants du MICC rapportent le caractère désuet des examens et soulignent deux stratégies pour y répondre : des révisions continues des

examens et des mises à jour du contenu. Ces stratégies rendraient l'enseignement plus crédible et motiveraient les élèves à apprendre le français, souligne un enseignant.

Par contre, les critiques des enseignants du MELS sont de nature différente. Ceux-ci dénoncent l'écart entre le contenu des examens et le contenu du programme. Ce décalage s'avère problématique, car il nuit à la performance de l'apprenant. À la suite de ce constat, les enseignants évoquent l'importance d'avoir des outils d'évaluation qui accompagnent le Programme-cadre, dont le contenu de l'évaluation corresponde au contenu du programme.

D'ailleurs, un des aspects communs soulignés par les enseignants des deux ministères concerne l'adaptation des enseignants aux évaluations. Dans le cas du MICC, il s'agit des évaluations utilisées à l'heure actuelle tandis que dans le cas du MELS, il s'agit des évaluations à venir qui accompagneront le Programme-cadre. Bien qu'il s'agisse d'évaluations différentes, ces évaluations mènent ou peuvent mener à des changements de la pratique pédagogique, mais pour différentes raisons. Les enseignants du MICC sont obligés à ajuster leur enseignement de façon à ce qu'il reflète deux types d'examens, un du ministère et l'autre de l'université, chacun ayant sa propre orientation pédagogique. En revanche, il est très possible, comme l'évoque une participante, que les enseignants du MELS soient obligés de changer le contenu de leur enseignement en fonction des nouvelles évaluations qui accompagneront le Programme-cadre.

d) Ressources financières. La question des ressources financières n'a pas été un sujet de grande discussion ni parmi les enseignants du MICC ni parmi ceux du MELS. Or, les enseignants du MELS se sont attardés un peu plus sur cette question. Le budget destiné aux ressources pédagogiques a été l'élément commun entre les acteurs des deux

ministères. Les enseignants du MICC parlent brièvement du budget consacré, entre autres, aux services de la francisation et au développement du matériel pédagogique. Un enseignant affirme que « beaucoup de budget » (MICC_EN1_ENS1) a été alloué pour le programme actuel. Par contre, les enseignants du MELS semblent critiquer les fonds relevant du MELS, affirmant qu'ils sont insuffisants, bien qu'essentiels au développement des ressources pédagogiques. Ces enseignants attribuent donc le manque de ressources pédagogiques au manque de fonds.

Par ailleurs, les enseignants du MELS touchent un autre point de vue relatif aux ressources financières. Il s'agit des allocations offertes aux apprenants. Une enseignante établit une relation entre le facteur économique et l'utilisation du Programme-cadre lorsqu'elle laisse entendre que, comme les élèves du MELS ne bénéficient pas des allocations, les enseignants ne sont pas redevables au gouvernement. Ainsi, ils ne sont pas obligés de suivre le Programme-cadre que suit le MICC.

e) Réceptivité. Les réactions des enseignants quant au référentiel commun divergent entre ceux qui affichent de l'enthousiasme et ceux qui expriment certaines réserves. Cependant, le référentiel commun est perçu favorablement dans sa globalité par la majorité des enseignants. Plus précisément, il y a une ouverture au Programme-cadre et une volonté de l'utiliser. Paradoxalement, l'ensemble des enseignants se montre aussi critique devant les outils en question. Les participants de la présente étude mettent en relief certaines problématiques du référentiel commun qui touchent les élèves (selon ceux du MICC) et les enseignants (selon ceux du MELS). Pour les enseignants du MICC, le Programme-cadre ne s'arrime pas avec la réalité ou les besoins des apprenants. De plus, les niveaux qui constituent le Programme-cadre sont trop denses, c'est-à-dire que « les

marches sont trop hautes d'une étape à l'autre » (MICC_EN2_ENS₁) et cela ne joue pas en faveur de la réussite de l'élève.

Les enseignants du MELS émettent les plus fortes réserves sur les délais de la mise en œuvre du référentiel commun. Ces délais affectent négativement les perceptions des enseignants, qui constatent que le Programme-cadre perdra ses mérites et pourrait devenir un outil qui n'est plus actuel. De plus, les enseignants du MELS dénoncent le caractère détaillé du Programme-cadre; ils ne bénéficieront pas des détails, affirment-ils, car la familiarisation avec l'outil demandera un surplus de travail.

D'ailleurs, nous constatons dans les résultats un autre élément qui influence la réceptivité des enseignants au référentiel commun. Les participants des deux ministères rapportent qu'un enseignant qui est contractuel ou sur le point de prendre sa retraite ne partagera pas nécessairement la même vision qu'un enseignant ayant sa permanence. Par conséquent, le contractuel pourrait ne pas s'investir dans l'appropriation des orientations et du contenu du Programme-cadre.

Il importe de noter que les habitudes déjà installées chez les enseignants (selon ceux du MICC) et le matériel pédagogique (selon ceux du MELS) peuvent aussi conditionner la réceptivité au référentiel commun et par la suite son utilisation. Les enseignants du MELS répètent que sans matériel concret, il est peu probable qu'ils se servent du Programme-cadre.

f) Approche pédagogique. Les enseignants des deux ministères semblent être unanimes sur le fait que le référentiel commun n'entraînera pas de ruptures importantes sur le plan de leurs pratiques éducatives, plus précisément leur approche pédagogique. En général, l'approche pédagogique de la majorité des enseignants est en lien avec l'approche

prescrite dans le Programme-cadre. Or, ces enseignants s'appuient sur d'autres approches aussi, notamment une approche plus traditionnelle.

L'enseignement de la grammaire est une action concertée entre l'ensemble des enseignants, que ce soit au niveau débutant comme précise un enseignant du MICC ou aux niveaux supérieurs, comme spécifient les enseignants du MELS. Par ailleurs, les enseignants du MICC tendent parfois à s'éloigner de l'approche communicative et à recourir à une approche grammaticale, car elle s'aligne avec la culture d'apprentissage de leurs apprenants et répond à leurs besoins.

g) Formation. Il y a une apparente similarité dans les propos des enseignants des deux ministères au sujet de la formation. La majorité des enseignants affirme ne pas avoir été préparée à la mise en œuvre du Programme-cadre. Le type de formation dispensé, dont parlent les enseignants, a pris une forme magistrale, c'est-à-dire que le Programme-cadre a été simplement présenté au personnel enseignant. D'autres formations qui ont eu lieu avaient une certaine déficience, d'une part parce que les éléments comme l'approche de type actionnel n'ont pas été discutés (affirment ceux du MICC) et d'autre part, parce que les formations s'opèrent souvent sans objectifs clairs (affirment ceux du MELS).

À la suite de cette réalité, les enseignants du MICC proposent une formule de formation pratique et à jour. En revanche, une enseignante du MELS propose des tables d'échange qui remplaceraient les formations. Selon elle, ces forums sont optimaux en partie parce que c'est un lieu de discussion des éléments du référentiel commun dans une communauté d'enseignants pour favoriser son utilisation dans la pratique enseignante.

h) Collaboration. La collaboration est un élément commun dans la discussion des enseignants des deux ministères. Nos résultats démontrent que deux types de

collaboration ressortent des propos des enseignants : la collaboration intraministérielle et la collaboration interministérielle. Il est intéressant de noter qu'aux yeux des enseignants du MELS, la collaboration intraministérielle semble être importante pour l'implantation du référentiel commun tandis que pour les enseignants du MICC, c'est la collaboration interministérielle qui pourrait favoriser l'harmonisation du Programme-cadre. Précisons que les enseignants ne spécifient pas toujours à quel type de collaboration ils font référence dans leurs propos.

L'analyse des commentaires des enseignants des deux ministères nous permet de constater qu'il y a une ouverture à la collaboration et une volonté de travailler avec divers acteurs, que ce soit les enseignants, les directions d'école ou les hauts dirigeants. De plus, les enseignants des deux ministères retiennent la nécessité d'instaurer une dynamique de coopération.

Toutefois, la collaboration est aussi la réponse à d'autres besoins. Pour les enseignants du MELS, la collaboration devrait servir comme moyen d'expression et de partage d'idées avec collègues. Les enseignants du MICC vont un peu plus loin en précisant que la collaboration représente un principe médiateur pour parler le même langage et pour unifier leurs perspectives sur l'enseignement et la formation des élèves.

Le besoin d'une véritable collaboration, qu'elle soit interne ou externe fait l'unanimité. Les enseignants révèlent qu'en réalité, il y a un manque d'occasions de collaboration. Néanmoins, les occasions de collaboration qui se présentent au MICC se manifestent par des discussions informelles entre enseignants et les occasions de collaboration au MELS prennent la forme de réunions ou de rencontres, en partie destinées à développer du matériel. Il faut noter qu'une enseignante du MELS a exprimé

des réserves quant à une pratique collective qui repose sur l'échange et le dialogue (voir **4.1.2. Comparaison de la perception des enseignants du MELS** pour plus de détails).

Il est intéressant de noter que l'importance d'une collaboration intersectorielle fait consensus. Toutefois, l'objet de la discussion entourant la collaboration intersectorielle diffère d'un ministère à un autre. Aux yeux des enseignants du MICC, la collaboration intersectorielle représente un moyen d'harmoniser le Programme-cadre tandis que pour les enseignants du MELS, la collaboration intersectorielle représente un moyen de partager le matériel pédagogique, qu'ils considèrent comme un besoin pressant. Il importe de mentionner que les enseignants du MICC expriment aussi la nécessité de partager le matériel pédagogique au niveau local, à savoir entre enseignants d'une même institution.

D'ailleurs, partant d'une perspective politique, les enseignants du MICC et du MELS affirment que la collaboration intersectorielle n'est pas évidente en raison des relations qui existent entre les deux ministères. Le climat compétitif entre les deux ministères repose en partie sur un sentiment de crainte et de menace d'être absorbé par le MELS que notent les enseignants du MICC. En revanche, leurs homologues attribuent ce climat à l'absence de collaboration en ce qui a trait à l'élaboration et au partage de matériel pédagogique.

j) Planification. Seuls les enseignants du MICC s'attardent sur la planification. Se référer au deuxième niveau d'analyse (**Niveau 2, analyse 6**), pour un traitement approfondi de ce thème.

k) Pilote. Seuls les enseignants du MICC s'attardent sur la question des tests de pilotage. Se référer au deuxième niveau d'analyse (**Niveau 2, analyse 6**), pour un traitement approfondi de ce thème.

l) Personnes-ressources. Les participants des deux ministères sont unanimes sur le fait que le soutien au personnel enseignant est essentiel pour la pratique pédagogique (affirment ceux du MICC) et pour l'implantation du référentiel commun (affirment ceux du MELS). Or, l'ensemble des enseignants perçoit un faible niveau de soutien et d'accompagnement, que ce soit des CPs, ou coordonnateurs (appellation utilisée au MICC), des formateurs ou des leaders.

Les enseignants du MICC et ceux du MELS notent aussi que les CPs ne sont pas nécessairement spécialisés en francisation, car ils s'occupent de plusieurs matières ou programmes de formation. Outre le fait qu'ils sont peu spécialisés en francisation, les CPs sont rarement présents pour accompagner l'enseignant ou lui offrir du soutien, précisent les enseignants du MICC. En somme, ces derniers soulignent qu'ils n'ont pas d'encadrement quant à l'intégration de nouveaux éléments dans leur enseignement, entre autres, et sont donc obligés à interpréter le Programme-cadre en fonction de leur propre compréhension.

Toujours au chapitre des personnes-ressources, les opinions semblent partagées sur l'importance du soutien que devraient fournir les instances supérieures. Ce soutien se traduit, selon les enseignants du MELS, par la flexibilité et par le temps accordés par les instances supérieures, jugés nécessaires pour la réceptivité du référentiel commun. Pour les enseignants du MICC, le soutien se traduit simplement par la présence des gestionnaires employés par le ministère, dans tous les lieux de formation.

L'ensemble des enseignants estime que les leaders ne manifestent pas un engagement actif qui les favoriserait. Les enseignants du MICC soulignent l'absence d'engagement des leaders et nous confient que la distance entre eux et leur employeur ne favorise ni la communication ni la collaboration avec les acteurs gouvernementaux. En revanche, les enseignants du MELS signalent la nécessité pour les leaders d'aller au-delà de la prise de décisions relatives au matériel, et d'être actifs par rapport à la question du matériel, c'est-à-dire de s'assurer de la disponibilité de ressources matérielles adéquates aux enseignants.

m) Attention aux besoins locaux. La question de la clientèle semble occuper une place plus importante dans le discours des enseignants du MICC que dans celui des enseignants du MELS. Néanmoins, il existe un consensus parmi les enseignants : il faut cibler leur enseignement en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Cela signifie aussi que les enseignants ajustent et modifient leur approche pédagogique selon les caractéristiques de leurs apprenants. Même en procédant ainsi, les enseignants du MICC signalent qu'ils respectent néanmoins leurs valeurs pédagogiques et s'assurent de ne pas s'éloigner trop de leur propre culture pédagogique.

n) Attention aux forces externes. Les enseignants des deux ministères critiquent le contexte actuel dans lequel ils œuvrent. Nous nous intéressons ici à deux contextes, le contexte interne et le contexte externe, pour mieux comprendre la culture organisationnelle de chacun des deux ministères et pour mieux mettre en évidence leurs particularités.

Les enseignants du MICC remettent en cause leur contexte interne qui repose sur le redéploiement des services de francisation hors institution. Ce contexte a des

répercussions négatives sur les relations professionnelles et sur l'adoption d'une approche pédagogique qui ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants. Les enseignants du MICC expriment leur insatisfaction à l'égard de leur contexte interne, car ils ont l'impression que le MICC n'accorde pas suffisamment d'attention à leurs préoccupations.

Les enseignants du MELS abondent dans le même sens et remettent également en cause leur contexte interne, mais le font en le comparant au contexte de leurs homologues du MICC. Les enseignants du MELS n'hésitent pas à comparer leur contexte à celui de leurs homologues puisqu'ils partagent le même mandat de francisation. Ils considèrent que leur contexte professionnel n'est pas au service des enseignants comme il l'est au MICC, et ce, parce qu'il y a un manque de soutien, de ressources pédagogiques et de temps dévoué au développement de ces ressources. Les enseignants du MELS expriment le besoin d'avoir une culture professionnelle encouragée par le personnel de soutien et par les ressources matérielles en y accordant le temps nécessaire comme cela se fait au MICC.

Le quatrième chapitre a présenté les données de la recherche telles qu'exprimées par l'ensemble de nos participants, à savoir les enseignants en francisation œuvrant au MICC et au MELS. Pour déterminer les facteurs susceptibles d'influencer l'implantation du référentiel commun québécois dans le contexte étudié, nous avons recouru à trois niveaux d'analyse des données. Le premier niveau a traité de façon indépendante nos cinq entretiens. Quant au deuxième niveau, composé de deux analyses indépendantes, celui-ci a traité l'ensemble des propos des enseignants du MICC et ensuite l'ensemble des propos des enseignants du MELS. Partant des constats du deuxième niveau d'analyse, le troisième et dernier niveau d'analyse a comparé les propos des enseignants du MICC

avec ceux de leurs homologues. À ce dessein, nous avons offert un regard englobant sur nos résultats pour mieux répondre aux deux questions de la présente recherche.

Le prochain chapitre, *Discussion*, vise à approfondir la compréhension du phénomène étudié, à savoir l'implantation du référentiel commun québécois, à travers nos questions de recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre vise à interpréter les résultats de notre analyse à la lumière d'un cadre de référence et des écrits scientifiques pour répondre progressivement aux deux questions de recherche. Il importe de rappeler nos questions de recherche énoncées à la fin du premier chapitre. Notre première question est la suivante : *Quelles représentations les enseignants en francisation ont-ils vis-à-vis de l'Échelle et du Programme-cadre?* La deuxième question qui en découle est : *Quels facteurs peuvent conditionner l'implantation de l'Échelle et du Programme-cadre?*

Fullan et Stiegelbauer (1991) insistent sur l'importance de tenir compte des croyances et des représentations des acteurs dans l'implantation et l'institutionnalisation d'un changement. Cela dit, étudier les représentations des enseignants est une entreprise ambitieuse. L'interrogation sur les facteurs d'implantation d'une innovation pédagogique offre un point de référence pour le traitement de ces représentations. La deuxième question de notre recherche permet donc de repérer des éléments de réponse à la première question. Le fait de s'intéresser aux représentations des enseignants à l'endroit du référentiel commun québécois, c'est examiner les facteurs d'implantation susceptibles d'influencer la mise en œuvre de cette innovation pédagogique. En somme, les facteurs d'implantation peuvent contribuer à mieux comprendre les représentations des enseignants.

Le présent chapitre est divisé en cinq grandes parties. La première partie propose un cadre de référence d'implantation qui s'appuie à la fois sur un cadre déjà existant (Vince-Whitman, 2009) et sur les données obtenues dans le contexte de la présente recherche, données qui génèrent un cadre de référence novateur qui est le nôtre. Nous y expliquons brièvement comment nous sommes arrivés à ce dernier cadre de référence

proposé ici. La deuxième partie s'intéresse aux dynamiques qui animent les relations entre les différents facteurs d'implantation. Les idées présentées dans cette deuxième partie suivent une logique qui illustre la progression d'une démarche potentielle d'implantation. Elle est donc composée de sept sections : acteurs de première ligne; ressources humaines; formation; temps; ressources pédagogiques; collaboration; ressources financières. La troisième partie présente des pistes pour une implantation réussie qui pourraient répondre aux besoins sur le terrain quant à la mise en pratique de l'implantation. À partir des données de recherche, nous formulons des pistes relatives à différents éléments de l'implantation qui concernent les mesures de soutien aux enseignants responsables de la mise en pratique de l'innovation pédagogique. La quatrième partie offre une explication de la façon dont nous répondons à la deuxième question de la présente recherche. La cinquième et dernière partie de ce cinquième chapitre s'attarde aux limites de la présente recherche. Nous y précisons six limites qui sont liées aux aspects suivants : moment où en est rendue l'implantation, taille de l'échantillon, type d'outil de recherche utilisé et cadre de référence que nous proposons dans la présente étude.

5.1. Cadre de référence

À titre de rappel, la présente étude vise à faire état des représentations des enseignants en francisation des immigrants adultes scolarisés vis-à-vis du référentiel commun québécois et à cerner les facteurs qui peuvent influencer son implantation. L'étude sur les représentations permettra de mieux comprendre les aspects qui peuvent jouer dans l'implantation d'une innovation pédagogique. De plus, une compréhension approfondie des facteurs permettra de sensibiliser les décideurs à l'expérience des

enseignants (Werner, 2004), et ce, afin de mieux orienter les décisions et éclairer leurs choix relatifs à différents éléments de l'implantation du référentiel commun québécois.

Pour atteindre ces objectifs de recherche, nous avons consulté différents auteurs qui dressent une liste de facteurs d'implantation de programmes, de politiques et d'innovations pédagogiques, tel que nous l'avons présenté dans le deuxième chapitre. Les facteurs qu'identifie Scheirer (1987) et ceux qu'identifie Vince-Whitman (2009) semblent se démarquer pour diverses raisons que nous énumérerons plus loin.

Scheirer (1987) voit en l'implantation un système social. Cette perspective sociale rend compte des relations entre divers éléments de l'implantation, à savoir des liens entre les personnes, les ressources, les processus organisationnels et les caractéristiques d'un programme donné. Dans son cadre de référence, Scheirer identifie six « composantes », qui peuvent influencer l'implantation : programme ou innovation; rétroactions de la clientèle du programme; caractéristiques des acteurs responsables de mettre le programme en pratique; aspects opérationnels des unités de travail; structure organisationnelle; environnement externe.

Vince-Whitman (2009) voit pour sa part l'implantation comme un processus circulaire constitué de différents éléments d'ordre organisationnel, social et personnel. À ce titre, elle propose un modèle (*The Wheel of Factors Influencing Implementation of Policy and Practice*) composé de douze facteurs clés qui peuvent favoriser l'implantation d'un programme ou d'une politique. Parmi ces facteurs sont ceux liés, entre autres, aux acteurs du terrain et aux pratiques de gestion, à savoir la planification, le soutien, la formation, la gestion des ressources et le leadership. Pour elle, le niveau d'importance

accordé à chaque facteur dépend du contexte d'implantation et, comme le constatent Fleuren, Wiefferink et Paulussen (2004), du type d'innovation.

Les cadres de référence de Scheirer et de Vince-Whitman se distinguent par rapport aux autres cadres (par exemple ceux de DeGroff & Cargo, 2009, de Doyle & Ponder, 1977 ou de Fullan, 2007). Dans un premier temps, ils font état de la complexité de l'implantation et identifient les facteurs qui peuvent être regroupés selon deux catégories distinctes. La première englobe les facteurs relatifs au contexte d'implantation, qui comprennent la collaboration, la formation et les ressources. La deuxième catégorie englobe les facteurs relatifs à l'innovation et aux individus qui l'implantent. Dans un deuxième temps, les deux cadres peuvent s'appliquer à l'implantation de différents types d'innovation et se prêtent à différentes disciplines, car les facteurs sont flexibles et s'adaptent au contexte. Dans cet esprit, il est intéressant de noter que selon Fixsen et al. (2005), les facteurs d'implantation s'adaptent à toutes les disciplines. Finalement, la majorité des facteurs des deux cadres sont conformes à ceux identifiés dans les écrits scientifiques recensés ici et dans les résultats de notre étude.

Bien que les facteurs identifiés par Scheirer soient largement similaires à ceux de Vince-Whitman et que les deux cadres s'appuient sur des études empiriques, le cadre de Vince-Whitman a été retenu, car en comparaison, il est plus récent et repose sur une revue exhaustive (81) de la documentation sur l'implantation. De plus, le cadre de Vince-Whitman repose également sur ses expériences professionnelles dans le développement et la gestion de centres spécialisés dans l'implantation des innovations et des programmes. Rappelons que le cadre de référence de Vince-Whitman a été utilisé dans cette recherche pour collecter, coder et analyser les données de notre étude. À la suite de l'analyse de ces

deux cadres, nous avons revisité celui de Vince-Whitman et décidé d'élaborer un modèle novateur qui soit cohérent avec la réalité des enseignants en francisation au Québec.

La réalisation de la présente étude nous amène à proposer un cadre de référence issu des résultats obtenus, mais qui s'inspire aussi de certains facteurs identifiés par Vince-Whitman (2009). Nous proposons un tel cadre de référence afin de mieux rendre compte du contexte de francisation des immigrants adultes en milieu scolaire. À cet effet, le tableau suivant présente les facteurs identifiés par Vince-Whitman (2009) dans son cadre de référence. Ces facteurs ont été adaptés au contexte de notre recherche. Précisons que la deuxième colonne reprend les facteurs qui ont été retenus à la suite d'une réflexion théorique qui a mené au cadre conceptuel que nous présentons ici et la troisième colonne présente les facteurs qui ont émergé du verbatim des participants de notre échantillon.

Tableau 5.1
Facteurs d'implantation identifiés par Vince-Whitman et ceux identifiés dans le cadre de la présente étude

Facteurs de Vince-Whitman (2009)	Facteurs émergeant de la présente étude et repris de Vince-Whitman	Facteurs émergeant du verbatim des enseignants
Vision et concept/lignes directrices internationale et nationale	Vision et concept	
Temps et ressources	Ressources pédagogiques Ressources financières Temps	Évaluation
Appropriation et participation des acteurs		Appropriation Approche pédagogique
Formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage	Formation	
Collaboration intersectorielle	Collaboration professionnelle	

Leaders et défenseurs à tous les niveaux		
Planification qui repose sur les données et la prise de décisions	Planification	Travail pilote
Soutien au niveau de l'administration et de la gestion	Ressources humaines	
Adaptation aux besoins locaux	Adaptation aux besoins locaux (immigrants adultes)	
Attention aux forces externes	Attention aux forces externes (Contexte externe)	Contexte interne
Normes de soutien		
Stade de réceptivité	Réceptivité (des acteurs de première ligne)	

Il convient de mentionner que Vince-Whitman (2009) intègre les facteurs qu'elle identifie dans un modèle, ce que peu d'auteurs font, comme le précisent Joly, Tourigny, et Thibaudeau (2005) et Lanctôt et Chouinard (2006). En revanche, nombreuses sont les études, comme le soulignent Joly et al. (2005), qui dressent une liste « linéaire et additive » (p. 104) de facteurs qui influencent l'implantation d'un programme ou d'une innovation pédagogique.

Nous avons intégré dans le modèle que nous présentons ici les facteurs d'ordre personnel (acteurs de première ligne) et ceux d'ordre organisationnel ou contextuel (ressources humaines, formation, temps, ressources matérielles, collaboration, ressources financières). En somme, nous avons organisé les facteurs retenus de Vince-Whitman (2009) et ceux de nos résultats de recherche pour arriver à un total de sept facteurs principaux pour l'implantation d'une innovation pédagogique dans le cadre de la francisation des immigrants adultes. Il importe de noter que certains facteurs identifiés par Vince-Whitman (2009) et Lanctôt et Chouinard (2006) ne ressortent pas dans les

propos de nos participants et donc dans le modèle que nous proposons ici. Nous pourrions nous demander si c'est en raison du type des données que nous avons recueillies qui ne nous a pas permis de faire ressortir certains facteurs ou en raison des modèles de ces auteurs qui ne reflètent pas la spécificité du phénomène observé. Nous discuterons davantage de ces raisons ci-dessous. D'ailleurs, si notre modèle s'inspire de celui de Vince-Whitman (2009), l'ordre dans lequel nous présentons les facteurs dans ce travail s'inspire en revanche de Lanctôt et Chouinard (2006).

Le tableau 5.2 illustre les facteurs qui se dégagent de notre cadre de référence et qui correspondent à certains facteurs de Vince-Whitman (2009) et à certains éléments de Lanctôt et Chouinard (2006).

Tableau 5.2
Synthèse des facteurs d'implantation issus de deux sources inspirant le cadre de Bartosova

VINCE-WHITMAN (2009)	BARTOSOVA (Synthèse proposé des deux contributions)	LANCTÔT ET CHOUINARD (2006)
Facteurs	Facteurs	Éléments (facteurs, phases et autre)
Stakeholder Ownership & Participation	Acteurs de première ligne	
Administrative & Management Support	Ressources humaines	
Team Training & Ongoing Coaching/ Learning Community	Formation	Formation (phase)
Dedicated Time & Resources	Temps	Exploration (phase) Occasion d'échanges (facteur) Outils – matériel (Discussion)
Dedicated Time & Resources	Ressources matérielles	
	Collaboration professionnelle	
Dedicated Time & Resources	Ressources financières	
4 facteurs retenus		4 éléments retenus

Le modèle que nous proposons dans le cadre de la présente recherche est flexible dans son contenu tout en demeurant clair dans sa structure conceptuelle. Premièrement, le

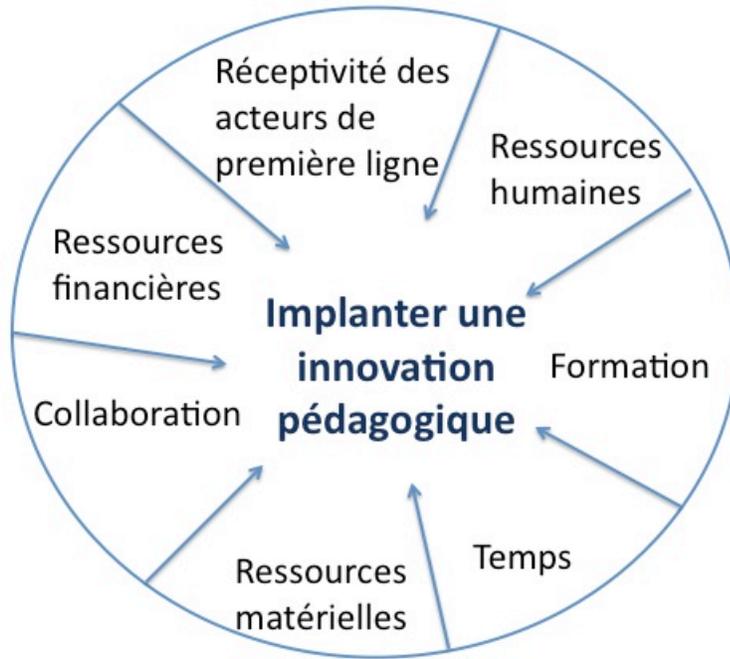
modèle détient des appuis empiriques, puisqu'il s'inspire du cadre que propose Vince-Whitman (2009). Cela dit, il peut s'appliquer à différentes disciplines et être adapté à différents types de changements, car les facteurs dont il est composé ne sont pas limités à un contexte particulier ou à un type d'innovation précis.

Deuxièmement, le modèle est facile à comprendre grâce à sa structure conceptuelle. D'une part, le modèle est organisé de façon à présenter les facteurs au même niveau, dans un schéma circulaire. Comme il n'y a pas de structure hiérarchique, nous faisons valoir l'importance de l'ensemble des facteurs. D'autre part, le choix des concepts tient compte des propos des participants de notre étude. La lecture et l'interprétation sont donc favorisées.

La figure 5.1 ci-dessous illustre en forme de modèle les sept facteurs que nous identifions dans notre cadre de référence. Ces facteurs et la façon dont nous les présentons donnent à ce cadre un caractère structuré et ordonné, tout en rendant compte de la complexité et de la dynamique de l'implantation et des différents éléments qui le composent. Par ailleurs, la majorité, sinon tous les facteurs interagissent. Nous illustrerons les liens entre les facteurs dans la partie suivante.

Figure 5.1

Schéma du modèle du cadre de référence des principaux facteurs d'implantation d'une innovation pédagogique (Bartosova)



5.2. Dynamiques entre facteurs d'implantation

L'analyse des résultats de notre recherche nous a permis de constater que l'implantation est une sorte de réseau qui intègre les relations entre les personnes, les éléments organisationnels et les contextes, comme l'observe aussi Scheirer (1987). Dans le présent chapitre, nous tenons à saisir la dynamique de l'implantation (Brinkerhoff, 1996; Pal, 1997 cité par Carpentier, 2010) en faisant état de ces relations dans notre discussion.

Précisons que la présentation de notre interprétation des résultats suit une logique qui illustre la progression d'une démarche potentielle d'implantation et repose sur les éléments suivants : les ressources humaines offrant du soutien au personnel enseignant; la formation aux enseignants; une période de temps allouée à ces derniers pour la familiarisation avec l'innovation et pour le développement de ressources pédagogiques; le travail collaboratif qui a comme objectif la production des ressources pédagogiques, entre autres. Cette logique se fonde principalement sur certaines phases d'implantation (la formation, l'exploration) et des facteurs structurels (les occasions d'échange) qu'identifient Lanctôt et Chouinard (2006) dans leur étude. Rappelons que dans le cadre de notre recherche, nous n'employons pas le terme « phases » d'implantation (l'implantation n'a pas encore eu lieu à date), mais plutôt « facteurs » qui peuvent influencer l'implantation d'une innovation pédagogique.

Avant de nous lancer dans le cœur du présent chapitre, nous justifierons en quelques lignes les raisons qui nous ont motivées à ne pas mettre en discussion quatre facteurs d'implantation en particulier. Premièrement, nous ne nous pencherons pas spécifiquement sur le facteur que Vince-Whitman nomme *Attention to External Forces*. Cette décision a été prise au regard de différentes idées classées sous ce facteur, mais abordées en profondeur dans d'autres sections ou plutôt sous d'autres facteurs, notamment les relations professionnelles, les ressources pédagogiques et le temps nécessaire

pour le développement de ces ressources. Plus précisément, les relations professionnelles entre employé et employeur influencées par le redéploiement des services de francisation hors institution relèvent du facteur Ressources humaines (5.2.2.), le besoin d’avoir les ressources pédagogiques adéquates et à jour relève du facteur Ressources pédagogiques (5.2.5.) et le temps alloué au développement de ces ressources relève du facteur Temps (5.2.4.).

Deuxièmement, en ce qui concerne *Vision and Concept*, nous avons repris les idées fondamentales de ce facteur et les avons classées dans la section 5.2.1. qui porte sur la réceptivité des acteurs de première ligne. Cette décision a été motivée par le fait que les données groupées sous le facteur *Vision et concept* renvoient, entre autres, aux interprétations et aux critiques des enseignants par rapport au référentiel commun québécois. Ces données peuvent apporter certains éclairages quant aux représentations du personnel enseignant. Autrement dit, les représentations des enseignants sont construites en partie à partir de la vision et du concept qu’ils interprètent de l’Échelle et du Programme-cadre. Nous les traitons donc dans la présente discussion dans la section Réceptivité des acteurs de première ligne.

Troisièmement, notons que nous ne nous attarderons pas spécifiquement sur le facteur *Adapting to local concerns* dans le cadre de notre recherche, car nous n’avons pas interrogé les utilisateurs finaux du référentiel commun québécois, soit les apprenants immigrants adultes, ni la société civile pour laquelle l’intégration réussie des nouveaux immigrants pourrait être un enjeu. Le profil de la clientèle cible, dans le cas présent, les adultes immigrants scolarisés, ainsi que leurs rétroactions vis-à-vis du programme méritent d’être analysés dans une future étude; cependant la présente recherche se propose d’étudier les besoins du personnel enseignant. Il importe de préciser que les enseignants se penchent sur les besoins de leurs apprenants dans leurs propos. Nous illustrons l’idée des besoins des apprenants dans les sections Réceptivité des acteurs de première ligne et Ressources pédagogiques.

Quatrièmement, bien que les enseignants évoquent les aspects se rapportant à la planification, par exemple les contraintes temporelles, le manque de temps, les retards dans la mise en œuvre, le manque de ressources pédagogiques, nous avons choisi de ne pas intégrer le facteur planification dans le modèle de Bartosova. Ce choix peut s'expliquer par le fait que ces aspects et la majorité des facteurs dans ce modèle, comme Ressources matérielles, Formation, Temps sont tous reliés à la planification. Il faut considérer tous ces facteurs dans la planification d'une stratégie d'implantation (établie par les instances supérieures). Au lieu de présenter un facteur générique, la planification, nous avons décidé d'intégrer les facteurs spécifiques à cette planification.

5.2.1. Réceptivité des acteurs de première ligne. Nous traitons l'implantation dans une analyse des représentations des enseignants vis-à-vis d'une innovation pédagogique. Les représentations orientent les actions d'une personne, comme l'affirment Karsenti, Savoie-Zajc et Larose (2001). Selon ces derniers, « c'est à partir de sa représentation individuelle et hautement subjective du changement envisagé que la personne décidera de l'intégrer ou non » (p. 16). Dans cet esprit, une innovation suscite des réactions diverses et variées auprès de la communauté enseignante (Marsollier, 1999), qui reposent sur des représentations du changement ou de l'innovation. Ces représentations peuvent influencer la réalisation du changement (Brull-Guillaume & David-Gillbert, 1996). Les représentations des enseignants sont alors instrumentales dans la mesure où ils sont au cœur de « l'action » dans l'implantation, car ces représentations peuvent affecter l'implantation du référentiel commun québécois. Ce facteur humain devrait donc recevoir un intérêt sérieux.

En général, les enseignants de notre étude affichent un intérêt pour le référentiel commun québécois et font preuve d'ouverture quant à son utilisation. Ces réactions positives peuvent s'avérer motivantes pour l'implantation du référentiel commun québécois. Cependant, nos résultats démontrent

que cette attitude positive à l'égard du référentiel commun n'est pas partagée par tous les enseignants de notre échantillon étant donné que certains font part de doutes et de préoccupations qui pourraient les amener à s'opposer à une éventuelle implantation. D'autres expriment encore des réserves à l'endroit de cette innovation pédagogique qui reposent principalement sur des contraintes techniques (objectifs du Programme-cadre) et organisationnelles (retards dans son implantation).

La qualité de l'implantation peut dépendre de la valeur accordée par les acteurs à une innovation donnée, comme le rapportent Gendreau et al. (2001 cité par Lanctôt & Chouinard, 2006). Dans le cadre de notre étude, deux aspects suscitent des questionnements à l'égard de la valeur du référentiel commun : les objectifs pédagogiques du Programme-cadre et les contraintes temporelles liées à l'implantation. Premièrement, aux yeux des enseignants, le Programme-cadre n'est pas conforme à la réalité et aux besoins des apprenants, et ce, pour deux raisons. D'une part, l'objectif du Programme-cadre, à savoir le développement des compétences de communication, n'est pas harmonisé avec les attentes et les besoins des apprenants, à savoir une formation davantage axée sur une approche traditionnelle, soit un enseignement plus grammaticalisé. Un enseignant explique à cet effet que le développement des compétences communicatives est un objectif qui visait une clientèle précise dans les années 90, « une clientèle peu scolarisée qui n'avait pas le désir nécessairement d'intégrer l'université, qui avait le désir de communiquer simplement » (MICC_EN₂_ENS₂). Il ajoute que ces objectifs ne correspondent pas tout à fait à la clientèle actuelle qui est plus scolarisée, qui désire, pour l'essentiel, se diriger vers le marché du travail et « dont les besoins nous amènent à faire plus de grammaire ».

À la suite des commentaires des enseignants à ce sujet, il importe d'apporter quelques précisions. Au moment où la présente recherche a été menée, l'implantation n'a pas encore eu lieu et la formation offerte au personnel enseignant a été insuffisante. Au vu de cette réalité, les enseignants

n'ont pas eu suffisamment d'information pour conceptualiser de façon approfondie les deux outils, ce qui pourrait expliquer leur constat sur l'écart entre le référentiel commun et les besoins des apprenants. Nous en déduisons qu'il y a une confusion chez le personnel enseignant dans leur interprétation du Programme-cadre, qui réduit le contenu à la simple communication.

Bien que le Programme-cadre et l'Échelle accordent de la place à une pratique d'enseignement fondé sur le sens (approche communicative), ces deux outils présentent une séquence détaillée des apprentissages fondés sur la grammaire. En effet, tous les aspects de l'enseignement de la langue sont touchés (la grammaire, le lexique, la phonétique), et ce, jusqu'au niveau intermédiaire (niveau 8, stade 2). Ces outils permettent donc le développement de plusieurs types d'apprentissage du français chez les apprenants. Couvrant plusieurs composantes linguistiques, le Programme-cadre permet aux enseignants d'intégrer tant les éléments grammaticaux que les éléments phonétiques par exemple, et ce, en fonction des besoins de leur groupe d'apprenants.

Notons que, malgré l'utilité de la grammaire traditionnelle, il ne paraît pas raisonnable d'exclure la grammaire notionnelle-fonctionnelle de l'apprentissage de la langue. Fougrouse (2001/2002) souligne l'importance d'un amalgame entre la grammaire traditionnelle et la grammaire textuelle dans la pratique des enseignants. Cette combinaison de grammaires favoriserait l'acquisition par les apprenants d'un « savoir-faire en français ». Par ailleurs, elle explique que la communication fait partie de la grammaire : « la situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire » (p. 169). Précisons que les apprenants au niveau avancé bénéficient d'un enseignement détaillé de la grammaire, tandis que ceux au niveau débutant « n'ont pas toujours les moyens d'assimiler l'explication complète [grammaticale] » (Fougrouse, 2001/2002, p. 171).

D'autre part, l'avancement des immigrants adultes aux niveaux supérieurs n'est pas réaliste en raison des attentes trop élevées de la part du Programme-cadre. Un participant de notre étude

(MELS_EN2_ENS2) explique que les enseignants, de même qu'une conseillère pédagogique, croient que les attentes des niveaux 11 et 12 du Programme-cadre sont trop élevées et donc que ceux-ci peuvent difficilement être atteints par les apprenants d'une langue seconde dans le cadre d'une formation.

Il importe de préciser que les commentaires de nos participants témoignent de leur confusion quant à l'Échelle et au Programme-cadre, puisque ce dernier ne couvre pas les niveaux du dernier stade (dont les niveaux 9 à 12). Les enseignants constatent que l'engagement et l'apprentissage des immigrants adultes ne sont pas optimaux et qu'il n'y a pas de gains pour ces derniers, puisque leurs besoins ne s'alignent pas avec le Programme-cadre. Ajoutons que, puisque l'Échelle québécoise prévoit le développement des habiletés métalinguistiques au stade 3, que les niveaux 11 et 12 du stade 3 sont très avancés et que la formation à ces niveaux dépasse les objectifs de francisation, le Programme-cadre couvre uniquement les deux premiers stades.

Deuxièmement, l'ensemble des enseignants de notre étude rapporte que le Programme-cadre n'avance pas en raison des retards au niveau de l'implantation et craint même qu'il soit sans lendemain, et ce, du fait de l'écart entre le moment de son introduction sur le terrain et sa mise en pratique. De tels retards entraînent une certaine impatience chez les enseignants à l'égard du référentiel commun québécois et induisent chez eux un niveau d'incertitude élevé quant à la mise en œuvre de l'innovation pédagogique. Dès lors, les enseignants considèrent le référentiel commun comme désuet, dans la mesure où certains de ses contenus des situations d'apprentissage ne sont plus actuels. Qui plus est, les enseignants nous laissent entendre que leur engagement et motivation diminuent en raison même des retards. Ces réactions hostiles ne jouent pas en faveur de l'innovation et par ricochet en faveur de son implantation. Précisons que davantage de temps a été accordé à la publication du Programme-cadre, dont la version finale a été publiée en 2011. Au moment où la présente recherche a été menée, le

Programme-cadre n'a pas encore été implanté dans les milieux scolaires sous la direction du MICC et du MELS. Les représentations de certains enseignants sur le référentiel commun influent par ailleurs de façon négative sur la valeur qui lui est accordée.

L'implantation exige du temps, certes, mais dans un contexte de soutien et de ressources pédagogiques et financières manquantes ou insuffisantes, le référentiel commun québécois a perdu sa valeur aux yeux des enseignants, et ce, en raison des retards de sa mise en œuvre sur le terrain. Deux raisons, que nous avons déduites des propos de nos participants, pourraient expliquer ce constat. D'une part, les relations politiquement chargées entre le MICC et le MELS fragilisent une culture de partenariat, un climat convivial et une collaboration socioprofessionnelle. D'autre part, sous l'ancien gouvernement, la francisation des personnes immigrantes n'a pas été un dossier prioritaire en éducation, ce qui a accentué les délais d'implantation. Cela dit, dans sa campagne électorale, le nouveau gouvernement se dit engagé à mettre l'accent sur la francisation des immigrants allophones.

Précisons à ce sujet que notre recension des écrits ne laisse pas de traces de travaux qui nous renseignent spécifiquement sur l'effet des retards sur le succès de l'implantation. Cependant, du point de vue des enseignants de la présente étude, les retards constituent un facteur important dans l'implantation et ne jouent pas en sa faveur, comme nous l'avons avancé ci-haut. Il importerait donc d'incorporer le facteur temporel dans un modèle d'implantation d'une innovation pédagogique.

Tel que mentionné ci-dessus, les aspects techniques et temporels liés à l'innovation peuvent conduire les enseignants à remettre en question sa valeur, soit sa pertinence. Ceci s'avère problématique car, comme l'observent Gendreau et al. (2001 cité par Lanctôt & Chouinard, 2006), si les acteurs se montrent sceptiques à l'égard de la valeur du programme, la probabilité que l'implantation réussisse est faible. Pour qu'un programme soit soutenu par les acteurs qui l'utiliseront, il faut que ces derniers reconnaissent qu'il répond aux besoins de la clientèle cible (Lanctôt &

Chouinard, 2006). Or, à la suite des critiques faites à l'encontre des objectifs du programme, il semblerait que les enseignants considèrent ce dernier comme incompatible avec les besoins des apprenants. Cela est source de préoccupation, car à partir du moment où les enseignants considèrent le référentiel commun éloigné des besoins des apprenants, il est fort probable qu'ils ne s'engageront pas dans son implantation.

Lanctôt et Chouinard (2006) font ressortir à ce titre l'importance pour la direction et les chefs de service d'affirmer la pertinence et la valeur d'un programme dans le processus d'implantation. Une telle réaffirmation des autorités revêt une importance particulière dans notre cas, étant donné les critiques des enseignants par rapport à la valeur du référentiel commun.

C'est sans contredit le soutien et un accompagnement soutenu qui ressortent dans les écrits scientifiques ainsi que dans les propos de nos participants de recherche comme un des facteurs les plus importants dans l'implantation d'une innovation (Bélanger et al., 2002). Ce constat rappelle le discours de Rogan et Grayson (2003) quant à l'appui aux acteurs responsables de l'implantation. Selon eux : "Those charged with the implementation of change need to be supported in a variety of ways, and need to be enabled to communicate and collaborate with one another" (p. 1187)²³. Ce soutien peut prendre diverses formes : humain, matériel et financier.

À la suite de l'analyse des résultats de notre recherche, force est de constater qu'il y a un manque appréhendé de ressources – humaines, matérielles et financières, ainsi qu'un manque de temps, de formation et de collaboration qui sont préjudiciables à la réussite de la démarche d'implantation du référentiel commun québécois.

²³ Traduction libre : Il faut offrir divers moyens de soutien et des occasions de communication et de collaboration aux acteurs responsables de l'implantation d'un changement.

5.2.2. Ressources humaines. Il appert que la plupart des enseignants de la présente étude expriment le besoin d'avoir recours au soutien de différents acteurs. Les enseignants nous font part de leurs préoccupations concernant les personnes-ressources et le soutien qu'elles leur offrent ou pas. D'une part, les enseignants sont préoccupés par l'absence de CPs sur le terrain; et même lorsque ceux-ci sont présents, ils ne sont pas spécialisés en francisation des immigrants adultes. Les propos des enseignants nous indiquent que le CP peut difficilement aider les enseignants, faciliter leur travail d'implantation et les mobiliser pour mettre en pratique les changements liés à l'innovation pédagogique, surtout si leur rôle n'est pas précisé (MELS_EN₂_ENS₂) et s'ils ne sont pas spécialistes en francisation. En effet, certains enseignants soulignent un manque d'encadrement et d'aide dans leur compréhension de l'innovation pédagogique en question, ainsi qu'un manque d'accompagnement dans l'implantation que pourrait combler la présence d'un CP. Dans cet esprit, un enseignant explique : « si on n'est pas soutenu dans l'implantation, je ne vois pas comment on pourrait y arriver tout seul » (MELS_EN₁_ENS₁).

À la lumière de ce constat, mentionnons que l'appui non seulement des conseillers pédagogiques, mais aussi des instances supérieures comme le soulignent Coulombe, Guilbert, Lacombe, Mathieur et Racine (2000), est essentiel. À titre d'exemple, Datnow et Castellano (2000), Bodilly, Glennan, Kerr et Galegher (2004) observent que le soutien offert par certains acteurs, dont la direction d'école, aux enseignants facilite habituellement l'implantation d'une réforme en éducation. Pourtant, dans le cadre de notre recherche, certains enseignants du MICC notent que le soutien qui leur est offert par l'employeur est insuffisant, et ce, en raison de l'éloignement géographique causé par le redéploiement des services de francisation hors du ministère. Le manque de présence de l'employeur (dans ce cas le MICC) sur le terrain a donc une incidence néfaste sur la communication et les relations interpersonnelles. Il y a donc une nécessité d'avoir un intermédiaire ou un représentant du ministère

présent sur place pour combler cette lacune. Ce constat rejoint l'idée avancée par Wejnert (2002) : la fréquence des communications et les relations interpersonnelles sont influencées par la distance géographique entre employeur et employé.

D'ailleurs, l'information sur les échéanciers, les ressources pédagogiques et la formation devrait également être transmise au personnel enseignant avant même que commence l'implantation, mais aussi dans un suivi régulier de l'implantation. Dans le même ordre d'idées, il est important que les ministères soient transparents et fassent part de façon structurée d'un échéancier quant aux divers aspects de l'implantation, par exemple les ressources pédagogiques, afin de faciliter chez les enseignants l'adaptation ou l'appropriation du changement, qui dans le cadre de notre recherche représente le référentiel commun québécois.

Si nous nous en tenons aux propos des enseignants, nous pouvons en déduire que le besoin de soutien humain est d'une grande importance pour eux. Cette affirmation prend en considération les difficultés rencontrées par les enseignants au niveau de la compréhension et de l'utilisation du référentiel commun québécois. Comme cela a pu être relevé dans les propos recueillis auprès des enseignants, les difficultés identifiées sont liées 1) à un contenu théorique et à la nouvelle façon d'organiser les contenus d'apprentissage, qui peuvent créer chez eux de la confusion et 2) aux descriptions des situations d'apprentissage dans le Programme-cadre et dans l'Échelle, ces dernières manquant parfois de précision ou apparaissant comme désuètes du fait du retard de l'implantation. Cette situation pourrait donc provoquer d'une part, de la confusion chez les enseignants et d'autre part, générer des conceptions floues ou erronées. Dans le cas de la confusion, l'enseignant pourrait se demander ce qu'il faudrait enseigner à un niveau donné : « qu'est-ce que c'est le niveau 1 avec le Programme-cadre; jusqu'où on va s'arrêter? » (MELS_EN₂_ENS₂). Dans le cas des conceptions floues ou erronées, une description au niveau de l'Échelle qui contient le terme « difficulté » dans la phrase

« l'apprenant doit s'exprimer à l'épicerie avec difficulté » (MELS_EN3_ENS1), est loin d'être claire. Cette formulation pourrait faire l'objet d'une mauvaise interprétation par les enseignants.

L'observation ci-dessus revêt une importance particulière. La disponibilité et l'assistance des personnes-ressources expertes en francisation des immigrants adultes, conjuguées à une meilleure compréhension des assises du Programme-cadre et de son échelle peuvent conduire à une réconciliation avec l'implantation. Ce constat rejoint celui de Mihalic et al. (2004), qui soulignent qu'une bonne compréhension des assises d'un programme (ou d'un référentiel commun dans notre cas) influence la qualité de l'implantation.

Outre l'appui des personnes-ressources, la formation représente un autre moyen de soutien qui permet de répondre aux difficultés rapportées par les enseignants de notre étude.

5.2.3. Formation. Une formation (au personnel) accompagnant un nouveau programme favorise la réussite de son implantation (Rondeau, 2003). De nombreux chercheurs démontrent l'importance de la formation du personnel enseignant par exemple, dans la démarche d'implantation (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004; Steele, 2002). En plus de permettre l'échange des idées (Cheung & Wong, 2012), la formation pourrait être une occasion pour les enseignants de comprendre les différentes composantes du référentiel commun québécois, de saisir sa logique et de cerner ses finalités et aussi de maîtriser son contenu afin de le mettre en pratique. De plus, certains enseignants de notre étude soulignent que la formation permettrait de « s'assurer que tous ont une compréhension uniforme du programme » (MICC_EN1_ENS2) et d'éviter d'en avoir différentes utilisations (MICC_EN1_ENS1).

Malgré les apports positifs de la formation, les enseignants ne semblent pas en bénéficier, et ce, pour trois raisons. D'abord, il semble y avoir un manque de formation du personnel enseignant. À ce

sujet, une enseignante affirme : « c'est sûr que nous en tant que prof, on aimerait aussi avoir beaucoup plus de formations » (MICC_EN1_ENS1). Notons que le nombre total de séances offertes n'a pas été précisé par nos participants, mais le type de formation a été détaillé par un enseignant : des formations sur le Programme-cadre et sur l'Échelle, la production orale et la compréhension orale, la phonétique et la nouvelle grammaire (MICC_EN1_ENS2).

Toujours en lien avec la formation, les coordinateurs de l'étude de Gabhainn et al. (2010) ont insisté sur l'importance d'une formation régulière et continue. Dès lors, la qualité de la formation plus que la quantité favorise la compréhension et le développement des compétences des enseignants nécessaires pour implanter une innovation (Cheung & Wong, 2012). Qui plus est, les résultats de la recherche de Cammarata (2009) suggèrent que la formation continue pour les enseignants est nécessaire pour faciliter leur expérience d'apprentissage avec l'innovation.

Ensuite, la formation sur le Programme-cadre et son échelle a eu lieu en 2010 (MICC_EN1_ENS2), soit un an avant que les enseignants aient en main ces deux instruments. Depuis cette formation, de nouveaux enseignants se sont ajoutés au personnel et n'en ont donc pas bénéficié, quand d'autres se souviennent moins du contenu de la formation (MICC_EN1_ENS2). Pour ces raisons, il importerait d'avoir une formation qui ait lieu dans un laps de temps restreint entre le moment où elle est offerte et le moment où elle est mise en place.

Enfin, la formation qui a eu lieu jusqu'à présent a été davantage théorique. Les enseignants insistent ainsi sur le besoin d'avoir une formation plus pratique et moins théorique, car l'accent est mis principalement sur ce qui doit être fait (le *quoi*), mais pas sur la façon de le faire (le *comment*).

En raison du manque de séances de formation tenues à jour et de l'objet de son contenu, la formation offerte n'est pas suffisante, comme l'indiquent les enseignants, parce qu'elle ne les prépare pas de façon adéquate à comprendre et éventuellement à implanter l'innovation pédagogique. Nous

constatons que les enseignants se sentent dépourvus de soutien, parce qu'ils n'ont pas l'information pratique et administrative recherchée pour mieux comprendre l'innovation et l'opérationnaliser. Cela pourrait expliquer pourquoi, comme l'observent Gottfredson et Gottfredson (2002), une formation insuffisante peut nuire à la réussite de l'implantation d'un programme. Cette affirmation justifie l'importance de combler cette lacune. Ajoutons que Forman, Olin, Hoagwood, Crowe et Saka (2009) ont constaté dans leur étude qu'une formation de qualité et un suivi continu constituent des facteurs clés dans l'implantation, ce qui rejoint les propos de Gabhainn et al. (2010) et Cheung et Wong (2012) mentionnés ci-dessus.

Une formation du personnel enseignant a avantage à être guidée par un objectif qui vise une compréhension commune du référentiel commun québécois. De plus, un modèle de formation optimal fournira aux enseignants les moyens d'appliquer le référentiel commun dans leur pratique pédagogique. Une façon de le faire serait d'utiliser une stratégie de modélisation, c'est-à-dire expliquer comment mettre en pratique le Programme-cadre et son échelle dans l'enseignement et dans l'évaluation suivie d'activités pratiques, comme le suggèrent les enseignants de l'étude d'Ainsworth, Ortlieb, Cheek, Pate et Fetters (2012), responsables d'implanter un programme langagier en première année du primaire.

Ajoutons que quelques jours de formation ne sauraient suffire pour garantir le développement de savoirs et un agir professionnel nécessaire pour intégrer le référentiel commun. Il est donc important de prévoir une formation suffisante, mais qui sera aussi accessible à l'ensemble des enseignants (Québec, 1999). Ces conditions pourraient favoriser l'engagement des enseignants à la formation et à l'implantation du référentiel commun québécois.

En plus de l'appui des personnes-ressources et de la formation, le temps constitue un autre mécanisme de soutien aux enseignants.

5.2.4. Temps. Les ressources temporelles sont nécessaires pour explorer le référentiel commun québécois, maintenir des échanges professionnels et développer du matériel pédagogique. Les enseignants de notre étude expriment leurs préoccupations par rapport au temps dont ils disposent ou pas, pour l'expérimentation et pour l'implantation du référentiel commun québécois.

En effet, l'implantation demande du temps, de l'énergie et de l'ajustement et il importe d'octroyer aux enseignants une période d'exploration pour se familiariser avec l'innovation et en décortiquer le contenu. Précisons que cette période de temps se distingue de la formation, dans la mesure où les enseignants expérimentent de façon indépendante le Programme-cadre et son échelle. Nous pourrions même dire que c'est un moyen de soutien à l'autonomie. Les enseignants de notre étude ont d'ailleurs souligné la nécessité de l'allocation d'une période de temps à cet effet. Selon eux, les instances supérieures doivent apporter un soutien et faire preuve de flexibilité, en allouant une période de temps nécessaire aux enseignants pour étudier le référentiel commun québécois et l'intégrer ensuite dans leur pratique pédagogique. Dans cet esprit, un enseignant du MELS affirme que prendre connaissance de chaque niveau du Programme-cadre exige beaucoup de temps.

Les enseignants de l'étude d'Ainsworth et al. (2012) abondent dans le même sens que nos participants. Ils ont rapporté la nécessité d'avoir du temps supplémentaire pour se familiariser avec un nouveau programme de littérature. Les enseignants de la recherche de Beaudoin, Trudel et Mathias (2006) partagent les mêmes idées que celles d'Ainsworth et al. (2012), mais ajoutent qu'il est important d'avoir de nouvelles ressources francophones pour la planification et la préparation des unités d'enseignement (p. 942). Ces constats s'apparentent à nos résultats.

Cette ligne directrice est aussi mise en exergue par Lanctôt et Chouinard (2006), qui avancent que les gestionnaires doivent être flexibles et doivent respecter le temps nécessaire pour que les intervenants puissent « explorer » un nouveau programme afin de se familiariser avec ce dernier. Ils

ajoutent par ailleurs que le manque de flexibilité de la part des gestionnaires peut « compromettre l'adhésion des intervenants au programme » (p. 125).

De plus, des périodes de temps devraient également être prévues, comme le rapportent les enseignants des deux ministères, pour les rencontres entre les enseignants eux-mêmes et entre les enseignants et les personnes-ressources. Ces rencontres faciliteraient le partage d'idées et permettraient aux enseignants de « se garder à jour les uns par rapport aux autres, de parler le même langage » (MICC_EN₂_ENS₂) et d'aborder les questionnements ou les difficultés en lien avec l'application du Programme-cadre. Les propos de certains participants suggèrent que de telles rencontres entre enseignants sont plutôt informelles et peu fréquentes et régulières.

Les rencontres dont parlent nos participants ressemblent à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Comme le note Edwards (2012) dans son étude sur l'implantation d'un curriculum en Nouvelle-Zélande, la CAP est particulièrement utile pour l'implantation en l'absence d'experts externes à l'institution ou de conseillers sur l'objet à être implanté. Edwards (2012) constate que les petites écoles vivent des difficultés à implanter un changement en raison du manque d'acteurs qui possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre en place l'innovation pédagogique. Une CAP comble cette lacune, car elle incite les enseignants à partager leurs connaissances professionnelles. De plus, elle constitue une espace pour le soutien et l'entraide, permettant ainsi d'accroître l'efficacité des enseignants. En somme, le contact avec les autres mise sur la collaboration et contribue à développer des capacités (*build capacity*) des enseignants.

Dans le cadre de la présente recherche, la communauté d'apprentissage professionnelle peut être une approche pertinente de formation continue étant donné le manque d'encadrement et de soutien qu'ont rapporté les participants de notre étude. Cette tâche collaborative à l'intérieur de laquelle les enseignants s'engagent à mettre en commun les pratiques efficaces pour l'utilisation du référentiel

commun s'avère ainsi propice à l'implantation dans le sens où il y a un langage commun et une compréhension collective du référentiel commun.

Le développement du matériel pédagogique est une tâche qui exige du temps. C'est justement le manque de temps pour développer du matériel qui a été dénoncé par les enseignants du MELS. L'élaboration du matériel est un ajout à la tâche de l'enseignant, peu importe le ministère auquel il est rattaché. Or, les enseignants du MELS se démarquent de ceux du MICC par le fait qu'ils ne sont pas libérés pour réaliser cette tâche.

Si les enseignants ne disposent pas des ressources et du temps nécessaires pour mieux s'approprier le Programme-cadre et l'Échelle pour les mettre en pratique, ils auront tendance à sentir une résistance à l'innovation. Il est possible que cette résistance découle avant tout d'une surcharge de travail (en raison du manque de temps). C'est d'ailleurs ce qui a été observé dans l'étude de Steele (2002) dont les intervenants ont manifesté une certaine résistance à l'implantation d'un programme, car selon eux, ils devaient déployer trop de temps et d'énergie pour mettre en œuvre le programme. Ce constat peut être inquiétant, car pour atteindre l'implantation, il faut que les acteurs soient motivés et s'investissent dans l'innovation (Mihalic & al., 2004; Lanctôt & Chouinard, 2006).

Il importe donc de corriger cette lacune, car comme l'observent Herson et al. (2000), la charge de travail supplémentaire conduit l'enseignant à rejeter l'innovation. Dans le cadre de notre étude, les enseignants pourraient percevoir le référentiel commun québécois comme une contrainte et non pas comme un outil pédagogique visant à faciliter l'harmonisation des services de francisation. En somme, divers éléments favorisent l'implantation : le soutien humain, le temps, un engagement par les intervenants dans l'implantation (Lanctôt & Chouinard, 2006) et la formation. Outre ces éléments, la littérature et nos données de recherche suggèrent que les ressources pédagogiques ont une influence tout aussi importante sur l'implantation.

5.2.5. Ressources pédagogiques. Outre la formation, le matériel pédagogique pourrait aussi permettre à l'enseignant d'affiner sa compréhension et sa maîtrise du référentiel commun québécois (Lanctôt & Chouinard, 2006). Deux enseignantes de l'entretien 1 affirment à ce sujet que : « la question du matériel est primordiale » (MELS_EN1_ENS1). Sa collègue précise que le matériel est la « colonne vertébrale » de l'innovation pédagogique et représente du concret (MELS_EN1_ENS2). Les ressources pédagogiques sont certainement un facteur à ne pas négliger pour les raisons que nous venons de mentionner ci-dessus et que nous expliciterons davantage par la suite.

L'idée du matériel pédagogique et des dispositifs d'évaluation accompagnant le Programme-cadre semblent accentuer la satisfaction des enseignants pour le référentiel commun (MELS_EN1_ENS1). Une explication possible est que le matériel pédagogique pourrait contribuer à amoindrir certains problèmes de compréhension du contenu du Programme-cadre que rencontrent les enseignants, par exemple une terminologie floue, mentionnés dans la section **Ressources humaines**. Ajoutons que le principe du Programme-cadre c'est qu'il soit complété par du matériel pédagogique élaboré par des acteurs du milieu. Le matériel pédagogique peut soutenir le référentiel commun québécois, dans la mesure où il concrétise dans l'enseignement les situations d'apprentissage du Programme-cadre. En conséquence, le matériel pédagogique permettrait aux enseignants 1) de mieux comprendre comment opérationnaliser l'innovation et conceptualiser son contenu et 2) d'enrichir leur bagage d'enseignement. Ajoutons à cet effet qu'au-delà d'alimenter l'enseignement, le matériel pédagogique représente un soutien à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage et l'accès à l'apprentissage, comme l'affirment certains participants de notre échantillon. Les enseignants de notre recherche parlent à ce sujet du matériel destiné au personnel enseignant, qui lui permettrait de mieux comprendre le Programme-cadre et du matériel pédagogique

utilisé auprès des apprenants et par ces derniers. En somme, le matériel pédagogique représente un gain tangible aussi bien pour les enseignants, avouent-ils, que pour les apprenants.

Face à ces constats, l'importance du matériel pédagogique pour la réussite de l'implantation d'un changement pédagogique est évidente, comme l'observent aussi Cheung et Wong (2012) dans leur étude. Les propos des enseignants de notre recherche suggèrent que le matériel pédagogique constitue un moyen d'accompagnement pour la mise en pratique du référentiel commun québécois. Ceci étant, pour que les enseignants puissent tirer tous les bénéfices que nous avons évoqués ci-dessus et faire usage du matériel pédagogique dans leur pratique, il est primordial que ce matériel respecte le Programme-cadre et l'Échelle de compétence, qu'il soit actuel et qu'il reflète le contexte québécois.

D'ailleurs, dans leurs propos sur le matériel pédagogique, les enseignants parlent des dispositifs d'évaluation. Cependant, ils ne précisent pas le type d'évaluation, mais parlent de façon générale de l'évaluation, apportant deux points. Premièrement, il importe d'avoir des examens dont le contenu n'est pas désuet afin de rendre l'enseignement plus crédible et de motiver les immigrants adultes à apprendre le français (MICC_EN₂_ENS₁). Deuxièmement, les enseignants du MELS évoquent la nécessité d'avoir des dispositifs d'évaluation qui accompagnent le Programme-cadre, dont le contenu de l'évaluation corresponde au contenu du programme. Cette affirmation soulève des critiques sur les examens. En effet, les enseignants dénoncent l'écart entre le contenu des examens et le contenu du programme. Ce décalage s'avère problématique, car il nuit à la performance de l'élève.

Précisons que trois types d'évaluation bénéficieraient à l'implantation du référentiel commun québécois : l'évaluation formative, les tests périodiques et les épreuves de certification. Premièrement, l'évaluation formative, qui est associée à l'intervention éducative, est utile, voire nécessaire à l'élaboration de matériel pédagogique. Par ailleurs, ce type d'évaluation est aussi un levier pour encourager l'appropriation du référentiel commun par le personnel enseignant. Autrement dit, comme

c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de donner une évaluation formative, il doit avoir une compréhension approfondie du Programme-cadre pour parvenir à structurer cette évaluation et afin d'évaluer ses objectifs d'apprentissage.

Deuxièmement, les tests périodiques de rendement ont pour fonction de suivre la progression des apprenants. Cet outil d'évaluation fournit aux enseignants les informations nécessaires pour déterminer si la progression du contenu et des niveaux de compétence prévue dans le Programme-cadre est réaliste et respecte les besoins et les aptitudes des apprenants, c'est-à-dire si la progression des objectifs d'apprentissage visés dans le Programme-cadre est trop ambitieuse ou pas pour la réussite des apprenants.

Finalement, les épreuves de certification, validées et sous la responsabilité du MICC, ont pour fonction d'attester l'atteinte de certains niveaux (par exemple 4, 6 et 8). Ces épreuves sont certes nécessaires, cependant l'effet de *washback* a forcé les enseignants à aligner leur pratique sur ce type d'évaluation. Ceci pourrait être acceptable si les épreuves sont conçues en fonction du Programme-cadre. Il faudrait donc qu'il y ait une cohérence entre le dispositif de certification et l'ensemble du contenu du Programme-cadre. Dans ce cas, les enseignants et les apprenants vivront leur préparation de même que leur pratique et leurs apprentissages respectifs, aux épreuves de certification. Cependant, si les épreuves sont trop restrictives et déconnectées du Programme-cadre, elles peuvent engendrer des stratégies qui ne favorisent pas un réel apprentissage, générer du stress ou être perçues comme un moyen de contrôle de ce que font les enseignants. Ceci ne paraît pas motivant ni pour les enseignants ni pour les apprenants.

Signalons qu'au moment d'entreprendre la présente étude, aucun type d'évaluation complémentaire au Programme-cadre n'a été mis à la disposition des enseignants. Comme ces derniers n'ont pas encore eu recours aux évaluations spécifiques au Programme-cadre, il ne leur était pas

possible d'apprécier ces trois types d'évaluation et de savoir sur quoi elles ressembleront. Néanmoins, la question des dispositifs d'évaluation a été directement liée aux préoccupations des enseignants de notre étude, comme nous l'avons vu ci-dessus.

Trois grandes préoccupations liées aux ressources matérielles ont été soulignées par nos enseignants : l'absence de matériel pédagogique, le développement de ce dernier et la collaboration professionnelle.

L'analyse des données nous indique que les enseignants déplorent l'absence de matériel pédagogique. Les enseignants du MICC précisent qu'il y a un manque 1) de matériel qui favorise la compréhension du Programme-cadre et 2) de matériel pédagogique à utiliser auprès des apprenants. Dans cet esprit, les enseignants du MELS expliquent que le matériel pédagogique déterminera l'utilisation de l'innovation pédagogique et que sans ce matériel, « on va continuer un peu de la même façon » (MELS_EN₂_ENS₂), c'est-à-dire en enseignant avec l'ancien programme à la place du nouveau programme. Ce constat rejoint les conclusions d'études sur le tableau blanc interactif utilisé dans la Faculté de technologie aux Émirats arabes unis (Al-Qirim, 2011) et les TIC dans le système éducatif en Turquie (Somyurek, Atasoy & Ozdemir, 2009). Ces études, ainsi que l'étude de Hammond, Gresch et Vitale (2011) sur une initiative de changement dans une organisation d'affaires, démontrent que l'absence ou le manque de matériel peut nuire au succès d'un changement.

Une solution pour combler cette lacune est de développer du matériel pédagogique, une initiative qui permettrait de mobiliser les enseignants et de favoriser le partage d'information quant à l'implantation d'un programme, comme l'ont observé Lanctôt et Chouinard (2006). Cependant, nous pourrions nous demander : comment développer le matériel d'un programme dont le contenu engendre certaines incertitudes et confusions? D'où l'importance du soutien des personnes-ressources et de la formation.

Outre la question que nous venons de poser, un autre obstacle au développement du matériel renvoie au manque de temps, que nous avons abordé précédemment dans la section **5.2.4. Temps**. Contrairement aux enseignants du MICC, les enseignants du MELS ne bénéficient pas d'un aménagement de leurs horaires de travail qui leur permettrait de développer du matériel pédagogique. Cette tâche est réalisée bien souvent en dehors de leur temps de travail, engendrant ainsi une surcharge de travail. À ce titre, notons que la surcharge de travail du personnel enseignant représente le facteur qui nuit le plus à la réussite de l'implantation dans l'étude de Cheung et Wong (2012).

D'ailleurs, nos résultats démontrent que la collaboration professionnelle sur le matériel pédagogique représente une autre source de conflit en matière de ressources pédagogiques. Les enseignants que nous avons interviewés abordent la collaboration sous l'angle du partage de ces ressources. Winzenried Dalgarno et Tinkler (2010) insistent sur le fait que la collaboration est fondamentale dans le partage des ressources pédagogiques. Un type particulier de collaboration qui serait avantageux pour les enseignants est le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Ce mode de fonctionnement est efficace, car il donne lieu aux échanges entre les collègues, tout en encourageant le partage et l'entraide, comme l'affirment les répondants de l'étude de Peters et Savoie-Zajc (2013). Dans le même ordre d'idées, les enseignants de l'étude de Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon (2001) désirent participer à une CAP parce qu'elle facilite, entre autres, le partage de matériel pédagogique avec les enseignants d'une même école et d'un même niveau scolaire. Dans cet esprit, une enseignante du MELS propose d'avoir des tables d'échange qui permettraient aux enseignants d'avoir des discussions sur certains aspects du référentiel commun, et ce, pour favoriser son utilisation dans leur pratique professionnelle.

Toutefois, à la suite de l'analyse de nos résultats, nous constatons que la collaboration professionnelle et le partage des ressources pédagogiques aux niveaux intraministériel et

interministériel sont une réalité à construire dans la culture professionnelle actuelle du MICC et du MELS. Nous pourrions nous demander, comme le font d'ailleurs les enseignants du MELS, pourquoi les acteurs ayant le même mandat de francisation ne peuvent pas travailler en réel partenariat? Certains enseignants des deux ministères répondraient que les relations tendues entre pairs (niveau intraministériel) et les motivations d'ordre politique (niveau interministériel) interfèrent avec la collaboration et le partage de matériel pédagogique.

À l'instar de quelques enseignants que nous avons interviewés, certains participants dans l'étude de Lam (2011) ne désirent pas travailler de façon collective et partager les ressources pédagogiques avec leurs homologues à l'externe. La fierté et la jalousie engendrent des relations tendues qui peuvent influencer négativement le climat du partage, une atmosphère de discussion fructueuse et par ricochet l'implantation d'une innovation pédagogique. Nous nous attarderons davantage sur la question de la collaboration professionnelle plus loin.

Avant de passer à la section suivante, mentionnons que les enseignants ont rapporté avoir fait des demandes répétées de matériel pédagogique auprès de leur employeur, demandes légitimes nous semble-t-il, par des intervenants en processus d'adoption et d'implantation d'une innovation pédagogique.

Bien que nous venions d'aborder la question de la collaboration en lien avec le matériel pédagogique, cette question mérite d'être approfondie.

5.2.6. Collaboration. Les avantages des pratiques collaboratives sont nombreux. La collaboration entre pairs est une occasion de partager et d'échanger, c'est-à-dire qu'elle permet d'avoir des discussions sur le processus de changement (Fullan, 2007; Elmore, 2004), d'échanger sur les expériences et de partager des points de vue tant sur l'apprentissage, l'enseignement et les ressources matérielles (Béchar, 2001), que sur une stratégie d'implantation commune (Cheung & Wong, 2012).

Les résultats de notre recherche mettent en lumière deux types de collaboration professionnelle : l'une intraministérielle, l'autre interministérielle. Dans le premier cas, il s'agit de la collaboration des enseignants avec trois groupes d'acteurs : enseignants, instances supérieures, à savoir la direction d'établissement, et les décideurs politiques, tous reliés au même ministère. Dans le deuxième cas, il s'agit de la collaboration entre acteurs de deux ministères distincts, plus particulièrement les enseignants du MICC et ceux du MELS.

Nos résultats indiquent qu'une collaboration intraministérielle spontanée (et irrégulière) et informelle entre enseignants existe. Cependant, un enseignant souligne la nécessité d'établir un dialogue entre les enseignants et la direction d'école et entre les enseignants et leurs pairs pour se mettre à jour sur leur enseignement et se concerter par rapport au référentiel commun québécois (MELS_EN₂_ENS₂). Ces pratiques collaboratives peuvent contribuer à une meilleure cohérence dans l'implantation du référentiel commun, comme le suggèrent certains participants de notre étude.

Toutefois, il s'avère qu'en général, les occasions de collaboration entre les enseignants de la même institution, ceux d'autres institutions du même ministère, les directions d'établissement et les décideurs politiques ne font pas partie de la culture professionnelle actuelle. Nos participants parlent d'une collaboration professionnelle intraministérielle insuffisante (certains enseignants ont précisé par exemple que le travail en équipe d'enseignants sur le développement d'exercices pédagogiques est limité à 30 minutes à la fin de réunions qui ont lieu environ tous les deux mois), voire inexistante (« on n'a pas le temps de faire ça » (MELS_EN₁_ENS₁); « c'est fou le nombre de gens qui font la même chose [développement du matériel], dans leur coin. Je trouve ça effrayant » (MELS_EN₂_ENS₂)). Par ailleurs, ils considèrent la collaboration interministérielle comme inexistante, ce que nous avons évoqué dans la section **5.2.5. Ressources pédagogiques**. Les enseignants ne bénéficient donc pas des avantages de la collaboration dont parlent les auteurs susmentionnés. Et ceci pour diverses raisons : le

manque de temps, le contexte professionnel (la distance de l'employeur) et les relations qui reposent principalement sur des motivations d'ordre politique.

Les propos de nos participants sur la question de la collaboration rejoignent ceux des participants de l'étude de Cheung et Wong (2012) et la réflexion de Fullan (2000), qui soulignent qu'il est important que les acteurs du monde scolaire, en particulier les enseignants, se sentent impliqués dans le processus d'implantation. On peut croire que ce sentiment augmente leur engagement à l'égard de l'innovation. Les pratiques collaboratives pourraient contribuer à ce sentiment d'implication, car elles incitent à un engagement dans un changement donné (Cheung & Wong, 2012).

Au regard de cette réalité, il est intéressant de noter que nos participants démontrent, en général, une ouverture et une volonté à travailler de concert avec leurs pairs (à la réalisation de l'implantation du référentiel commun et à la cohérence de cette implantation) et avec les dirigeants. Selon Cholevas et Loucaides (2011) et Steyn (2006), le directeur d'établissement devrait encourager les occasions de partenariat avec ses enseignants pour favoriser l'implantation. Bécharde (2001) va dans ce sens et considère que le directeur d'établissement « donne le ton », puisqu'il peut établir un climat favorable à la collaboration entre les enseignants (p. 273). Les propos de nos participants laissent entendre qu'un tel partenariat est inexistant.

Pour ce qui relève de la collaboration interministérielle, celle-ci est marquée par un rapport entre deux ministères qui est loin d'être mutuellement bénéfique. À la suite de l'analyse de nos résultats, il est clair que les enseignants demeurent sensibles aux enjeux politiques qui divisent le MICC et le MELS. Un enseignant attribue le blocage de l'implantation à ces enjeux (MELS_EN₂_ENS₂). Les propos de nos participants nous permettent d'observer une relation professionnelle interministérielle déséquilibrée, et ce principalement pour des raisons politiques qui sont hors de leur contrôle. Cette lacune a un effet sur la négociation des ressources matérielles et nuit à

la création d'espaces d'échange et de partage qui, comme le constate Novoa (2004), sont grandement encouragés dans le monde scolaire.

Outre l'allocation des ressources humaines (Kirby, 2001 cité par Dubois, 2004), et matérielles, il importe d'avoir des ressources monétaires pour assurer l'implantation d'une innovation pédagogique.

5.2.7. Ressources financières. Bien que nos participants d'étude se soient peu attardés sur la question des ressources financières, ce facteur peut avoir un effet important sur l'implantation, car il peut conditionner la majorité des autres facteurs d'implantation identifiés dans notre cadre de référence. Il importe donc d'allouer des fonds à la disponibilité des personnes-ressources, la formation, les périodes de temps et le développement du matériel pédagogique.

Seuls les enseignants du MELS se penchent sur cette question, affirmant que le contexte financier n'est pas au même niveau au MICC qu'au MELS. Le budget alloué au MICC est bien évidemment supérieur, puisque ce dernier a la maîtrise d'œuvre de l'implantation du référentiel commun québécois. Nous faisons un lien entre le manque de soutien financier et le besoin de ressources pédagogiques. Les enseignants du MELS rapportent que le montant destiné au financement de l'élaboration de ressources matérielles est inadéquat. Un financement adéquat permettrait, en partie, de créer « une marge de manœuvre nécessaire pour soutenir » (Béchar, 2001, p. 276) le référentiel commun qui demande les ressources matérielles.

Par ailleurs, une enseignante du MELS parle du soutien financier aux apprenants. Selon elle, les enseignants ne sont pas redevables au gouvernement parce que leurs apprenants ne bénéficient pas d'une allocation comme les apprenants du MICC. Il semble que les enseignants qui partagent cette idée font preuve de distanciation à l'égard du référentiel commun, malgré sa richesse ou son utilité. Le manque d'allocation financier aux apprenants du MELS semble susciter une sorte d'opposition à

l'utilisation du référentiel commun de la part de l'enseignante qui en parle. En effet, il semble que l'appropriation du référentiel commun par l'enseignant ne dépende pas de qualité de son contenu, mais plutôt de la façon dont l'allocation financière est partagée ou distribuée.

Allons plus loin dans cette réflexion pour avancer que l'alternance des lieux de formation en raison des intérêts socioéconomiques est facilitée par l'harmonisation des services de formation (MICC, 2011a). Or, cette alternance n'est pas bien vue par les enseignants, car elle déstabilise l'enseignement, et ce, parce qu'elle se fait de façon irrégulière (certains apprenants peuvent être accueillis dans un cours déjà commencé). Cependant, cette circulation pourrait être diminuée s'il y avait une distribution des allocations financières aux apprenants du MICC et du MELS. Tout le monde en bénéficierait : les enseignants du MICC et ceux du MELS ainsi que les immigrants adultes dans la mesure où l'enseignement et l'apprentissage seraient moins déstabilisés par cette alternance des lieux de formation.

En somme, les enseignants du MELS jugent les orientations de leur ministère insuffisantes, car ils considèrent qu'elles ne servent pas les bénéficiaires de ses enseignants, et ce du fait des moyens, qu'il s'agisse des ressources humaines, matérielles ou financières, plus importants dont dispose le MICC.

5.3. Pistes pour une implantation réussie

Dans l'esprit de résoudre (ou prévenir) certains obstacles que nous avons illustrés ci-dessus et de favoriser une implantation harmonieuse d'une innovation pédagogique, nous proposons différentes pistes pour des actions futures à prendre, et ce, sans entrer dans une démarche normative. Précisons que ces pistes sont émises en regard des résultats tirés de la présente étude.

1) Commencer par des projets pilotes. Certains enseignants croient qu'il serait avantageux de mettre en place des projets pilotes « avant d'aller jusqu'au bout de l'élaboration [de l'innovation

pédagogique] » (MICC_EN₂_ENS₁). À partir des informations recueillies sur, par exemple, la clientèle cible, les enseignants et le milieu d'implantation, de tels projets d'expérimentation pourraient être développés. Ces enseignants suggèrent donc de « tester » certains aspects du programme sur le terrain afin d'avoir des réactions des enseignants et des apprenants, d'avoir une rétroaction des enseignants et « de voir si on est sur la bonne piste » (MICC_EN₂_ENS₁). Ces projets devraient aider à déterminer les besoins, les réactions et les potentialités du milieu scolaire face à l'implantation, renseignements qui pourraient s'avérer utiles et nécessaires pour réajuster certains aspects de la stratégie d'implantation, s'il y a lieu. En somme, il s'agit d'un mécanisme pour évaluer ce qui fonctionne bien et ce qui fonctionne moins bien à l'égard de l'innovation pédagogique.

2) Mettre en place des moyens visant à soutenir et à aider les enseignants dans le processus d'implantation. Nous proposons, à cet effet :

a) D'engager, si les ministères ou les commissions scolaires peuvent se le permettre, des personnes-ressources spécialisées en francisation des immigrants adultes scolarisés et d'assurer leur présence sur le terrain. Leur fonction serait principalement d'encadrer les enseignants et d'assurer que les modalités de l'implantation du référentiel commun québécois soient bien comprises par ces derniers. Il ne serait d'ailleurs pas irréaliste d'avancer que ces personnes puissent aussi jouer le rôle d'intermédiaire entre les enseignants et les gestionnaires et rapporter à ces derniers les obstacles quant à l'implantation et même relayer les informations ou les difficultés qu'expriment les enseignants à ce sujet.

b) De diversifier la formation et la rendre moins magistrocentrée en ajoutant une formule pratique et à jour (tel que suggéré par certains enseignants du MICC), et ce, afin de pallier les failles de compréhension sur la façon d'appliquer l'innovation dans leur enseignement. De plus, il importe que les formations aient des objectifs clairs, comme l'ont suggéré certains enseignants du MELS.

3) Encourager la collaboration professionnelle. Inscrire la collaboration dans la culture professionnelle demande un engagement soutenu de la part de différents acteurs, à savoir les enseignants, les directions d'établissement et les décideurs politiques. Nous proposons, à cet effet :

c) D'organiser des rencontres régulières entre enseignants (par exemple lors des journées pédagogiques), afin de mettre en commun et partager l'expertise et les expériences professionnelles, pour enfin se doter d'une vision commune quant à l'utilisation de l'innovation pédagogique. Afin de favoriser la participation des enseignants à ces rencontres et de minimiser la fatigue rencontrée, il est souhaitable d'aménager l'horaire des enseignants de façon à tenir compte de la surcharge de travail que cela représente.

4) Assurer que les enseignants aient des ressources pédagogiques pour pouvoir opérationnaliser le référentiel commun dans leur pratique pédagogique. Les propos de nos enseignants suggèrent que leur priorité professionnelle est d'avoir à leur disposition des ressources pédagogiques, ce qui permet d'assurer aux enseignants une stabilité dans leur enseignement et une cohérence dans le contenu à enseigner. Nous proposons, à cet effet :

d) D'organiser des rencontres destinées à l'élaboration des ressources pédagogiques. Les propos de nos enseignants suggèrent que cette tâche en lien avec le nouveau programme a eu lieu normalement à la fin des journées pédagogiques et pour des périodes de temps inadéquates. Par conséquent, la majorité des enseignants n'ont démontré ni motivation ni intérêt, car ils éprouvaient une certaine lassitude. De plus, il s'avère difficile de donner suite au travail, car les enseignants ne se souviennent que vaguement ce sur quoi ils ont travaillé, en raison du grand laps de temps entre les réunions. Ces conditions ne sont pas propices, car les enseignants ne peuvent pas contribuer à l'avancement du matériel pédagogique de façon pertinente. Pour ces raisons, les questions d'ordre logistique deviennent importantes.

5.4. Regard systémique sur les facteurs d'implantation

La réponse à la première question de recherche a été élaborée dans la section **Réceptivité des acteurs de première ligne**. Notre tentative de répondre à cette question repose sur une compréhension interprétative des représentations des enseignants vis-à-vis de différents aspects du référentiel commun. En ce qui concerne la deuxième question de recherche, nous nous sommes proposé d'y répondre à travers l'analyse de ces représentations.

Afin de mieux répondre à la deuxième question, nous avons fait une synthèse, à partir du modèle de Vince-Whitman (2009), des résultats de l'analyse des propos de nos répondants. Cette synthèse nous a permis de relever quatre catégories de facteurs qui ont été soulevés ou pas par les enseignants interviewés : 1) facteurs traités par les enseignants qui relèvent de leur pouvoir, 2) facteurs traités par les enseignants qui ne relèvent pas de leur pouvoir, 3) facteurs qui relèvent du pouvoir des enseignants, mais qui n'ont pas été traités, 4) facteurs qui ne relèvent pas du pouvoir des enseignants et qui n'ont pas été traités. Pour une meilleure lisibilité des résultats de cette synthèse, nous avons dressé un tableau ci-dessous qui situe ces facteurs dans les quatre catégories mentionnées.

Le tableau 5.3 ci-dessous reprend les facteurs de Vince-Whitman et permet de dégager les facteurs qui ont été traités et ceux qui n'ont pas été traités par les participants de la présente recherche. De plus, le tableau indique sur quels facteurs les participants exercent un certain contrôle ou pouvoir et ceux sur lesquels les participants n'exercent aucun contrôle ou pouvoir.

Tableau 5.3

Facteurs traités et non traités par les enseignants interviewés

Facteurs de Vince-Whitman	Facteurs traités		Facteurs non traités	
	Pouvoir	Pas de pouvoir	Pouvoir	Pas de pouvoir
Vision et concept/lignes directrices internationale et nationale		X		
Temps et ressources		X		
Appropriation et participation des acteurs	X			
Formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage		X		
Collaboration intersectorielle		X		
Leaders et défenseurs à tous les niveaux				X
Planification qui repose sur les données et la prise de décisions		X		
Soutien au niveau de l'administration et de la gestion		X		
Adaptation aux besoins locaux	X			
Attention aux forces externes		X		
Normes de soutien				X
Stade de réceptivité	X			

1) Facteurs traités par les enseignants qui relèvent de leur pouvoir :

À la suite d'une interprétation de nos résultats, nous avons regroupé trois facteurs qui ont été traités par les enseignants sur lesquels ils ont du pouvoir : appropriation et participation des acteurs, adaptation aux besoins locaux et stade de réceptivité.

2) Facteurs traités par les enseignants qui ne relèvent pas de leur pouvoir :

Nous situons sept facteurs dans cette catégorie : vision et concept/lignes directrices internationale et nationale, temps et ressources, formation de l'équipe et formation continue/communauté d'apprentissage, collaboration intersectorielle, leaders et défenseurs à tous les niveaux, planification qui repose sur les données et la prise de décisions, soutien au niveau de l'administration et de la gestion.

Précisions que dans leurs propos, les enseignants se penchent sur les besoins de leurs apprenants et sur l'enseignement qui est adapté en fonction de ces besoins. Cependant, ils ne traitent pas les besoins de la société civile en ce qui concerne l'intégration des nouveaux immigrants dans la communauté québécoise. Alors, lorsque le facteur « Adaptation aux besoins locaux » renvoie aux besoins de la société civile, nous pourrions le classer dans la catégorie « Facteurs non traités par les enseignants qui ne relèvent pas de leur pouvoir ».

Un autre point important à préciser renvoie à la question du temps. Les enseignants critiquent ouvertement les retards et partagent la nécessité d'avoir du temps pour concevoir les ressources pédagogiques, pour mettre en œuvre le référentiel commun québécois, et pour s'approprier et maîtriser les concepts et les changements. Cela dit, les instances supérieures pourraient répondre à ces critiques en disant que le temps pour échanger, collaborer et développer du matériel pourrait être investi par les enseignants en dehors des heures de travail. À ce moment-là, ce facteur serait classé sous « Facteurs traités par les enseignants qui relèvent de leur pouvoir ».

Par ailleurs, il importe de noter que même si notre analyse des résultats révèle que les enseignants traitent la question de la planification et des ressources financières dans leurs discours, ils ne s'y attardent que brièvement. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces questions relèvent des décisions prises par les gestionnaires.

3) Facteurs qui relèvent du pouvoir des enseignants, mais qui n'ont pas été traités :

Il n'y a aucun facteur dans cette catégorie. Au cours des entretiens, les facteurs sur lesquels les enseignants exercent un certain contrôle ont été soulevés par ces derniers (voir catégorie 1 ou tableau 5.3).

4) Facteurs qui ne relèvent pas du pouvoir des enseignants et qui n'ont pas été traités :

Les enseignants ne mentionnent guère dans les entretiens deux des douze facteurs qu'identifie Vince-Whitman. Il s'agit des normes de soutien que les instances supérieures envisagent d'employer auprès du personnel enseignant et des leaders et défenseurs à tous les niveaux.

Les enseignants se sont prononcés sur la majorité des facteurs qu'identifie Vince-Whitman, ce qui permet de valider son modèle et sa pertinence dans l'implantation d'une innovation pédagogique. La reconstitution interprétative des propos des enseignants recueillis dans le cadre de la présente recherche laisse émerger sept facteurs à considérer dans l'implantation du référentiel commun québécois : les acteurs de première ligne, les ressources humaines, la formation, le temps, les ressources pédagogiques, la collaboration et les ressources financières.

La perspective des enseignants, acteurs de première ligne, est une contribution sans doute pertinente à notre étude, cependant elle expose les particularités propres à leur expérience d'implantation, puisqu'ils se sont exprimés en fonction de leurs besoins pour favoriser une implantation réussie. Néanmoins, certains facteurs sur lesquels s'expriment les enseignants s'inscrivent dans une optique « top-down » et sont pris en charge par les ministères eux-mêmes. En effet, les enseignants n'ont pas le contrôle sur la résolution de la question de l'implantation. Le succès ou l'échec de l'implantation ne dépend pas uniquement de l'enseignant, comme le démontre le modèle de Vince-Whitman (2009). C'est pourquoi répondre précisément à la deuxième question ne se limite pas à nommer les facteurs qu'ont identifiés nos interviewés.

Force est de constater que la perspective des enseignants nous a permis d'offrir une réponse partielle à la deuxième question. Il y a d'autres perspectives et d'autres facteurs critiques pour le succès de l'implantation, comme l'illustre Vince-Whitman dans son modèle d'implantation. Afin de contribuer de façon significative à la compréhension de l'implantation et d'apporter davantage de lumière sur le phénomène en question, il faudrait diversifier les sources d'information en interrogeant d'autres acteurs, comme les dirigeants du MICC et du MELS ainsi que les directions d'écoles. Ces instances supérieures sont porteuses de connaissances concernant les stratégies gouvernementales liées au soutien et aux ressources pédagogiques, par exemple.

Dans une future recherche, la logique des questionnaires serait une avenue intéressante, voire nécessaire à explorer. Les instances supérieures devraient être interrogées sur tous les facteurs qu'identifie Vince-Whitman, mais un intérêt particulier devrait porter sur la planification et les ressources pédagogiques. La planification peut couvrir les questions relatives aux objectifs à atteindre et au soutien au personnel enseignant (CS du Lac-Saint-Jean, 2011), dont les ressources pédagogiques. Les instances supérieures sont les mieux placées pour répondre à la question sur la planification puisqu'elle relève du pouvoir de ces dernières, qui jouent un rôle central en ce qui a trait au soutien et aux ressources pédagogiques ainsi qu'à l'organisation du travail dans ce contexte. Ajoutons que la planification, essentielle à une implantation réussie, devrait être divulguée au personnel enseignant de façon claire, précise et opérationnelle comme étape préalable à l'implantation du référentiel commun québécois.

Les propos des instances supérieures (optique « top-down ») ajouteraient aux connaissances recensées par le personnel enseignant sur l'implantation (optique « bottom-up »). En effet, une approche hybride qui rejoint les données récoltées des enseignants et des questionnaires offrirait

l'avantage de nous renseigner sur la structure globale d'implantation et de permettre la prise en compte de façon plus complète des facteurs susceptibles de favoriser sa réussite.

En conclusion de la discussion sur la deuxième question, il est important de noter que dans un processus d'implantation confirmé, le comportement du MICC et du MELS témoigne de la positivité et de l'ouverture d'implanter le référentiel commun québécois. Plus précisément, l'engagement des instances supérieures du MICC et du MELS peut fournir un terrain de recherche, c'est-à-dire qu'accorder un accès à la chercheuse pour mener des entretiens auprès des enseignants représente un indicateur important de l'implantation. Cet accès témoigne, d'une part, d'une volonté des ministères à assurer un appui à la qualité d'implantation elle-même, car les instances supérieures s'intéressent aux représentations des enseignants, acteurs de première ligne dans l'implantation, et prennent en considération les éléments du terrain, ce qui correspond à une vision « bottom-up ». D'autre part, l'ouverture à la recherche par les instances ministérielles indique que l'implantation est en cours.

5.5. Limites de la recherche

Bien que la présente recherche ait apporté des contributions à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation, elle comporte, comme tout travail scientifique, certaines limites. Nous aborderons ci-dessous les limites liées à l'évolution de l'implantation, à la taille de l'échantillon, au type d'outil de recherche utilisé et au cadre de référence proposé ici.

Premièrement, il s'est avéré difficile de pouvoir mener l'enquête auprès des entités administratives des deux ministères, des directions d'organismes communautaires ou des établissements d'enseignement partenaires du MICC, et des acteurs des commissions scolaires et des directions d'écoles qui relèvent du MELS. Cependant, tant les directions du MICC que celles du MELS nous ont soutenue dans le recrutement de la population enseignante auprès de qui cette étude était

destinée. En d'autres termes, la concertation entre les instances supérieures du MICC et celles du MELS s'est faite pour permettre à nous, chercheure, d'avoir accès aux enseignants qui vivent l'innovation pédagogique *in situ*.

Dans ce contexte particulier, nous avons mené notre recherche auprès des acteurs de première ligne, en l'occurrence ici les enseignants de francisation qui œuvrent au MICC et au MELS, plutôt que d'interroger les instances supérieures, ce qui nous aurait permis d'appréhender les dimensions et la stratégie d'implantation (logique « top-down »). Par conséquent, nous avons seulement été en mesure de cerner les représentations des enseignants par rapport au référentiel commun québécois et d'identifier les facteurs d'implantation de cette innovation pédagogique selon une approche « bottom-up ». Par ailleurs, un élément de l'implantation, ressources financières, n'a pas été abordé de façon approfondie par nos participants. Cependant, cela ne signifie pas que cet élément n'a pas d'importance ou d'effet sur l'implantation.

En deuxième lieu, l'hétérogénéité de la provenance des enseignants du MICC et du MELS et la richesse de nos données conviennent à une étude qualitative herméneutique, comme nous l'avions annoncé dans notre cadre méthodologique (voir p. 59). Néanmoins, la taille réduite de notre échantillon (douze enseignants de francisation des immigrants adultes scolarisés) constitue une limite à la transférabilité des résultats de l'étude, malgré les efforts menés lors du recrutement. Un nombre plus important de participants à l'étude aurait été plus préférable, dans la mesure où cela aurait permis à une saturation de la connaissance et une meilleure représentativité de la population d'enseignants en francisation des immigrants adultes. Toutefois, la disponibilité limitée des enseignants pour participer aux entretiens et la surcharge de travail de ces derniers ont rendu le recrutement difficile. Néanmoins, mentionnons à ce sujet que la qualité des propos des participants importe plus que la quantité (Côté & Turgeon, 2002).

Un troisième point important à souligner concerne la collecte de données. Les données ont été recueillies à la suite d'entretiens séparés avec, d'un côté les enseignants du MICC et de l'autre, ceux du MELS. Cependant, notre stratégie méthodologique originale prévoyait d'interroger les enseignants des deux ministères ensemble au cours d'un même entretien. Le contexte de l'harmonisation de la francisation des personnes immigrantes adultes au Québec, qui suppose l'implantation d'un référentiel commun, nous conduisait à proposer cette démarche.

Or, l'efficacité de ce choix méthodologique devait être mise en relation avec l'idée qu'elle induisait une collaboration nouvelle entre les enseignants des deux ministères. Ces entités fonctionnaient jusqu'à tout récemment de façon autonome en matière de francisation des personnes immigrantes. Pour ces raisons, les rencontres de groupes, par enseignants de chacune des entités ont permis sans doute de centraliser les discussions sur les enjeux de l'implantation, tels que les perçoivent les enseignants de chacun des ministères. De notre point de vue, nous considérons que des entretiens regroupant les enseignants des deux ministères auraient pu nuire à la qualité des échanges.

Toujours en lien avec la méthodologie, ajoutons que dans un souci de satisfaire les critères relationnels, qui assurent la qualité de la recherche (Gohier, 2004), nous avons fait appel à la pluralité des perspectives en interrogeant deux enseignants d'une même institution. Cette stratégie a permis d'apporter une perspective complémentaire aux propos des enseignants.

Mentionnons à cet effet que sur le plan de la crédibilité, notre démarche méthodologique est garante de la validité de signification des interprétations, car nous avons donné le premier niveau d'analyse à nos participants qui ont corroboré notre interprétation des résultats, tel que mentionné dans le troisième chapitre de la présente thèse.

Quatrièmement, toujours au chapitre de notre instrument de collecte de données, à savoir l'entretien de groupe, mentionnons que les informations fondamentales recueillies doivent être

comprises avec un certain recul. Il est possible que les réponses de certains participants aient été influencées par certains facteurs, comme la peur d'être identifié par le directeur (même si nous établissons un climat de confiance et assurons l'anonymat dans la diffusion des résultats), la gêne de partager leur point de vue ou la peur d'être en désaccord avec un collègue. Il pourrait être question ici de biais ou de désirabilité sociale. L'entretien de groupe ne permet pas au participant de s'exprimer de la même façon que s'il était seul avec la chercheuse. Néanmoins, nous croyons que les participants se sont exprimés ouvertement lors des entretiens de groupe, puisqu'ils ont pris le temps de répondre souvent en profondeur à nos questions et ont partagé leur perspective.

Qui plus est, la nature subjective des données doit être prise en compte aussi en tant que possible limite aux données. On peut penser que les enseignants ne communiquent pas toujours les faits en toute objectivité. C'est pourquoi « les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (Savoie-Zajc, 2004, p. 135) et que la lecture des résultats doit se faire avec prudence.

Dans un cinquième temps, rappelons que le cadre de référence proposé ici, inspiré notamment du cadre de Vince-Whitman (2009), s'appuie sur nos résultats de recherche et a alimenté notre discussion par rapport à ces derniers. Dans ce sens, notre cadre de référence assure une certaine qualité à la présente recherche, mais il comporte certaines limites au niveau de sa validité externe (Gohier, 2004), étant donné qu'il n'a pas été appliqué à d'autres contextes. Précisons que cette limite n'influence pas « le bien-fondé d'une recherche quant à sa capacité à rendre compte d'un phénomène, à le décrire, à le comprendre » (Gohier, 2004, p. 6), sinon influence le contexte scientifique dans lequel a été développé notre modèle des facteurs d'implantation.

Soulignons que nous ne prétendons pas avoir présenté tous les principaux facteurs d'implantation; il y en a certainement d'autres potentiellement importants. Dans cette optique, il serait

intéressant dans une recherche subséquente d'évaluer l'implantation d'une innovation pédagogique dans un contexte comparable à l'aide de notre cadre de référence, et vérifier ainsi de façon empirique notre modèle et d'en établir la validité. Néanmoins, ce cadre se veut une première initiative qui vise à démontrer la complexité de l'implantation et l'importance d'explorer la problématique qui oriente la présente recherche.

Enfin, il importe de noter que notre étude a été menée à un moment particulier du processus d'implantation, où l'innovation pédagogique n'a pas encore été officiellement mise en place dans le milieu scolaire. Notre vision de la réalité de l'implantation, un processus lent et complexe (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001), est donc focalisée sur un instant précis du processus de cette implantation. Les résultats qui découlent de cette période d'implantation reflètent cette réalité. Mener notre recherche une fois le référentiel commun québécois officiellement implanté et appliqué dans la pratique pédagogique aurait été extrêmement pertinent également, notamment pour mieux situer l'implantation. En effet, le contexte particulier de l'avancement de l'implantation entourant la collecte de données pourrait affecter les résultats de l'étude. Or, dans le cadre de notre recherche scientifique, le niveau d'implantation de l'innovation pédagogique ne nous permettait pas de nous déployer sur un tel type de terrain : nous le déplorons évidemment.

Il serait également fondamental de mener une étude longitudinale de l'implantation, afin d'avoir une perspective plus globale qui permette de saisir les différentes étapes d'implantation, de la création à l'institutionnalisation de l'innovation, et également d'identifier les facteurs qui jouent à chaque étape. Rappelons que l'implantation d'une innovation pédagogique en matière de francisation des personnes immigrantes adultes est un processus que nous ne pouvons pas souvent étudier *in situ*. Le contexte de l'implantation au Québec d'une telle innovation est une situation rare.

Malgré les limites présentées ci-dessus, nous croyons que nous avons des données riches sur l'implantation d'une innovation pédagogique propre au Québec. Ces données peuvent contribuer à mieux orienter les décisions et éclairer les choix des décideurs relatifs à différents éléments de l'implantation du référentiel commun québécois.

Comme nous le détaillerons dans le chapitre suivant, intitulé *Conclusion*, un certain nombre de contributions permettent d'enrichir les champs de la francisation aux immigrants adultes et de l'innovation pédagogique. Nous les résumerons brièvement ici. Une recherche sur les représentations des enseignants de francisation vis-à-vis du référentiel commun québécois apporte des éléments de compréhension importants à l'étude et à la pratique de l'implantation des innovations pédagogiques.

1) Les écrits scientifiques sur le référentiel commun québécois et son implantation sont grandement limités. Nous avons ainsi contribué à enrichir la littérature sur ces questions.

2) La question d'une innovation pédagogique et celle de son implantation peuvent susciter des interrogations et des réflexions, dont celle des suites à donner à cette implantation. Les résultats obtenus dans la présente étude peuvent servir à de futures recherches visant à i) déterminer pourquoi et comment le référentiel commun québécois ou un programme dans un contexte semblable réussit ou ne réussit pas, et ii) évaluer si c'est le programme qui présente les lacunes ou bien si c'est l'implantation de ce programme.

3) La présente étude affirme par l'entremise des discussions avec les enseignants de la francisation à quel point certains facteurs, notamment les ressources pédagogiques et le temps, devraient être considérés dans l'implantation d'une innovation pédagogique. Par l'apport de ces connaissances, nous espérons contribuer à informer les acteurs politiques œuvrant aux deux ministères au sujet des besoins

du personnel enseignant et de certains aspects d'une innovation pédagogique qui pourraient favoriser sa mise en œuvre.

En guise de conclusion, dans le présent chapitre, nous avons cherché à rendre compte des principaux facteurs du phénomène d'implantation, à capter la dynamique de l'implantation, à illustrer les pistes pour stimuler et créer une implantation optimale, à rendre compte des limites de l'étude et à préciser la réponse à la deuxième question de recherche. Nous avons, dans un premier temps, proposé un cadre de référence qui a intégré un total de sept facteurs d'implantation spécifiques à notre problématique. Il s'agissait des facteurs suivants : acteurs de première ligne, ressources humaines, formation, temps, ressources matérielles, collaboration et ressources financières. Ce cadre de référence s'est inspiré de Vince-Whitman (2009) et des douze facteurs identifiés dans son modèle de facteurs favorisant l'implantation d'une politique et de sa pratique.

Dans un deuxième temps, nous avons mis en lumière la dynamique qui anime l'implantation d'une innovation pédagogique dans un contexte scolaire. Nous avons avancé notre interprétation des facteurs susceptibles d'influencer l'implantation d'une innovation pédagogique pour donner un sens aux données recueillies. Nos informateurs ont rapporté que plusieurs obstacles nuisent à l'implantation du référentiel commun québécois : le manque de diverses ressources humaines, pédagogiques et financières, de même que le manque de formation, de temps et de collaboration professionnelle.

Dans un troisième temps, nous avons proposé certaines pistes pour une implantation réussie qui peuvent inspirer les milieux scolaires en voie d'implantation d'une innovation pédagogique. Toutes les pistes et suggestions ont porté sur les conditions nécessaires pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre du référentiel commun québécois.

Dans un quatrième temps, nous avons expliqué de façon détaillée la réponse à la deuxième question de recherche

Pour terminer, dans un cinquième temps, nous avons précisé six limites de notre recherche. Ces limites ont porté sur le moment où en est rendue l'implantation, sur la taille de l'échantillon, sur le type d'outil de recherche utilisé et sur le cadre de référence que nous proposons dans la présente étude.

CONCLUSION

La présente recherche avait comme finalité scientifique de décrire et de comprendre un phénomène particulier : l'implantation du référentiel commun québécois dans un contexte scolaire du point de vue des acteurs qui vivent l'innovation pédagogique *in situ*. Plus précisément, deux objectifs étaient visés. Dans un premier temps, nous avons cherché à déterminer les représentations des enseignants en francisation des immigrants adultes scolarisés vis-à-vis du référentiel commun québécois. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée à identifier les facteurs pouvant influencer l'implantation du référentiel commun québécois. Pour ce faire, nous avons entrepris une étude qualitative fondée sur une posture interprétative, qui a fait appel à une étude de cas. Il s'agissait d'interroger un total de douze enseignants qui œuvrent au MICC et au MELS lors des entretiens de groupe.

À la lueur des données recueillies, il est possible de constater que les représentations des enseignants à l'égard du référentiel commun sont traduites par des préoccupations qui se sont manifestées à travers les questionnements, les incertitudes et mêmes les critiques par rapport à certains aspects de l'innovation pédagogique. En effet, selon les participants, différents éléments de l'implantation soulèvent des problèmes : le manque de ressources humaines, pédagogiques et financières, de même que le manque de formation, de temps et de collaboration professionnelle. Par ailleurs, presque tous les enseignants de notre étude ont fait valoir l'importance de la disponibilité des ressources pédagogiques adéquates et à jour pour augmenter la compréhension de l'innovation par les enseignants et l'apprentissage par les apprenants et enfin pour la réussite de la démarche d'implantation. Par exemple, en l'absence du matériel pédagogique demandé par le personnel enseignant, il pourrait être difficile d'agir de façon efficace sur un apprentissage des immigrants adultes qui repose sur le référentiel commun québécois.

L'analyse des résultats obtenus ici suggère que des changements à la stratégie d'implantation

pourraient être considérés et ce, pour favoriser l'intégration des immigrants adultes par la mise en œuvre du référentiel commun québécois. À titre d'exemple, il apparaît que davantage de soutien offert par les personnes-ressources devrait faire partie des éléments de changement à apporter à la stratégie d'implantation.

D'ailleurs, les données récoltées ici permettent d'affirmer, comme le fait Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008), que l'implantation est un processus qui fait appel à la mobilisation d'acteurs, entre autres, pour mettre en pratique une innovation. Dans cet esprit, nous nous penchons sur les acteurs de première ligne et mettons ainsi en évidence leur rôle actif dans l'implantation du Programme-cadre et son échelle. Cela démontre l'importance pour les décideurs et les gestionnaires de tenir compte de ces acteurs.

Néanmoins, il importe de noter que la réussite de l'implantation ne repose pas uniquement sur les épaules des enseignants ou des instances supérieures. Selon Lanctôt et Chouinard (2006), il importe de partager les responsabilités parmi les acteurs à tous les paliers hiérarchiques. Cette idée semble correspondre à une approche « hybride » d'implantation, mentionné dans le deuxième chapitre. Cette approche vise la mobilisation de différents acteurs, notamment les décideurs, les gestionnaires et les utilisateurs, le pouvoir réparti et la responsabilité partagée.

Il est pertinent de rappeler que dans le cadre de la présente recherche, la posture des enseignants n'est pas suffisante pour avoir des conclusions probantes sur les facteurs d'implantation. Il importerait d'interroger également les instances supérieures sur la planification et les ressources pédagogiques par exemple. Cette démarche permettrait de dresser un portrait intégrateur de l'implantation du référentiel commun québécois. D'ailleurs, outre la collaboration interministérielle qu'identifie Vince-Whitman (2009) dans son modèle, la collaboration entre le monde ministériel et le monde scientifique pourrait en soi constituer un facteur important pour la construction des connaissances savantes quant aux questions

politiques-éducatives. La volonté affirmée des instances du MICC et du MELS de collaborer avec nous, chercheure, permet de penser que la question de collaboration entre la pratique (monde des instances ministérielles) et la théorie (monde de la chercheure) est importante dans l'implantation d'une innovation pédagogique.

6.1. Contributions

La présente recherche apporte des contributions tant sur le plan scientifique que sur le plan pratique. En ce qui concerne la connaissance scientifique, notre recherche contribue à enrichir les écrits sur les facteurs d'implantation. D'une part, notre étude comble un vide dans la littérature et apporte une nouvelle connaissance dans le domaine de l'éducation des adultes, puisqu'elle est la première sinon la seule à étudier *in situ* les représentations des enseignants de francisation vis-à-vis du référentiel commun québécois et à identifier, décrire et expliquer les principaux facteurs dictant son implantation.

D'autre part, les connaissances sur l'implantation et les facteurs qui la structure pourraient s'avérer utiles pour une future recherche sur le référentiel commun québécois, car elles permettront d'établir trois types de validité qu'avance Durlak (1998) : 1) la validité interne, c'est-à-dire établir un lien entre l'implantation d'un programme et ses résultats; 2) la validité externe, c'est-à-dire reproduire l'implantation d'un programme dans un autre contexte; 3) la validité conceptuelle, c'est-à-dire comprendre comment et pourquoi un programme réussit.

Toujours au chapitre de la validité interne et la validité conceptuelle, il s'avérerait opportun dans de futures études d'évaluer le référentiel commun québécois tout comme d'autres innovations, à l'aide du cadre de référence proposé ici. En effet, les connaissances sur les facteurs d'implantation identifiés permettront de déterminer si un programme en soi, en l'occurrence ici le référentiel commun québécois, présente des lacunes (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004) ou si c'est plutôt l'implantation du

programme qui présente des lacunes (Rossi et al., 2004). Cette question semble très importante à creuser parce que « la pertinence et la valeur du programme pourraient faussement être remises en question lors de l'évaluation de son efficacité » (Lanctot & Chouinard, 2006, p. 106).

Outre leur contribution à l'avancement des connaissances scientifiques, les résultats de la présente recherche ont des retombées sur la connaissance pratique. L'implantation d'une innovation pédagogique se réalise difficilement sans la participation des enseignants. L'apport qui repose sur une prise en compte de la réalité socioculturelle et la compréhension des défis contemporains de l'implantation du référentiel commun exprimés par les acteurs de première ligne, à savoir le personnel enseignant est pertinent sur le plan du soutien. En effet, du point de vue stratégique, ces connaissances peuvent orienter et mieux éclairer les choix des instances supérieures relatifs à différents éléments de l'implantation et les futures actions relatives à l'implantation d'une innovation pédagogique. Par exemple, les données sur la formation du personnel enseignant pourraient mieux équiper les formateurs pour développer des séances de formation pratiques et adaptées aux besoins de ces acteurs et les rendre plus substantielles sur le plan du contenu.

De plus, les décideurs seront sensibilisés à l'importance de fournir des ressources pédagogiques au personnel enseignant. Ils pourraient faire correspondre leur stratégie d'implantation à la réalité telle que transmise par les participants de notre recherche. Plus précisément, le cadre conceptuel des facteurs d'implantation que nous proposons ici pourrait être considéré comme un outil de planification d'implantation d'une innovation pédagogique. D'ailleurs, malgré les délais impartis politiquement, les connaissances acquises dans cette recherche pourraient aussi permettre l'évolution du processus d'implantation si les obstacles rapportés par les participants seront pris en compte.

6.2. Pistes de recherche future

À la lumière des résultats de la présente thèse et des limites identifiées, cette dernière partie propose des pistes qui pourraient être explorées dans des recherches subséquentes.

En plus de se pencher sur les représentations des enseignants, il pourrait être pertinent d'interroger les instances supérieures, à savoir le MICC, le MELS, les commissions scolaires et les directions d'école pour identifier les pratiques de gestion en regard de l'implantation du référentiel commun québécois, par exemple les stratégies de formation au personnel enseignant, pour mieux cerner les facteurs d'implantation, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 5. Par ailleurs, ce groupe de participants permettrait à la recherche de mieux documenter le processus d'implantation d'un point de vue « top-down » et d'identifier les rôles que jouent les paliers supérieurs dans la mise en pratique d'un changement éducatif, dont une innovation pédagogique.

D'ailleurs, l'analyse du milieu d'implantation pourrait être une avenue intéressante à explorer afin de déterminer si certains éléments de ce milieu influencent l'implantation. Pour ce faire, il importerait de multiplier les milieux de recherche, par exemple des commissions scolaires dans différentes villes. Les résultats d'un tel protocole pourraient permettre de déterminer si la notion de milieu en serait une à ajouter aux autres facteurs déjà identifiés dans la présente recherche.

Il serait extrêmement important de mener deux types de recherches une fois le référentiel commun québécois officiellement implanté dans les milieux scolaires et utilisé dans la pratique pédagogique. Une recherche sur ce même objet d'étude viserait à évaluer le référentiel commun à l'aide de notre cadre de référence afin de déterminer les facteurs qui contribuent à la réussite ou à l'échec de cette innovation pédagogique. En revanche, l'autre recherche aurait pour objectif d'étudier l'évolution de l'implantation et de saisir ses différentes étapes, de la création à l'institutionnalisation de l'innovation, ainsi que d'identifier les facteurs qui reposent sur chaque étape. Considérant que la

présente étude a été menée avant l'implantation officielle, nous n'étions pas en mesure d'en dresser un portrait intégrateur; une telle recherche subséquente permettrait alors de mieux situer l'implantation.

Malgré le fait que le modèle de facteurs d'implantation que nous proposons ici soit un outil de référence compréhensible et qu'il puisse permettre de formuler des stratégies effectives, d'expliquer les effets de l'innovation et de guider l'évaluateur de l'innovation, toute recherche pouvant valider ce modèle ajouterait à sa rigueur scientifique. À titre d'exemple, il serait intéressant de mener une recherche pour évaluer un autre type de programme en éducation, tel que mentionné ci-dessus, et ce, à partir du modèle que nous proposons. En effet, notre modèle des facteurs d'implantation n'est pas restrictif à un domaine en particulier. De ce fait, il pourrait être adapté à l'étude de différents types d'innovations pédagogiques en éducation ou dans d'autres domaines.

RÉFÉRENCES

- Achinstein, B. et Ogawa, R. (2006) (In)fidelity: what the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational practices. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30–63.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. Dans F. Cros et G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p.15-29). Paris : De Boeck & Larcier.
- Ainsworth, M. T., Ortlieb, E. Cheek Jr., E, Pate, R. et Fetters, C. (2012). First-grade teachers' perception and implementation of a semi-scripted reading curriculum. *Language and Education*, 26(1), 77-90.
- Akech, B.A. et Simatwa, E. (2010). Opportunities and challenges for public primary school head teachers in the implementation of free primary education in Kisumu Municipality, Kenya: An analytical assessment. *Educational Research and Review*, 5(9), 484-491.
- Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Journal of Computers and Education*, 56(3), 827-838.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Arendt, C. H., Landis, R.M et Meister, T.B. (1995). The human side of change-part 4. *IEE Solutions*, May, 22-26.
- Batioila, N. et Ndoye, A. (2001). Profil de la clientèle immigrante de la région de la Capitale-Nationale. Les besoins de francisation. *Rapport d'étude pour le compte du partenariat entre le ministère de l'Éducation du Québec et le CAMO-PI*.
- Beaudoin, C., Trudel, P. et Mathias, M. (2006). L'implantation d'un nouveau programme cadre en éducation physique et santé : l'expérience des enseignants en milieux francophones ontariens. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 923-948.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Béchar, J-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2). 257-281.
- Béchar, J-P. et Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations

pédagogiques? *Gestion*, 1(29), 48-55.

- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bélanger, P.W., Gosselin, L. et Umbriaco, M. (2002). Les coûts de la nonévaluation des politiques de l'éducation au Québec. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 17(1), 1-23.
- Birkland, T. (2001). *An Introduction to the Policy Process: theories, concepts, and models of public policy making*. Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanco, M., Pino, M. et Rodriguez, B. (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *Language learning journal*, 38(1), 51-65.
- Bodilly, S., Glennan, T., Kerr, K. et Galegher, J. (2004). Framing the problem. Dans K. Glennan, S. Bodilly, J. Galegher et K. Kerr (Eds.), *Expanding the reach of education reforms : Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Santa Monica, CA : Rand Corporation.
- Bouchard, P. (2002). La langue du travail : une situation qui progresse, mais toujours teintée d'une certaine précarité. *Revue d'aménagement linguistique*, hors série, 85-104.
- Bourhis, R. et Landry, R. (2002). La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec. *Revue d'aménagement linguistique*, hors série, 107-131.
- Brinkerhoff, D. (1996). Process Perspectives on Policy Change: Highlighting Implementation. *World Development*, 24(9), 1395-1401.
- Brull-Guillaume, J. et David-Gillbert, A. (1996). Les nouveaux rôles de l'enseignant impliqué dans un processus d'innovation pédagogique : Représentations du changement. *Le point sur la Recherche en Éducation*, 1, 1-16. Récupéré de <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info16b.pdf>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3e éd.). New York: Oxford University Press Inc.

- Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Foreign language teachers' learning experience with content-based instruction. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 559-585.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en oeuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324.
- Century, J., Rudnick, M. et Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2009). *Offre publique en francisation : inventaire, constats et recommandations*. Rapport final.
- Cheung, A. et Wong, P. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Cholevas, N. et Loucaides, C. (2011). Factors that facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece. *Health Education Journal*, 71(3), 365-375.
- Côté, L. et Turgeon, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles de recherche qualitative en médecine. *Pédagogie médicale*, 3, 81-90.
- Coulombe, D., Guilbert, L., Lacombe, N., Mathieu, R. et Racine, H. (2000). Vécu et contraintes lors de l'application d'une nouvelle approche pédagogique: Une étude de cas québécoise en comptabilité. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 30(1), 149-188.
- Cousineau, J-M. et Boudarbat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations industrielles*, 64(2), 230-249.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2e

- éd). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, 118(118), 127-156.
- Cros, F. (1999). Innovation et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 31.
- Cros, F. (2000). L'innovation en formation. Considérations épistémologiques et historiques. *Actualité de la formation permanente*, 166, 45-49.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris : L'Harmattan.
- Dansereau, J. (1999). La politique linguistique du Québec. Vérités et mensonges. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 2(2), 65-82.
- Datnow, A. et Castellano, M. (2000). Teachers' Responses to Success for All: How Beliefs, Experiences, and Adaptations Shape Implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775-799.
- Datnow, A., Hubbard, L., et Mehan, H. (1998). *Educational reform implementation: A co-constructed process: Technical report*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- DeGroff, A. et Cargo, M. (2009). Policy implementation: Implications for evaluation. Dans J.M. Ottoson et P. Hawe (Eds.), *Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation*, 124, 47-60.
- Deniger, M-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1-11.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented. *Review of Educational Research*, 72(3), 433-476.
- Doyle, W. et Ponder, G.A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Dubois, J-P. (2004). *Déterminants structuro-pédagogiques de l'implantation du programme ESPAR*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Dumas, G. (2001). La politique linguistique québécoise : perceptions et réalités. *Table ronde sur la*

gouvernance linguistique. Cardiff.

- Dupuy, B.C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33, 205–223.
- Durand, C. et Blais, A. (2003). *La mesure*. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Durlak, J. (1998). Why Program Implementation is Important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18.
- Durlak, J. et DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal Community Psychology*, 41, 327-350.
- Edwards, F. (2012). Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38(1), 25-47.
- Ellsworth, J. (2000). *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models*. Eric Clearinghouse on Information & Technology. Syracuse, New York.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erwin, D. et Garman, A. (2009). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Fixsen, D. L. (2006). Implementing evidence-based education. Presentation to OSEP Project Directors' Conference. *The National Implementation Research Network*.
- Récupéré de www.fpg.unc.edu/~nirn/resources/presentations/OSEP_Mtg_Fixsen_HO.pdf
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network
- Fleuren, M., Wiefferink, K. et Paulussen, T. (2004). Determinants of innovation within health care organizations. *International Journal for Quality in Health Care*, 16(2), 107-123.

- Forman, S., Olin, S., Hoagwood, K., Crowe, M. et Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools : Developers' views of implémentation barriers and facilitators. *School Mental Health, 1*, 26-36.
- Fougerouse, M.-C. (2001/2002). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée, 122*, 165-178.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher's College Press.
- Fullan, M. (2000). The Return of Large Scale Reform. *The Journal of Educational Change, 1*(1), 5-28.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* 4^e éd.). Columbia University, New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. et Hargreaves, A. (2001). There can be no improvement without the teacher. *ENC Focus: Columbus, OH, 7*(1), 16-24.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gabhainn, S., O'Higgins, S. et Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education, 110*(6), 452-470.
- Gagnon, Y-C. (2005). L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. 3^e édition. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., et Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 228-256.
- Geoffrion, P. (2003). Évaluation du groupe de discussion. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec : Québec.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prévention programs : Results from a national Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3-36.
- Goulet, S. (2011). *De la formulation à l'implantation : Expérience de la mise en oeuvre d'un projet éducatif et d'un plan de réussite d'une école primaire de la grande région de Montréal* (mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Cahiers de l'APLIUT*, 26(2), 12-22.
- Groulx, L. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart, L.H., Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer et A. P. Pires (eds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-84). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Hammond, G., Gresch, E. et Vitale, D. (2011). Homegrown procès improvement employing a change message model. *Journal of Organizational Change Management*, 24(4), 487-510.
- Haroun, T. (2008). Intégration des nouveaux arrivants – Les commissions scolaires revendiquent le droit des immigrants de choisir. 2 février. *Le Devoir*.
- Herscovitch, L. et Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change : Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.
- Herson, K., Sosabowski, M., Lloyd, A., Flowers, S., Paine, C. et Newton, B. (2000). Implementation strategies for educational intranet resources. *British Journal of Educational Technology*, 31(1), 47-55.
- Hill, M. et Hupe, P. (2009). *Implementing public policy. An introduction to the study of operational governance* (2^e éd.). London, England : Sage Publications.
- Hoare, P., Kong, S. et Bell, J. (2008). *Language and Education*, 22(3). 187-205.
- Honig, M.I. (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Howlett, M. et Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy : Policy Cycles and Policy Subsystems*. Don Mills, Ontario : Oxford University Press.
- Howlett, M., Ramesh, M. et Perl, A. (2009). *Studying public policy. Policy cycles and policy*

subsystems (3^e éd.). Canada : Oxford University Press.

- Hynds, A. (2010). Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 377-392.
- Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T. et Walls, C.T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.) : *Introduction à la recherche en éducation* (p. 209-233). Sherbrooke : CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). La méthodologie. *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1).
- King, M. B. et Newman, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management*, 15(2),86-94.
- Kohoutek, J. (2013). Three decades of implementation research in higher education: Limitations and prospects of theory development. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 56-79.
- Kosmidou-Hardy, C. et Marmarinos, J. (2001). La peur de l'évaluation: évaluation de l'enseignement ou du sujet? *International Review of Education*, 47(1), 59-75.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment : A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Lam, E. (2011). Sharing best practices in Barbados and Trinidad and Tobago: patterns of policy implementation and resistance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 25-41.

- Lam, Y.L. et Pang, S.K. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organisational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. *The Learning Organisation*, 10(2),83-97.
- Lamarre, N. et Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160.
- Lanctôt, N. et Chouinard, J. (2006). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un programme au sein d'un milieu d'intervention : leçons tirées d'une étude de cas. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 21(2). 105-131.
- Laurier, M. et Le Thiec, M. (en preparation). Une échelle de compétence pour la francisation des immigrants adultes au Québec.
- Lefrançois, V. (2009). Évaluation du processus d'implantation d'un programme préscolaire (3-5 ans) d'éducation sociocognitive : Étude exploratoire, descriptive et collaborative en contexte français. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Leithwood, K., Jantzki, D. et Mascal, B. (1999). *Large-scale Reform : What Works?* Manuscrit non publié. Toronto : University of Toronto, OISE.
- Levine, G. (1997). Forging successful resistance. *Bobbin*, 39(1), 164-166.
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: resistance, organizational commitment, and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 4(3), 193-215.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Mabin, V., Forgeson, S. et Green, L. (2001). Harnessing resistance: using the theory of constraints to assist change management. *Journal of European Industrial Training*, 25(2-4), 168-91.
- Marsollier, C. (2002). L'innovation pédagogique : Ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, 22, 9-32.
- Matland, R.E. (1995). Synthesizing the implementation literatures: The ambiguity-conflict model of

- policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2(2), 145-174.
- Maurer, R. (1996). Using resistance to build support for change. *The Journal for quality and Participation*, 19(3), 56-66.
- McAndrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : Impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique*, hors série, 69-82.
- McKenzie, K. and Scheurich, J. (2008) Teacher resistance to improvement of schools with diverse students. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2) 117–133.
- Meunier, S. (2010). *Le changement organisationnel : prediction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Meyong, C. (2009). Facteurs facilitant l'implantation de l'apprentissage en ligne selon les administrateurs-enseignants, les enseignants et les étudiants des écoles normales supérieures camerounaises (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D. et Elliott, D. (2004). Successful Program Implementation: Lessons from Blueprints. Récupéré de : <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/204273.pdf>
- Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications du ministère des Communautés culturelles et de l'immigration du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (2009). Récupéré de : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2004-2008.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Québec, Canada.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (2011b). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec, Canada.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2012). *État des travaux en francisation*. Récupéré de : http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/Renouveau%20pedagogique/Francisation_gestionnaires_2012.pdf

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (2012). Communiqué-
Améliorations dans l'évaluation et l'enseignement du français pour les personnes immigrantes.
Récupéré de :
<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/presse/communiqués/com20120222.html>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelle du Québec (2013). *Guide des procédures
d'immigration*. Québec, Canada. Récupéré de :
(p.12 http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/gpi-npi/composantes_3/gpi-3-1.pdf)
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (2013). Récupéré de :
<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2008-2012.pdf>
- Mitchell, B. et Geva-May, I. (2009). Attitudes Affecting Online Learning Implementation in Higher Education Institutions. *Journal of Distance Education*, 23(1), 71-88.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Noriyuki, N. (2009). L'impact du *Cadre européen commun de référence* pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 54-70.
- Normandeau, S., Damant, D. et Rinfret-Raynor, M. (2004). La diffusion des programmes de prévention de la violence à l'école. *Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes*, 29, 1-201.
- Office québécois de la langue française (2008). Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec, 2002-2007, *Suivi de la situation linguistique*, 191 pages. Récupéré de :
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/rapport_complet.pdf
- Olleik, Z. (2010). Démarche curriculaire : élaboration de référentiels FLE/FOS. Dans *Formation de formateurs*, Université de Damas et Université d'Alep, 6-8 et 11-13 avril 2010, Damas et Alep (Syrie). Document issu d'une conférence.
- Ouahdi, J. (2005). *La mobilisation des employés lors de l'implantation d'un système d'information. Études de cas dans le secteur public québécois*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Pagé, M. (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. *Étude IRPP*, 3, 1-42.

- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palumbo, D. et Calista, D. (1990). *Implementation and the Policy Process: Opening up the Black box*. New York, NY: Greenwood Press.
- Parsons, W. (1995). *Public Policy : An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Cheltenham, UK : Edward Elgard Publishing Inc.
- Pascual, C., Escarti, A., Llopis, R., Gutierrez, M., Marin, D. et Wright, P. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 499-511.
- Peraya, D., Viens, J. et Karsenti, T. (2002). Introduction- formation des enseignants à l'intégration pédagogique des ITC. Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. Dans J. Viens, D., Peraya et T. Karsenti (dir.). *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation* (numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 243-264.
- Pérez-Rodrigo, C. et Aranceta, J. (2001). School-based nutrition education : lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, 4, 131-139.
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multi-dimensional view of attitudes towards organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 784–794.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaetan Morin Éditeur.
- Powell, J. et Anderson, R. D. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107–135.
- Presnukhina, Y. (2011). *Intégration linguistique des immigrants au marché du travail au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Pressman, J. et Wildavsky, A. (1973). *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. Berkeley, University of California Press.

- Protheroe, N. (2009). Fidelity of Implementation. *Principal's Research Review*, 4(6), 1-8.
- Québec (1977). *Charte de la langue française*. Récupéré de :
<http://www.olf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html>.
- Québec (1999). Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Récupéré de :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/C_hoisi
- Québec (2008a). Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec. Récupéré de :
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/rapport_complet.pdf
- Québec (2008b). *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise*. Récupéré de : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-ValeursCommunes-Brochure2008.pdf>
- Québec (2013a). *Charte de la langue française*. Récupéré de :
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html
- Québec (2013b). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Récupéré de :
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R9.htm
- Rapport Paradis (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale réussies des nouveaux arrivants et des non francophones*.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Reyes, V. (2009). Case study of implementation amidst corruption linkages: the National Textbook Delivery Program (TDP) of the Philippine Department of Education. *Journal of Education Policy*, 24(4), 515-35.
- Roehrig, G. Kruse, R. et Kern, A. (2007). Teacher and School Characteristics and Their Influence on Curriculum Implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907.
- Rogan, J. M. et Grayson (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal Science Education*, 25(10), 1171–1204.

- Rondeau, N. (2003). Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflit en milieu scolaire. *Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.M.)*. Récupéré de : www.circm.com/rech-entree1.html
- Ryan, N. (1996) A Comparison of Three Approaches to Programme Implementation. *International Journal of Public Sector Management*, 8(4), 34–41.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Québec, Canada: Les éditions logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative /interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p123-147). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Scheirer, M.A. (1987). Program theory and implementation theory: implications for evaluators. *New Directions for Program Evaluation*, 33, 59-76.
- Somyurek, S., Atasoy, B. et Ozdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers and Education*, 53, 368-374.
- Steyn, G. M. (2006). A qualitative study of the aspects influencing the implementation of invitational education in schools in the United States of America. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 17-36.
- Strebel, P. (1994). Choosing the right change path. *California Management Review*, 36(2), 29-51.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tonev, R. (2011). *L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde* (Mémoire de thèse, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- TRÉAQFP (2007a). Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes. Historique de la francisation. Récupéré de http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Historique_francisation_25sept07_final.pdf

- TRÉAQFP (2007b). Avis de la TRÉAQFP concernant le rôle des commissions scolaires dans la francisation des adultes immigrants. Récupéré de [adulteshhttp://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/AVIS_francisation_07_final_10oct07.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/AVIS_francisation_07_final_10oct07.pdf)
- TRÉAQFP (2008). Recommandations pour l'élaboration d'un nouveau programme d'études visant la francisation des adultes non Francophones. Récupéré de <http://treaqfp.qc.ca/qui-sommes-nous/les-plus-recentes-realizations/nos-publications/>
- Troncale, N. (2002). Content-based instruction, cooperative learning, and CALP instruction: Addressing the whole education of 7–12 ESL. Working Papers in *TESOL & Applied Linguistics*, Teacher College, Columbia University, 8(2).
- Valderrama-Benitez, V. (2007). Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005. Conseil supérieur de la langue française.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e ed.). De Boeck : Montréal.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Belgique : Édition De Boeck Université.
- Vince Whitman, C. (2009). Framing theories and implementation research. Dans C. Vince Whitman, *Case studies in global school health promotion: from research to practice*. Springer : New York.
- Waddell, D. et Sohal, A.S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543-548.
- Walker, L. et Epp, W. (2010). Resistance to the Reform of Teacher Training in Kosovo. *Interchange*, 41(2), 103-122.
- Wallace, F., Blase, K., Fixsen, D. et Naoom, S. (2008). *Implementing the findings of research: Bridging the gap between knowledge and practice*. Alexandria, VA: Educational Research Service.
- Wang, H. (2010). Translating policies into practice: the role of middle-level administrators in language curriculum implementation. *The Curriculum Journal*, 21(2), 123-140.
- Wejnert, B. (2002). Integrating models of diffusion of innovations : A conceptual Framework. *Annual Review of Sociology*, 28, 297-326.
- Werner, A. (2004). A guide to implementation research. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Winter, S. (2003). Implementation Perspectives: Status and Reconsideration. Dans G. B. Peters et J.

- Pierre (eds.), *Handbook of Public Administration*. London: Sage, pp. 212-222.
- Winter, S. (2006). Implementation. Dans G. B. Peters et J. Pierre (eds.), *Handbook of Public Policy*. London: Sage, pp.151-166.
- Winzenried, A., Dalgarno, B. et Tinkler, J. (2010). The interactive whiteboard: A transitional technology supporting diverse teaching practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 534-552.
- Yan, C. (2012). 'We can only change in a small way': A study of secondary English teachers' implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13, 431-447.

ANNEXES

Annexe A : Certificat d'approbation déontologique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

9 mai 2012

Lucie BARTOSOVA
Candidate au doctorat
Psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

OBJET : Certificat d'éthique

Madame Bartosova,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) a étudié le projet de recherche intitulé « Suivi de l'implantation du Programme-cadre et de l'Échelle pour la francisation des immigrants adultes au Québec » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directrice de recherche, à votre co-directeur et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

PL/ca


Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats - BRDV
Marie Thériault et Michel D. Laurier
Marie-Emo Fonrose (PPA)
p.j. Certificat CPÉR-12-036-D

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283

cp@umontreal.ca

www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Suivi de l'implantation du Programme-cadre et de l'Échelle pour la francisation des immigrants adultes au Québec
Étudiant requérant	Lucie BARTOSOVA ([REDACTED]) Candidate au doctorat Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Direction	Marie THÉRIAULT Professeure adjointe Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Codirection	Michel D. LAURIER Professeur titulaire Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[REDACTED]
Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

09 / 05 / 2012
Date de délivrance

01 / 09 / 2015
Date de fin de validité

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe B : Formulaire de consentement à la recherche

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Facteurs et conditions favorisant l'implantation de l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* et du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*

Chercheuse : Lucie Jane Bartosova, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Marie Thériault, professeure adjointe, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Co-directeur de recherche : Michel D. Laurier, Doyen, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

▲ Objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche est de mieux comprendre un processus central, l'implantation, dans le mandat gouvernemental d'harmonisation des services de francisation. L'objectif spécifique de la recherche est de faire état des représentations des enseignants en francisation et de cerner les facteurs et les conditions qui structurent le processus d'implantation du référentiel commun propre au Québec.

2. Participation à la recherche

Votre participation à la recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien de groupe d'environ une heure et demie à un moment et dans un lieu qui vous convient. Cet entretien de groupe portera sur votre approche pédagogique et vos perceptions liées à l'Échelle de compétence et au Programme-cadre. L'entrevue sera enregistrée sous forme audio et vidéo, puis transcrite. L'enregistrement sonore et vidéo est utilisé en vue de faciliter la collecte de données et la transcription du verbatim et aussi de garantir la qualité des données.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Une fois les entrevues transcrites, les enregistrements sonore et vidéo seront détruits. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seul la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des pseudonymes qui leur auront été attribués. Les mesures envisagées pour protéger la confidentialité des renseignements personnels des participants seront l'utilisation des données codées.

D'ailleurs, les renseignements seront conservés sous clé USB dans un classeur situé dans un bureau fermé à clé auquel seule la chercheuse a accès. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche est précieuse. En tant qu'enseignant(e) de francisation, votre point de vue est extrêmement important dans la recherche en question. En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances dans le domaine de la francisation et de l'implantation des programmes.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Les éventuels inconvénients associés à la présente recherche sont le temps (environ 90 minutes) alloué à l'entretien de groupe.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez d'arrêter l'enregistrement, mais de continuer l'entrevue, la chercheuse vous demandera si vous acceptez qu'elle utilise les données déjà enregistrées. En cas de refus de votre part, les données de l'enregistrement sonore seront détruites. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, à l'adresse courriel indiquée ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

Diffusion des résultats

Les résultats de recherche feront partie de la thèse de la chercheuse.

Les résultats de l'étude ou les publications seront fournis aux participants sur demande lorsque les analyses auront été effectuées. Si vous désirez recevoir les résultats de l'étude ou les publications scientifiques, veuillez inscrire vos coordonnées électroniques dans la partie Consentement du présent document. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer à tout moment sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je consens librement à ce que cet entretien soit enregistré sous forme audio et vidéo. Je comprends que je peux demander d'arrêter l'enregistrement à tout moment sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse
(ou de son représentant) : _____ X _____ Date : _____

Nom : _____ *Bartosova* _____ Prénom: _____ *Lucie* _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Lucie Bartosova (candidate au doctorat et chercheuse) au numéro suivant : X ou à l'adresse courriel : nom@institution.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone X ou à l'adresse courriel suivante : departement@insitution.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe C : Questions posées aux enseignants lors de l'entretien

QUESTIONS D'ENTRETIEN DE GROUPE

INTRODUCTION

1. Depuis combien d'années occupez-vous ce poste?
2. Décrivez ce que vous faites principalement?

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

3. Est-ce que le contenu de l'Échelle et du Programme-cadre est analogue au contenu que vous enseignez à l'heure actuelle?
4. Quelle est votre approche pédagogique en salle de classe?
5. Comment interprétez-vous l'approche pédagogique inhérente à l'Échelle et au Programme-cadre?
6. Cette approche pédagogique ressemble-t-elle à celle qui est la vôtre actuellement? Si oui, de quelle façon? Si non, en quoi est-elle distincte de votre propre approche pédagogique?
7. L'application de l'Échelle et du Programme-cadre conduirait-elle à une modification de votre approche pédagogique actuelle? De quelle façon?
8. Quel est le programme que vous utilisez en ce moment?
9. Qu'est-ce qui a favorisé le développement de votre capacité à utiliser ce programme?

RÉFÉRENTIEL COMMUN

10. Comment avez-vous pris connaissance de l'Échelle et du Programme-cadre?
11. Est-ce qu'il y a des obstacles qui pourraient empêcher la mise en œuvre de l'Échelle et du Programme-cadre ou nuire à leur éventuelle mise en œuvre?
12. Qu'est-ce qu'il vous faudrait pour utiliser avec succès et avec efficacité l'Échelle et le Programme-cadre?
13. Qu'est-ce que l'établissement (auquel vous êtes attaché) pourrait offrir à l'ensemble des enseignants pour faciliter l'implantation du référentiel commun?

14. Est-ce que l'absence de mesures de soutien mises en place par votre organisation pour encadrer l'implantation nuirait de façon significative à votre appropriation de l'Échelle et du Programme-cadre?

15. Parmi les idées que vous avez partagées aujourd'hui, laquelle est la plus importante à vos yeux?

16. Que pensez-vous de l'Échelle et du Programme-cadre?

CONCLUSION

17. Y a-t-il d'autres opinions ou d'autres éléments que vous jugez utiles d'être partagés dans le contexte de cette recherche?

Annexe D : Facteurs d'implantation dans la langue d'origine

Chercheur(s)	Nombre de facteurs en jeu dans l'implantation	Facteurs en jeu dans l'implantation
eGroff et Cargo (2009)	3	1) Networked governance 2) Sociopolitical context and democratic turn 3) New public management
ince-Whitman (2009)	12	1) Vision & Concept / International & National Guidelines 2) Dedicated Time & Resources 3) Stakeholder Ownership & Participation 4) Team Training & Ongoing Coaching /Learning Community 5) Cross-Sector Collaboration 6) Champions & Leaders at All Levels 7) Data-Driven Planning & Decision-Making 8) Administrative & Management Support 9) Adapting to Local Concerns 10) Attention to External Forces 11) Critical Mass & Supportive Norms 12) Stage of Readiness
inctôt et Chouinard (2006)	4	1) Occasions d'échange 2) Qualités du programme à implanter 3) Contexte organisationnel 4) Climat des équipes d'intervenants
illan (2007)	9	1) Characteristics of the change itself <ul style="list-style-type: none"> • need and relevance of the change • clarity and complexity of the change • quality and practicality of the program 2) Local factors : <ul style="list-style-type: none"> characteristics of <ul style="list-style-type: none"> • teachers • principals • district administrators 3) External factors <ul style="list-style-type: none"> • parents and community • technology • business

		<ul style="list-style-type: none"> • corporate connections • government policy • wider teaching profession
Sheirer (1987)	6	<ol style="list-style-type: none"> 1) Program or innovation itself 2) Clients inputs to program 3) Characteristics of program deliverers 4) Operating aspects of work units and communication channels 5) Organizational structure for providing resources, making decisions, regulating the work flow, etc. 6) Pressures from the organization's external environment
Boyle et Ponder (1977)	3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrumentality, which refers to how clearly and specifically the practices are presented 2) Congruence, which describes how well the new practices are aligned with the teachers' present teaching philosophy and practices 3) Cost, which is teachers' estimate of the extra time and effort for the new practices required compared to the benefits such practices are likely to yield

Annexe E : Analyse de 1^e niveau

1.1. *Entretien no 1 avec enseignants du MICC*

a) Vision et concept. L'Échelle et le Programme-cadre découlent de la volonté des ministères (MICC et MELS) d'harmoniser le contenu de l'offre de service de la francisation (MICC_EN1_ENS₂), les outils pédagogiques et la terminologie dans différents milieux comme emploi Québec, les commissions scolaires et les deux ministères (MICC_EN1_ENS₁).

« L'objectif du ministère, c'est que les apprenants puissent vivre et communiquer dans la société de tous les jours » (MICC_EN1_ENS₁). Le Programme-cadre traite principalement des aspects de la vie quotidienne, mais aussi des thèmes plus éloignés du quotidien, comme la recherche d'emploi, les présentations formelles dans le monde du travail, etc. (MICC_EN1_ENS₁), les sujets actuels et tout ce qui a un « rapport avec la modernité, par exemple écrire des courriels » (MICC_EN1_ENS₂). Afin de permettre aux personnes immigrantes adultes de développer leurs compétences de communication, le ministère oriente l'enseignant vers une approche pédagogique par compétences (MICC_EN1_ENS₁ & MICC_EN1_ENS₂).

Dans le Programme-cadre, la grammaire est présentée de façon très formelle. Ceci pourrait donner l'impression aux enseignants qu'il faut transmettre ce métalangage aux apprenants (« ce n'est pas ça l'objectif d'enseigner le métalangage » MICC_EN1_ENS₂). Pour éviter ce piège, les formateurs du Programme-cadre ont insisté sur cet aspect. Le nouveau programme vient donc changer l'organisation pédagogique de la matière à transmettre (MICC_EN1_ENS₂ & MICC_EN1_ENS₁). Et contrairement à l'ancien programme, où « l'enseignement est prescrit autour d'objectifs situationnels », le nouveau programme est davantage axé sur le niveau de compétence (MICC_EN1_ENS₂). Autrement dit, le contenu est associé intimement à une intention de communication précise à laquelle on assigne

un niveau de compétence (MICC_EN1_ENS₂). Les « niveaux de compétence [sont dorénavant] l'élément organisationnel de base » (MICC_EN1_ENS₂).

Le ministère voulait créer des outils clairs et parlants (MICC_EN1_ENS₂). Le caractère détaillé de l'Échelle (MICC_EN1_ENS₁) et le caractère concret du Programme-cadre répondent à cet objectif, mais ces deux outils étant des outils de référence, ils ne sont pas destinés à être utilisés pour la préparation d'une leçon (MICC_EN1_ENS₂). Pour ce faire, il faudrait des outils intermédiaires, dont la répartition des contenus et le matériel pédagogique (MICC_EN1_ENS₂).

La nouvelle Échelle ressemble à l'ancienne, à ceci près qu'elle est « bonifiée...on détaille chaque niveau par l'ajout d'indicateurs » (MICC_EN1_ENS₁). Par ailleurs, « l'interaction orale a été divisée en compréhension et production orales » (MICC_EN1_ENS₂). Avant « on parlait d'objectifs situationnels, maintenant on parle de domaines et de situations » (MICC_EN1_ENS₁).

b) Temps. Les enseignants sont prêts pour les deux outils de référence, mais sont en attente depuis longtemps : « ça fait quand même quelques années...Il y a eu des retards » alors le Programme est 'dilué' » (MICC_EN1_ENS₁).

c) Ressources pédagogiques. Les outils pédagogiques et notamment les guides pédagogiques (p.ex. Québec Atout) inspirent les enseignants et favorisent leur capacité d'utiliser un programme (MICC_EN1_ENS₁). Par exemple, le matériel qui accompagne le Programme général d'intégration linguistique (PGIL) est une méthode clé en main qui présente toute la démarche d'enseignement sur différents thèmes (MICC_EN1_ENS₂). Or, la conception d'un tel guide pédagogique à proprement parler, où la démarche d'enseignement est décrite de A à Z n'est pas toujours nécessaire et ne relève pas du Ministère (MICC_EN1_ENS₂); l'enseignant ne devrait pas s'attendre à ce que le Ministère lui fournisse un ensemble de matériel préparé, mais plutôt à ce qu'il lui laisse le soin de construire sa propre démarche d'enseignement (MICC_EN1_ENS₂). Cependant, bien que les enseignants apprécient

l'autonomie dans l'enseignement, le fait de leur remettre « un document synthèse qui présenterait la vision du Programme-cadre » (MICC_EN1_ENS2) ainsi que des lignes directrices qui expliqueraient « comment réaliser les objectifs du Programme » (MICC_EN1_ENS1) pourraient constituer un atout important, puisque de telles ressources leur permettraient d'interpréter le Programme de la même façon avec un même langage (MICC_EN1_ENS1).

Les enseignants ont reçu positivement les toutes premières activités créées par le MICC en lien avec le nouveau programme. Malgré ces activités, ils sont unanimes sur le fait qu'ils manquent de matériel (MICC_EN1_ENS1 & MICC_EN1_ENS2). Ce manque peut d'une part, créer un fardeau pour les enseignants qui sont livrés à eux-mêmes pour mieux comprendre le Programme, « on laisse le prof construire son cours » (MICC_EN1_ENS 2) et d'autre part, faire en sorte que le Programme soit moins compris par les enseignants (MICC_EN1_ENS2). « Le matériel produit par le MICC ne couvre pas l'ensemble des besoins en matériel pédagogique de ses cours. Les professeurs devront recourir à d'autres ressources pour compléter leur enseignement » (MICC_EN1_ENS2).

d) Ressources financières. Une somme importante a été versée par le MICC pour la création du matériel de l'ancien programme (PGIL), à savoir *Québec Atout* ; « Beaucoup de budget » (MICC_EN1_ENS 1).

e) Réceptivité et appropriation. Il y a une ouverture aux deux outils de référence (MICC_EN1_ENS1) et pour la majorité des enseignants, il y a beaucoup de volonté (MICC_EN1_ENS2). « C'est motivant, c'est très motivant, le nouveau programme, c'est un changement qui est positif. C'est positif pour le personnel enseignant...Les profs ont déjà commencé à s'approprier certains outils grâce entre autres aux formations (sur l'Échelle, notamment) » (MICC_EN1_ENS1).

Avec le Programme-cadre, certains changements auront lieu d'un point de vue de l'organisation pédagogique et de la nomenclature (MICC_EN1_ENS2). Les enseignants seront appelés à réorganiser la

matière pédagogique et à reconstruire l'enseignement (MICC_EN1_ENS2). Cette réorganisation ne se fera pas de façon draconienne (MICC_EN1_ENS1 & MICC_EN1_ENS2), mais plutôt de façon progressive (MICC_EN1_ENS2). Cela pourrait devenir une occasion pour les enseignants d'intégrer de nouvelles matières et de nouvelles approches (MICC_EN1_ENS2) et d'évaluer s'ils répondent aux besoins de la clientèle cible (MICC_EN1_ENS1).

f) Approche pédagogique des enseignants. La nouvelle approche pédagogique préconisée par le Programme-cadre, à savoir l'approche par compétences, ressemble à celle utilisée jusqu'à ce jour par les enseignants, l'approche communicative (MICC_EN1_ENS1 & MICC_EN1_ENS2). Or, il s'avère parfois difficile d'enseigner toujours avec l'approche communicative, car il arrive parfois que les élèves « veulent une certaine dose explicite » (MICC_EN1_ENS2).

g) Formation. La formation est nécessaire pour que l'enseignant puisse se retrouver dans le Programme-cadre étant donné sa structure complexe; l'absence de formation « pourrait s'avérer plus difficile autrement » (MICC_EN1_ENS2). Bien que le Ministère ait offert une formation de base sur le Programme en investissant beaucoup de temps, cette formation a eu lieu il y a très longtemps (MICC_EN1_ENS2 & MICC_EN1_ENS1), deux, trois ans. De plus, depuis cette formation, de nouveaux enseignants se sont ajoutés au personnel, d'autres se souviennent moins du contenu de la formation. Pour ces raisons, il pourrait être avantageux d'avoir une formation à jour afin de « s'assurer que tous ont une compréhension uniforme du Programme » (MICC_EN1_ENS2) et d'éviter d'avoir différentes utilisations du Programme (MICC_EN1_ENS1).

Bien que la formation se soit attardée sur les aspects généraux du Programme, certains éléments n'ont pas été couverts, en particulier l'approche par compétences (mentionnée dans l'introduction du Programme-cadre) (MICC_EN1_ENS2). Par ailleurs, il pourrait être utile d'avoir une formation avec plus de pratique où l'enseignant pourrait envisager une façon d'intégrer différentes intentions de

communication dans une même activité, par exemple une activité qui touche à la fois le transport et la santé (MICC_EN1_ENS2).

h) Collaboration. « Des fois on a des discussions (informelles) avec les profs » (MICC_EN1_ENS1).

i) Leaders. Les propos des deux enseignants de l'entretien un indiquent que les formateurs expliquent l'organisation du Programme aux enseignants, mais c'est ensuite à ces derniers d'intégrer les éléments nouveaux dans leur enseignement et d'interpréter le Programme. « Les concepteurs, une fois qu'ils ne sont plus là pour t'en parler du Programme, ils sont au bureau puis c'est toi qui interprètes » (MICC_EN1_ENS2).

m) Adaptation aux besoins locaux. Dans le nouveau Programme-cadre, on tient compte de la clientèle cible, c'est-à-dire les apprenants immigrants adultes et leurs niveaux de scolarité (MICC_EN1_ENS2). « On a tenu compte du niveau de scolarité des étudiants en intégrant des intentions de communication liés aux milieux scolaires et professionnels » (MICC_EN1_ENS2).

1.2. Entretien no. 2 avec enseignants du MICC

a) Vision et concept. Un enseignant explique que le « mandat original du Ministère [...] est la francisation aux immigrants dans le but de les rendre fonctionnels dans la vie de tous les jours » (MICC_EN2_ENS1). Dans cet ordre d'idées, le Programme-cadre vise à intégrer les personnes immigrantes adultes, leur permettre de communiquer, de comprendre et de se faire comprendre (MICC_EN2_ENS1). Alors on insiste moins sur les compétences grammaticales (MICC_EN2_ENS1), et plus sur l'interaction et sur la communication (MICC_EN2_ENS2), objectifs qui correspondaient à la clientèle reçue dans les années 90, c'est-à-dire à « une clientèle peu scolarisée qui n'avait pas le désir nécessairement d'intégrer l'université, qui avait le désir de communiquer simplement » (MICC_EN2_ENS2). Ces objectifs ne correspondent pas tout à fait à la clientèle actuelle qui est plus

scolarisée, qui désire, pour la plupart, se diriger vers le marché du travail et « dont les besoins nous amènent à faire plus de grammaire » (MICC_EN2_ENS2).

Selon les enseignants, la différence entre l'ancien programme et le nouveau programme ne se fait pas sentir. « Je ne vois pas de différence entre les deux » (MICC_EN2_ENS2), « ça m'apparaît être semblable à l'ancien [programme], mais peut-être nommé autrement » (MICC_EN2_ENS4), « c'est assez superficiel en réalité » (MICC_EN2_ENS1). Les changements présents dans le nouveau Programme-cadre portent sur la structure et la nomenclature. Par exemple, les « objectifs terminaux » deviennent des « domaines » et la terminologie de la nouvelle grammaire est utilisée (MICC_EN2_ENS1). Les modifications terminologiques n'ont pas d'incidence sur les objectifs, comme l'affirme un enseignant : « On appelle les choses d'une autre façon, mais le but est le même, l'objectif est le même peu importe si tu appelles ça un objectif terminal ou un domaine » (MICC_EN2_ENS1). « On va faire les mêmes choses qu'on fait présentement, mais ça s'appelle autrement...en réalité, il n'y a rien de vraiment nouveau, c'est juste qu'on le présente d'une autre façon » (MICC_EN2_ENS1). Toutefois, la fragmentation des objectifs terminaux en domaines aura une incidence sur la planification pédagogique : « il va falloir...qu'on établisse un parcours beaucoup plus sur mesure de plusieurs petits éléments, de plusieurs petites intentions de communication » et qu'une réorganisation du contenu soit apportée; ce changement rendra la planification du cours « beaucoup plus difficile parce qu'on aura beaucoup de choix à faire » (MICC_EN2_ENS1). Ce dernier enseignant ajoute que les outils de référence ne changeront pas nécessairement l'approche pédagogique des professeurs, mais auront une incidence sur la planification pédagogique (MICC_EN2_ENS1).

b) Temps. Le temps est nécessaire afin de se familiariser et d'être à l'aise avec le Programme, la nouvelle façon de le découper, les différents domaines et de s'adapter à sa nouvelle structure

(MICC_EN2_ENS1). « Je mettrai au moins un bon trois, cinq ans avant que ça soit en place et que les enseignants soient à l'aise avec le nouveau Programme ».

c) Ressources pédagogiques. Un enseignant dit que les ressources en forme de modèles de planification fournis par le Ministère aux enseignants favoriseraient l'implantation du Programme (MICC_EN2_ENS1). Il continue, en précisant que cette planification, développée à partir du Programme-cadre, porterait par exemple sur la nouvelle nomenclature (MICC_EN2_ENS1). Selon lui, un modèle de planification permettrait aux enseignants de mieux comprendre comment choisir les objectifs, les activités et la progression selon le type de niveau de compétence. Il s'agirait, dit-il, d'une ressource pratique qui guiderait les enseignants dans des choix pédagogiques, qui s'avèrent très complexes et détaillés, minimisant ainsi le sentiment de désorientation qui accompagne cette tâche (MICC_EN2_ENS1).

Les propos des enseignants indiquent qu'il y a divers enjeux liés au matériel pédagogique. Deux enseignants maintiennent que le matériel, y compris les examens à l'intention des enseignants, est souvent loin d'être à jour (MICC_EN2_ENS4 & MICC_EN2_ENS2). Par ailleurs, il y a une rupture totale et générationnelle entre le contenu du matériel utilisé présentement, qui date de presque 20 ans, et la réalité actuelle (MICC_EN2_ENS1). Par exemple, un examen final contient un texte sur un personnage qui a pris sa retraite il y a 23 ans, mais on le décrit comme « jeune sensation » (MICC_EN2_ENS2). Néanmoins, il importe de mentionner que le manuel « utilisé dans les cours de français écrit est relativement récent » (MICC_EN2_ENS1).

Cette rupture générationnelle démontre que le ministère manque d'arrimage avec les outils d'apprentissage actuels, qui évoluent (MICC_EN2_ENS1). Il y a sans doute un « décalage entre la réalité, la technologie, l'accessibilité à l'information instantanée et toute l'approche traditionnelle qui repose sur une élaboration de règles, etc. » (MICC_EN2_ENS1). Les professeurs espèrent que le

nouveau matériel pédagogique s'aligne avec la réalité (MICC_EN2_ENS3 & MICC_EN2_ENS1). Il importe aussi de reconnaître la présence technologique dans la société et de réfléchir sur les façons d'utiliser les nouvelles technologies comme outils d'apprentissage (MICC_EN2_ENS1). Un participant suggère que le ministère « développe une application d'apprentissage pour le téléphone cellulaire » (MICC_EN2_ENS1). Selon lui, ceci augmenterait l'intérêt chez l'apprenant dans l'apprentissage du français.

Certains répondants constatent non seulement un manque de matériel à jour, mais un manque de ressources pour le bloc 2 et le bloc 3 (MICC_EN2_ENS1) et un manque de ressources en grammaire : « les étudiants ont quand même besoin d'un minimum de référentiels » (MICC_EN2_ENS3). Ce dernier répondant ajoute que pour le matériel et les ressources qui existent déjà, ceux-ci diffèrent d'un cégep à un autre et l'utilisation de certaines ressources est interdite aux enseignants, comme le matériel pour la francisation en ligne, comme le précise son collègue : « on n'a pas le droit d'accéder à ce matériel ».

Les enseignants ne nient pas l'abondance de ressources sur internet (MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1) et admettent en avoir déjà développé, même si ce n'est pas exclusivement aux enseignants de le faire; c'est aussi la responsabilité du Ministère d'élaborer du matériel, « de monter des dossiers » (MICC_EN2_ENS1) et de s'assurer que les ressources soient à jour (MICC_EN2_ENS1 & MICC_EN2_ENS2).

Dispositif d'évaluation. Ce qui complique aussi la pratique pédagogique, ce sont les examens, expliquent les répondants. Les enseignants qui travaillent en milieu universitaire sont obligés de donner deux types d'examens (MICC_EN2_ENS2), un du Ministère axé principalement sur les compétences communicatives et un autre de l'Université plutôt axé sur la grammaire. Précisons ici que l'examen de l'Université n'est pas pris en compte dans le résultat final pour le Ministère. « On ne peut pas avoir à les préparer de la même manière en classe quand on sait que la finalité c'est deux examens dont un,

plus grammatical » (MICC_EN2_ENS2). Ce dernier répondant ajoute que donner l'examen de l'Université a sans doute une influence sur la pratique pédagogique et sur la manière de procéder. Par exemple, il faut que les enseignants investissent plus de temps à l'enseignement de la grammaire au détriment de l'intégration fonctionnelle (MICC_EN2_ENS1), objectif pourtant préconisé par le Ministère.

Comme le matériel pédagogique, les examens du Ministère sont loin d'être à jour, leur contenu date de 10, voire même 20 ans dans certains cas, soulignent les participants de cette entrevue. À titre d'exemple, le texte d'un examen particulier porte sur les OGM, qui sont présentés comme une hypothèse (MICC_EN2_ENS2). Ces examens peuvent être adaptés, mais un enseignant explique que « c'est très complexe d'élaborer des outils d'évaluation qui soient conformes aux directives [du Ministère] », et ce, parce que « [les acteurs du Ministère dérogent des] recommandations qu'ils nous ont faites [...] eux-mêmes dans leurs examens actuels, à savoir les examens que nous utilisons présentement élaborés par le Ministère » (MICC_EN2_ENS1). Des révisions continues des examens seraient utiles (MICC_EN2_ENS2) et des mises à jour du contenu semblent nécessaires pour la crédibilité de l'enseignement (MICC_EN2_ENS1). À ce sujet, ce dernier participant explique : « quand on arrive avec les textes qui datent d'il y a 10 ans, c'est difficile pour eux [apprenants] de dire que le français, c'est une langue de communication actuelle quand tout le référentiel date ».

d) Ressources financières. « Notre employeur donne des fonds dans certains établissements. Ces fonds sont gérés selon la bonne volonté de ceux qui les reçoivent » (MICC_EN2_ENS3). Cet enseignant ajoute que ces fonds sont destinés à « faciliter la francisation, entre autres » (MICC_EN2_ENS3).

e) Réceptivité & appropriation. Une enseignante semble hésiter à se prononcer sur le Programme-cadre : « Je ne peux pas affirmer le connaître à fond à 100%; on le découvre, ce n'est pas encore 'notre' programme. C'est difficile d'en parler; je pense que rien de mieux que de vivre un programme »

(MICC_EN2_ENS4). En revanche, un autre enseignant croit que le Programme-cadre divisé en trois étapes est trop touffu, trop dense : « je trouve que les marches sont trop hautes d'une étape à l'autre » (MICC_EN2_ENS1) et suggère d'avoir au moins quatre étapes.

D'ailleurs, la réception des outils de référence et le degré d'investissement dans ces outils peuvent dépendre du statut des enseignants (MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1). À titre d'exemple, ceux qui prendront leur retraite dans deux ans ne les recevront pas de la même façon que ceux qui prendront leur retraite dans sept ans (MICC_EN2_ENS2). Une autre enseignante corrobore cette idée en expliquant que c'est bien d'avoir un nouveau programme, mais les enseignants qui ne sont pas permanents manquent de sécurité (MICC_EN2_ENS4). Ceci pourrait nuire à l'intégration des nouvelles informations sur le Programme s'ils n'ont pas de contrat pendant ces périodes importantes de formation, et « nuire à la motivation » (MICC_EN2_ENS2) « de vouloir s'adapter au nouveau programme » (MICC_EN2_ENS1).

Il est aussi possible qu'il y ait de la résistance vis-à-vis du nouveau Programme-cadre (MICC_EN2_ENS3 & MICC_EN2_ENS1), et ce, en raison des habitudes déjà installées des enseignants : « il y a des gens qui sont dans leurs ornières, sont bien confortables » (MICC_EN2_ENS1). Alors, le changement peut entraîner chez ces gens « une certaine forme de distance et une certaine forme d'insécurité face au changement » (MICC_EN2_ENS2).

Le Programme-cadre ne reflète pas le terrain dans lequel il sera implanté, c'est-à-dire les besoins de la clientèle cible et la pratique pédagogique de l'enseignant, comme l'illustre la citation suivante : « le Programme-cadre c'est une carte qui ne va pas nécessairement correspondre au territoire que je connais » (MICC_EN2_ENS2).

f) Approche pédagogique. Le Ministère préconise une approche « axée sur la capacité ou la compétence communicative » qui permet à l'apprenant de développer des compétences de

communication dans le but d'obtenir des informations ou des services (MICC_EN2_ENS1). Bien que les enseignants adoptent principalement une approche communicative, approche encouragée dans le Programme-cadre, ils ont parfois tendance à la remettre en question, comme le fait un participant de cette entrevue (MICC_EN2_ENS1), et à remettre en question ce qui a trait à la grammaire. Comme l'enseignement de la grammaire n'est pas une priorité dans l'approche communicative, l'accent est mis sur l'enseignement des phrases toutes faites, simples, élémentaires au détriment des phrases plus complexes ou des idées abstraites (MICC_EN2_ENS1). Cependant, les enseignants se demandent si l'apprenant sera « capable de communiquer adéquatement s'il n'a pas intégré, assimilé les éléments structuraux de base », car « pour être capable de communiquer adéquatement, il faut respecter le code grammatical » (MICC_EN2_ENS1).

Il y a un consensus auprès du personnel enseignant sur l'importance que revêt l'enseignement de la construction de la langue, soit les structures grammaticales, afin de permettre aux apprenants de produire des énoncés (MICC_EN2_ENS1). « Le but c'est qu'ils arrivent à parler, à communiquer, à se débrouiller dans toutes les petites affaires de la société dont ils ont besoin » (MICC_EN2_ENS4). Or, cet objectif ne peut pas se réaliser uniquement avec une approche implicite et en déduisant les fonctions de la langue : « Ils ne sont pas tous capables de voir la structure, de voir la règle, de l'extraire la règle de l'énoncé » (MICC_EN2_ENS1) ou de formuler des énoncés (MICC_EN2_ENS4). D'où l'importance de vulgariser la grammaire et la notion (MICC_EN2_ENS4) et de parfois recourir à un enseignement explicite avec certains apprenants (MICC_EN2_ENS1). « Tu ne partiras pas des énoncés pour arriver à la grammaire; tu vas partir du cadre de la grammaire pour arriver à des énoncés » (MICC_EN2_ENS2).

Par ailleurs, outre l'approche communicative, les enseignants adoptent aussi une approche plus traditionnelle axée sur la grammaire, bien qu'ils reconnaissent que « la grammaire est un moyen et non pas une fin en soi » (MICC_EN2_ENS1). Les enseignants disent à ce sujet : « c'est l'approche

communicative [qu'utilisent les enseignants], mais on fait tous la grammaire » (MICC_EN2_ENS4) et « Je suis au bloc 1 et je dois faire la grammaire. Je considère que si je n'en fais pas, ça ne fonctionne pas... il faut avoir une base, une référence » (MICC_EN2_ENS3). L'idéal serait d'utiliser une approche qui mette l'emphase à la fois sur la communication, pour que l'apprenant ait les compétences qui permettent d'être fonctionnel dans des situations réelles, mais aussi sur les éléments grammaticaux, de sorte que l'apprenant puisse formuler un message (MICC_EN2_ENS1). Il faudrait donc trouver un équilibre entre une approche communicative et une approche plus traditionnelle, grammaticale, affirme ce dernier participant.

Les enseignants reconnaissent que l'utilisation de l'approche communicative est plus efficace auprès de certains apprenants que d'autres (MICC_EN2_ENS1), « surtout les gens de l'Europe de l'est qui sont habitués à leur apprendre la grammaire » (MICC_EN2_ENS3) « de façon traditionnelle et non son usage pratique dans la conversation » pour des fins de communication (MICC_EN2_ENS1). L'approche communicative n'est donc pas une approche favorisée par la plupart des apprenants; certains ne prennent pas au sérieux (MICC_EN2_ENS1). Par exemple, « les étudiants majoritairement d'Europe de l'est ont l'impression de perdre leur temps dans l'approche communicative; ils ne jurent que par la grammaire » (MICC_EN2_ENS3). Le collègue de ce dernier va dans le même sens, expliquant qu'« il y a un certain dénigrement devant l'approche communicative, comme quoi ça manquait du sérieux, que ce n'était pas valide, puis moi j'étais un peu, très mal à l'aise devant ça, à savoir que notre objectif n'est pas en faire des champions de la grammaire, des experts sur les prépositions, puis de manier à la perfection les conjugaisons, etc.; ce n'est pas réaliste » (MICC_EN2_ENS1).

g) Formation. Diverses séances de formation ont été offertes par le MICC (MICC_EN2_ENS3). Une séance sur l'échelle d'évaluation, qui a eu lieu il y a deux ou trois mois (MICC_EN2_ENS3), s'est

attardée sur l'élaboration des outils d'évaluation (MICC_EN2_ENS1). Une autre séance (dont la date n'a pas été précisée) portait sur la nouvelle grammaire et la phonétique (MICC_EN2_ENS1). En général, la formation qu'ont eu les professeurs n'était qu'une présentation du Programme, une description théorique privilégiée au détriment d'une application pratique (MICC_EN2_ENS1). « J'ai l'impression qu'on a eu beaucoup de formation sur la description théorique de ce Programme » (MICC_EN2_ENS4). Un autre enseignant va plus loin en affirmant : « C'est absolument nécessaire de savoir comment on doit élaborer notre planification... mais on ne nous a pas donné l'occasion de faire le parallèle ou des équivalences entre le programme actuel et le Programme-cadre » (MICC_EN2_ENS1).

h) Collaboration. La collaboration entre enseignants est bien importante (MICC_EN2_ENS2). Cette collaboration peut se faire lors des réunions et repose sur la nécessité d'avoir une continuité dans l'enseignement (MICC_EN2_ENS2) et une continuité dans la formation des apprenants (MICC_EN2_ENS1). Le contenu d'enseignement d'un niveau influence celui du niveau précédent ou suivant (MICC_EN2_ENS2), d'où la nécessité d'avoir une collaboration entre professeurs pour assurer une continuité dans l'enseignement, comme le note l'enseignant suivant, en disant : « Quand on termine un bloc, souvent on va consulter celui qui va hériter notre classe pour lui faire un compte rendu sur le type d'étudiant, puis le contenu de ce qu'on a fait » (MICC_EN2_ENS3).

D'ailleurs, comme le même niveau peut-être enseigné de façon différente selon l'enseignant, le parcours de chaque apprenant est « différent selon la succession de profs qu'il ou elle va avoir » ce qui « peut être très déstabilisant pour les étudiants » (MICC_EN2_ENS1). Ce dernier répondant laisse entendre que la continuité d'un même niveau peut minimiser les disparités dans l'enseignement d'un même niveau et atténuer l'anxiété de l'apprenant associée au passage d'un niveau à un autre.

En somme, à la suite des propos de nos répondants, nous constatons que, qu'il s'agisse de la continuité dans l'enseignement ou la continuité dans la formation, le but reste le même : diminuer l'instabilité que peut vivre l'étudiant par rapport à son apprentissage avec une succession de différents enseignants et augmenter sa progression. Les enseignants manifestent une volonté de collaboration, reconnaissant qu'elle leur permettra de « se garder à jour les uns par rapport aux autres, de parler le même langage » et d'apporter des modifications à leur enseignement, s'il y a lieu (MICC_EN2_ENS2). Un enseignant explique qu'il faudrait s'adapter non seulement aux changements produits par les hauts dirigeants, mais aussi à ceux produits par les autres enseignants : « l'adaptation du nouveau programme, elle ne se fait pas simplement du haut vers le bas, elle se fait entre nous, ça a des impacts partout, alors il faut nécessairement réfléchir et s'adapter » (MICC_EN2_ENS2).

Une collaboration intersectorielle entre les commissions scolaires, le MICC et le MELS (MICC_EN2_ENS1) serait également avantageuse pour l'harmonisation du Programme. Comme il y a un nombre différent d'étapes du Programme au MICC qu'au MELS, il est fort probable qu'il y ait une sorte d'« incompatibilité dans le découpage du Programme entre le MELS et le MICC » (MICC_EN2_ENS1). Afin de minimiser cette incompatibilité, un enseignant propose « les mêmes découpages du Programme, comme ça l'immigrant peut aller d'un service à l'autre... que tout le monde découpe le Programme dans le même nombre d'étapes » (MICC_EN2_ENS1).

Cette collaboration intersectorielle n'est cependant pas évidente en raison des motivations politiques (MICC_EN2_ENS3). La concurrence entre les deux ministères (MICC_EN2_ENS3 & MICC_EN2_ENS1), qui servent la même clientèle (MICC_EN2_ENS1), repose en partie sur un sentiment de crainte et de menace. Les acteurs sous la direction du MICC ont « toujours eu peur de disparaître, d'être liés aux commissions scolaires » (MICC_EN2_ENS3), « d'être assimilés » (MICC_EN2_ENS1). La crainte d'être absorbé par le MELS, qui est un plus grand ministère que le

MICC, crée de l'insécurité chez les enseignants : « cela fait 20 ans que c'est une rumeur qui ressort à l'occasion, traduisant une 'phobie' latente, mais pas totalement injustifiée » (MICC_EN2_ENS2).

i) Leaders. L'implantation du Programme-cadre suit une logique de type *top-down* (MICC_EN2_ENS2). Comme les employeurs ne travaillent pas directement sur le terrain, un décalage entre leur expérience et celle des enseignants se fait ressentir (MICC_EN2_ENS2). Par exemple, les employeurs ne parlent pas toujours le même langage que les enseignants : « ils nous parlent d'une certaine expérience avec une certaine clientèle... » et ces individus qui « nous parlent du Programme n'ont pas enseigné pour un certain moment » (MICC_EN2_ENS2). Par conséquent, les employeurs « peuvent entrer en contradiction avec l'expérience qu'on fait » (MICC_EN2_ENS2).

Les participants de notre recherche signalent qu'ils ne sont pas « près » de leur employeur parce qu'ils sont « logés » dans des institutions louées par le Ministère (MICC_EN2_ENS2). Cette distance de l'employeur n'offre pas des conditions idéales de travail des enseignants.²⁴ Cette distance pourrait poser des problèmes quant au suivi par le Ministère de la pratique pédagogique des enseignants. Il devient alors difficile pour le Ministère de s'assurer que l'enseignement soit conforme aux objectifs qu'il énonce : « Notre Ministère a perdu la gestion de son service de francisation parce qu'il s'en était éloigné » (MICC_EN2_ENS1). Selon ce même enseignant, un facteur qui peut favoriser l'implantation du Programme-cadre est d'avoir les gestionnaires employés par le Ministère, présents dans tous les lieux de formation (MICC_EN2_ENS1).

k) Projet pilote. Deux enseignants suggèrent de faire une sorte de projet pilote du Programme « avant d'aller jusqu'au bout de l'élaboration » (MICC_EN2_ENS1). « Tester » certains aspects du Programme sur le terrain permettrait d'avoir des réactions des apprenants et des enseignants (MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1), d'avoir la rétroaction de ces derniers et « de voir si on est sur la bonne piste »

²⁴ Les conséquences du contact minimal avec l'employeur sont énoncées dans la section Attention aux forces externes

(MICC_EN2_ENS1). Beaucoup de temps, d'argent et d'énergie ont été investis dans l'élaboration du matériel didactique ou pédagogique (MICC_EN2_ENS1), alors, nous sommes portée à croire que si le Programme a des lacunes ou n'est pas bien reçu, l'investissement n'est pas nécessairement rentable.

Afin que les enseignants soient impliqués dans le Programme-cadre, une enseignante suggère qu'il faudrait ouvrir un dialogue entre eux et les hauts dirigeants sur les outils de référence en faisant en sorte de « concerter les profs, parler avec eux du programme qu'on va construire, qu'on désire construire » (MICC_EN2_ENS4). Cette dernière enseignante poursuit et affirme que ce dialogue leur donnerait l'occasion de jouer un rôle actif dans le Programme-cadre, et soutiendrait en même temps leur compréhension du Programme (MICC_EN2_ENS4).

L'appropriation du Programme et l'implication dans le Programme sont souvent déterminées par le statut de l'enseignant et par le moment où sa formation initiale a eu lieu (MICC_EN2_ENS2). Si un enseignant est permanent, son degré d'investissement dans l'implantation du Programme est supérieur à celui qui est contractuel (MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1). Ce dernier participant offre une explication pour ce degré d'investissement : « Quand tu as un poste quelque part de façon stable, tu sais que tu vas avoir un entourage qui est stable, des collègues avec qui tu vas partager, qui vont se soutenir pour s'approprier cet outil ». Par contre, la formation initiale de l'enseignant influe sur ses perceptions du Programme et sur la manière de faire les choses : « L'approche pédagogique qui prévalait au moment de la formation du prof est souvent celle qu'il va privilégier » (MICC_EN2_ENS2).

I) Personnes-ressources. Les coordonnateurs, employés de l'institution partenaire, c'est-à-dire du cégep, représentent le lien entre l'employeur, en l'occurrence ici le MICC et les enseignants (MICC_EN2_ENS1). Ces coordonnateurs ne sont pas toujours spécialisés ou n'ont pas de formation en enseignement de langue seconde (MICC_EN2_ENS2) : « ils sont familiers, mais en surface avec le

travail qu'on fait » (MICC_EN2_ENS1). Et de fait, ils ne sont pas souvent « habilités à orienter notre direction pédagogique » (MICC_EN2_ENS2). De plus, comme ces coordonnateurs s'occupent de plusieurs programmes de formation, ils sont rarement présents pour accompagner l'enseignant ou lui offrir du soutien (MICC_EN2_ENS2 & MICC_EN2_ENS1). Pourtant, l'accompagnement des enseignants dans leur pratique pédagogique est important « parce que pour l'instant on est un peu laissé à nous-mêmes » (MICC_EN2_ENS1). « Il y a une conseillère pédagogique employée par l'institution partenaire et qui a d'autres tâches. Il y a une CP du MIDI, mais qu'on voit peu et qui s'occupe de plusieurs lieux d'enseignement » (MICC_EN2_ENS2).

m) Adaptation aux besoins locaux. Les programmes ne reflètent pas nécessairement les besoins de la clientèle cible, affirme un enseignant : « les programmes pour moi, ce sont des cartes qui ne correspondent jamais tout à fait au territoire », et ce, parce que les concepteurs de ces programmes ont une idée abstraite de l'enseignement et du terrain, c'est-à-dire « une idée théorique de la réalité d'enseigner et de ce à quoi nous sommes confrontés dans la réalité d'une salle de classe » (MICC_EN2_ENS2). Il faudrait donc planifier un cours de façon à ce qu'il réponde au profil et aux besoins de ses apprenants. Or, il s'avère difficile de faire cette planification avant de connaître les apprenants et d'évaluer leurs besoins (MICC_EN2_ENS1).

Dans le même ordre d'idées, un participant explique que les enseignants ne peuvent pas nier l'écart qui existe entre la réalité de la clientèle et l'idéal proposé par le Programme-cadre, « idéal qui est une société où les locuteurs natifs sont bienveillants et patients, ne passant pas à l'anglais dès qu'une hésitation, des difficultés de compréhension et d'expression se manifestent de la part de l'immigrant » (MICC_EN2_ENS1). Cet écart entraîne des obstacles et des défis dans l'enseignement. Malgré la volonté des professeurs de suivre de très près le Programme, ce n'est pas « évident d'arriver à ça, c'est-à-dire à la conformité aux objectifs des intentions de communication » en raison de « la

diversité de notre clientèle, la diversité des besoins, la diversité des mentalités, des cultures, etc. » (MICC_EN2_ENS1).

Il est donc essentiel de tenir compte de la réalité de la clientèle (MICC_EN2_ENS1 & MICC_EN2_ENS4). Pour ce faire, les enseignants adaptent le contenu de leur enseignement, plus particulièrement le Programme aux besoins de leur clientèle (MICC_EN2_ENS4 & MICC_EN2_ENS2). Par exemple, un enseignant choisit l'essentiel du Programme et l'intègre dans son enseignement selon les besoins de son groupe d'apprenants (MICC_EN2_ENS3). De plus, les enseignants adaptent leur approche pédagogique en fonction du profil de cette clientèle (MICC_EN2_ENS2), à savoir le profil de personnalité et le profil culturel (MICC_EN2_ENS1). Par exemple, si les apprenants sont des « gens manuels », comme un ingénieur civil ou un ingénieur mécanique, « d'insister sur l'écrit ou la grammaire, ça leur importe peu; c'est des gens de terrain » (MICC_EN2_ENS1).

En même temps, les étudiants qui ont eu un apprentissage plus traditionnel, grammatical, ont des attentes qui ne s'alignent pas avec le cours de langue où l'emphase est mise sur la communication orale et fonctionnelle (MICC_EN2_ENS1). L'enseignant oriente alors sa pratique autour des demandes des apprenants, même si ces demandes ne s'alignent pas toujours avec sa culture pédagogique (MICC_EN2_ENS1). « Je leur donne ce qu'ils veulent, mais qui n'est pas du tout représentatif de ce que nous sommes culturellement...de certains modèles culturels qui ne sont pas les nôtres » (MICC_EN2_ENS2). L'adaptation des pratiques éducatives en fonction de ces attentes est loin d'être évidente, « parce que les références culturelles reposent sur des codes sociaux spécifiques qui peuvent entrer en conflit avec les valeurs de la société d'origine. De plus, les enseignants ne sont pas des spécialistes en tout et ne sont pas toujours à l'aise d'aborder certaines questions » (MICC_EN2_ENS1).

Bien que les enseignants ajustent leur pratique pédagogique aux besoins de leurs apprenants, ils ne compromettent pas, ou ne s'éloignent pas de leurs propres valeurs pédagogiques : « il y a une

certaine forme d'enseignement qui est quand même le reflet de ce que nous sommes au plan du référentiel commun québécois » (MICC_EN2_ENS₂) et « tout en respectant le cadre général, on donne du nôtre et on ajoute, on supplie » (MICC_EN2_ENS₃).

Nos participants soulignent que l'approche communicative encouragée par le Ministère n'est pas efficace avec toutes les clientèles, soit en raison de la culture d'apprentissage issue de leur pays d'origine soit en raison des objectifs d'apprentissage. « Il y a des clientèles...qui n'ont pas cette crainte de faire des erreurs, etc. alors que d'autres clientèles ont très peur de faire des erreurs...parce que c'est dans leur culture de s'exprimer de façon spontanée » (MICC_EN2_ENS₁). Dans le premier cas, l'approche communicative ne favorise pas l'apprentissage chez les chinois, car « ce n'est pas dans leur culture de s'exprimer spontanément...alors au contraire chez les latino américains, qui sont très spontanés, c'est dans la culture de s'exprimer » (MICC_EN2_ENS₁).

Dans le deuxième cas, une approche qui n'est pas ou peu soutenue par de la grammaire n'est pas une approche appropriée pour les apprenants, car ceux-ci ont des besoins d'ordre grammatical pour pouvoir s'intégrer sur le plan professionnel (MICC_EN2_ENS₂). Comme les apprenants « se dirigent vers le marché du travail, ils ont besoin de savoir comment écrire une lettre...l'approche communicative, au sens strict, peut plus difficilement répondre à ces besoins » (MICC_EN2_ENS₂).

Avoir une clientèle plus homogène qui a un même rythme d'apprentissage faciliterait l'emploi des outils de référence (MICC_EN2_ENS₃), « car les groupes avec lesquels nous travaillons sont très hétérogènes à tous les points de vue, et ce qui est nécessaire pour les uns est déjà souvent acquis par les autres » ainsi que la gestion de la classe et l'enseignement de la langue (MICC_EN2_ENS₁).

n) Attention aux forces externes. Les participants expliquent les effets négatifs du redéploiement des services de francisation hors institution gérés et opérés par le Ministère. Ils enseignent dans des cégeps ou des universités, milieux de formation loués par le MICC, qui ne sont pas ceux de leur employeur.

Alors, expliquent-ils, l'enseignement dans ces institutions a une incidence sur le contact entre employeur et enseignants et sur les pratiques pédagogiques de ces derniers. La « distance » de l'employeur se fait sentir principalement lorsque les enseignants ont des ajustements à faire ou des besoins à exprimer; cette distance ne leur permet pas de recevoir des réponses immédiates (MICC_EN2_ENS1).

Pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques, celles-ci sont « un peu éloigné[es] de la ligne centrale » (MICC_EN2_ENS2), et ce, en raison de la culture de l'institution hôte, précise ce participant. Ce dernier va plus loin, en disant « j'ai toujours eu peur que nos pratiques deviennent extrêmement différentes parce qu'il s'est créé une espèce de logique à l'intérieur du cégep où on travaille, une façon de faire, une culture, ou une sous-culture, et on diverge peut-être un peu » (MICC_EN2_ENS2) « des objectifs premiers du Ministère », ajoute son collègue (MICC_EN2_ENS1).

L'approche du Ministère est axée sur les compétences communicatives, alors que l'approche des universités est axée sur les connaissances académiques de la langue (MICC_EN2_ENS1). Comme mentionné ci-dessus, cette « priorité » académique s'écarte du mandat original du Ministère (MICC_EN2_ENS1) et il n'y a pas de doute parmi nos participants qu'elle influence la pratique des enseignants : « ça ne peut manquer d'infléchir sur ce qu'on fait » (MICC_EN2_ENS2). Ce dernier poursuit, en disant : « l'espèce d'influence au plan pédagogique que nous avons et que nous ressentons comme prof enseignant dans le Ministère de l'immigration...on se retrouve avec cette expérience et cette pression du Ministère et cet encadrement du Ministère dont on se retrouve dans un cadre universitaire où il y a autre chose qui vient en priori...on est comme pris entre les deux » (MICC_EN2_ENS2). Cet écart entraîne des malaises chez les enseignants qui se trouvent coincés entre les deux priorités, confirment les participants. Ces conflits provoquent une pression : amener leurs

apprenants à maîtriser la grammaire : « on sent qu'il y a une certaine degré de performance grammaticale qu'il faut atteindre » (MICC_EN2_ENS1).

1.3. Entretien no. 1 avec enseignants du MELS

a) Vision et concept. Le référentiel commun revêt un caractère plus cohérent grâce à l'articulation entre les divers thèmes et leur progression, mais aussi plus actuel au niveau des thèmes (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2) avec un contexte qui reflète la société québécoise. Le contenu du Programme-cadre est plus précis, car il nomme clairement les éléments linguistiques, grammaticaux, lexicaux et phonétiques. Tous les aspects de la langue sont identifiés de façon détaillée. Le contenu de la compréhension orale s'appuie sur le français oral québécois, ce qui permet de sensibiliser l'apprenant à la langue parlée, réelle (MELS_EN1_ENS1). D'ailleurs, on met plus l'accent sur la phonétique dans le Programme-cadre (qui préconise une approche communicative), « il y en a à tous les niveaux » (MELS_EN1_ENS1).

Il n'y a pas de différence majeure entre l'ancien programme et le nouveau programme (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2). Les contenus, composés des thèmes et des notions, ainsi que des objectifs d'apprentissage du nouveau programme ressemblent à ceux de l'ancien programme, à ceci près qu'ils sont organisés de façon différente et se chevauchent d'un niveau à un autre (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2). Certaines notions et certains thèmes du niveau 1 de l'ancien programme se retrouvent dans le niveau 2 du Programme-cadre (MELS_EN1_ENS2). Néanmoins, ce chevauchement « n'est pas un obstacle » (MELS_EN1_ENS1). Il s'agit simplement de faire une réorganisation dans l'enseignement et dans la façon de séparer les niveaux, tâche qui n'« est pas compliqué[e] » (MELS_EN1_ENS1).

Par ailleurs, le contenu du Programme-cadre est plus solide (MELS_EN1_ENS2) et plus développé, surtout aux niveaux avancés comparativement à l'ancien programme (MELS_EN1_ENS1).

La structure du contenu reflète une progression notionnelle et grammaticale (MELS_EN1_ENS2). Cette dernière poursuit, en disant que les niveaux sont précis, plus divisés, alors « on sait où on commence...et la suite...on sait l'objectif de chaque niveau » (MELS_EN1_ENS2).

b) Temps. La notion du temps fait référence ici à la période nécessaire pour s'habituer au référentiel commun et se l'approprier (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2). D'ailleurs, une enseignante y fait aussi référence lorsqu'elle évoque la période d'attente pour le référentiel commun, qu'il soit utilisé dans le milieu scolaire. Les enseignantes attendent avec impatience l'arrivée du programme d'études qui est plus actuel : « si un jour on a ce programme-là, je l'espère assez rapidement » (MELS_EN1_ENS1). Sa collègue dit à ce sujet : « ça fait 8-10 ans qu'on entend parler du Programme-cadre...on n'y croit plus ». Les enseignants ne se sentent plus interpellés dans l'ancien programme à la vitesse que ça prend tant qu'il n'y a pas de nouveau matériel : « combien de temps ça va prendre? » (MELS_EN1_ENS2).

L'implantation du référentiel commun n'exige pas une adaptation majeure par les enseignants. Comme le contenu est organisé de façon différente, il s'agira simplement de se familiariser avec la nouvelle structure du Programme et « d'éplucher » son contenu (MELS_EN1_ENS2). Pour ce faire, il faudrait du temps, précisément deux ou trois ans (MELS_EN1_ENS1 & L) : « ça prend un bon deux, trois ans avant de dire que tu sais un petit peu comment ça fonctionne » (MELS_EN1_ENS2). Les propos de l'autre enseignante font écho : « avant que tout le monde soit à l'aise avec les concepts, avec la façon de faire, c'est deux belles années, voire trois » (MELS_EN1_ENS1). Le temps dans ce sens ne semble pas être un facteur négatif à l'implantation du point de vue des enseignants : « ça nous prendra du temps, mais ça va se faire » (MELS_EN1_ENS1).

c) Ressources pédagogiques. La question du matériel a été soulignée à plusieurs reprises lors de la discussion et a même dominé le discours des deux participantes : « la question du matériel est

primordiale » (MELS_EN1_ENS1), car le matériel est la « colonne vertébrale » de l'innovation pédagogique; c'est concret; « Il faut le produire » (MELS_EN1_ENS2).

Les enseignantes n'ont pas à leur disponibilité du matériel qui accompagne le Programme-cadre : « on n'a pas de matériel » (MELS_EN1_ENS1). Il y a un besoin d'avoir suffisamment de matériel à la disposition de l'enseignant pour qu'il puisse évaluer son apprenant (MELS_EN1_ENS2). Son manque fait l'objet d'une grande préoccupation et semble être un obstacle à l'implantation du référentiel commun.

Le matériel qui existe et qu'utilisent les enseignants avec l'ancien programme est désuet, complexe (MELS_EN1_ENS1), difficile à comprendre (principalement les enregistrements), insuffisant, et ne correspond plus à la réalité, comme les exemples des prix des aliments (MELS_EN1_ENS2). Qui plus est, les enregistrements constituent davantage un fardeau qu'un outil solide pour les enseignants, en partie parce qu'ils ne sont pas accompagnés de questions de compréhension : « les dialogues sont là, mais tu n'as pas de questions aux enregistrements audio, on en a fait. Il y a des profs qui se sont penchés dessus, qui en ont fait, mais ça reste encore du travail supplémentaire. On ne veut pas en avoir pour chaque dialogue, mais si déjà dans le cahier sur cinq dialogues ils avaient trois exercices adaptés à l'écoute » (MELS_EN1_ENS1). Néanmoins, le matériel n'est pas complètement inutile; les enseignants ont accumulé du « beau » matériel, mais il faudrait faire un ménage, tâche qui est longue à faire et qui demande du temps (MELS_EN1_ENS2).

Les enseignantes déplorent également la qualité du matériel qui leur est fourni par le MELS. Le cahier d'enseignant et le cahier d'apprentissage, qui accompagnent l'ancien programme « fait pitié » (MELS_EN1_ENS2) et « c'est une honte » (MELS_EN1_ENS1), « c'est même gênant parfois » (MELS_EN1_ENS2). Premièrement, le cahier d'enseignant ne sert pas de guide; on y souligne ce qu'il faut faire, mais on n'explique pas comment le faire (MELS_EN1_ENS2). Cette dernière enseignante

précise que ce n'est pas une question de notions d'enseignement ou d'apprentissage, mais de matériel qui reprend ces notions : « ils sont là les notions, mais à l'intérieur de quel matériel on va les aborder? » (MELS_EN1_ENS2). Sa collègue ajoute : « ce n'est pas possible qu'on nous laisse travailler comme ça, et regardez ce qu'on donne à nos élèves » (MELS_EN1_ENS1). Deuxièmement, le cahier d'apprentissage est un cahier simple, sans progression (MELS_EN1_ENS1), cohésion ou exercices (MELS_EN1_ENS2). De plus, il est loin d'être approprié pour la clientèle cible qui n'y réagit pas positivement : « ce sont les gens intelligents quand même, ils ne parlent pas bien la langue, mais quand je donne le cahier [ils disent] 'ah non madame, pas ça' » (MELS_EN1_ENS1).

Une enseignante (MELS_EN1_ENS2) explique que l'autre matériel existant provient de la France, de sorte que les références ou les contextes ne correspondent pas à la société québécoise. Ce type de matériel n'est pas à l'avantage de l'apprenant, qui ne comprend pas les références étrangères : « qu'est-ce que ça veut dire Bordeaux? OK, c'est une région » (MELS_EN1_ENS2). Cela oblige les enseignants à compléter ou à adapter le matériel qui leur est fourni et à en créer du nouveau, dont certaines « activités [orales ne] sont pas toujours adéquates » (MELS_EN1_ENS2). Sa collègue va plus loin et dit que le développement du matériel est loin d'être facile, surtout s'il y a un manque de temps (MELS_EN1_ENS1).

Elle précise que les enseignants du MELS n'ont pas de temps alloué par leur direction pour créer du matériel qui correspond à leurs objectifs, contrairement à leurs homologues du MICC : « on nous demande d'en faire...on le fait sur notre temps et on le fait au-delà de notre temps même... » (MELS_EN1_ENS1) « à la maison » (MELS_EN1_ENS2), «... mais on n'a pas de libération » (MELS_EN1_ENS1). Et développer du matériel demande plus que de simplement concevoir une feuille d'exercices. « Faire du matériel, ça s'insère, la méthode, mon approche, de quelle manière je vais voir ça, comment je bâtis ça » (MELS_EN1_ENS2).

Le temps n'est pas le seul obstacle au développement du matériel. Les enseignants ne sont pas nécessairement outillés pour créer du matériel didactique puis pédagogique (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2). Néanmoins, « on en a des gens compétents qui seraient capables de faire du matériel » (MELS_EN1_ENS1).

Il importe de mentionner qu'il existe du matériel qui accompagne le référentiel commun. Ce matériel, qui est d'ailleurs actuel (MELS_EN1_ENS1), développé par le MICC, est réservé aux enseignants du MICC. Selon une enseignante, il est illogique d'avoir un référentiel commun issu d'une collaboration et de ne pas maintenir cette collaboration quand il est question de partager le matériel qui est le produit du référentiel commun : « pourquoi il ne pourrait pas circuler? Il ne faut quand même pas rester cloisonné chacun dans sa tour » (MELS_EN1_ENS2). Les enseignants revendiquent fermement le besoin d'avoir du matériel 1) qui soit développé par les enseignants du MELS libérés pour le faire ou 2) que le MICC partage leur matériel avec le MELS : « qu'ils nous donnent du matériel issu de cette collaboration » (MELS_EN1_ENS1).

Dispositif d'évaluation. Les enseignants s'attendent à ce que les examens correspondent au Programme-cadre (MELS_EN1_ENS1), car le contenu des examens ne s'aligne pas avec le contenu de l'ancien programme (MELS_EN1_ENS2), et ce, parce que les concepteurs des examens ne le consultent pas. À ce sujet, les participantes disent : « c'est vexant... à l'écoute ce qu'on avait travaillé à l'oral... ne correspondait pas du tout à ce que j'entendais [à l'examen] » (MELS_EN1_ENS2) et « les examens que nous avons maintenant et qui correspondent au programme de 1992 ont été faits par une équipe qui n'a jamais vu le Programme. Sincèrement, on espère avoir un programme et des examens qui vont de pair » (MELS_EN1_ENS1). Le décalage entre le programme et l'examen et les différentes versions et formes de l'examen (MELS_EN1_ENS2) nuisent à la réussite de l'apprenant (MELS_EN1_ENS1). Cette dernière enseignante précise que les « élèves qui ont très bien performé

pendant la session et puis le jour de l'examen, parce qu'ils n'ont pas compris les structures tellement complexes qu'on n'utilise pas de toute façon, entremêlé les dialogues qui ne sont pas clairs » (MELS_EN1_ENS1).

d) Ressources financières. La question de l'argent est délicate parce que le budget pour les services de francisation est plus faible au MELS qu'au MICC. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la francisation aux adultes n'est pas une priorité du MELS, souligne une enseignante (MELS_EN1_ENS1).

e) Réceptivité et appropriation. Les enseignants en francisation semblent recevoir positivement le Programme-cadre, qui est plus actuel comparé à l'ancien programme avec une échelle qui « respecte une progression » (MELS_EN1_ENS1). Or, ces enseignants ne considèrent pas le Programme-cadre comme un outil pratique, parce qu'il est exprimé en jargon. Ils veulent un outil plus concret.

D'ailleurs, il semblerait que les ressources pédagogiques conditionnent la réceptivité des enseignants par rapport au référentiel commun. Le Programme-cadre perd sa valeur s'il n'est pas accompagné de matériel : « Qu'est-ce que ça me donne d'avoir un programme si je n'ai pas le contenu. Le contenu ce n'est pas ce que je dois enseigner, mais si je n'ai pas le matériel pédagogique puis des outils didactiques, ça me donne quoi? C'est du non-sens. On tombe à rien qu'on nous donne le programme sans matériel, on est à zéro, on est au même point » (MELS_EN1_ENS2). Les enseignantes insistent sur un matériel audio, vidéo, et un cahier d'exercices par thème. En effet, il ne semble même pas y avoir de l'intérêt pour un nouveau programme. Selon une enseignante, il aurait été préférable d'avoir du matériel plutôt qu'un nouveau programme : un « document officiel...ne change rien à la pratique [des enseignants], mais le matériel oui » (MELS_EN1_ENS1).

La nouvelle organisation du contenu à chaque niveau peut poser des difficultés aux enseignants, qui sont habitués à travailler et à voir le contenu de façon différente ou dans un autre niveau

(MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2). Pour réussir ce défi, « il va falloir qu'on repense différemment notre façon de séparer nos niveaux actuels...il va falloir réapprendre» (MELS_EN1_ENS1). Nos deux participantes affirment que la débrouillardise et l'esprit d'initiative permettront aux enseignants de mieux s'approprier le référentiel commun.

f) Approche pédagogique. L'approche pédagogique des enseignants ne va pas à l'encontre de celle prescrite dans le Programme-cadre, parce que les enseignantes adoptent une approche communicative susceptible de favoriser la compréhension et le développement des compétences orales nécessaires pour communiquer en dehors de la classe : « on se base sur l'approche communicative parce que c'est ça qui fonctionne. On veut que les adultes, quand ils arrivent et quand ils ressortent de chez nous, puissent parler, comprendre, communiquer à l'extérieur » (MELS_EN1_ENS1). Notons que les enseignants ne favorisent pas une compétence plus qu'une autre, mais s'attardent davantage sur l'oral dans les niveaux débutants (MELS_EN1_ENS2). En fin de compte, l'important c'est de « transmettre l'essentiel » (MELS_EN1_ENS1).

Bien que l'enseignement repose, en partie sur la théorie et les bases grammaticales, l'intérêt qu'ont les enseignantes est d'enseigner de façon implicite. Une enseignante rappelle que la grammaire ne peut pas être enseignée comme on le fait en langue maternelle, car « c'est le métalangage », alors on s'appuie sur l'écoute pour enseigner la grammaire (MELS_EN1_ENS1).

g) Formation. Selon une participante, les enseignants n'ont reçu aucune formation leur expliquant le contenu du référentiel commun et comment l'utiliser (MELS_EN1_ENS1). Le référentiel commun a été présenté aux enseignants lors d'une réunion administrative animée par la direction du centre, mais une simple présentation n'est pas suffisante, insiste l'enseignante. « [Le Programme-cadre] est sur les tablettes de la bibliothèque » (MELS_EN1_ENS1).

Elle propose donc d'avoir des tables d'échange au lieu des formations. Cette proposition est inspirée d'une table d'échange à laquelle elle a participé et qu'elle a trouvée très utile et agréable en partie, parce que cette table lui a permis de mieux se familiariser avec le référentiel commun. Lors de cet échange, les enseignants de différentes commissions scolaires se sont prononcés sur les indicateurs de l'Échelle, entre autres, offrant des suggestions de nature pédagogique pour arriver à une conclusion sur l'utilisation uniformisée du Programme-cadre.

h) Collaboration. La collaboration entre le MICC et le MELS ne semble pas aller au-delà du développement du référentiel commun; elle est même inexistante en ce qui a trait au matériel pédagogique. Les enseignants insistent à plusieurs reprises sur le partage du matériel pédagogique développé par le MICC. Le manque de collaboration avec le MICC sur le matériel devient aussi une source de conflit, dans la mesure où une enseignante remet en question la volonté du MICC de collaborer et de partager son matériel pédagogique, une volonté politiquement chargée, précise-t-elle. Elle se demande « si l'objectif du MICC n'était pas de nous absorber, de chapeauter la francisation » (MELS_EN1_ENS1).

Dans une perspective constructive, nos deux participantes expriment une volonté de travailler de concert avec d'autres enseignants pour mettre en commun leurs questions et leurs réflexions. La nécessité de partager le matériel à l'intérieur d'une même institution a aussi été soulignée : « il va falloir qu'on fasse circuler nos bonnes choses » (MELS_EN1_ENS2). Les échanges et le partage entre collègues s'insèrent dans une vision collégiale des relations de travail au sein d'une équipe pédagogique. Les enseignants semblent rechercher les apports mutuels. Or, malgré l'utilité des échanges pédagogiques, le manque de temps constitue un obstacle à ces échanges, principalement du fait que la priorité est passée de la pédagogie à l'administration : « on n'a pas le temps de faire ça » (MELS_EN1_ENS1).

i) Leaders. Selon les participantes, la pleine collaboration des décideurs, qu'ils œuvrent aux commissions scolaires ou dans les centres, faciliterait l'implantation. Les enseignants jugent important que les décideurs soient flexibles pour qu'ils puissent s'habituer au contenu des niveaux (MELS_EN1_ENS1) et réorganiser leur travail en fonction de la nouvelle structure du Programme-cadre (MELS_EN1_ENS2). Dans cet ordre d'idées, une enseignante précise qu'il faudrait que la direction laisse aux enseignants le temps de s'approprier le référentiel commun (MELS_EN1_ENS1). Sa collègue suggère que la direction organise des espaces d'échange et de partage entre collègues : « mettre en commun, rediscuter » (MELS_EN1_ENS2). Les enseignants pourraient ainsi bénéficier d'un environnement propice à la discussion fructueuse.

D'ailleurs, les enseignants sont actifs dans le choix du matériel pédagogique à acheter, mais c'est leur direction qui contrôle les décisions finales relatives au matériel, car c'est elle qui contrôle le budget. Pourtant, le Ministère devrait s'occuper de la question du matériel pédagogique et s'assurer qu'il y ait du matériel disponible pour les enseignants et pour les apprenants : « c'est au Ministère d'assurer cette partie-là [développement du matériel] » (MELS_EN1_ENS1).

En général, il y a un manque de soutien en raison du manque de matériel, ce qui peut être particulièrement difficile pour les nouveaux enseignants (MELS_EN1_ENS1)

l) Personnes-ressources. Le soutien par le MELS, les commissions scolaires et les directions est perçu comme une des nécessités de l'implantation : « si on n'est pas soutenu dans l'implantation, je ne vois pas comment on pourrait y arriver tout seul » (MELS_EN1_ENS1). Ce soutien se traduirait par un personnel plus qualifié que les enseignants, du temps supplémentaire accordé aux enseignants pour concevoir du matériel et une volonté affichée des directions de fournir davantage de ressources financières pour la production du matériel pédagogique.

m) Adaptation aux besoins locaux. Les participants de notre étude s'inscrivent dans une culture d'adaptation, ajustant les activités en fonction des caractéristiques de leur clientèle aux origines et difficultés langagières diverses et variées (MELS_EN1_ENS2).

L'intérêt des enseignants est de sensibiliser leurs étudiants à la langue orale pour les préparer à communiquer en dehors de la classe (MELS_EN1_ENS1). Cette sensibilisation doit commencer dès le niveau débutant (MELS_EN1_ENS1 & MELS_EN1_ENS2), ce qu'on ne fait pas dans le Programme-cadre.

n) Attention aux forces externes. Le contexte professionnel dans lequel travaillent les enseignants n'est pas favorable à l'implantation du référentiel commun. Malgré une bonne infrastructure (le MELS a plus de locaux comparativement au MICC), les enseignants manquent de soutien en termes de matériel et ne se voient pas alloués de temps supplémentaire pour développer du matériel. Le manque de moyens s'explique en partie par un budget limité et par des priorités qui ne s'alignent pas avec la francisation aux adultes : « le MELS, on ne s'en occupe pas [de la francisation aux adultes] » (MELS_EN1_ENS1). Cette dernière enseignante ajoute que les conditions professionnelles sont meilleures au MICC qu'au MELS, où les enseignants ont un salaire plus élevé et des sessions semblables à celles des cégeps, avec davantage de jours de vacances.

En outre, les enseignantes remettent en question le rôle important que joue le MICC dans la francisation des immigrants adultes, et le fait d'avoir un service d'enseignement qui est le ressort d'un ministère de l'immigration. De plus, le MICC envoie de moins en moins d'immigrants au MELS (MELS_EN1_ENS1). À la suite de ces observations, nos participantes semblent être convaincues que le service de francisation véhicule un agenda politique de la part de son maître d'œuvre : « il y a une volonté politique à quelque part; on est dans le néant depuis huit, dix ans » (MELS_EN1_ENS2).

Contrairement aux écoles primaires et secondaires, les enseignants du MELS ont une charge de travail très lourde : « nous, c'est quatre heures de chaud; quatre heures en train de donner sans arrêt; après tout, on a tout ce qui est réunion, comité, on a 13 heures de plus à l'école à faire beaucoup de paperasse. Les écoles organisent notre temps; de plus en plus on est serré » (MELS_EN1_ENS1). Dans ces circonstances, les enseignants éprouvent des regrets : « c'est ça qui nous chagrine » (MELS_EN1_ENS1).

1.4. Entretien no. 2 avec enseignants du MELS

a) Vision et concept. Selon ces enseignants, le Programme-cadre s'inspire du cadre de référence européen, mais semble cependant plus précis et plus détaillé que le cadre européen, notamment au niveau du contenu grammatical et des notions fonctionnelles (par rapport à l'approche communicative), et plus actuel que l'ancien programme.

Le Programme-cadre suit la même progression que l'ancien programme, mais il est organisé de façon différente (MELS_EN2_ENS1). Le contenu, organisé différemment, est détaillé par objectifs (MELS_EN2_ENS2). La nouvelle organisation du Programme peut exiger un réaménagement du cursus scolaire dans des centres aux adultes (MELS_EN2_ENS1) et peut donc demander une réorganisation du travail, du temps, de l'emploi, de la progression (MELS_EN2_ENS2), tâche qui se révèle compliquée (MELS_EN2_ENS1) et qui pourrait même poser des problèmes (MELS_EN2_ENS2). Le découpage au niveau des cours est différent, alors l'enseignant peut se demander : « qu'est-ce que c'est le niveau 1 avec le Programme-cadre? Jusqu'où on va s'arrêter? » (MELS_EN2_ENS2).

Les niveaux 11 et 12 de l'Échelle ont fait l'objet de critiques. Un participant remarque que, selon certains enseignants et une conseillère pédagogique, les attentes de ces niveaux sont trop élevées et donc peuvent être difficilement atteints par les apprenants d'une langue seconde dans le cadre d'une formation (MELS_EN2_ENS2). Face au Programme-cadre, les enseignants sont confrontés à un

contenu théorique, qui n'est pas nécessairement utile sur le plan pratique, car il ne permet pas d'orienter les enseignants : « [un contenu théorique] n'est pas réalisé dans les approches pédagogiques... ça ne me dit pas comment faire, avec quoi le faire, de quelle façon » (MELS_EN2_ENS2). Malgré ce contenu théorique, les exemples fournis peuvent faciliter la compréhension du rôle de la grammaire dans des situations données : « on voit bien la relation entre la structure grammaticale et comment ça peut s'intégrer avec la situation » (MELS_EN2_ENS1).

La grammaire ainsi que la phonétique occupent une place plus importante dans le Programme-cadre, mais « il y a beaucoup de flou autour de la... phonétique : « Quel rôle doit jouer la phonétique dans l'apprentissage? » (MELS_EN2_ENS2). La réponse à cette question n'est pas évidente dans l'ancien programme et les enseignants se demandent si la place de la phonétique dans l'enseignement sera spécifiée de façon claire dans le Programme-cadre (MELS_EN2_ENS2). De plus, la lecture ainsi que l'écrit sont plus progressives dans le Programme-cadre comparativement à l'ancien programme : « On guide davantage le prof sur l'importance des structures grammaticales et la connaissance des structures grammaticales surtout quand on arrive à l'écrit » (MELS_EN2_ENS2).

b) Temps. La notion du temps ici fait référence à la fois à la période d'attente pour le référentiel commun (qu'il soit utilisé dans le milieu scolaire). Les enseignants dénoncent la période d'attente pour le référentiel commun : « on attend, ça fait longtemps » (MELS_EN2_ENS2), « ca fait plus de dix ans » (MELS_EN2_ENS1), « c'est ça qui est un peu choquant » (MELS_EN2_ENS2). Une enseignante explique : « ça fait des ans qu'on nous en parle; quand on dit le 'nouveau programme' tout le monde rigole » (MELS_EN2_ENS1). Il semble que l'heure de gloire du référentiel commun soit passée, et ce, depuis le nombre d'années qu'on en parle et qu'on attend son arrivée. D'ailleurs, un enseignant insiste sur le fait qu'« il manque du temps pour actualiser le matériel et pour s'interroger sur nos pratiques pédagogiques » (MELS_EN2_ENS2).

c) Ressources pédagogiques. La question du matériel ressort : « Qu'est-ce qu'on va utiliser? Qui va faire le matériel? » (MELS_EN2_ENS2). Nombreux sont les enseignants qui déplorent le manque de ressources pédagogiques, par exemple des cahiers, des examens, des livres, des exercices, du matériel audio.

Un enseignant souligne qu'il existe du matériel sous la forme de cahiers composés d'activités, mais il y a une absence d'ouvrages de référence, de guides (MELS_EN2_ENS2). Cet enseignant ajoute que le matériel de langue seconde ne provient ni du Québec, ni du Canada, les références et les contextes ne correspondent donc pas à la société québécoise (MELS_EN2_ENS2). Selon ces participants, il est très rare de trouver du matériel de référence qui relève du contexte québécois.

Ces lacunes dans les ressources obligent les enseignants à développer leur propre matériel fait maison, et de l'ajouter au matériel existant. Les enseignants se trouvent donc dans une situation où ils doivent concevoir du contenu pédagogique, situation qu'ils caractérisent comme « la règle de la photocopie » (MELS_EN2_ENS2). Dans cet ordre d'idées, ce dernier enseignant souligne que ce n'est pas exclusivement la responsabilité de l'enseignant de développer tout le matériel qu'il utilise : « les profs, ce sont les profs, des enseignants; si on leur demande d'être prof et en plus de créer du matériel pendant qu'ils enseignent, bon... » (MELS_EN2_ENS2). Il va plus loin, en précisant que les ressources pédagogiques sont plus abondantes au primaire et au secondaire que dans le secteur des adultes : « ils ont des documents qui correspondent au programme, des documents de travail pour leurs étudiants et pour eux, ... c'est publié, c'est cautionné par le Ministère; nous on n'a jamais beaucoup eu ça » (MELS_EN2_ENS2).

Outre le matériel existant, mais insuffisant qui accompagne l'ancien programme, il existe aussi du matériel sous-jacent au référentiel commun. Or, ce matériel développé par le MICC, « qui est mieux fait », est exclusif aux enseignants du MICC (MELS_EN2_ENS2). Le MICC dispose d'éléments

instrumentaux, à savoir du matériel pédagogique qui n'est pas accessible aux enseignants du MELS qui n'ont pas le droit de l'utiliser (MELS_EN2_ENS2).

L'implantation est en grande partie conditionnée par le matériel accompagnant le référentiel commun : « l'obstacle majeure, ça va dépendre du matériel qu'on va nous livrer avec ça » (MELS_EN2_ENS1). C'est bien d'avoir un nouveau programme, mais sans matériel « on va continuer un peu de la même façon... ce qu'on va faire en classe va être la même chose » (MELS_EN2_ENS2). S'il n'y a pas de matériel concret qui accompagne le Programme-cadre et qui permet d'orienter les profs dans leur enseignement, « ça va être aussi la règle de la photocopie » (MELS_EN2_ENS2).

Pour utiliser le référentiel commun avec succès, il faut avoir du matériel adapté au contexte québécois avec des balises bien définies, à savoir les objectifs pour enseignants qui leur indiquent quoi faire, un manuel pour l'enseignant ainsi qu'un livre de référence pour l'apprenant, de même que des évaluations (MELS_EN2_ENS2). Des propos corroborés par son collègue : « du matériel, je dirais c'est ça qu'il va falloir » (MELS_EN2_ENS1). Il serait utile d'avoir un manuel clé en main, c'est-à-dire du matériel concret auquel l'enseignant pourrait ajouter « pour sa touche personnelle » (MELS_EN2_ENS1). Parmi les avantages d'avoir un manuel, « c'est que l'étudiant termine un niveau, il va dans une autre classe et on sait exactement ce qu'il a fait, tous les étudiants qui viennent du même niveau sont rendu [au même niveau] », parce qu'il y a de grandes disparités en raison du matériel personnel que développe chaque enseignant (MELS_EN2_ENS1).

Il ne semble pas y avoir un intérêt commun pour « fournir aux étudiants un ouvrage de progression, une grammaire adaptée; personne s'entend » (MELS_EN2_ENS2). Cet enseignant ajoute qu'il n'existe pas de matériel pour le FL2 au Québec, pas de référentiel grammatical pour le FL2 comme en France. Il en résulte que « l'étudiant sort de son apprentissage, il n'a rien dans les mains, parce que ce n'est pas des contenus qu'on a..., donc il n'a rien » (MELS_EN2_ENS2), pas d'ouvrage

de référence, sauf les photocopies. Il déplore fermement l'absence d'ouvrage de référence pour l'apprenant : « je trouve ça presque scandaleux qu'un étudiant qui passe presque un an et demi à apprendre, sort avec rien; il va s'acheter un petit livre, un dictionnaire. C'est quand même fou ça; ça existe » (MELS_EN2_ENS2).

Dispositif d'évaluation. Les participants mettent en évidence l'importance d'avoir des outils d'évaluation qui accompagnent le Programme. Les tests ou les examens pertinents qui rendent compte de la progression de l'apprenant permettront d'orienter l'enseignant dans sa pratique pédagogique.

d) Ressources financières. Un enseignant (MELS_EN2_ENS2) souligne qu'au MICC, on a créé un outil, une interface web financée par le gouvernement fédéral et le MELS s'en lave les mains. Le MICC a développé les choses actuelles; pourquoi le MELS n'a pas cette dynamique? S'interroge-t-il.

e) Réceptivité et appropriation. En général, les enseignants font preuve d'une ouverture vis-à-vis du référentiel commun et accueillent favorablement le Programme-cadre : « on est super content... c'est une bonne chose... c'est bien fait... c'est actuel » (MELS_EN2_ENS1). Or, l'ouverture à l'égard du référentiel commun et la patience des enseignants sont mises à l'épreuve. Ils expriment leur impatience et même de la frustration à l'égard de la période d'attente pour le référentiel commun, expliquant qu'ils « sont devenus un peu cyniques » (MELS_EN2_ENS2) « parce que ça fait des ans qu'on nous en parle » (MELS_EN2_ENS1). Il est donc fort possible que cet outil perde de sa crédibilité, comme le précise un enseignant : « une partie d'énergie qui était mise par les pédagogues et des bureaucrates là-dessus sert à rien; ça fait longtemps » (MELS_EN2_ENS2). Il ajoute, « il y a un cadre intéressant, mais qu'est-ce qui va suivre? » (MELS_EN2_ENS2).

Les enseignants cherchent à avoir un outil concret, réel, qui pour l'instant ne semble être qu'un outil idéologique abstrait : « on ne sait pas qu'est-ce qui va y avoir avec, mais pour l'instant ça c'est juste dans l'air; pour l'instant on ne parle pas encore de l'utiliser, le nouveau programme. À chaque

début de septembre, on nous dit, ‘ah, peut-être cette année vous allez l’utiliser,’ mais ça c’est à chaque septembre depuis deux, trois ans qu’on nous dit ça » (MELS_EN2_ENS1). Il est possible que les professeurs s’investissent de moins en moins dans le référentiel commun en raison de ces retards.

Une fois caractérisé comme un outil actuel, le référentiel commun peut devenir facilement un outil désuet, vu le nombre d’années qu’il est en attente dans le milieu scolaire, voire sur le terrain, « il faut qu’ils se dépêchent de sortir des choses parce que bientôt ça ne sera plus actuel, ça fait déjà dix ans qu’ils sont là-dessus... sinon ça va être à refaire dans cinq ans » (MELS_EN2_ENS1).

Malgré l’ouverture pour l’innovation pédagogique, un enseignant fait ressortir la nécessité d’avoir une implantation plus harmonieuse, plus sérieuse, plus professionnelle : « il faut qu’il y ait une implantation beaucoup plus harmonieuse, plus sérieuse aussi, plus, je dirais, professionnelle et que ça ne soit pas au bon vouloir des gens sur le terrain » (MELS_EN2_ENS2). Pour ce faire, « il faut qu’il y ait un message très clair du haut vers le bas pour que les gens en bas ne fassent pas n’importe quoi... Les profs ont besoin d’être guidés » (MELS_EN2_ENS2).

Selon une enseignante, la formation initiale influe sur l’appropriation du référentiel commun, surtout si la formation a eu lieu à l’extérieur du Canada (ce qui implique que l’enseignant ne soit pas familier avec les approches pédagogiques ou avec l’enseignement dans le contexte québécois). Outre le lieu de la formation, l’année de la formation peut également jouer un rôle dans l’appropriation : « les enseignants qui ont fait leur bac il y a longtemps... n’ont aucune connaissance » du Programme-cadre. Par ailleurs, le statut de l’enseignant a aussi été mentionné comme élément susceptible d’influencer l’appropriation; ceux qui ne s’intéressent pas à la nouvelle grammaire sont souvent ceux qui prendront leur retraite (MELS_EN2_ENS1).

f) Approche pédagogique. En général, l’approche pédagogique des enseignants interrogés ici semble être conforme à l’approche privilégiée dans le Programme-cadre, à savoir l’approche communicative.

Ceci étant, cette approche n'est pas nécessairement utilisée en salle de classe par tous les enseignants. Certains ont recours à une approche basée sur la grammaire avec des exercices à trous au détriment d'une approche communicative (MELS_EN2_ENS1).

Les enseignants font appel à l'approche communicative afin de permettre aux apprenants de développer leurs capacités communicatives orales (MELS_EN2_ENS1) et ont tendance à utiliser cette approche principalement aux niveaux 1 à 3, voire 4. Quant aux niveaux postérieurs, il serait avantageux d'utiliser une approche qui repose sur l'enseignement des structures langagières, puisque l'approche communicative est restreinte aux apprenants des niveaux intermédiaires ou avancés : « les gens qui arrivent au niveau 5 ou 6 vont avoir des carences grammaticales » (MELS_EN2_ENS2). L'enseignement de la grammaire dépend donc des besoins des apprenants (MELS_EN2_ENS1).

En fin de compte, l'enseignant choisit l'approche qui lui convient le plus, donc « chacun fait à sa façon » et parfois ce choix 1) dépend si l'enseignant est venu de l'extérieur et 2) s'inspire de la formation de l'enseignant (MELS_EN2_ENS1). Dans cet esprit, les enseignants qui n'ont jamais été formés avec la nouvelle grammaire et qui expriment un désintérêt à l'apprendre maintiendront leurs anciennes pratiques pédagogiques modelées sur les conceptions traditionnelles et continueront à enseigner « avec des thèmes de grammaire qui sont aujourd'hui soit disant désuets » (MELS_EN2_ENS1).

g) Formation. Premièrement, la formation peut s'avérer problématique à l'implantation, parce qu'aucune formation continue intégrant les questions sur le Programme-cadre n'a été donnée. À ce sujet, une enseignante affirme que les enseignants ne sont pas formés pour enseigner avec le Programme-cadre alors « chacun fait à sa sauce » (MELS_EN2_ENS1). Deuxièmement, seul les formations continues sur la nouvelle grammaire ont eu lieu. Ces formations ont été optionnelles, alors certains enseignants n'y ont pas assisté : « c'est au bon vouloir du prof » (MELS_EN2_ENS1). Le

rapport au temps est une raison du désintérêt à la formation; certains enseignants manquent de temps et d'autres « préfèrent consacrer (leur temps) à autre chose » (MELS_EN2_ENS1). Qui plus est, l'absence de formation pourrait nuire à l'implantation du Programme-cadre, car les enseignants qui ne s'intéresseront pas à s'autoformer maintiendront leurs anciennes pratiques pédagogiques et continueront à enseigner avec leur « petit matériel » (MELS_EN2_ENS1). D'ailleurs, les enseignants se demandent s'ils recevront une formation pour utiliser le Programme-cadre ou bien si ce dernier sera simplement déposé sur leur bureau (MELS_EN2_ENS1).

h) Collaboration. L'importance de la collaboration demeure présente dans le discours des participants à la recherche. La collaboration est évidemment essentielle dans l'implantation du référentiel commun : « que les gens se mettent ensemble pour dire qu'est-ce qu'on peut faire avec ça » (MELS_EN2_ENS2). Il serait important d'établir un dialogue entre les enseignants et la direction et entre les enseignants et leurs collègues pour parler de « qu'est-ce qui se passe » et « qu'est-ce qu'on fait » (MELS_EN2_ENS2).

Il semble y avoir une absence de collaboration dans le développement du matériel au niveau local, c'est-à-dire entre les enseignants d'une même institution : « c'est fou le nombre de gens qui font la même chose, dans leur coin. Je trouve ça effrayant » (MELS_EN2_ENS2). La collaboration au niveau intersectoriel entre enseignants d'une même commission scolaire est également absente : « il y a du matériel qui va se faire dans un centre qui ne se retrouve pas dans un autre centre, donc même nous au MELS, entre les différents centres, on n'a pas le même matériel, parce qu'il n'y a pas de partage » (MELS_EN2_ENS1).

Quant à la collaboration interministérielle entre le MICC et le MELS, celle-ci est également inexistante pour tout ce qui a trait au matériel pédagogique. L'absence de collaboration s'avère ironique, souligne un enseignant, vu que le développement du référentiel commun relève d'une

collaboration et que le but du référentiel commun est « d’avoir une implantation uniforme des deux côtés » (MELS_EN2_ENS2). Par ailleurs, nos participants demeurent sensibles aux relations politiquement motivées entre le MICC et le MELS. Un enseignant attribue le blocage de l’implantation à ces relations (MELS_EN2_ENS2), où l’absence de collaboration peut relever du même conflit.

l) Personnes-ressources. « Les CP dans les écoles ont apporté les deux outils dans le centre de documentation de chaque centre... mais on n’en a jamais distribué un à chaque prof, ce qui me semble devrait être » (MELS_EN2_ENS1). Dans cet esprit, les enseignants ne nient pas le bon travail que font les CPs, mais font remarquer qu’ils ne sont pas nécessairement formés en pédagogie plus qu’un enseignant (MELS_EN2_ENS1) et ne sont pas formés avec le Programme-cadre (MELS_EN2_ENS2). De plus, la fonction ou le rôle pédagogique des CPs n’est pas précisé : « faudrait-il que le CP ait un message clair de ce qui va passer » (MELS_EN2_ENS2).

n) Attention aux forces externes. Les enseignants remettent en question le rôle que joue le MICC dans la francisation des immigrants adultes, et le fait d’avoir un service d’enseignement qui est le ressort d’un ministère de l’immigration (MELS_EN2_ENS2). « Pourquoi les immigrants ne pourraient pas relever d’abord et avant tout du MELS? Ce n’est pas le ministère de l’agriculture qui forme les agriculteurs » (MELS_EN2_ENS2)

Un enseignant constate qu’au MICC, on a créé un outil, spécifiquement une interface web financée par le gouvernement fédéral (« ils font des choses vachement intéressantes ») et que le MELS s’en lave les mains. « Le MICC a développé des ressources actuelles; pourquoi le MELS n’a pas cette dynamique? » s’interroge-t-il (MELS_EN2_ENS2). Ceci pourrait s’expliquer par le fait que le MICC dispose « des moyens parce qu’ils ont la maîtrise d’œuvre; le MELS se cache un peu derrière eux » (MELS_EN2_ENS2). Cet enseignant explique que le MELS justifie son inaction par le rôle que joue le MICC. Au MELS, « on n’a pas d’interlocuteur, une personne à qui il faut s’adresser pour savoir ce qui

se passe » (MELS_EN₂_ENS₂). Ceci n'est pas le cas au MICC, où c'est plus dynamique : « l'offre de service est handicapée par la division entre les deux ministères » (MELS_EN₂_ENS₂).

1.5. Entretien no. 3 avec enseignants du MELS

a) Vision et concept. L'Échelle et le Programme-cadre découlent de la volonté du gouvernement provincial d'harmoniser l'offre de service de la francisation au Québec pour standardiser l'enseignement (MELS_EN₃_ENS₁) et pour offrir une échelle commune aux deux ministères (MELS_EN₃_ENS₂). Cette harmonisation vise aussi à offrir aux immigrants adultes étudiant dans les centres du MELS les mêmes subventions que celles qu'offre le MICC à sa clientèle (MELS_EN₃_ENS₁). D'ailleurs, le référentiel commun répond au besoin d'avoir un nouveau programme, car le dernier date de plusieurs années (MELS_EN₃_ENS₂).

Selon ces deux enseignantes, le référentiel commun revêt un caractère plus précis, plus détaillé comparé à l'ancien programme et s'appuie sur des contextes qui reflètent la société québécoise. Cependant, malgré les détails, certaines descriptions de situations d'apprentissage dans le Programme-cadre et dans l'Échelle sont floues. Par exemple, une description dans l'Échelle précise que l'apprenant doit s'exprimer à l'épicerie avec difficulté (MELS_EN₃_ENS₁). Une telle description qui comprend un terme comme « difficulté » est loin d'être claire. Un manque de clarté dans le contenu des deux outils crée ainsi de la confusion chez l'enseignant. Ce manque de clarté peut amener des glissements conceptuels et, comme l'indique une enseignante, certaines descriptions du Programme-cadre et de l'Échelle peuvent provoquer des conceptions floues ou erronées par certains enseignants, qui reposent sur une fausse interprétation (MELS_EN₃_ENS₁).

Le nouveau programme entraîne des changements à trois niveaux principaux : la structure, le contenu et la nomenclature. Premièrement, le Programme-cadre offre une nouvelle structure

d'organisation de contenus d'apprentissage, car il présente plus de niveaux (MELS_EN3_ENS2). Or, ces niveaux ne correspondent pas aux niveaux de l'ancien programme. Par exemple, « le niveau 3 du Programme-cadre correspondrait peut-être à notre niveau 1 » (MELS_EN3_ENS2). Devant cette nouvelle structure, il faudrait que les enseignants fassent des ajustements dans leurs exercices, mais la méthodologie d'enseignement restera la même (MELS_EN3_ENS1). Sa collègue ajoute que l'enseignement avancera moins rapidement que dans l'ancien programme.

En ce qui concerne le contenu, la grammaire et la phonétique occupent une place plus importante dans le Programme-cadre que dans l'ancien programme. Les nuances et les descriptions grammaticales sont plus fines et guident l'enseignant lui permettant « d'être à l'aise dans ces situations de vie » (MELS_EN3_ENS1) qu'il faut enseigner. Elles peuvent même alimenter sa pratique pédagogique. Mais en même temps, ça donne l'impression que l'enseignant ne maîtrise pas son métier (MELS_EN3_ENS1).

Le dernier changement a trait à la nomenclature. Les termes et concepts de la nouvelle grammaire sur lesquels s'appuie le référentiel commun peuvent demander un travail d'apprentissage, surtout à ceux qui n'y ont pas été initialement formés (MELS_EN3_ENS1). Il en résulte que ce « ne sera pas très suivi; c'est très très compartimenté » (MELS_EN3_ENS1).

b) Temps. La notion de temps ici fait référence à la fois à la période d'attente pour le référentiel commun (qu'il soit utilisé dans le milieu scolaire) et au temps nécessaire pour travailler sur le Programme-cadre.

Les propos des enseignants nous portent à croire que plus la durée d'attente pour l'approbation du Programme-cadre augmente, plus la motivation des enseignants diminue (MELS_EN3_ENS1). L'écart entre l'annonce du référentiel commun et sa mise en œuvre date de plusieurs années. Vu le nombre d'années que les enseignants attendent l'arrivée du référentiel commun, certains enseignants

expriment de l'incertitude devant son opérationnalisation, se demandant s'il sera finalement mis en œuvre ou s'il sera simplement abandonné (MELS_EN3_ENS1). Le temps semble être une réalité incertaine dans ce cas. Les enseignants vont encore plus loin et remettent en question la valeur ou l'objectif de créer une innovation pédagogique « qui ne sera peut-être jamais utilisée; qui ne sortira jamais » (MELS_EN3_ENS1).

Le temps accordé au travail sur le Programme-cadre est un autre facteur qui a été soulevé par les participants. Le travail en équipe d'enseignants sur le Programme-cadre est limité à 30 minutes à la fin des réunions qui ont lieu environ tous les deux mois. Il s'agit d'élaborer des activités à chaque niveau, qui respectent les objectifs du Programme-cadre. Une enseignante signale que l'organisation de cette tâche en termes de temps est loin d'être efficace; la période de temps accordé au travail de collaboration n'est pas suffisante et le moment où se déroule cette tâche, soit à la fin des réunions, n'est pas propice. Comme le suggèrent les deux enseignantes, ces conditions n'ont pas d'effets positifs : la majorité des enseignants n'éprouvent pas de motivation ni d'intérêt, car ils sont fatigués.

De plus, il s'avère difficile de faire suite au travail, car les enseignants se souviennent vaguement du travail qu'ils ont fait parce que l'écart entre les réunions est trop grand (MELS_EN3_ENS2). Il est évident que les conditions de travail ne portent pas fruit, car les enseignants ne peuvent pas contribuer à l'avancement du matériel pédagogique de façon pertinente. Ce n'est pas un contexte qui semble être favorable à l'échange et à la circulation des savoirs entre collègues.

c) Ressources pédagogiques. Comme mentionné dans la section **Temps**, tous les enseignants sont appelés à créer du matériel, plus particulièrement des exercices, dans le cadre des réunions. Or, le désir et l'intérêt de créer du matériel pédagogique ne sont pas partagés par tous les enseignants. Une enseignante exprime son manque d'intérêt dans la participation à la création du matériel pédagogique, surtout si ce n'est pas concrètement destiné à être utilisé auprès de son groupe d'élèves en particulier.

Elle n'en profite pas, car elle développe quelque chose qui est, selon elle, abstraite (MELS_EN3_ENS2). Elle affirme même que son absence d'investissement a une incidence sur la qualité de son travail, à savoir la production du matériel, alors elle n'accorde pas de valeur ni à la tâche ni au résultat final de cette tâche.

Cette même participante suggère de libérer un groupe d'enseignants pour développer du matériel et souligne que le temps durant lequel ils sont mobilisés soit consacré seulement à la création du matériel (MELS_EN3_ENS2). Elle affirme qu'il faudrait choisir des individus qui manifestent l'envie de créer du matériel pédagogique.

Dispositif d'évaluation. Contrairement aux évaluations actuelles, les évaluations qui accompagneront le Programme-cadre s'appuient sur un contexte donné et ne sont pas basées strictement sur les conjugaisons de verbes, précise une enseignante. À ce sujet, elle se demande si les nouvelles évaluations provoqueront chez les enseignants un changement d'habitudes, voire un changement dans le contenu de leur enseignement.

Actuellement, l'utilisation des examens du Ministère n'est pas obligatoire, alors les enseignants sont libres dans leur choix d'examens. Or, si les enseignants seront obligés d'utiliser les évaluations qui accompagneront le Programme-cadre, il faudrait s'adapter et s'ajuster à ces évaluations (MELS_EN3_ENS2).

Même si le contenu est le même d'un ministère à un autre, les évaluations ne le sont pas toujours. Une enseignante reconnaît l'utilité d'avoir une échelle commune qui assure la conformité des niveaux d'un centre à un autre, c'est-à-dire qu'un élève soit évalué au même niveau à Montréal qu'à Chicoutimi par exemple (MELS_EN3_ENS2). Elle souligne que les services de francisation du MICC et du MELS doivent s'entendre pour mettre en application les mêmes façons d'évaluer. Sa collègue explique que le désaccord entre les évaluations peut faire en sorte qu'un niveau donné ne soit pas le

même au MICC qu’au MELS : « il faut que les examens soient les mêmes dans les deux ministères et là ça bloque » (MELS_EN3_ENS1). D’où l’importance d’évaluer les apprenants de la même façon dans chaque ville, dans chaque commission scolaire (MELS_EN3_ENS2). Ceci est important si l’apprenant change d’école.

d) Ressources financières. Il semble que les ressources budgétaires peuvent avoir une influence considérable sur l’utilisation du référentiel commun. Si les apprenants du MELS bénéficiaient des allocations, cela obligerait les enseignants à « livrer un contenu équivalent de celui du MICC [car] on serait redevables au gouvernement » (MELS_EN3_ENS1). Or, les enseignantes expliquent que, offrir le même soutien financier aux apprenants du MELS que celui offert aux apprenants du MICC est loin d’être facile. La question des syndicats des professeurs de l’état, deux grands groupes d’enseignants du MICC et du MELS, complique la situation, la rendant très délicate et difficile d’apporter de tels changements (MELS_EN3_ENS1).

Une autre contrainte a trait aux ressources budgétaires. Les enseignants qui ne sont pas permanents se trouvent dans une situation précaire, car leur emploi est sujet à l’approbation budgétaire (MELS_EN3_ENS2). Cette enseignante affirme que les conditions de travail s’avèrent frustrantes pour les enseignants et pourraient nuire à l’éventuelle implantation du référentiel commun.

D’ailleurs, les ressources budgétaires influencent également la circulation d’élèves au niveau local, à savoir dans un centre, et au niveau interministériel. Au niveau local, les élèves sont souvent déplacés dans d’autres classes pour des raisons administratives ou budgétaires (MELS_EN3_ENS2). Quant à la circulation interministérielle, les apprenants commencent un cours au MELS, partent à l’autre ministère, et parfois reviennent au MELS. Précisons que les élèves partent au MICC parce qu’ils y reçoivent des allocations.

e) Réceptivité et appropriation. En général, les enseignants font preuve d'ouverture au référentiel commun et reconnaissent son utilité. Les deux outils sont plus actuels et peuvent aider et guider l'enseignant dans sa pratique grâce à leur caractère directif et détaillé (MELS_EN3_ENS1). Qui plus est, le Programme-cadre représente une source d'inspiration pour l'enseignant qui cherche de nouvelles idées à intégrer dans son enseignement (MELS_EN3_ENS2).

Le référentiel commun a aussi ses défauts, soulignent les enseignantes. Le caractère détaillé rend le Programme-cadre et l'Échelle lourds, car prendre connaissance de chaque niveau exige beaucoup de temps (MELS_EN3_ENS2). D'ailleurs, le temps prolongé d'attente d'approbation et de l'application du référentiel commun sur le terrain diminue la motivation chez l'enseignant (MELS_EN3_ENS1). Les enseignants acceptent difficilement le caractère provisoire et inachevé de l'implantation du référentiel commun.

Après les constats des enseignantes de l'institution 5 relatifs à la réceptivité, il semble que l'intégration et l'appropriation des changements à la structure, au contenu et à la nomenclature ne semblent pas poser de problème pour l'enseignant. Le caractère détaillé du Programme-cadre et de l'Échelle ne semble pas être nécessairement avantageux pour l'enseignant, car il n'a pas le temps de synthétiser toutes les informations (MELS_EN3_ENS1). Cependant, l'enseignant expérimenté qui enseigne le même niveau à plusieurs reprises peut se familiariser et mieux connaître tous les détails, mais en général c'est une tâche lourde et « un travail laborieux » (MELS_EN3_ENS2).

Comme le MELS ne prescrit pas de contenu d'enseignement à l'heure actuelle, l'enseignant a plus de liberté dans la conception de son cours (MELS_EN3_ENS1). Cette liberté repose sur la loi sur l'instruction publique, où « l'enseignant est maître dans sa classe » (MELS_EN3_ENS1). Alors, certains enseignants du MELS et du MICC ne se servent guère de l'ancien programme (nos participantes avouent qu'elles ne suivent pas toujours le programme à la lettre) et ceux qui s'en servent modifient

leur contenu. En fin de compte, les intérêts de l'enseignant et les besoins de ses élèves orientent la pratique pédagogique. Cela dit, une enseignante fait remarquer que les subventions offertes aux élèves et les obligations par le MELS peuvent conditionner la livraison d'un contenu donné et même favoriser l'utilisation du référentiel commun (MELS_EN3_ENS₁).

En revanche, le statut de l'enseignant peut conditionner son appropriation du référentiel commun. Si l'enseignant doit bientôt prendre sa retraite, il est plus probable qu'il soit moins investi à travailler sur le Programme-cadre (MELS_EN3_ENS₂). De plus, l'incertitude quant à la mise en œuvre dans le milieu scolaire peut aussi nuire à l'appropriation de l'innovation (MELS_EN3_ENS₂).

Une participante (MELS_EN3_ENS₁) avoue que les enseignants représentent un obstacle à la mise en œuvre du référentiel commun. Certains, surtout la génération plus âgée, ont leurs habitudes, et donc ne veulent pas changer pour utiliser un nouveau programme ou une nouvelle échelle. De plus, l'absence de mesures de soutien peut nuire de façon significative à l'application du référentiel commun (MELS_EN3_ENS₁).

f) Approche pédagogique. Le référentiel commun n'aura pas d'incidence majeure sur la pratique pédagogique des enseignants (MELS_EN3_ENS₁). L'application du Programme-cadre et de l'Échelle ne changera pas de façon significative leur approche pédagogique (MELS_EN3_ENS₂). En principe, les enseignants utilisent l'approche communicative dans leur pratique pédagogique. Cela dit, l'enseignant utilise l'approche qui lui convient, qu'il préfère, que ce soit l'approche communicative ou une autre approche; parfois l'enseignant fait appel à diverses approches, comme l'a signalé une enseignante (MELS_EN3_ENS₂). À titre d'exemple, les enseignants s'appuient parfois sur une approche traditionnelle qui s'attarde davantage sur la grammaire décontextualisée sans l'intégrer dans des situations de communication (MELS_EN3_ENS₂). Néanmoins, ils font un effort pour contextualiser la grammaire dans leur enseignement (MELS_EN3_ENS₁). Quant à la phonétique, certains enseignants,

surtout ceux qui ont été formés initialement en phonétique, s'attardent davantage sur cet aspect (MELS_EN3_ENS2).

g) Formation. Les enseignantes disent n'avoir reçu aucune formation relative au référentiel commun. Le personnel enseignant a simplement pris connaissance du référentiel commun lors des réunions et des journées pédagogiques (MELS_EN3_ENS2).

Les discussions sur le référentiel commun ont lieu environ une fois tous les deux mois. Par ailleurs, dans le cadre d'une journée pédagogique, trois heures ont été consacrées au référentiel commun (MELS_EN3_ENS2). Or, un faible nombre d'enseignants y ont participé : « la moitié des enseignants se sont absentés » (MELS_EN3_ENS2). L'absence d'objectifs clairs des réunions décourage les enseignants et les amène à s'en absenter (MELS_EN3_ENS1). Mais en même temps, les enseignantes précisent que le référentiel commun n'est pas nécessairement la raison de leur absence; certains enseignants « ont horreur des réunions » (MELS_EN3_ENS1), car elles demandent d'investir de l'énergie et du temps et elles sont souvent ennuyeuses (MELS_EN3_ENS2).

h) Collaboration. Les conflits internes qui existent entre enseignants constituent un obstacle à la mise en œuvre du référentiel commun (MELS_EN3_ENS2). Parfois, le manque d'intérêt de travailler en groupe, qui résulte des mauvaises relations entre collègues, empêche l'avancement de travail et peut nuire ou ralentir la mise en œuvre du référentiel commun.

Par ailleurs, les conditions de travail qui se dégagent des discours des enseignants sont liées aux relations de travail et aux ressources budgétaires. L'analyse des propos d'une enseignante révèle que certaines conditions de travail, qui ne sont d'ailleurs pas évidentes (MELS_EN3_ENS2) ne favorisent pas la mise en œuvre du référentiel commun. Les conditions relatives aux relations entre la direction et les enseignants et entre les enseignants ont été mises en évidence (MELS_EN3_ENS2). Il est évident que ces relations ne reposent pas sur une atmosphère de discussion fructueuse.

Outre les enjeux internes entre collègues d'un même milieu scolaire, il existe des enjeux interministériels entre le MICC et le MELS (MELS_EN3_ENS1). Les enseignantes remettent en question le rôle que joue le MICC dans la francisation des immigrants adultes et le fait d'avoir un service d'enseignement ou d'éducation qui est du ressort d'un ministère de l'immigration. Après tout, soulignent-elles, c'est le MELS qui est spécialiste en formation et en évaluation alors que le MICC est spécialiste des questions de visa, de permis de résidence, etc.

l) Personnes-ressources. Le soutien mis en place est offert principalement par un CP. Ce CP n'est pas spécialiste en francisation, sinon responsable pour toutes les matières. Il est donc impossible de s'occuper uniquement des questions qui traitent la francisation (MELS_EN3_ENS1). Il pourrait difficilement aider les enseignants et les mobiliser pour mettre en pratique les changements liés à l'implantation du référentiel commun québécois.

Cette participante poursuit, en soulignant la nécessité d'avoir un responsable qui s'occupe de l'organisation de l'implantation pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre du référentiel commun. Il s'agit d'avoir une personne ressource qui n'est pas nécessairement un enseignant pour diverses raisons : sa charge de travail est déjà trop lourde, le temps ne lui permet pas d'assumer les tâches d'une personne ressource et des conflits et des rivalités peuvent émerger : « ça prend quelqu'un qui est détaché de l'enseignement, mais pas trop loin non plus » (MELS_EN3_ENS1). À ce sujet, sa collègue dit : « ce serait plus efficace d'avoir une personne qui fait quatre heures plutôt que huit enseignants qui font 30 minutes » (MELS_EN3_ENS2).

m) Adaptation aux besoins locaux. L'enseignement est orienté de façon à répondre aux besoins et aux intérêts des élèves, besoins pratiques pour la vie quotidienne (MELS_EN3_ENS1 & MELS_EN3_ENS2). À titre d'exemple, les élèves montrent un grand intérêt pour la phonétique, de sorte que l'enseignante (MELS_EN3_ENS2) y consacre davantage de temps dans son cours. Autrement

dit, les enseignants adaptent leur approche pédagogique en fonction de leur groupe d'élèves. Une enseignante explique par exemple que comme son groupe d'élèves est en général très scolarisé, elle fait appel aux schémas. Cette approche abstraite permet aux élèves de voir la mécanique de la grammaire et de mieux communiquer en étant plus sécuritaire (MELS_EN3_ENS1).

