



HAL
open science

La formation continue des enseignants des écoles indépendantes au Qatar : étude de cas

Dalal Moukarzel

► **To cite this version:**

Dalal Moukarzel. La formation continue des enseignants des écoles indépendantes au Qatar : étude de cas. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2011. Français. NNT : 2011MULH4311 . tel-00666113

HAL Id: tel-00666113

<https://theses.hal.science/tel-00666113>

Submitted on 3 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Laboratoire Interuniversitaire
des Sciences de l'Éducation
et de la Communication**

EA 2310

**Thèse présentée pour l'obtention du
Doctorat en Sciences de L'Éducation**

par

Dalal MOUKARZEL

**La Formation Continue des Enseignants
des Écoles Indépendantes au Qatar - Étude de cas**

DIRECTEUR : Professeur Marc WEISSER

**Jury : Monsieur Jacques AUDRAN, MCF HDR, Université d'Aix
Marseille
Professeur Saouma B. BOUJAOUDE, American University of
Beirut
Professeure Nicole POTEAUX, Université de Strasbourg
Professeure Patricia SCHNEEBERGER, Université Bordeaux 2**

6 mai 2011

A ma famille et à sa tête ma mère, pionnière des femmes médecins au Liban,

Notre role model dans la vie à mes frères et moi.

Je lui dois de devenir un jour docteur en éducation.

Les remerciements ne sauraient suffire,

C'est à elle que j'offre ma thèse.

To my family and especially to my mother,

a pioneer among women doctors in Lebanon,

Our role model in life to my brothers and I.

I owe her my determination to become a doctor of education one day.

My gratitude cannot be enough,

I offer her my dissertation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément Monsieur le Professeur Marc WEISSER, Directeur de thèse, qui a guidé cette recherche. Ses conseils, sa patience, sa disponibilité et son soutien m'ont permis de persévérer et de terminer ce travail.

Je remercie aussi les membres du jury, Monsieur Jacques AUDRAN, Professeur Saouma B. BOUJAOUDE, Professeure Nicole POTEAUX et Professeure Patricia SCHNEEBERGER, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma thèse et leur lecture de ce long travail. Je les prie de trouver là ma profonde reconnaissance pour avoir accepté d'être membres du jury, venant même de très loin pour ma soutenance.

Je tiens aussi à remercier tous ceux qui, à Qatar University, m'ont soutenu et guidé pour comprendre le contexte et entreprendre une étude où leur rôle a été essentiel. Je pense surtout au Professeure Hissa M. SADIQ, Doyen du College of Education, sans qui cette recherche n'aurait pas eu lieu ; je la remercie de tout cœur pour son soutien continu et ses conseils.

Je remercie aussi ceux qui ont été les formateurs dans cette recherche, toujours prêts à m'aider pour mener à bien cette entreprise, Professeure Ghadnana Al BinAli, Dr. Fatma Al Motawaa, Dr. Nancy Allen, Professeure Eman Zaki et Professeur Michael Romanowski.

A toutes les écoles qui ont accepté de faire partie de la recherche avec leurs enseignants et leurs élèves, je les remercie et leur souhaite le meilleur.

A mon frère Pascal pour son soutien technologique et moral durant tous mes séjours en France, un merci infini.

A tous les amis et collègues qui m'ont soutenue d'une manière ou d'une autre au Liban, à Qatar et en France, un grand merci.

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to express my profound gratitude to Professor Marc WEISSER, the Director of my dissertation, who guided me throughout this research. His advices, patience, and support encouraged me to persevere and finish this work.

I am thankful as well to the Committee members, Monsieur Jacques AUDRAN, Professor Saouma B. BOUJAOUDE, Professor Nicole POTEAUX and Professor Patricia SCHNEEBERGER, for their interest in my dissertation and their willingness to read this lengthy work. Please find here my deep gratitude for accepting to be members of the Committee, coming from far to attend my defense.

I would also like to express my deep gratitude to all those who supported me and guided me at Qatar University to understand the context and undertake a study where their role has been essential. I think especially of Professor Hissa M. SADIQ, Dean of the College of Education, without whom this research would not have been possible ; I thank her deeply for her continuous support and advices.

I am grateful as well to all those who were the facilitators in this research, always ready to help me complete this project, Professor Ghadnana Al BinAli, Dr. Fatma Al Motawaa, Dr. Nancy Allen, Professor Eman Zaki and Professor Michael Romanowski.

To all schools that accepted to be part of this research with their teachers and students, I thank them and wish them the best.

To my brother, Pascal, for his moral and technological support during my stay in France, a big thank you.

To all my friends and colleagues who supported me in a way or another in Lebanon, Qatar and France, thank you.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu lieu au Qatar, pays du Golfe persique, où une vaste réforme du système éducatif est entreprise depuis quelques années. Notre premier objectif dans cette étude a été d'examiner l'évolution des programmes de formation continue des enseignants des écoles dites indépendantes tels qu'offerts par la seule université nationale, Qatar University, et précisément par le College of Education (CED). Notre intérêt pour les programmes du CED est qu'ils y ont introduit progressivement un processus de suivi sur le terrain des pratiques. Notre deuxième objectif a été d'étudier les changements qu'ont pu apporter le suivi appliqué à l'un des programmes de formation continue en 2009-10 au niveau des pratiques d'enseignement et de la motivation et participation des élèves en classe. Pour le premier objectif, une description du contexte et de l'évolution des programmes a été faite à partir de documents se trouvant à Qatar University et au Supreme Education Council. Quant au deuxième objectif, nous avons formulé deux questions de recherche : (1) Quels sont les changements qui ont eu lieu dans les pratiques des enseignants dans quatre écoles indépendantes au Qatar après avoir participé à un programme de formation et à son suivi mis en place par le College of Education-QU en 2009-2010? Et (2) Quelle est l'influence des stratégies d'enseignement appliquées suite au programme de formation et à son suivi sur la motivation des élèves et leur participation dans les trois matières : arabe, sciences, histoire-géographie et éducation civique ainsi que sur leurs représentations et orientations futures ? La collecte d'information s'est basée sur des documents, des questionnaires d'évaluation d'ateliers et de sessions de suivi, des observations de classes et des entretiens. Le groupe de participants à la recherche était composé de 50 enseignants, 103 élèves, 12 coordinateurs de matières et 4 responsables de formation dans deux collèges et deux lycées pour filles et pour garçons. Les résultats ont montré que le processus de suivi organisé au sein du programme de formation continue a amélioré les performances des enseignants et la participation des élèves en classe, montrant aussi la nécessité d'avoir une gestion pédagogique au niveau du leadership et des enseignants d'une part, et la nécessité de renforcer la coopération entre écoles et universités d'autre part. Par contre, l'effet escompté sur l'orientation professionnelle des élèves n'a pu être confirmé. Les résultats ont permis de faire quelques recommandations pour d'autres recherches, entre autres une étude qui examinerait l'effet-établissement pour le développement d'une culture d'organisation apprenante et une autre étude sur un partenariat écoles-universités.

Mots-Clés : Formation continue - suivi en formation - motivation des adultes – motivation des élèves - qualité durable - stratégies d'apprentissages actifs – pensée critique – travail d'équipe - effet maître - effet établissement – organisation apprenante.

ABSTRACT

The Professional Development of Independent School Teachers in Qatar – A case study

This research was done in the State of Qatar, located in the Gulf Region where a substantial reform begun few years ago. The first objective of this study was to explore the evolution of teachers' professional development programs (PD) offered by the sole national university in the country, Qatar University, and mainly by the College of Education (CED), to the so called Independent Schools. Our interest was specifically related to the progressive introduction of a follow-up process in CED professional development programs. The second objective was to study changes that the follow-up process could have carried out regarding independent school teachers' practices and students' motivation and participation in class. For the first objective, we relied on documents from Qatar University and the Supreme Education Council to describe the context and the development of the PD programs. For the 2nd objective, we had two research questions: (1) What are the changes that occurred in teachers' practices in four independent schools in Qatar after their participation to a professional development program and its follow-up process as put forth by the College of Education – QU in 2009-10? And (2) What is the effect of the applied teaching strategies following the PD program and its follow-up on students motivation and participation in the 3 disciplines: Arabic, science and social studies as well as their representations about their future orientations. Data were collected through documents, interviews, questionnaires and class observations. The participants were 50 teachers, 103 students, 12 subject matter coordinators and 4 Vice-Principals in charge of PD programs in the two intermediate schools and 2 secondary schools for boys and girls. The results show that the follow-up process as planned within the PD program improved teachers' performances to a good extent as well as students participation in class; results also show the need to reinforce instructional leadership and teachers' effect on learning on one side, and the need to strengthen the cooperation between the schools and the university on the other side. However, the effect on students' future orientations could not be confirmed. The findings of this study helped to draw conclusions and provide a base for recommendations for further research such as the impact of instructional leadership on the development of a learning organization culture, and partnership between schools and universities.

Keywords: professional development, follow-up, adult motivation, student motivation, sustainable quality, active teaching strategies, critical thinking, teamwork, learning organization, teacher impact, school impact.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	1
CHAPITRE 2 : LA FORMATION CONTINUE EN ÉDUCATION	6
2.1. Introduction	6
2.2. Évolution et définition du concept de formation continue en éducation	6
2.3. Théories sur la motivation des adultes en formation continue	10
2.3.1. La hiérarchie des besoins chez Maslow.	11
2.3.2. La taxonomie de Krathwohl : niveaux de capacités socio- affectives	14
2.3.3. La théorie de l'andragogie de Knowles.	17
2.3.4. La théorie du développement constructif de Kegan.	21
2.4. Formation continue, efficacité et qualité	22
2.4.1. Efficacité des programmes de formation continue.	25
2.4.2. Qualité et rôle de l'institution.	32
2.4.3. Amélioration et évaluation de la qualité.	34
2.4.4. Indicateurs de qualité des programmes de formation.	37
2.5. Le suivi en formation continue	45
2.5.1. La méthode de Dennery.	46
2.5.2. Les indicateurs de suivi effectif en formation continue : le programme Cornerstone.	54
2.6. Conclusion	59
CHAPITRE 3. PEDAGOGIE ET MOTIVATION DES ELEVES	61
3.1. Introduction	61
3.2. Enseignement et motivation	62
3.3. Enseignement et efficacité	69
3.4. Enseignement et pédagogie	77
3.4.1. La taxonomie de Bloom	78
3.4.2. La pensée critique et l'apprentissage actif	83
3.5 Conclusion	91

CHAPITRE 4. LE SYSTEME EDUCATIF ET LA FORMATION	93
CONTINUE A QATAR	
4.1. Introduction	93
4.2. La Réforme du système éducatif au Qatar.	103
4.2.1. Le Conseil Suprême de L'Éducation (SEC)	110
4.2.2. Les Ecoles Indépendantes	112
4.2.3. Les standards du curriculum et leurs évaluations	115
4.2.4. La formation continue des enseignants dans la réforme de Qatar	122
4.2.5. Aspects Linguistiques	126
4.2.5.1. Comparaison des résultats en sciences	129
4.2.5.2. Comparaison des résultats de la langue anglaise	131
4.2.5.3. Comparaison des résultats de la langue arabe	133
4.2.5.4. Tests Internationaux	136
4.2.6. L'organisation de l'enseignement supérieur à Qatar	138
4.2.6.1. La réforme administrative de Qatar University (QU).	139
4.2.6.2. La réforme académique de QU.	143
4.2.6.3. L'investissement dans la recherche académique.	147
4.3. Qatar University et la Formation Continue des enseignants à Qatar	148
4.3.1. La réforme du College of Education.	152
4.3.2. La formation continue des enseignants des écoles indépendantes à Qatar.	161
4.3.2.1. État des lieux dans les écoles indépendantes en matière de qualification et de besoins en formation continue.	162
4.3.2.2. La Formation continue offerte par le College of Education : Diagnostic du terrain 2007-2009.	165
4.3.2.3. Évaluation des résultats des ateliers et sessions de suivi.	172
4.3.2.4. Programme spécial de formation continue 2009-10.	175
4.3.2.4. 1. Analyse des besoins.	176
4.3.2.4. 2. La planification du programme de formation continue.	177
4.4. Problématique et Questions de Recherche	179

CHAPITRE 5. METHODOLOGIE	187
5.1. Introduction	187
5.2. Dispositif Expérimental	189
5.2.1. Design de la recherche.	191
5.2.1.1. Plan et calendrier du programme de formation continue.	191
5.2.1.2. Choix des écoles.	194
5.2.2. Population	199
5.2.2.1. Profil des enseignants formés.	199
5.2.2.2. Profil des Élèves	202
5.2.2.3. Bref profil des responsables de la formation continue	203
5.2.2.4. Profil des Coordinateurs de matières.	208
5.2.2.5. Profil des formateurs du College of Education.	209
5.2.3. Déroulement de l’alternance formation suivie et recherche.	210
5.2.3.1. La pré-observation dans les écoles	212
5.2.3.2. La participation des enseignants aux programmes de formation continue.	211
5.2.3.3. Les post- observations en classe et les entretiens de suivi.	212
5.2.4. Hypothèses, variables indépendantes et variables dépendantes.	217
5.2.5. Variables, indicateurs et outils.	219
5.2.5.1. Indicateurs.	220
5.2.5.2. Outils.	220
5.2.6. Validité des instruments, triangulation et limitations	230
5.2.6.1. Validité des outils.	240
5.2.6.2. Triangulation et limitations de l’étude	240
 CHAPITRE 6. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	 243
6.1. Vérification de la 2 ^e hypothèse.	243
6.1.1. Questionnaires pour élèves.	243
6.1.2. Résultats des collèges versus lycées.	245
6.1.3. Résultats par école	260
6.1.3.1. Résultats du questionnaire des élèves au collège CF.	260

6.1.3.2. Résultats du questionnaire des élèves au collège CG.	266
6.1.3.3. Résultats du questionnaire des élèves au Lycée LF.	270
6.1.3.4. Résultats du questionnaire des élèves au Lycée LG.	274
6.1.4. Questionnaires enseignants, observations et entretiens	277
6.1.4.1. Vérification de la 2 ^e hypothèse par établissement scolaire.	278
6.1.4.1.1. Effets sur l'implication des élèves au CF.	278
6.1.4.1.2. Effets sur l'implication des élèves au CG.	284
6.1.4.1.3. Effets sur l'implication des élèves au LF.	288
6.1.4.1.4. Effets sur l'implication des élèves au LG.	293
6.1.5. Conclusion sur la 2 ^e hypothèse.	298
6.2. Vérification de la 1 ^e hypothèse	304
6.2.1. Catégorie 1 : la motivation des enseignants et la langue d'enseignement dans le contexte scolaire.	305
6.2.2. Catégorie 2: les sessions de formation et la relation avec le formateur	311
6.2.3. Catégorie 3 : le suivi comme processus inhérent à la formation	314
6.2.4. Conclusion sur la 1 ^{ère} hypothèse.	323
CHAPITRE 7. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	326
7.1. Résultats du premier objectif de la recherche : Description de l'évolution de la formation continue au CED	328
7.2. Résultats du 2e objectif de la recherche : Le suivi en formation continue comme moteur de changement au niveau des pratiques d'enseignement et de la motivation et participation des élèves en classe.	332
7.3. Recommandations	344
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	347
Webographie	358
Autres Références	361
LISTE DES ABREVIATIONS	362
TERMINOLOGIES	362
LISTE DES TABLEAUX	363
LISTE DES FIGURES	365
ANNEXES	366

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Quand on veut exceller, on essaye toujours de trouver mieux et d'aller plus loin que ce qui est visible et tangible. Cette idée a des racines dans l'histoire et est valable aussi bien en orient qu'en occident.

Ibn Khaldun (1332-1406), connu dans le monde arabe comme étant le fondateur des sciences sociales, avait une vision de l'éducation et de l'enseignement très élaborée pour l'époque ; il espérait, au-delà de l'enseignement, créer un « réseau d'éducateurs, à travers le temps et l'espace, qui garantisse la qualité du savoir transmis » (Cheddadi, 1994 ; p.8).

Ibn Khaldun estime que la réussite d'un enseignant dans sa profession tient non seulement au fait qu'il acquiert de l'expérience mais aussi à sa capacité à développer ses compétences et ses aptitudes parce qu' « enseigner n'est pas une faculté naturelle et innée » (Rida in Soraty 1985 ; p.107). Pour lui, le rôle de l'enseignant est crucial puisque c'est la personne-clef qui va non seulement enseigner un contenu mais aussi pousser les élèves à devenir ingénieurs, à chercher des ressources et à bâtir leur caractère. Ceci requiert de la part de l'enseignant un esprit critique qui lui permette de réfléchir sur ses actions tout comme il est sensé amener l'élève à faire de même pour une amélioration continue de la performance des uns et des autres.

Sidarouss, (2004) réfère à Ignace de Loyola (1491 - 1556), fondateur des jésuites en Espagne, qui a développé dans ses « Exercices Spirituels » ce qu'il a appelé le Magis qui signifie faire plus et mieux. Les jésuites expliquent le mot en plusieurs langues : « le Màs » en espagnol, le Magis en latin, le Davantage en français, Al-Mazîd en arabe. Cette référence à Saint Ignace nous montre que depuis bien longtemps, « en désirant et

choisissant », l'être humain est toujours à la recherche de ce qui pourrait le motiver à donner le meilleur de lui-même et donc à améliorer la qualité de ses performances. De Loyola a choisi le champ de l'éducation pour améliorer les prestations de ses propres confrères et ensuite des communautés dans lesquelles les jésuites choisissaient de vivre. Au XXème siècle, Dewey (1953) trouvait que l'éducation était un procédé de formation et d'encouragement pour aller de l'avant ; il pensait à l'apprentissage comme étant un moyen de façonner des habitudes dynamiques qui engagent toute la personne avec ses « pensées, inventions et initiatives/esprit d'entreprise. » Dewey pensait l'éducation comme un processus qui « ne devrait pas s'arrêter quand [la personne] quitte l'école (...) » (p.60-63). Cette affirmation a certainement été appréciée par tous ceux qui croient au développement professionnel continu ou en ce que nous appellerons plus souvent dans cette étude formation continue.

De ces penseurs, nous comprenons que l'éducation ne s'arrête ni avec le temps ni avec l'âge et, qu'au XXIème siècle, nous trouvons leurs réflexions encore d'actualité.

Dans cette recherche, nous étudierons le cas des écoles dites indépendantes au sein de l'Emirat de Qatar, un Etat en pleine réforme éducative.

L'approche que nous nous proposons d'avoir est multiple pour comprendre la formation continue dans l'Émirat de Qatar. Elle est herméneutique pour comprendre le sens de la formation continue pour ceux et celles qui l'expérimentent ou sur qui elle a une incidence ; interactionniste pour observer comment se déroule concrètement l'interaction entre les personnes engagées dans les sessions de formation et leurs élèves avant et après les sessions de suivi, comment se construit progressivement une situation de collégialité ou de refus et comment les normes relationnelles se développent entre collègues. Nous tenterons de comprendre aussi ce qui fait qu'un changement aboutisse : ressources, intérêt commun, capacité de mettre en place une stratégie (Quivy & Van

Campenhoudt, 1995 ; pp.85-91), en d'autres termes le plan d'action mis en place au Qatar.

Dans notre recherche, nous développons les points susmentionnés selon les chapitres suivants.

Dans le chapitre 2, nous nous basons sur les recherches concernant la motivation des adultes pour comprendre comment améliorer les prestations des enseignants grâce à la formation continue d'une part et à la collaboration avec les établissements scolaires d'autre part. Au niveau de la formation continue, nous examinons les principes de qualité d'un programme incluant un processus de suivi ainsi que les normes d'évaluation formatives qui assurent le rendement sur le terrain des pratiques. Plusieurs recherches sur le concept de qualité et d'efficacité nous aideront dans notre exploration des principes de travail d'équipe, de généralisation des connaissances et d'organisation apprenante.

Dans le chapitre 3, nous nous attardons sur le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves à s'engager dans leur propre apprentissage. Nous explorerons les retombées de ce qui est connu comme étant l'effet-maitre à différents niveaux, et comment l'enseignant peut mettre à profit ses attentes pour encourager les élèves à devenir des participants actifs grâce à différentes stratégies telles que l'apprentissage par exploration, le concept interdisciplinaire et autres. Cela est fait dans le but de sortir les élèves de la sphère des récepteurs passifs qui mémorisent pour les amener au monde de la réflexion, du questionnement et de la pensée critique. Nous verrons aussi comment l'enseignant peut vérifier, à différentes étapes, l'acquisition des nouvelles compétences par les élèves.

Au chapitre 4, nous développons la partie relative à l'éducation à Qatar avec un tour d'horizon de ce qu'est aujourd'hui cet Emirat du Golfe persique. Nous abordons un

historique rapide de l'éducation en nous attardant sur la réforme éducative actuelle. Du système publique, l'éducation est passée au système semi-privé avec des écoles dites indépendantes. Nous reviendrons sur les raisons et les retombées d'un changement drastique où les écoles doivent rendre des comptes concernant non plus un programme seulement mais la réalisation de standards à un niveau international. Les enseignants et les élèves tentent de suivre le mouvement mais avec beaucoup d'embûches que nous découvrirons en nous référant à différentes recherches faites par RAND Corporation à la demande de l'Etat. Dans ce chapitre, nous verrons aussi comment le système universitaire national a évolué en parallèle à des universités internationales ayant ouvert leurs portes à Qatar. Le rôle de Qatar University est de prime importance pour comprendre l'apport du College of Education au nouveau système scolaire, en formation initiale mais surtout du point de vue programmes de formation continue offerts aux enseignants des écoles La problématique développée en fin de chapitre nous aide à voir clairement les objectifs de cette étude.

Au chapitre 5, qui est celui de la méthodologie, nous développons le dispositif expérimental de notre recherche en six sections. Dans la première section, nous avons le design de l'étude, dans la deuxième section, la population, puis dans la troisième section, le déroulement de l'alternance formation suivie et recherche. Ensuite, dans la quatrième section, nous énonçons les hypothèses, variables indépendantes et variables dépendantes, puis dans la cinquième section, les variables, indicateurs et outils et enfin, dans la sixième section, les procédés de validation des outils, la triangulation et les limitations de l'étude.

Au chapitre 6, nous présentons les résultats de l'étude tels que recueillis avec les questionnaires, entretiens et outils d'observation. Ces résultats sont discutés par type

d'établissements, collèges versus lycées, et ensuite par établissement scolaire pour vérifier les hypothèses de notre étude.

Le chapitre 7 est une synthèse des chapitres précédents nous permettant de conclure cette étude et de suggérer des recommandations pour de possibles recherches en sciences de l'éducation.

CHAPITRE 2

LA FORMATION CONTINUE EN ÉDUCATION

2.1. Introduction

« Au début, les gens refusent de croire que quelque chose d'étrange et de nouveau puisse être réalisé, puis ils commencent à espérer qu'il se réalisera, ensuite ils voient que c'est réalisable, puis ça se réalise et tout le monde se demande pourquoi ça n'avait pas été fait des siècles plus tôt » (Burnett, 1911). Le concept de la formation continue s'est transformé, avec le temps, d'une idée aux résultats incertains, en un processus qui fait aujourd'hui partie de notre langage quotidien pour ce que nous espérons changer en éducation ; de plus en plus de personnes ont la conviction qu'essayer un nouveau processus, de nouvelles méthodes d'enseignement, une autre façon de réfléchir ou d'enseigner peut être bénéfique. L'essentiel consiste alors à mettre en marche un système d'amélioration.

Ce qui fait qu'un changement aboutisse, c'est essentiellement la capacité de mettre en place un plan d'action qui engage ceux qui ont une vision commune pour la réussite et à assurer les ressources nécessaires à son application (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

2.2. Évolution et définition du concept de formation continue en éducation

Des penseurs tels que Dewey (1953) ont considéré l'éducation comme « un processus d'encouragement, de développement, d'accroissement de la culture » qui nécessite de « faire attention aux conditions de croissance » (p.12). Dewey a insisté sur le fait que la valeur de l'éducation scolaire résidait dans son pouvoir de créer un « désir pour le développement continu » et dans les moyens utilisés pour que « le désir devienne

réalité». Pour lui, apprendre par expérience est une méthode qui pousse à acquérir des pratiques qui engagent toute la personne avec ses « pensées, sa créativité et ses initiatives ». Il a parlé de l'éducation comme étant un processus continu qui commence durant l'enfance avec un objectif important à accomplir à chaque étape : « une capacité accrue au développement » (pp.62-63). Dewey considère qu'il est « commun de dire que l'éducation ne doit pas s'arrêter quand on quitte l'école ». Et il insiste sur un objectif essentiel de l'éducation bien après l'école, sur la formation tout au long de la vie, d'une manière organisée qui assure le développement de la personne (p.60). Cette idée de formation tout au long de la vie a été reprise par d'autres chercheurs tels que Schön (1987) et Bonamy (2007) et illustre bien le fondement de la formation continue de nos jours.

Depuis des années, des projets pour le développement professionnel des enseignants sont élaborés pour amener les écoles à mettre en place un système d'amélioration des compétences des enseignants afin qu'ils puissent mieux aider les élèves à progresser dans leurs savoirs et savoir-faire, pour augmenter le taux de réussite des élèves et aussi pour promouvoir le métier d'enseignant comme étant une profession.

En Angleterre, par exemple, le concept de formation continue est apparu autour de 1960, parce que les enseignants « n'étaient pas bien formés quand on les comparait avec les autres grandes professions telles que la médecine et la dentisterie » (Morant, 1981, p.25). Les enseignants entraient dans la profession avec un certificat acquis après un an de formation. Ceci a amené les écoles à envoyer leurs enseignants de nouveau à l'université pour suivre des cours dont l'objectif était d'améliorer leurs savoirs et savoir-faire. D'où la certitude de Morant (1981) que la formation continue en éducation est nécessaire pour aider les enseignants à vivre de nouvelles expériences constructives, en espérant qu'ils les reproduiront en classe. Mais pour avoir des résultats, d'autres ont

estimé que la formation continue doit évoluer en un « processus » avec des exigences « pour l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur empowerment (autonomie)» (Pink et Hyde,1992, p.21). C'est effectivement ce que Fabre (1994) explique en se basant sur la recherche de Goguelin (1987). Pour Fabre, « former » est une action qui porte en même temps sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être du formé, en précisant que l'instruction acquise doit être mise en pratique. Il donne ainsi au mot « former » une « triple orientation : (1) transmettre des connaissances comme l'instruction, (2) modeler la personnalité entière et (3) intégrer le savoir à la pratique, à la vie » (pp. 22-23). L'objectif, d'après Fabre, serait « (...) d'actualiser ou de recycler le stock des connaissances obsolètes ; de perfectionner, d'approfondir [le] savoir et même d'en acquérir du nouveau pour rester compétitif ». Dans son explication, Fabre soulève un point intéressant concernant la formation didactique : outre l'acquisition des savoirs et méthodes pour le développement du formé, il précise que la relation « formateur/formé » doit aboutir à une valeur qui dure assez dans le temps pour voir le jour (pp. 27-28). Cette relation est sensée relever des défis inhérents à toute formation continue : le premier défi serait de mettre en pratique le savoir acquis pour améliorer le savoir d'une part et le savoir-faire d'autre part ; le deuxième défi serait de comprendre les effets de la formation, ce qui est difficile en soi mais qui peut être fait en développant « au sein du dispositif - un dispositif de contrôle » et en attribuant ce rôle au « travail en équipe » (p.36). Fabre considère que la formation continue doit apporter un changement qualitatif chez le formé qui doit adapter savoirs et savoir-faire à des situations et des environnements divers où son expérience évolue au fil de la pratique (p.39).

Cet esprit de renouvellement et d'apprentissage tout au long de la vie est d'ailleurs réclamé depuis des décennies par des chercheurs qui ont stigmatisé les ateliers offerts

sans suivi, connus comme étant des one-shot-deal dans la littérature américaine, et qui sont encore présentés de nos jours à une large audience, sans attention particulière aux besoins spécifiques de chaque groupe et sans continuité pour s'assurer de l'application des nouveaux savoirs et des difficultés à régler sur le plan individuel (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005 ; Drago-Severson, 2004; Kegan, 2000 ; Senge et al., 2000 ; Glickman, Gordon et Ross-Gordon, 1998 ; Sparks et Hirsh, 1997 ; Knowles, 1979 ; Dewey, 1953). Donc, l'application des acquis des sessions de formation en classe et leur suivi sont devenus des mots-clefs pour l'amélioration des stratégies d'enseignement. Ces dernières vont promouvoir l'éducation centrée sur l'élève et non plus sur l'enseignant comme détenteur du savoir, et mettre l'accent sur la pensée critique, le travail d'équipe, l'enseignement différencié, la gestion de la classe, la recherche dans l'action, etc. (Hameline 1988). On comprend de ce qui précède que le formé a non seulement la latitude de développer ses compétences et d'aller au-delà des acquis des sessions de formation, mais aussi le devoir d'adapter le savoir acquis à diverses situations ; subséquemment, la formation continue deviendra la « clé pour toute amélioration si l'on autorise la créativité » (Senge 1994). En utilisant le verbe « autoriser », Senge a bien engagé l'institution dans son rôle, qui est d'accepter les nouvelles stratégies d'enseignement et de faciliter leur application, et même mieux, de motiver les enseignants à réfléchir ensemble non seulement à l'application des nouveaux savoirs mais aussi à leur amélioration pour les adapter aux besoins effectifs des élèves. Ainsi, l'institution passerait au stade « [d']organisation apprenante (...), celle où les personnes redécouvrent comment créer leur réalité. Et comment elles peuvent la changer » (p. 13).

Dans la recherche que nous entreprenons, le terme formation continue pourrait être défini comme une mise à jour nécessaire à tout changement. C'est un renouvellement des pratiques enseignantes qui doit assurer l'acquisition de compétences et techniques à appliquer en classe et au sein d'une équipe. La finalité serait l'amélioration de la performance des enseignants et un engagement de qualité de la part des élèves.

Ce qui précède met en évidence l'importance de la formation continue comme élément incontournable pour l'amélioration constante des compétences des enseignants. Mais il s'agit d'avoir un programme bien structuré qui assure la participation des apprenants dans un processus de construction du savoir et un suivi sur le terrain des pratiques. Des théoriciens ont exploré les raisons qui peuvent motiver les enseignants à développer leur savoirs et savoir-faire sur le plan professionnel.

2.3. Théories sur la motivation des adultes en formation continue

Dans le contexte de l'enseignement des adultes, beaucoup de théories ont vu le jour, chacune apportant un plus au fil des années pour ce que nous connaissons aujourd'hui comme « apprentissage tout au long de la vie ». De ces théories, nous retiendrons la hiérarchie des besoins de Maslow et son adaptation au milieu éducatif par Sergiovanni et Carver, la théorie de l'andragogie de Knowles, la taxonomie des capacités socio-affectives de Krathwohl et le développement constructif de Kegan. Ces théories nous aideront sur plus d'un plan. Il s'agira en premier lieu de mieux comprendre ce qui motive un adulte (et en l'occurrence dans cette recherche un enseignant) à suivre des sessions de formation après son parcours universitaire et souvent après des années d'expérience dans l'enseignement ; en second lieu, il s'agira de comprendre dans quel cadre un programme de formation peut être productif en termes de motivation à

appliquer de nouvelles stratégies d'enseignement et quelles sont les conditions optimales pour un rendement de qualité. Cette partie théorique nous aidera à mieux interpréter ce qui a été relevé par beaucoup de chercheurs dans la réalité pratique de la formation continue. Nous aurons ainsi la possibilité de mieux cadrer la recherche que nous entreprenons et qui prévoit de mettre au point un programme de formation destiné à des enseignants dans les écoles indépendantes au Qatar.

2.3.1. La hiérarchie des besoins chez Maslow.

Dans sa théorie de la motivation humaine, Maslow (1954) définit cinq besoins essentiels chez l'être humain : (1) les besoins physiologiques, (2) le besoin de sécurité, (3) le besoin de reconnaissance et d'appartenance sociale, (4) le besoin d'estime et (5) le besoin de réalisation personnelle. D'après Maslow, chaque besoin assouvi opère comme un catalyseur qui permettra d'atteindre le niveau suivant. Pour lui, une personne qui a faim (niveau 1) ne chercherait pas la reconnaissance sociale (niveau 3).

En ce qui concerne la formation continue en tant que telle, les niveaux (3, 4 et 5) sont intéressants dans la théorie des besoins de Maslow. L'intérêt vient du fait qu'en général les enseignants passent énormément de temps sur leur lieu de travail et que des liens se créent tant avec la direction de l'école, qu'avec les collègues, les élèves et les parents d'élèves ; ce milieu est souvent appelé communauté éducative puisque tous ont une même mission, qui est l'éducation des enfants. Le besoin social (niveau 4) auquel réfère Maslow, peut être traduit comme étant le « désir d'appartenance » de l'enseignant ; un désir qui le pousse à rechercher des relations constructives dans un environnement qui valorise ses compétences, lui octroie une certaine place et même une place certaine. D'autre part, en améliorant ses capacités professionnelles, l'enseignant recherche « l'accomplissement et le prestige » (niveau 5) dans un contexte de vie et de

travail. Dans Wallin (2003), Owen (2001) explique le besoin d'accomplissement comme étant la reconnaissance du travail bien fait grâce à des positions, une promotion, un prix reçu, etc. (p.5). Ici transparait plus le besoin d'autonomie, d'influence au sein d'une organisation, comme participer à la prise de décision ou avoir une autorité sur les ressources de l'organisation. Ce point est en accord avec Sergiovanni et Carver (1980) qui ont approché la hiérarchie des besoins de Maslow du point de vue de l'éducation, en introduisant le besoin d'autonomie comme quatrième niveau important pour enclencher tout changement dans une institution ; ils considèrent que l'autonomie permet d'être en relation avec le plus haut niveau de besoin chez Maslow qui est celui de la « réalisation personnelle » (niveau 5) puisque la personne peut « contrôler » sa propre destinée. Le tableau 1 (p. 13) montre la relation entre la hiérarchie des besoins de Maslow et son adaptation par Sergiovanni et Carver. Ce « besoin de réalisation personnelle » est différent des autres dans le sens où « plus on obtient, plus il accroît » ; il réfère à la « satisfaction personnelle d'accomplissement, à une force interne d'efficacité et de créativité » (Hanson,1996 ; p.198). Quand une personne atteint ce niveau, elle devient motivée pour acquérir plus de savoir et pour mettre ses connaissances à jour (Hanson,1996 ; Wallin, 2003) ; c'est un « auto renouvellement, un sentiment de succès et de contrôle qui permet à l'enseignant, par exemple, d'essayer de nouveaux concepts d'enseignement, d'expérimenter de nouvelles technologies et de gagner un nouveau savoir à appliquer en classe » (Wallin, 2003, pp. 4-5).

Ces nouvelles expériences doivent motiver l'enseignant dans la réalisation personnelle de son projet de formation au niveau de l'instruction des élèves.

Tableau 1

La théorie de Maslow et son adaptation par Sergiovanni et Carver¹

Niveaux	La hiérarchie des besoins de Maslow	Adaptation en éducation de Sergiovanni et Carver	Niveaux
1 ^{er}	Physiologiques (nourriture, eau, sommeil)		
2 nd	Sécurité (sécurité de l'emploi, protection de tout danger ou maladie, etc.	Sécurité (l'enseignant a besoin d'argent, de bénéfices, de sécurité d'emploi).	1 ^{er}
3 ^{ème}	Reconnaissance et appartenance sociale (désir d'appartenance, de liens d'amitié, d'acceptation par autrui)	Reconnaissance sociale (besoin d'appartenance à des groupes de travail officiels et non-officiels)	2 nd
4 ^{ème}	Estime (accomplissement, confiance en soi, prestige)	Estime (respect de sa personne par soi-même et par les autres en tant que professionnel)	3 ^{ème}
		Autonomie (besoin d'avoir une certaine autorité et influence sur les autres)	4 ^{ème}
5 ^{ème}	Réalisation personnelle (satisfaction personnelle, motivation pour l'efficacité et la créativité)	Réalisation personnelle (besoin de réaliser des succès personnels et professionnels, besoin d'accomplissement et de satisfaction)	5 ^{ème}

On peut retenir de ce qui précède quelques points importants de ce qui motive l'adulte à penser renouveler sa formation : la responsabilisation et la possibilité de choisir, le sentiment de satisfaction par l'accomplissement, et le prestige ainsi que la force

¹ In Hanson, M. E. (1997). Educational administration and organizational behavior (fourth ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon (pp.197-198).

intérieure qui ouvrent la voie à l'efficacité et à la créativité, parce que la personne a acquis une certaine autonomie dans la prise de décision.

Comment un enseignant atteint-il ces niveaux, comment peut-il mettre à profit ses capacités et qu'est-ce qui peut le pousser à améliorer ses compétences et ses aptitudes ? Telles sont les questions auxquelles nous essayerons de répondre avec d'autres théories se concentrant sur la motivation et la formation continue de l'adulte, comme la taxonomie de Krathwohl (1976), la théorie de l'andragogie de Knowles (1980) et la théorie du développement constructif de Kegan (2000).

2.3.2. La taxonomie de Krathwohl : niveaux de capacités socio- affectives.

Krathwohl, Bloom, et Masia, (1976) ont mis au point une taxonomie qui reflète les cinq niveaux par lesquels passe un apprenant motivé à agir dans une situation donnée : (1) la réception, (2) la réponse, (3) la valorisation, (4) l'organisation et (5) la caractérisation. Chacun de ces cinq niveaux se subdivise en deux ou trois étapes qui reflètent la progression dans l'aptitude de l'apprenant à réagir face à la situation (pp.128-129). A titre d'exemple, au niveau (1) qui est la « réception », l'apprenant prend « conscience » d'une situation, il a ensuite « la volonté de recevoir » l'information et de l'accepter pour finalement, à la troisième étape, avoir son « attention » absorbée par l'information. Au niveau (1), l'apprenant est en train de mesurer son engouement pour une information et voir s'il va y réagir ou pas, ce qui le conduirait au niveau (2) qui est la « réponse ». S'il est motivé, sa réponse sera positive et s'enclenchera alors une série d'autres niveaux et étapes qui vont l'amener finalement au niveau (5), dernier niveau de la taxonomie, où l'intériorisation de l'information permettrait à l'apprenant de s'approprier l'information pour la faire évoluer à sa manière. Le tableau 2 (p. 15) représente les différents niveaux et étapes de la taxonomie.

Tableau 2
Taxonomie de Krathwohl²

Taxonomie de Krathwohl : niveaux de capacités socio- affectives	
1- Réception	1.1 conscience : se rendre compte d'une situation, d'un phénomène, d'un état de chose
	1.2 volonté de recevoir : accepter cette situation, ... et non s'y soustraire
	1.3 attention dirigée ou préférentielle : dégager la situation, le phénomène, l'objet des impressions adjacentes
2- Réponse	2.1. assentiment : fournir une réponse sans pour autant en reconnaître l'intérêt et la nécessité pour soi
	2.2. volonté de répondre : faire de sa réponse une affaire personnelle
	2.3. satisfaction à répondre : trouver plaisir à sa réponse
3- Valorisation	3.1. acceptation d'une valeur : attribuer du prix à un objet, un phénomène, un comportement, un point de vue,...
	3.2. préférence pour une valeur : rechercher cet objet, ce phénomène de préférence à d'autres
	3.3. engagement : être convaincu du prix de cet objet, de ce phénomène...et chercher à en convaincre les autres.
4- Organisation	4.1. conceptualisation d'une valeur : intégrer une valeur (objet, point de vue, phénomène, conduite...) dans son discours rationnel
	4.2. organisation d'un système de valeurs : ordonner entre elles les choses auxquelles on attache du prix
5- Caractérisation	5.1. disposition généralisée : intérioriser son système de valeur comme une règle de logique interne
	5.2. caractérisation : bâtir et faire évoluer une philosophie Personnelle

Traduite en termes de formation continue, la taxonomie des capacités socio-affectives de Krathwohl aurait le mérite de montrer comment motiver le formé à vouloir non seulement appliquer ce qu'il aurait appris mais aussi à vouloir développer ses nouvelles

² In Hameline, D. (1988). Les Objectifs Pédagogiques, en formation initiale et formation continue (7^e ed.) Les Editions ESF, Paris (pp.128-129).

connaissances pour les adapter au contexte de sa classe. La responsabilité du formateur est de rendre attractive dès le départ la formation à donner en formulant des objectifs « opérationnels », d'après Hameline (1988), reliés aux « conditions concrètes dans lesquelles le comportement va se manifester, afin que la formation constitue un véritable entraînement et pas seulement une parenthèse culturelle » (p.135).

Donc, d'après la taxonomie de Krathwohl, il doit y avoir un intérêt, une certaine attraction de l'enseignant envers le sujet de la formation pour qu'il s'implique dans une situation d'apprentissage qu'il sera amené à transformer par la suite. La transformation doit se faire en plusieurs étapes : à travers la « valorisation » (niveau 3) des informations acquises, il doit y avoir un « engagement » (niveau 3.3) par conviction pour l'application et la motivation des élèves. Le plus de cette taxonomie est de nous montrer comment un formateur ou un responsable de formation peut stimuler l'intérêt du formé pour ensuite l'amener à persévérer dans sa formation, donc à accepter le suivi et à en tirer le meilleur parti, à savoir organiser les nouvelles stratégies acquises (niveau 4) de façon à les rendre siennes et à les faire évoluer en classe d'après le contexte de travail de ses élèves (niveau 5). Il y a là un respect du choix de l'enseignant de gérer les acquis.

Cependant, Hameline (1988) considère que la taxonomie de Krathwohl rencontre « de grandes difficultés de réalisation qui tiennent à diverses raisons », entre autres celles de « codifier des conduites » et d'influencer d'une manière « totalitaire » le comportement des formés (pp.130-132). Weisser (2004) questionne cet état de choses et y voit même une situation « paradoxale à bien des égards : dans la classe, à propos de savoirs à enseigner clairement identifiés et que d'autres ont déjà produits, on s'ingénie à mettre les élèves en position de re-découvrir des connaissances répondant à une situation problème ; à l'inverse, hors la classe, à propos de savoirs professionnels qui ne sont pas

définitivement établis et qui ne sont sans doute pas tous enseignables, on voudrait ne procéder que par transmission d'expert à novice ? » (p.11). D'où l'importance de la précision de Hameline comme quoi l'objectif d'une formation doit viser « ce qui survit à la formation » (pp.62 ;73). Ceci tient spécialement à la relation avec l'institution et nous ramène à Senge (1994) et au concept de « l'organisation apprenante » qui accepte la créativité et pousse vers le changement comme étant inéluctables pour toute amélioration.

Dans ce qui suit, Knowles (1980) met en avant les critères motivant l'apprentissage des adultes en formation continue.

2.3.3. La théorie de l'andragogie de Knowles.

Knowles (1979) a travaillé sur le concept d'autogestion, qu'il considère comme étant un point important pour la formation continue de l'adulte au sein de toute organisation. Dans un entretien avec Hatcher (1997), Knowles définit le self-directed learning (l'apprentissage par autogestion) comme étant « une situation dans laquelle l'apprenant prend l'initiative de diagnostiquer ses propres besoins d'apprentissage, de formuler ses objectifs, de localiser les ressources pour accomplir les objectifs, de mettre au point un plan d'action, et d'évaluer le degré de réalisation de ces objectifs » (p.38). L'apprenant devient ainsi autonome et s'implique pleinement dans le processus de son apprentissage ; il n'est plus passif mais actif dans le sens où il participe à la construction de son savoir.

En 1980, Knowles a identifié des théories spécifiques à l'enseignement des adultes dans ce qu'il a nommé la théorie de « l'andragogie ». Les points essentiels de cette théorie se résument comme suit (p.99) :

- « (a) les adultes ont un besoin psychologique profond d'autogestion ;
- (b) ils apportent avec eux leurs richesses en expériences passées et formations dans toute situation d'apprentissage pour les partager avec les autres ;
- (c) dans leur orientation vers le savoir, leur attention se concentre sur leurs tâches, leurs problèmes et leur vie ;
- (d) ils sont intrinsèquement motivés pour apprendre, si les conditions et les encouragements sont adéquats ».

Knowles (1979) encourage les institutions à soutenir les professionnels pour qu'ils puissent « apprendre comment apprendre » ; il explique sa pensée en ces termes : « apprendre comment apprendre et apprendre comment aider les autres à apprendre » (p. 38). Ceci nous rappelle de nouveau Senge (1994) qui estime que l'institution doit « autorise[r] la créativité ».

En éducation, on peut voir la théorie de l'andragogie de Knowles sous l'angle du constructivisme qui considère les apprenants comme étant ceux qui construisent leurs savoirs, donnent graduellement un sens aux situations, et interconnectent toutes les connaissances plutôt que de les recevoir par le biais d'un enseignant ; celui-ci devient un accompagnateur qui facilite l'accès au nouveau savoir et non la personne qui sait tout (Gage et Berliner, 1998 ; p.98).

De même, Kaufman (2003) se base sur le constructivisme dans une recherche portant sur la mise en pratique de ces théories au niveau de l'enseignement de la médecine. Il réfère à l'andragogie de Knowles et la développe en introduisant le concept de sécurité, tel que traité par Maslow (1956) et Sergiovanni et Carver (1980), pour ce qui est de la sécurité de l'emploi ; mais au-delà, il a voulu que les apprenants participent à l'élaboration de leur formation basée sur leurs besoins afin d'intérioriser le processus, de le personnaliser pour pouvoir le réévaluer et l'améliorer. Ceci nous ramène

certainement aux concepts « [d'] organisation » et de « caractérisation » de Krathwohl (1976) qui recommande « d'ordonner entre elles les choses auxquelles on attache du prix (...), d'intérioriser son système de valeur comme une règle de logique interne » (tableau 2, p15). Kaufman élabore sur les principes de Knowles en insistant sur le rôle de l'institution et celui de la formation. L'institution doit (1) créer un « climat d'apprentissage » où l'apprenant « se sent en sécurité quand il exprime ses idées » ; (2) impliquer les apprenants dans le planning des programmes et « l'analyse de leurs propres besoins [pour] les aidera à mieux contrôler leur apprentissage », et soutenir l'application sur le terrain. Grâce à ce climat, les apprenants seraient plus « engag[és] (...) dans l'évaluation de leur propre apprentissage » et développeront « leur capacité de réflexion critique » (p.60).

Quant au rôle de la formation pour motiver l'apprenant et l'amener à s'améliorer, nous revenons vers Krathwohl et al. (1976) qui recommandent d'attirer l'attention de l'apprenant dès le début (niveau 1 : réponse) pour qu'il accepte de recevoir l'information (niveau 2 : réception). A partir de ce stade, il sera plus facile de motiver l'apprenant à s'impliquer dans le planning et l'analyse des besoins. Quant à l'implémentation sur le terrain et l'engagement à « identifier les ressources adéquates et à mettre au point les stratégies nécessaires pour la meilleure utilisation de ces ressources en vue d'accomplir les objectifs fixés » tel que requis par Kaufman, il faudra que le formateur amène l'apprenant à valoriser le contenu de la formation (Krathwohl, niveau 3 : valorisation) pour en assurer le suivi sur le terrain. Grâce à cela, le concept « d'autogestion » de Knowles aura tout son effet, d'autant plus que l'apprenant aura ainsi eu les « conditions et les encouragements nécessaires » à son évolution. En se référant à Candy (1991), Kaufman retient les éléments de base de l'autogestion dans ce qu'il propose, à savoir « créer l'opportunité » aux apprenants pour qu'ils voient

comment et jusqu'où peuvent les amener « le questionnement, l'évaluation critique de nouvelles informations, l'identification [des] besoins en savoirs et savoir-faire, et la réflexion critique [concernant] le processus d'apprentissage et ses résultats » (p.3). Ce dernier point, qui réfère à la réflexion critique, nous amène encore une fois à Schön qui a développé les principes de la «réflexion dans l'action » et la « réflexion sur l'action ». La première, «réflexion dans l'action », est la capacité d'apprendre et de réagir au sein d'une action, alors que la seconde, « réflexion sur l'action », a lieu plus tard lors de l'évaluation. Pour Schön, la réflexion sur l'action prend son importance quand l'apprenant réfléchit en compagnie de collègues, lors de sessions de feedback, ou quand l'apprenant garde un journal quotidien qui lui permet de revenir sur des actions passées pour mieux gérer les situations à venir (p. 3). Et c'est à ce stade que le formateur et l'institution pourront dire avec Kaufman qu'il est possible de réellement « engager les apprenants dans l'évaluation de leur propre apprentissage [pour] développer leur capacité de réflexion critique ». En arrivant à ce stade, l'apprenant cristallise alors le niveau 5 « caractérisation » de Krathwohl.

En bref, il est possible de retenir de ce qui précède que la théorie de l'andragogie développée par Knowles promeut la formation continue qui met l'apprenant au centre de l'action d'apprentissage, comme recommandé aussi par d'autres tels que Hameline (1988), Candy (1991), Schön (1987) et Kaufman (2003), le responsabilise pour qu'il devienne autonome, efficace et capable de développer ses capacités intellectuelles et pratiques. L'environnement dans lequel se déroule le travail est certainement important pour l'apprenant qui se sentira motivé - ou non - pour le développement professionnel et par extension pour le développement de ses élèves.

Ces caractéristiques ont été revues par Kegan (2000) qui appuie ce qui précède concernant le rôle des institutions à promouvoir le principe de formation continue des enseignants pour en assurer le succès.

2.3.4. La théorie du développement constructif de Kegan.

Kegan (2000) définit le développement comme étant une interaction entre la personne et son environnement ; il considère le développement comme un processus qui implique un changement qualitatif allant de l'informational learning (l'apprentissage informationnel) vers le transformational learning (l'apprentissage transformationnel), c'est-à-dire qu'il faut évoluer de « qu'est-ce » qu'une personne sait à « comment » une personne doit savoir.

Kegan est convaincu que l'apprentissage informationnel augmente le savoir et les compétences de l'enseignant, ce qui peut être un soutien pour le changement dans l'attitude de l'adulte et peut-être dans sa performance, alors que l'apprentissage transformationnel aide les adultes à développer leurs capacités à mieux gérer les complexités de la vie et du travail. A partir de cette conviction, Kegan a recommandé l'existence de ce qu'il appelle un holding environment (environnement de soutien) où l'école soutient le développement de l'enseignant en le poussant à utiliser ses expériences passées, reconnaissant ainsi son savoir ou ses capacités d'apprentissage. Pour Kegan, le fait de varier les moyens et les ressources des enseignants pour améliorer leurs stratégies d'enseignement devrait promouvoir la formation continue, la collaboration au sein d'une équipe et la prise de décision en ce qui concerne « l'autoréflexion » et ce qu'il appelle perspective taking (l'ouverture d'esprit) (p.29), tels que recommandées par Knowles (1979), Schön (1987) et Candy (1991).

Kegan a défini trois fonctions pour ce qu'il nomme un « environnement de soutien » : (a) to hold well (bien soutenir), qui signifie respecter les expériences passées des enseignants et leurs significations par rapport à eux-mêmes, ; ce point est totalement inhérent à la théorie de l'andragogie de Knowles (1980) ; (b) to let go (libérer), qui signifie mettre un défi à l'adulte afin qu'il dépasse le système de compréhension actuel vers de nouvelles façons de comprendre, et nous retrouvons ce point aussi chez Krathwohl et al. (1976) au niveau 3 qui est la valorisation de l'acte, (c) to stick around (conserver), qui veut dire offrir un contexte de stabilité pour les enseignants ; ce point est inhérent à toutes les théories vues dans ce chapitre, à commencer par Maslow (1954) et Sergiovanni et Carver (1980). Pour Kegan, ceci est sensé produire un changement certain mais en douceur, ce qui nous amènerait à penser à la qualité du changement voulu et dont nous avons besoin.

Ce qui précède nous montre que la formation continue se base sur les besoins de deux parties qui sont complémentaires : l'organisation et les enseignants qui y adhèrent. La motivation joue un rôle très important pour que l'adulte développe ses capacités à mieux enseigner ou à enseigner différemment, et l'organisation doit lui fournir les moyens de son renouvellement professionnel.

Ceci nous amène à regarder de plus près les objectifs voulus par tout renouvellement, changement ou transformation en éducation et qui sont l'efficacité sur le terrain et l'amélioration du point de vue qualité.

2.4. Formation continue, efficacité et qualité

Glickman et al. (1998) ont trouvé dans une étude sur les programmes de formation continue dans les écoles américaines, quatre causes essentielles à la base de leur

inefficacité ; ces causes ont été résumées dans le diagramme d'Ishikawa (figure 1, p.24).

Ce sont les suivantes :

1. « Une planification médiocre parce que les programmes de formation n'avaient pas été développés en se basant sur les besoins des enseignants, et n'avaient pas pris en considération le contenu des programmes, le niveau des classes, etc.
2. Des sessions de formation de mauvaise qualité vu qu'un grand nombre d'enseignants assistaient à une session, sans suivi, sensée accommoder tout le monde de la même manière, non reliée à d'autres ateliers dans un même programme, et présentant des concepts abstraits sans activités d'application.
3. Un soutien inadéquat pour le programme de formation car les ressources n'étaient pas disponibles pour acheter le matériel nécessaire à l'application des idées introduites dans l'atelier.
4. Une évaluation du programme non-adéquate puisque le questionnaire final à remplir ne correspondait pas au contenu de l'atelier, aucune analyse formelle des données et révision du programme n'étaient faites. »

Le constat d'échec des programmes de formation continue tel que soulevé par Glickman et al. dans leur recherche nous ramène à ce que Krathwohl (1970), Knowles (1980) et Kegan (2000) ont trouvé comme conditions pour que l'éducation des adultes soit productive. Les apprenants n'étaient pas motivés parce que les sessions ne « répondaient » pas à leurs attentes et donc ils n'en ont pas « fait une affaire personnelle » qui les aurait amenés à « valoriser » le contenu et à s'engager à l'appliquer (Kraswohl, tableau 2, p. 15). Il aurait fallu se baser sur leurs besoins et « concentrer leur attention (...) sur leurs tâches, leurs problèmes (...) pour y amener des réponses à partager avec les autres » et mettre en valeur l'expérience de chacun, ce qui

d'après Knowles (1980) et Kegan (2000) les aurait rendus « intrinsèquement motivés pour apprendre » vu que les conditions auraient été « adéquates » et qu'un environnement de soutien les aurait poussés à « dépasser le système de compréhension actuel vers de nouvelles façons de comprendre » (Kegan, 2000, p.24 ; Knowles, 1980, p.20).

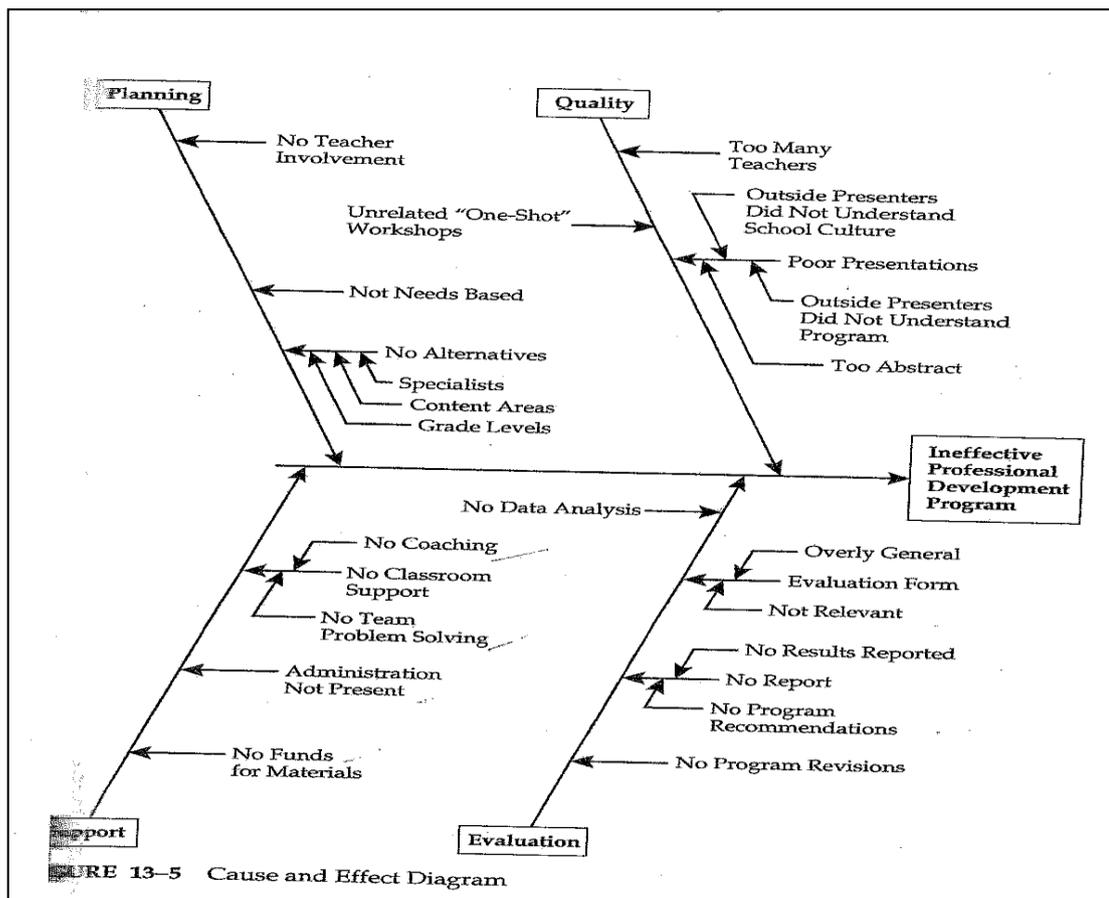


Figure 1 : Diagramme d'Ishikawa: causes et effets³.

Pour pallier le manque d'efficacité des programmes de formation continue, il est évident que des solutions diverses ont été essayées et que la responsabilité de l'efficacité des programmes incombe à plusieurs parties en même temps comme nous l'avons vu dans

³ Pris de: Glickman, C.D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J.M. (1998). Supervision of instruction, a developmental approach (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. (p. 225).

la partie théorique : aux responsables des programmes de formation, à l'établissement scolaire et aux enseignants.

2.4.1. Efficacité des programmes de formation continue.

En soulevant les questions de l'efficacité et de la qualité, nous retrouvons souvent le concept de la « qualité totale » développée par Deming (1986) sous le nom de Total Quality Management (TQM). Deming avait travaillé toute une stratégie en quatorze principes pour sortir les entreprises japonaises de leur crise économique après la deuxième guerre mondiale ; il n'avait pas uniquement pour but d'améliorer ce qui existait en terme de gestion, « mais de transformer [la qualité du produit fini] de fond en comble ». Ce qui reviendrait à dire en éducation avec Hanson (1996) que l'amélioration de la qualité de l'instruction devrait être revue et évaluée par ce que l'élève a appris et non seulement par ce qui a été enseigné (p.301).

Plusieurs chercheurs ont adapté les principes de Deming en éducation tels que Aglozzine, B., Audette, Marr, et Aglozzine, K. (2005), Crawford et Shutler (1999) et Field (1993).

En lisant les principes de Deming tels que adaptés par Field (1993, annexe ; p.367), on se rend vite compte que la formation continue y joue un rôle important, puisqu'il est demandé à l'ensemble d'une institution de se remettre en question ; en d'autres termes, il s'agit de ré-former l'attitude du manager, re-mettre à jour ses compétences, re-voir ses objectifs et ses attentes, l'attitude de tout employé envers l'institution et envers sa propre formation ; le tout dans un environnement qui requiert la participation active de tous. C'est un appel à la valorisation du travail de tous les membres au sein de l'institution pour qu'ils soient « intrinsèquement motivés » comme le dit Knowles (1980) afin qu'ils se prennent en charge et qu'ils aient la possibilité d'autogérer leur

rendement, ce qui montre aussi l'importance du concept d'autonomie introduit dans la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) par Sergiovani et Carver (1980) (voir tableau 1 ; p.13). Sherr et Lozier (1991) estiment que le concept de la qualité totale renforce « l'importance de la personne humaine, le besoin d'utiliser nos connaissances et l'amélioration continue » (p.10). L'importance de TQM est de joindre les efforts de toute la communauté éducative en lui lançant un « défi » afin qu'elle « dépasse le système de compréhension actuel vers de nouvelles façons de comprendre » et de travailler (voir Kegan, 2000, pp.23-25). Pour y arriver, des programmes de formation ciblés sur les besoins des différents acteurs sont évidemment requis pour « casser les barrières qui existent entre les personnes et qui empêchent l'amélioration de la qualité de l'école » (Field, 1993).

Dans une étude de cas publiée en 2005, Aglozzine et al. ont trouvé, comme Field (1993), que TQM est utile, applicable et génératrice de qualité. Ils ont revisité les termes des principes de Deming pour les adapter au contexte éducatif, mais le fond est resté le même. L'étude d'Aglozzine et al. (2005) consistait à appliquer les principes de TQM de Deming (1986) intégralement sur une période de deux ans ou partiellement sur une période d'un an dans deux écoles primaires aux États Unis où un grand nombre d'élèves était considéré à risque. Les enseignants de ces écoles ont participé à des activités de développement professionnel avec des sessions de suivi et d'évaluation mises en place pour les soutenir dans l'amélioration de leurs stratégies d'enseignement. Suite à l'application de ce programme, les enseignants ont constaté une amélioration dans l'attitude des élèves et dans leurs résultats.

En parallèle à Deming, Crawford et Shutler (1999) ont comparé la TQM à la requête du « zéro défaut » de Crosby (1984). Alors que les deux appellent à un rendement de qualité, Crosby croit en un système d'évaluation par résultats uniquement, c'est-à-dire

que si les élèves passent l'examen, la qualité est considérée comme bonne et on s'en tiendrait à répéter le même processus indéfiniment. Deming a refusé le principe de Crosby parce qu'il croit en l'instauration d'un cycle d'amélioration constant qui se traduira par une meilleure qualité et une meilleure performance à chaque fois (p.70). Le piège avec Crosby, d'après Crawford et Shutler (1999), est que les enseignants pourraient n'enseigner que pour l'examen. Dans une optique tout à fait différente, Deming considère l'examen comme un important moyen pour améliorer les résultats et agir efficacement. Il prône l'établissement d'un cycle d'amélioration qui revoit les méthodes d'enseignement pour réaliser les objectifs du curriculum ; ceci signifie qu'il faut regarder les besoins des élèves suite aux résultats des examens et amener les changements nécessaires au curriculum de manière cyclique, donc passer de la maîtrise du contenu à la créativité, la pensée critique et l'apprentissage indépendant. Appuyant le raisonnement de Deming, Crawford et Shutler (1999) ont développé dans leur article une stratégie de travail basée sur la qualité totale et adaptée au contexte éducatif. Ils recommandent par exemple de commencer par diagnostiquer les raisons de l'échec des élèves ; celles-ci peuvent être liées à différents facteurs tels que : (a) des élèves de faible niveau, (b) un manque de focus dans l'enseignement, (c) le manque d'attention pour les standards de performance, (d) des enseignants démotivés et (e) le fait de ne pas prendre en compte les aptitudes des élèves aux examens (pp.70-71). Après le diagnostic, Crawford et Shutler (1999) estiment qu'il faudrait concentrer l'attention sur l'amélioration du rendement des enseignants et des élèves. Tout en y croyant, ces chercheurs ont bien expliqué la peur et la résistance que certains ont trouvées lors d'un processus de changement. Se référant à Bonstingl (1992), eux-mêmes croyaient voir au début un changement aux issues impossibles dues, par exemple, au « conservatisme du système éducatif » (p.72) qui réfute l'innovation et la créativité et croit fermement aux

examens finaux comme critère de qualité en éducation, comme l'avait soulevé Crosby (1984) ; dues aussi à la résistance de beaucoup d'enseignants qui ne voient pas de raisons pour changer leurs habitudes. Mais ils recommandent, au final et en référence à Deming, de développer des programmes de formation continue qui enseigneraient aux enseignants comment fixer des objectifs, comment enseigner efficacement et évaluer la qualité de leur travail avec les élèves qui seraient amenés à évoluer de la même manière, en d'autres termes à appliquer, ce que nous verrons par la suite, la « roue de Deming ».

De l'approche de la Qualité Totale développée par Deming, nous pouvons donc retenir que la formation continue joue un rôle important dans tout processus de changement au sein d'une institution ; cette approche exhorte tous les acteurs à s'impliquer pour allier formation, efficacité de l'enseignement, évaluation et développement. Au-delà donc de l'amélioration des enseignants, les chercheurs insistent de plus en plus sur le développement des institutions elles-mêmes, celles qui doivent soutenir les enseignants et les élèves dans leurs progrès (Diamond, 2002, p.5). L'institution devrait avoir un rôle proactif pour créer le climat nécessaire à l'application des principes de la qualité totale, d'après Sadiq (2003), dans une étude sur la qualité du travail à Qatar University au lendemain du lancement de la réforme de l'éducation au niveau national. Pour elle, l'institution a le devoir de promouvoir le travail en équipe, de cultiver un esprit d'ouverture, de communication et de clarté et ainsi amener toutes les parties à travailler dans un esprit positif surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer et de rectifier le processus de travail (pp.567-571). Ceci pousse de plus en plus les institutions à se soucier de l'efficacité des programmes de formation et de la qualité du travail accompli ou à accomplir.

Pour assurer l'application effective de la TQM en formation continue, les chercheurs reviennent à un diagramme connu comme étant « La roue de Deming » ou le

PDCA (figure 2, p. 29) qui comprend quatre étapes évoluant d'une manière cyclique : Plan-Do-Check- Act (Planifier, Développer, Contrôler, Agir).

Une bonne application de ces quatre étapes doit permettre, d'après son auteur, d'améliorer les résultats d'une action. Weller (1996) explique les termes de Deming comme suit :

1. « Planifier : Préparer, (ce que l'on va réaliser) en
 - a- Identifiant le problème.
 - b- Recherchant les causes du problème
 - c- Recherchant des solutions en mettant en place un plan d'action
2. Développer : réaliser, mettre en œuvre
3. Contrôler : vérifier (en utilisant par exemple des indicateurs de performances)
4. Agir : ajuster, réagir pour améliorer et si nécessaire mettre sur place un nouveau projet. »



Figure 2 : Roue de Deming⁴

⁴ Roue de Deming (1986). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: fr.wikivisual.com/index.php/Roue_de_Deming

La roue de Deming est particulièrement importante pour ce qui est des programmes de formation continue ; elle ouvre la voie à un plan d'action à deux niveaux, celui du responsable de formation et de l'institution, ensuite celui du formateur et des enseignants. En premier lieu, le responsable de formation doit identifier le problème et pour ce faire, il devrait revenir à l'institution et aux apprenants pour qu'il comprenne ce qui, effectivement, doit être amélioré. D'où l'implication des acteurs qui devront faire, d'après Field (1993), des « efforts constructifs pour améliorer » leur savoirs et savoir-faire en classe (p.302). Ceci signifie aussi qu'en cherchant ensemble les causes du problème, l'institution respecte l'opinion des enseignants et leurs expériences passées, tel que recommandé par Kegan (2000) et Knowles (1980), pour les aider à aller vers de nouvelles façons de comprendre. Sallis (1993) voit la TQM comme un « catalyseur » puisqu'elle pousse à un changement dans la culture de l'école, essentiellement dans la manière de gérer l'institution. Avec ce changement, l'effet de l'évaluation, d'après Sallis, prend une autre tournure puisque les valeurs évoluent suite à des attentes de réussite plus importantes (p.5). Ceci va certainement motiver les enseignants qui vont accepter de regarder leurs problèmes en face, s'engager à y travailler et peut-être aussi encourager leurs collègues à faire de même, d'où la responsabilisation des acteurs et l'intériorisation de la valeur de TQM telle que recommandée par Krathwohl et al. (1976), et le gain d'estime et de reconnaissance sociale (Maslow, 1954 ; Sergiovani & Carver, 1980). Quant à la mise en œuvre, une fois le processus intériorisé, pour reprendre la caractérisation de Krathwohl et al. (1976), le formateur devrait trouver en face de lui des personnes coopératives qui vont appliquer des savoirs adaptés aux besoins des apprenants.

Mais au-delà de l'expérimentation durant les ateliers de travail, une application concrète sur le terrain, en l'occurrence en classe, devrait être faite. D'où l'importance du PDCA

qui recommande de contrôler, donc d'utiliser des critères ou bien des grilles d'évaluation, pour pouvoir agir et ajuster ou réadapter le processus à un contexte donné afin d'observer une amélioration de la performance des enseignants ou de leur compétences en classe.

Weller (1993) considère que la roue de Deming est appropriée pour les résultats quantifiables, ce qui ne devrait pas exclure les résultats qualitatifs ; en effet, ceux-ci ont aussi leur valeur en termes de qualité. En appliquant la roue de Deming, nous sommes loin des ateliers offerts sans suivi et dont on ne peut mesurer l'impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Glickman et al. (1998) considèrent que le PDCA constitue le cœur et l'âme de l'amélioration continue de la qualité telle que prônée par Deming. Quand elle est convenablement appliquée, la roue de Deming « doit permettre d'améliorer sans cesse la qualité d'un produit, d'une œuvre, d'un service (...) » (pp. 235-236).

La force de la TQM, comme on le voit, est dans sa capacité à être adaptée à différents contextes ; elle englobe tous les acteurs au niveau éducatif. Pour notre recherche, on pourrait résumer, avec Waldman (1993) et McCombs (1993), les points essentiels de la TQM en les classant dans deux catégories : (1) au niveau de l'institution et de l'enseignant, (2) au niveau des programmes de formation continue :

- 1- Au niveau de l'institution et de l'enseignant, il faudrait : agir comme agent de changement, croire et développer le travail d'équipe, créer un climat de confiance, implémenter les nouveaux acquis, réfléchir à leur amélioration continue et éliminer les objectifs à court terme.
- 2- Au niveau des programmes de formation continue, il faudrait : diagnostiquer le terrain avec les enseignants et l'institution, engager les enseignants dans le planning des ateliers par l'expression de leurs besoins, tenir compte de l'intérêt

des élèves, avoir des objectifs et des consignes clairs, créer des activités motivantes qui présentent un défi à relever, impliquer les enseignants dans des stratégies de résolution de problèmes, utiliser leurs connaissances et expériences acquises dans différentes disciplines, donner l'occasion de faire des choix, donner le temps pour appliquer, offrir un accompagnement fréquent, assurer le suivi pour des résultats tangibles.

La roue de Deming sera particulièrement importante pour notre recherche puisqu'elle engage les différents acteurs impliqués dans un programme de formation continue d'une part, et décrit la démarche à suivre d'autre part. Cette recherche (voir plus bas, chapitre 5) s'est appuyée sur les besoins des enseignants tels que relevés dans un questionnaire envoyé aux enseignants et aux dirigeants des écoles ; mais encore, pour bien identifier les problèmes, nous nous sommes appuyés sur différents rapports officiels de l'Éducation Nationale à Qatar ainsi que sur l'émission de nouveaux standards à appliquer durant l'année 2009-10. Lors du développement du plan initial, nous avons considéré le temps nécessaire à sa réalisation incluant les observations et les sessions de suivi pour assurer l'application et l'évaluation formative avec des sessions de feedback et des réunions avec les coordinateurs de matière pour améliorer le processus d'implémentation et assurer la survie des nouveaux acquis dans différentes classes ; ceci est conforme aux exigences de la roue de Deming mais aussi au concept de partage des connaissances entre collègues et professionnels et de l'amélioration constante, telle que relevée par Kegan (2000), Senge (1994), Krathwohl et al. (1976) et Dewey (1953).

2.4.2. Qualité et rôle de l'institution.

Il est clair que le principe de la formation continue se base sur la volonté d'améliorer une situation ou de la changer complètement. Behrens (2007) souligne que « si une

institution a besoin d'invoquer la qualité de ses prestations, cela sous-entend aussi l'éventualité d'une non-qualité » (p.3). Pour que la formation continue des enseignants soit de qualité et qu'elle donne des résultats au niveau des enseignants, des élèves et de l'institution, elle doit être planifiée d'après des besoins précis, se baser sur un plan d'action et accepter d'être évaluée sur le long-terme, comme recommandé par Deming (1986) pour la qualité totale, et par Hameline (1988) qui insiste sur le fait que toute formation doit avoir des critères « qui serviront à l'évaluation de l'apprentissage » (pp.62 ;73). Ce qui, en soi, impose de faire connaître au formé « les principales variantes de la situation où peut s'inscrire la performance attendue de lui » et les critères de l'évaluation, en espérant leur appropriation (pp.144 ; 150).

Dans la même ligne de pensée, Paquay (2007) indique qu'en éducation, «la qualité n'est jamais uniquement un acquis (...); [c'] est un construit dynamique avec les acteurs : elle se joue au quotidien sur le terrain des pratiques ». Les deux chercheurs posent la question de l'utilité d'un « curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? » (pp.57-98). Cette question est certainement d'actualité, surtout dans les pays qui entreprennent de vastes réformes. D'où l'importance du rôle de l'institution dans la promotion du concept de qualité au sein de toute communauté éducative (enseignants, élèves et parents).

Behrens (2007) estime que le mot qualité est devenu un mot « passe-partout » qui a besoin d'être mieux défini pour être « opérationnel ». Dans le cadre scolaire, rejoignant Hameline (1988), et Gage et Berliner (1998), Behrens (2007) voit la qualité « en termes de performances d'élèves » (p.4). Tout comme Bouchard et Plante (2002) qui ont parlé de qualité opérationnalisable comme « notion dynamique » à plusieurs facettes sur lesquelles on peut se baser pour construire des indicateurs tels que : « l'efficacité, l'efficience, la pertinence la cohérence, l'impact ou la durabilité » (p.7). De plus,

Behrens (2007) insiste sur « l'interaction formatrice » des enseignants, élèves et parents (pp.5-6).

En matière de formation, la qualité serait « ainsi un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque » (Torres, 1996, p.35), ce qui reviendrait à évaluer les prestations fournies et l'efficacité du travail en se référant à des normes et des standards.

2.4.3. Amélioration et évaluation de la qualité.

Gather Thurler (2000) précise qu'il faudrait associer « souci collectif, évaluation et développement de la qualité » pour tout changement à entreprendre. Pour ce faire, il est nécessaire de combiner évaluations internes et externes, non pas pour juger l'autre, mais pour l'aider d'une manière constructive et évolutive (pp.58-59) tout comme l'ont soulevé précédemment Hameline (1988), Weller (1993), Fabre (1994) et Kegan (2000). Ceci suppose une ouverture à l'autre, ou ce que nous appelons plus couramment de nos jours un décroisement, pour instaurer « une relation de dialogue, de communication et de confiance » ; ceci nous ramène à l'idée de travail d'équipe pour le succès de tout l'établissement, avec un objectif premier à atteindre, « améliorer les pratiques ». Ceci va se répercuter sur le développement des élèves dont nous nous préoccuons (Field, 1993 ; Fabre, 1994). Il est clair que le concept du travail d'équipe en éducation est en évolution constante, alliant partage d'expériences (Knowles, 1980), réflexions et évaluations personnelles et collectives (Krathwohl et al., 1976 ; Schön, 1987 ; Senge, 1994), et amélioration continue (Deming, 1986 ; Kegan, 2000 ; Kaufman, 2003).

A l'instar de Gather Thurler (2000), Hadji (2008) appuie l'évaluation interne et formative en la définissant comme suit : « On désigne comme formative une évaluation qui joue un rôle de régulation des apprentissages. Qu'il s'agisse de programmes

d'études ou d'apprentissages scolaires, l'objectif essentiel est de les améliorer ». Il appelle cela la « visée transformatrice », qui propose moins de dire la réalité telle qu'elle est que de l'aider à devenir ce qu'elle pourrait être (p.134). Cependant, Hadji questionne le processus de l'évaluation formative comme « acte de régulation qui permet un ajustement ou une réorientation de l'action pédagogique » et le taxe de ne pas être réel mais plutôt « rêvé » et non appliqué. Pourquoi ? Parce qu'en fait, il voit que l'évaluation est devenue comme une fin en soi, alors que l'objectif de toute évaluation, « [c'] est de savoir de quel point de vue il faut se placer pour trancher de la pertinence d'une pratique (...) ». Pour lui, l'évaluation pertinente se fait « en fonction d'une intention donnée et pour un usage social précis (...) » sans considérer une quelconque évaluation comme « correcte en soi dans l'absolu (...) ». La tâche des enseignants et des formateurs est de « de contribuer au développement des élèves en facilitant leur apprentissage (...) » plutôt que de « succomber [uniquement] au mythe de la note vraie », que ce soit pour l'évaluation des résultats de l'élève ou de la performance des enseignants en classe (pp. 134-135). On retrouve ainsi les idées de Deming (1986) refusant le principe du « zéro défaut » de Crosby (1984) qui, lui, considère l'examen comme critère de qualité. Il recommande alors, comme dans la roue de Deming (figure 2), de considérer davantage l'examen (niveau : contrôler) comme un important moyen pour améliorer les résultats et revoir les méthodes d'enseignement (niveau : ajuster). Il vise de la sorte à passer à la créativité, la pensée critique et l'apprentissage indépendant tels que conseillés à titre d'exemple par Serviovani et Carver (1980), Pink et Hyde (1992), Senge (1994), Knowles (1980) et Kegan (2000). Tout comme Deming, Hadji (2008) estime que l'évaluation efficace est celle qui éclaire bien, d'où la nécessité d'explicitier les attentes en termes de compétences, d'analyser et d'interpréter les erreurs, d'identifier les caractéristiques des apprenants, de faire un diagnostic précis des

acquis et des lacunes, des forces et des faiblesses de chacun. L'analyse de Hadji correspond à celle de Gather Thurler (2000) qui, en parlant d'évaluation, va même plus loin dans son analyse quand elle critique certaines méthodes d'évaluation, et précisément les évaluations externes faites dans le seul but de mesurer l'efficacité d'un établissement. Pour elle, l'efficacité « se construit, se négocie, se pratique et se vit » afin d'engendrer une réflexion collective continue des pratiques au sein de l'équipe et aboutir à une auto-évaluation, à la régulation des stratégies de travail (Schön, 1987 ; Allal, 1994 ; Senge, 2000 ; Gather Thurler, 2000) tout en respectant l'enseignant, éloignant de lui le spectre de la précarité de son emploi, comme c'est le cas des enseignants travaillant dans les institutions où ils ne sont pas fonctionnaires de l'état. Pour Gather Thurler, le sentiment de défi personnel, de succès collectif, le pouvoir d'initiative au sein de l'institution vont « de pair avec une quête d'amélioration des pratiques et de la qualité de l'enseignement » (p. 60) tout comme vu précédemment avec Maslow (1954), Sergiovanni et Carver (1980), Kegan (2000) et Sadiq (2003).

Gather Thurler (2000) réfute les projets de réforme qui imposent les « démarches classiques du changement planifié, fondé sur un enchaînement cyclique de phases de recherche, de développement et d'évaluation externe trop rigide et bureaucratique pour répondre (...) aux projets de réforme prescrivant la mise en œuvre jusque dans ses moindres détails » (p.213). Elle se réfère à Lewin (1946) qui insistait sur la nécessité de « transformer la bonne volonté individuelle en action organisée efficace » (p.193). Elle recommande d'instaurer un « système d'apprentissages coordonnés » qui a pour finalité de transformer toutes les capacités en « organisation apprenante (...) dans le sens d'une plus grande efficacité de l'action collective ». Donc de mettre en commun, d'échanger les nouveaux savoirs et les expériences, de travailler non seulement de façon collaborative mais aussi participative, c'est-à-dire de s'engager dans le processus de

changement à long terme, et de mettre les compétences professionnelles « en synergie » et au service du projet commun » (2000 ; p.193). On voit là que Gather Thurler exhorte les spécialistes en éducation à revenir aux principes de la motivation tels que développés par Krathwohl et al. (1976) qui partent dans leur taxonomie d'une réponse positive à un acte donné pour transformer cet acte en un système valorisant, organisé et généralisé aux autres au sein d'une organisation ; cet échange d'expériences rappelle le concept d'organisation apprenante (Senge, 1994) où tous les acteurs au sein d'une institution améliorent continuellement les pratiques enseignantes ensemble. Gather Thurler précise que pour devenir une organisation apprenante, il faudrait que l'institution « apprenne à apprendre » (pp.193-196), tout comme l'avait requis Knowles (1979), qui estime qu'il faut « apprendre comment apprendre et aider les autres à apprendre ». De plus, Gather Thurler demande que l'on donne le temps nécessaire pour que les programmes de formation continue puissent être productifs, parce que les innovations en milieu éducatif ne « peuvent produire très rapidement des effets mesurables sur les apprentissages des élèves ». Il est évident pour elle que, pour être efficace, il ne faudrait pas oublier que le changement « (...) ne s'accomplit que par étapes, au gré desquelles les praticiens nouent des liens entre leur savoirs d'expérience et les idées nouvelles, développent les compétences nécessaires, [et] transforment leurs pratiques dans le sens des paradigmes proposés » (p.210).

A la lumière de qui précède, nous examinons dans ce qui suit différents indicateurs de qualité relevés par différents chercheurs.

2.4.4. Indicateurs de qualité des programmes de formation.

Beaucoup d'études ont été faites pour apprécier la qualité des programmes de formation continue en termes d'impact sur le rendement des élèves « comme un retour sur

l'investissement » consenti par les écoles (Holloway, 2006). Kubitskey et al. (2003) avaient trouvé difficile de dire qu'une formation est la cause directe d'une amélioration des résultats des élèves, vu que beaucoup d'autres facteurs entrent en jeu. Cependant, suite à un programme de formation, ils ont pu observer chez les élèves un changement précis en classe, en relation avec les sessions suivies par les enseignants. Les méthodes utilisées par les chercheurs (analyse des ateliers, opinion des enseignants quant à leurs nouvelles connaissances après les ateliers et observation des différentes performances en classe) aideraient, d'après eux, à « établir une relation entre l'apprentissage des élèves et la formation continue des enseignants » (pp.1-2). Par contre, Holloway (2006) conseille de revenir aux standards émis par l'école, pour voir si les enseignants atteignent ces standards et comment les aider par des sessions de formation à réaliser leurs objectifs (p.41). Ceci nous rappelle Aglozzine et al. (2003) qui, en appliquant les principes de la TQM dans leur recherche, ont mis en avant la mission de l'école et ont même été jusqu'à parler de la mission de la classe, demandant l'implémentation d'une réflexion systémique pour étudier la relation entre le processus et les résultats, et aligner les actions aux standards posés aux niveaux de la classe. Les chercheurs ont donc analysé les procédures d'évaluations sommatives et formatives du processus et des résultats. Il s'agit, comme l'ont avancé auparavant Gather Thurler (2000) et Hadji (2008), d'évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes pour continuellement les améliorer.

Dans cette perspective, Guskey (2002) a estimé qu'il faudrait avoir un programme basé sur ce que nous voulons que les élèves apprennent et avoir les moyens de savoir s'ils ont appris ou pas. Il pose cinq questions pertinentes : (1) est-ce que les participants trouvent que les sessions de formation sont utiles ? C'est le niveau le plus bas de l'évaluation ; (2) Qu'est-ce que les participants ont appris/acquis suite à la formation ?

Ce niveau est plus important que le précédent mais n'en dit pas beaucoup concernant ce qui se passe en classe ; (3) Est-ce que la formation continue est requise au niveau de l'institution qui montre son soutien pour l'application réelle en classe ? ; (4) Est-ce que les nouvelles connaissances et aptitudes sont véritablement appliquées en classe ? ; (5) Est-ce que les performances des élèves se sont améliorées suite à la formation continue des enseignants ? (pp.46-49).

Les questions semblent être énoncées par niveau d'importance, du moindre au plus élevé, mais en fait chacune apporte sa part pour la réussite du programme. En lisant, par exemple, la question qui est considérée par Guskey comme étant le niveau le plus bas de l'évaluation et qui demande si les participants ont trouvé la session utile ou pas, nous nous souvenons de la taxonomie de Krathwohl et al. (1976) et de ses premiers niveaux qui avertissent que le participant doit au début accepter de recevoir l'information (niveau 1), y répondre positivement (niveau 2) pour qu'il valorise les acquis d'une session (niveau 3) et s'engage par la suite à les appliquer ; ce dernier niveau correspondant en fait à la 2^e question de Guskey qui est de savoir si l'apprenant a appris quelque chose. Par contre l'importance du questionnement de Guskey vient de la vision holistique qu'il a d'un programme appelé à réussir. Il combine les efforts de l'enseignant et des élèves à ceux de l'institution et de la formation continue. Le rôle de chacun est respecté, comme requis par Kegan (2000), qui définit le développement comme étant une interaction entre la personne et son environnement, (institution-enseignant, enseignant-élève, enseignant- formation continue-institution), appelant à un « environnement de soutien » continu pour passer de « l'apprentissage informationnel » à « l'apprentissage transformationnel » et faire évoluer les situations. Weller (1996) approuve l'idée de Lezotte (1990) qui avait trouvé dans plusieurs études que ce genre d'interaction est bénéfique parce qu'il signifie que l'enseignant se sent en sécurité pour

s'exprimer et agir. Principe repris par Kegan (2000) comme étant celui de « conserver », dans le sens d'assurer la stabilité pour l'enseignant. Quand une institution atteint ce niveau de performance, cela signifie d'après Lezotte (1990) que le travail d'équipe est efficient, surtout lorsqu'on inclut les élèves comme partenaires d'une même vision pour l'amélioration du rendement de tous. Entrant plus dans les détails, Gather Thurler (2000) conseille de créer au sein de toute formation le sentiment de défi personnel pour le succès collectif, en rendant l'apprenant autonome mais devant rendre des comptes, comme d'ailleurs prôné par Knowles (1979), Maslow (1954), Sergiovanni et Carver (1980), Field (1993) et Sadiq (2003).

Comme nous le voyons, les recherches sont souvent complémentaires, mais elles apportent chacune un plus aux précédentes, ou alors davantage d'explications. En revisitant plusieurs recherches méta-analytiques, il est utile d'en sortir les principes communs montrant l'efficacité des programmes de formation continue d'une part et les éléments d'efficience qui font la particularité des unes et des autres d'autre part, pour en tirer ce qui sera considéré comme indicateurs de qualité à prendre en considération dans la présente recherche.

Les principes communs de réussite d'un programme de formation continue ont été maintes fois repris dans ce chapitre avec les recommandations de la qualité totale de Deming (1986) en toile de fond, tels qu'appliquées en éducation. Dans ce qui suit, nous tenterons de retrouver ces points communs grâce aux études méta-analytiques de Holloway (2006) et Glickman et al (1998) et à la recherche de Moukarzel (2005).

Comme vu précédemment, le PDCA comporte quatre étapes successives : planifier, développer, contrôler et agir. On retrouve certains points communs à toutes les études, tel que le travail en équipe. Un concept que les professionnels de la formation ne

doivent oublier à aucun moment et pour lequel ils prêchent constamment. Ce travail d'équipe commence à l'étape de la pré-planification qui requiert l'entrée en contact avec l'institution et les acteurs concernés, ainsi qu'avec les formateurs qui doivent préparer les sessions de formation sous forme d'atelier ou autre (Moukarzel, 2005).

Les recherches s'accordent à dire avec le PDCA que, depuis le début de la première étape « planifier », le responsable de la formation doit essentiellement tenir compte des besoins exprimés par les enseignants et par l'institution qui aura évalué le rendement de ses élèves ; cette étape est au cœur de l'autogestion de Knowles (1979) qui demande l'implication de l'enseignant dans tout le processus. La planification est aussi de prime importance pour Hadji (2008) qui voudrait qu'on regarde où l'on veut aboutir pour avoir un plan qui donnerait, au bout du chemin, un sens à l'évaluation. Ce qui éviterait de « succomber au mythe de la note vraie », que ce soit pour l'évaluation des résultats de l'élève ou de la performance des enseignants en classe (pp. 132-135). Toutes les recherches s'accordent à dire aussi qu'il est essentiel durant cette étape de « donner l'opportunité aux enseignants de participer » à l'élaboration du plan d'action, ce qui aura pour effet de les encourager à « réfléchir sur leurs pratiques enseignantes » (Holloway, 2006, p.42), de stimuler leur volonté de valoriser la formation (niveau 3 dans Krathwohl et al., 1976), d'augmenter leur confiance en eux quant à leur capacité de trouver des solutions à leurs problèmes en classe. Cela augmenterait par ailleurs leur estime en eux-mêmes (niveau 4 chez Maslow, 1954 ; niveau 3 chez Sergiovanni et Carver, 1980 : tableau 2) permettant ainsi l'évolution de ce qu'ils savent vers le « comment » appliquer (Kegan, 2000).

Dans la deuxième étape du PDCA, qui est celle de développer, il s'agit de l'implémentation du plan d'action par les formateurs. Offrir donc des ateliers qui « focalisent sur l'apprentissage des enseignants en matière de contenus et de stratégies

d'enseignement », d'après Holloway (2006), parce qu'un enseignant a besoin de connecter le nouveau savoir avec la vie professionnelle et de rencontrer des collègues avec qui échanger des expériences. Il montre, ce faisant, sa stature sociale et sa confiance en lui-même, comme relevé chez Maslow (1954), Sergiovanni et Carver (1980), Knowles (1980) et Kegan (2000).

Quant à la troisième étape du PDCA, contrôler, après l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire, il s'agit du suivi sur le terrain. C'est de l'avis de beaucoup d'experts la période cruciale du succès d'un programme parce que le suivi permet d'évaluer d'une manière formative si l'objectif des ateliers est réellement atteint en classe. Le suivi prendrait plusieurs formes, telles que des sessions de suivi avec l'évaluation du travail des élèves concernant, par exemple, un projet multidisciplinaire (Moukarzel, 2005), ou encore des périodes de réflexion en forme de tables rondes pour discuter de l'application en classe tel que recommandé par Schön (1987) pour la « réflexion sur et dans l'action ». Senge (1994) et Gather Thurler (2000) insistent, de façon complémentaire, pour qu'il y ait un temps d'assimilation et de transfert avant de voir un changement prendre place. D'autres moyens de suivi incluent l'observation d'un cours et le feedback donné, l'accompagnement, etc. L'étape du « contrôle » permet, d'après les recherches, de mieux voir comment évoluent les pratiques enseignantes, si elles ont réalisé les objectifs de la planification initiale, et de récolter des informations utiles pour l'étape suivante (Holloway, 2006).

A la dernière étape « agir », il faut ajuster le tir, utiliser les informations sur les résultats des élèves pour planifier de nouvelles sessions de formation (Glickman et al., 1998 ; Moukarzel, 2005) et créer des programmes motivants se basant sur les acquis précédents pour les consolider d'année en année (Holloway, 2006). Cette étape induit chez l'enseignant le sentiment de besoin en formation continue placé par Maslow

(1954) et Sergiovanni et Carver (1980) au niveau 5 comme étant la « réalisation personnelle » ayant en elle une « force interne d'efficacité et de créativité » (Hanson,1996, p.198). Krathwohl et al. (1976) le placent eux au niveau 5, comme étant la « caractérisation » qui montre l'intériorisation d'un système de valeurs et la volonté de bâtir avec. Ce besoin est d'ailleurs reconnu aussi par Weisser (2004) qui estime que « l'analyse de l'action après-coup permet à l'enseignant d'évaluer son propre travail et de se tourner ensuite vers des dispositifs d'information ou de formation qui l'aideront à résoudre ses problèmes » (p.11). C'est comme le « davantage », Magis d'Ignace de Loyola (Sidarous, 2004), principe qui encourage à toujours faire mieux et plus, et à aller de l'avant.

Grâce à la formation continue, un esprit de qualité devient inhérent à la personne et aux institutions, les engageant à améliorer leurs prestations en ressources d'une part et en reconnaissances et rituels d'autre part. En référant à la recherche méta-analytique de Glickman et al. (1998), Moukarzel (2005) a trouvé comme indicateur de qualité, que des écoles ont créé une structure interne in house - bureau ou centre- qui met au point et applique des programmes de formation au sein de l'institution ; ceci permet d'être plus près des besoins des enseignants et de leur assurer le suivi et le soutien nécessaires, faisant en sorte que certains deviennent eux-mêmes formateurs aux côtés d'autres formateurs externes. Ceci transforme l'enseignant en agent de changement pour ses collègues (Abbott, 2005), puisqu'il interpelle leur volonté de faire de même. Cela rejoint Krathwohl et al. (1976) qui parlent dans leur taxonomie de l'engagement à convaincre les autres et à faire évoluer les situations (niveau 3 : valorisation ; niveau 5 : caractérisation).

Beaucoup de facteurs entrent donc en jeu pour parler de programmes de formation de qualité, efficaces en termes d'amélioration de l'enseignement et de rendement des élèves. Un facteur tout aussi important que les précédents et qui a été maintes fois relevé dans les recherches, essentiellement par Senge (1994) et Gather Thurler (2000), est le concept de l'organisation apprenante, comme culture qui soutient le développement professionnel des enseignants et aide l'institution à améliorer ses performances et résultats sur le long terme. Il est de l'avis de tous de créer au sein des institutions éducatives un esprit de collaboration entre les enseignants pour échanger les expériences, accompagner les collègues dans l'application et l'évaluation de leur travail au stade formatif pour ensuite passer au stade sommatif, cultiver l'attitude du chercheur au sein de la communauté éducative pour continuellement améliorer les pratiques enseignantes grâce, par exemple, à des recherches dans l'action sur les problèmes communs pour adapter des solutions au contexte (Knowles, 1980 ; Senge 1994-2000 ; Kegan, 2000 ; Glickman et al., 1998 ; Gather Thurler, 2000 ; Moukarzel, 2005 ; Holloway, 2006).

On retiendra de ce qui précède que, pour avoir des programmes de formation continue de qualité, le suivi des sessions de formation est de prime importance. Le concept d'efficacité revient comme un leitmotiv et est prépondérant avec l'évaluation de l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire des enseignants et l'assimilation des élèves ; évaluation sur le plan formatif en premier lieu qui va créer une culture de collaboration et de travail d'équipe ainsi qu'une vision commune d'excellence amenant toute la communauté éducative à vouloir continuellement améliorer ses performances.

Dans la partie qui suit, nous développons le concept de suivi en éducation, un élément-clef par rapport à notre recherche, pour parler de l'efficacité du programme de formation continue mis en place dans cette étude.

2.5. Le suivi en formation continue

En revenant trois décennies en arrière, Fullan (1982) avait déjà soulevé la question du suivi des programmes de formation, en soulignant que c'était « l'un des problèmes majeurs de la formation continue » et qu'il était nécessaire d'inclure le concept de suivi dans la culture de toute institution pour des prestations de qualité (p.344). Se basant sur leurs recherches, Field (1993), Glickman et al.(1998) et Holloway (2006) ont appuyé ce concept signalant que c'est le moyen le plus efficace pour améliorer l'instruction et l'apprentissage.

En relevant l'importance donnée au développement professionnel des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, Ingvarson, Meiers et Beavis, (2005) ont identifié cinq critères essentiels pour un programme effectif : « un contenu ciblé, le suivi, l'apprentissage actif, le feedback et la révision en équipe du travail des élèves» (p. 8). Ingvarson et al. ont trouvé comme Kubitskey et al. (2003) qu'il était difficile d'évaluer l'impact d'un programme de formation continue sur les résultats des élèves, même lorsque le programme est étendu dans le temps ; ils devaient se référer uniquement aux rapports rédigés par les enseignants concernant l'effet de ces programmes sur leurs pratiques enseignantes (pp.15-16 ;18). Dans leur analyse, Ingvarson et al. (2005) estiment, tout comme Fields (1993), Glickman et al. (1998), Moukarzel (2005) et Holloway (2006), qu'il y a un lien très fort entre savoir et application, considérant que le suivi entrepris et le feedback aux enseignants ont un impact très fort sur l'amélioration du processus d'enseignement en classe et qu'il doit être établi, comme étape importante dans la programmation de la formation continue, malgré le surplus de temps, de travail et de budget requis (p.11; 17-18).

Pour comprendre les modalités de réussite de l'étape du suivi, nous allons examiner deux modèles appliqués intégralement dans des programmes de formation continue, l'un par Dennery (1997) et l'autre par Cornerstone (2005).

2.5.1. La méthode de Dennery.

Dennery (1997) définit le suivi comme étant « l'ensemble des démarches entreprises à l'issue de la formation dans le but d'améliorer son efficacité », insistant sur le fait que l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire est essentielle parce que dans la pratique, il ne suffit pas d'enseigner et « d'exiger du stagiaire qu'il applique pour que la mise en œuvre des connaissances soit effectivement réalisée » (p.13). Il souligne aussi que toute activité entreprise après une session de formation tient du processus de suivi à l'exception, cependant, de l'évaluation qui a pour but de contrôler l'efficacité de la formation (p.9). Ce qui va à l'encontre de l'analyse de Hadji (2008) et Gather Thurler (2000), qui considèrent, quant à eux, qu'il faut faire la différence entre évaluation sommative et évaluation formative. L'évaluation formative fait partie, d'après eux, du processus de suivi vu qu'elle a pour but, selon les termes du PDCA de Deming (1986), d'aider à l'application de ce qui a été appris durant les sessions de formation d'une part, et d'autre part, d'agir efficacement, pour adapter les nouvelles connaissances au contexte de la classe et au niveau des élèves.

Mais, sur un autre plan, Dennery (1997) trouve, tout comme l'ont fait Gather Thurler (2000), Senge (2000) et Holloway (2006), qu'en généralisant les nouveaux savoirs, grâce à des techniques de « démultiplication, formalisation et application collective des connaissances », le processus de suivi aide à passer du stade de « l'individu apprenant » à celui « d'équipe apprenante », ce qui augmenterait l'effet du retour sur investissement et accroîtrait la rentabilité des sessions en terme de performance (p.16).

Dennery insiste aussi sur le fait que, pour avoir des résultats suite à un programme de formation, il faudrait non seulement y incorporer des sessions de suivi, mais que les participants devraient être convaincus par la méthode de suivi proposée (p. 9). Ce qui nous rappelle Krathwohl et al. (1976) qui expliquent que la volonté de réponse positive de la part du participant est essentielle pour la bonne marche d'une action (niveau 2) puisqu'elle le pousse à valoriser le travail à faire et à s'engager à l'appliquer avec les autres collègues ou en classe avec les élèves (niveau 3). D'ailleurs Fabre (1994) avait inclus dans la signification donnée au mot « former » la portée inéluctable du suivi comme « [intégration] du savoir à la vie pratique », parce qu'il considère que la formation doit actualiser et perfectionner les connaissances des enseignants et les aider à en acquérir de nouveaux « pour rester compétitif » (p.22).

Afin d'assurer la réussite d'un processus de suivi, Dennery propose de respecter trois principes qu'il résume en trois mots-clés, « impliquer, adapter et prévoir », et que nous développons comme suit :

Le premier principe, tout à fait en accord avec ce que nous venons de relever chez Krathwohl et al. (1976), est celui « [d']impliquer les acteurs » ; ce qui signifie pour Dennery que tout participant doit être convaincu de l'importance du programme de formation puisque c'est lui qui doit l'appliquer sur le terrain. Dennery identifie deux niveaux d'implication : l'autonomie dans le travail et l'attitude à l'égard de la formation (tableau 3). Ici, nous nous retrouvons face à deux niveaux qui requièrent la coordination des efforts de deux partenaires : l'institution, qui doit accepter l'autonomie de l'enseignant comme le recommandent les chercheurs (Sergiovanni et Carver, 1980 ; Knowles, 1980 ; Deming, 1986 ; Crathwold et Shutler, 1999 ; Kegan, 2000), et l'enseignant, qui doit avoir une attitude positive comme relevé plus haut avec Krathwhol et al. (1976). D'après Dennery, il existe une relation très importante entre le

participant et l'institution, tout comme l'avaient soulevé Gather Thurler (2000), Senge (2000) et Holloway (2006). Si l'institution fait confiance à l'enseignant et lui octroie un niveau d'autonomie élevé, l'implication sera forte et le résultat des formations sera l'application pour assurer une amélioration des performances en classe. Donc, le rôle de l'institution est de prime importance pour assurer la qualité du suivi en formation. Sadiq (2003) insiste sur le rôle proactif de l'institution pour créer le climat nécessaire au travail de qualité. Parce qu'en fait, si l'institution n'a pas l'attitude qui permet l'autonomie ou n'offre pas le temps et les ressources nécessaires pour l'application, même si l'enseignant est motivé, d'après Dennery, sa marge de manœuvre sera très étroite et l'application en classe n'aura pas lieu comme il se doit (pp.17-19). Ceci a été vérifié d'ailleurs dans la recherche d'Ingvarson et al. (2005), qui ont remarqué que le suivi demande du temps, des ressources et des moyens financiers parce qu'il pèse sur le budget et donc il doit être planifié en même temps que les ateliers d'un programme de formation continue. Pour cela, Dennery recommande d'adapter le type de suivi en fonction du niveau d'implication ; en d'autres termes, si l'enseignant n'a pas les ressources nécessaires pour l'application en classe mais est motivé à le faire, le programme de suivi devrait prendre en considération cette étape et le formateur devrait intervenir autrement que lorsque l'enseignant est motivé, a les ressources nécessaires et a le soutien de l'institution. Le suivi constitue un effort commun de la part de tous les membres pour donner des résultats tangibles (p.24), comme le recommande d'ailleurs Deming (1986) pour des résultats tangibles avec l'application de la TQM en éducation.

Tableau 3 :

Niveau d'implication de l'apprenant en fonction de son attitude et de son autonomie⁵.

AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL	ATTITUDE A L'EGARD DE LA FORMATION	
	Positive	Négative
Elevée	<p>Implication forte L'apprenant sera motivé pour réaliser le suivi de formation car il sera convaincu qu'il s'agit d'un enjeu fort et qu'il pourra réaliser des actions importantes grâce à l'autonomie qu'il a pu acquérir dans son travail. Exemple : cadre ou collaborateur volontaire pour suivre la formation.</p>	<p>Implication moyenne L'apprenant aura les moyens de réaliser un suivi de formation important, mais son attitude négative à l'égard de la formation risque de limiter son implication. Exemple : cadres ou collaborateurs contraints par leur hiérarchie de suivre la formation</p>
Faible	<p>Implication moyenne L'apprenant est volontaire poursuivre la formation, mais sa marge de manœuvre pour réaliser le suivi de formation reste faible Exemple : personnel peu qualifié ayant souhaité suivre sa formation</p>	<p>Implication faible L'apprenant n'a ni les moyens de mettre en œuvre le suivi de formation, ni la motivation nécessaire. Exemple : personnel peu qualifié contraint par sa hiérarchie de suivre la formation.</p>

Le tableau 4 détaille le rôle à jouer par les différents acteurs impliqués dans les programmes de formation : apprenant, formateur, responsable de formation et responsable hiérarchique. Le degré d'implication de chacun des acteurs (faible, moyenne ou forte) montre sa réponse au processus de suivi (Krathwohl et al., 1976) et sa contribution potentielle à la réussite du programme de formation.

⁵ Pris de : Dennery, M. (1997). Organiser Le Suivi de la Formation. ESF éditeur, Paris, France (p.50)

Tableau 4⁶

Niveau d'implication et rôles des acteurs du suivi de formation

Acteurs	Implication	Rôles
Apprenant	-Moyenne à forte selon les objectifs poursuivis	- Met en œuvre le suivi de formation - Si possible, participe à l'élaboration du projet de suivi de formation
Formateur	- Moyenne à forte selon le rôle joué	- Conçoit la démarche de suivi de formation - Implique les différents acteurs du système de formation dans le projet de suivi - Met en œuvre le suivi de formation dans le cadre de dispositifs de type « coaching »
Responsable de formation	- Faible ou forte selon le rôle joué	- Evalue le résultat du suivi de formation - Conçoit et pilote les grands projets de suivi de formation
Responsable hiérarchique	- Faible ou forte selon le rôle joué	- Valide le projet de suivi de formation - Réalise l'entretien de suivi de formation systématiquement après chaque formation - Reconnaît les efforts réalisés dans le domaine du suivi de formation - Met en œuvre le suivi de formation dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement hiérarchique.

Le deuxième principe important pour le suivi en formation continue, consiste à « adapter le suivi en fonction des caractéristiques de la formation », d'après Dennerly, qui considère que « le suivi de formation idéal n'existe pas » mais que chaque formation requiert un type de suivi personnalisé qui implique tous les acteurs (p. 25). Quatre

⁶ Ibid

caractéristiques doivent être prises en considération pour le suivi des formations : la durée de la formation, la discipline d'enseignement, le groupe de participants et la finalité.

Dennery précise, pour la première caractéristique, que les formations de courtes durées (1 à 3 jours) doivent avoir pour objectif principal de capitaliser les connaissances acquises en essayant de généraliser autant que possible. Pour les formations de moyenne durée (4 à 15 jours), il s'agira d'appliquer et de généraliser les connaissances acquises. Pour les longues formations (+ de 15 jours), l'application est impérative et la généralisation avec les collègues plus que souhaitable (pp.25-26).

Quant à la deuxième caractéristique, la discipline d'enseignement, comme les sciences ou l'histoire-géographie, il existe différentes formes soit directes sur le terrain soit par le biais de la technologie pour raffiner ce que le participant a acquis comme connaissance. L'important, d'après Dennery, est de travailler selon le concept de « la qualité totale » de Deming (1986) pour impliquer toute l'équipe, « voire toute une entreprise, pour atteindre des résultats significatifs » (p.26). Il est en cela d'accord avec Field (1993), qui insiste pour la collaboration de tous au sein de la communauté éducative afin de « contrer la médiocrité en éducation » (annexe 1, p. 367 ; principe 14).

Pour la troisième caractéristique se rapportant au groupe de participants, Dennery précise qu'il y a deux sortes de groupes : interentreprises et intra-entreprises. Les formations « interentreprises » sont données à des groupes mixtes avec des participants de différentes institutions, alors que pour les formations « intra-entreprises » le groupe de participants appartient à une même institution. La différence par rapport au suivi, outre l'application et la capitalisation des connaissances, est que la généralisation des nouvelles connaissances est plus difficile à implémenter pour l'interentreprises, à moins que « plusieurs personnes d'une même entreprise, voire d'une même équipe,

s'investissent dans un projet commun » (p.27). Ce qui est possible, d'après Moukarzel (2005), qui a trouvé que certaines écoles travaillent sur des projets interdisciplinaires qui font que les enseignants d'une même discipline développent un même thème avec les enseignants d'autres disciplines, ce qui permet de créer entre les équipes d'enseignants et ensuite avec les élèves, un esprit de collaboration. Cet esprit contribue au succès de tous (Gather Thurler, 2000) et permet de promouvoir l'intériorisation des valeurs du travail en commun et de la réussite (niveau 5 : caractérisation d'après Krathwohl et al., 1976).

Quant à la finalité, dernière caractéristique, Dennery en conçoit quatre types : « se maintenir à niveau ou développer des connaissances générales, perfectionner les compétences pour améliorer sa performance au quotidien, accroître la qualification pour accompagner des changements, et développer l'expertise pour obtenir un avantage concurrentiel » (pp.27-28). A ce stade, il est évident que Dennery cherche à voir comment aider les participants à une formation à accomplir un objectif qui doit mener, tous types de finalités confondus, à un changement qualitatif profitable aux participants et à l'institution en même temps. Les quatre types de finalités sont inhérents au concept de l'organisation apprenante promu par Senge (1994) qui demande aux institutions de permettre la créativité et d'encourager le changement comme étant inéluctables pour toute amélioration. Gather Thurler (2000) les rejoint et va plus loin pour combiner toutes les finalités en recommandant de coordonner le travail et les différents apprentissages, dans le but de transformer les capacités en organisation apprenante pour un meilleur engagement dans le processus de changement à long terme. Ce serait alors une action participative unissant les compétences professionnelles et les efforts au service du projet commun.

Pour le troisième et dernier principe, «prévoir», Dennery conseille de planifier le suivi requis avec la démarche du programme de formation, pour être sûr de l'application, car « une formation sans suivi adapté est vouée à l'échec » (p. 29). Sur un autre plan, comme requis par Knowles (1980), Kegan (2000) et Holloway (2006), il conseille de préparer la mise en œuvre du suivi avec les participants afin qu'ils sachent ce que le formateur voudrait qu'ils retiennent comme indicateurs d'application et de capitalisation des connaissances, et finalement pour être sûr que les différents acteurs du système de formation connaissent la démarche à suivre « pour qu'ils puissent s'y impliquer totalement » (p.29).

Pour la réussite d'un programme, Dennery considère qu'il y a cinq étapes essentielles pour passer à l'action : diagnostiquer la situation pour comprendre les besoins, définir les objectifs et choisir les dispositifs de suivi adéquats, établir le plan d'action et impliquer les différents acteurs, réaliser le suivi et évaluer les résultats au moyen d'un questionnaire rempli par les participants sur la qualité du suivi de formation (pp.33-34). Sa démarche reprend les recommandations de Knowles qui en 1980 conseillait aux responsables de donner à « l'apprenant (...) l'initiative de diagnostiquer ses propres besoins d'apprentissage, de formuler ses objectifs, de localiser les ressources pour accomplir les objectifs, de mettre au point un plan d'action, et d'évaluer le degré de réalisation de ces objectifs » (p.38) afin qu'il devienne autonome et accountable (rendant des comptes sur les résultats), à l'instar de ce que Deming (1986) a développé avec la TQM et le PDCA.

En conclusion, Dennery recommande fortement d'incorporer des sessions de suivi à tout programme de formation continue en impliquant les participants dans le planning du suivi. Il considère ceci comme faisant partie du processus de la « Qualité Totale » pour l'amélioration continue des performances. Pour que le suivi soit efficace, il

considère qu'il doit être accepté par les participants qui vont appliquer les nouvelles connaissances sur le terrain, et qui vont si possible partager leurs connaissances avec leurs collègues de travail afin de généraliser les bonnes pratiques, ce qui rappelle les niveaux 2, 3, et 4 de la taxonomie de Krathwohl et al. (1976). Les modalités du suivi devraient s'adapter aux besoins du groupe, à la formation, à la durée de cette formation et à la finalité fixée par les différentes parties : l'institution, les responsables de la formation et les participants.

Dans la partie qui suit, des indicateurs de réussite de programmes de suivi sont détaillés, prenant en considération les étapes essentielles d'un plan d'action tel que recommandé par plusieurs chercheurs, dont Knowles (1980), Fabre (1994), Glickman et al. (1998), Holloway (2006) et Deming (1986).

2.5.2. Les indicateurs de suivi effectif en formation continue : le programme Cornerstone.

Se référant à deux recherches méta-analytiques faites entre 1998 et 2002, le programme Cornerstone (2005) a établi six indicateurs non-linéaires pour garantir l'efficacité et la réussite des sessions de formation, parlant de Continuous Professional Development (CPD) pour la formation continue. Les indicateurs peuvent être utilisés chacun seul ou l'un avant l'autre, pour une meilleure adaptation sur le terrain insistant, comme l'avait d'ailleurs soulevé Dennery (1997) que, pour plus d'efficacité, chaque situation pouvait demander une intervention différente. Les indicateurs sont les suivants :

1. La mise en pratique et le feedback : à l'instar de Senge (1994) et Gather Thurler (2000) qui soutiennent qu'il faut un temps d'assimilation pour que le transfert d'information ait lieu correctement et donc voir le changement souhaité prendre

place, le CPD trouve qu'il est essentiel non seulement de donner du temps aux participants pour l'application des nouvelles connaissances, mais aussi de « créer [les] opportunités », pour reprendre Kaufman (2003), afin que les participants puissent pratiquer les nouvelles aptitudes acquises durant la formation. Cela les aiderait, d'après le CPD, à faire les rapports nécessaires avec les travaux en classe, et donnerait aussi la possibilité au formateur d'offrir un feedback adéquat, étape trouvée très importante aussi chez Ingvarson et al. (2005), Fields (1993), Glickman et al. (1998). Moukarzel (2005) et Holloway (2006) ont remarqué que le feedback a un impact très fort sur l'amélioration du processus d'enseignement en classe et qu'il doit être établi, comme dans tout programme de formation continue.

2. Modéliser l'expertise et accompagner : il s'agit de travailler avec les participants sur des activités qu'ils appliqueront en classe, et ensuite observer leur application en classe et les conseiller durant des séances de feedback ; ceci augmenterait la possibilité d'utiliser les nouvelles idées et les nouvelles pratiques acquises, comme recommandé par Waldman (1993) et McComb (1993) qui ont basé leurs recherches sur la TQM de Deming (1986) et ont conseillé d'offrir aux apprenants un accompagnement fréquent pour avoir des résultats tangibles.
3. Instructional leadership (Le leadership pédagogique) : c'est un élément-clé pour les directeurs d'établissement, qui doivent mener leur école vers un développement qualitatif. Toute l'équipe est supposée soutenir le processus de changement, comme nous l'avons vu précédemment avec Field (1993) et Aglozzine et al. (2005), et s'y impliquer pour obtenir un meilleur rendement. Les directeurs doivent travailler directement avec leurs enseignants pour les

aider à résoudre les difficultés rencontrées par l'application des nouvelles pratiques en classe. Ils doivent aussi suivre de près l'introduction des nouvelles idées en classe à travers des observations, l'évaluation des plans d'enseignement et la performance des élèves. Ce point a été trouvé extrêmement important dans beaucoup d'études, dont celles de Gather Thurler (2000) et Senge et al. (2000) qui relient le leadership pédagogique à l'évaluation formative pour améliorer le rendement des enseignants d'une manière collaborative.

4. Soutien de toute l'école et soutien administratif : les enseignants doivent se sentir soutenus par l'administration de l'école, surtout quand ils sont anxieux et que l'application rencontre des difficultés, d'où l'importance de la collaboration requise par Deming (1986) pour l'application de la TQM en éducation et les principes 8 et 9 qui recommandent un soutien constructif de la part de l'administration en « brisant les barrières qui empêchent l'amélioration de la qualité de l'enseignement » (Field, 1993 ; annexe 1, p. 367).
5. La collégialité : les programmes de formation ont un impact plus important dans les écoles où la collégialité est importante ; c'est-à-dire que « tous doivent travailler ensemble au sein de la communauté éducative » comme le souligne Field (1993 ; p.302) et comme aussi relevé par Glickman et al. (1998), Moukarzel (2005) et Holloway (2006). Dans une recherche, Little (1982) a trouvé, comme Senge (1994), que la collégialité est nécessaire pour que « les enseignants s'engagent continuellement dans des conversations précises et concrètes concernant leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants planifient, conçoivent, recherchent, et préparent les [leçons] ensemble » (p.331)
6. La qualité de l'information présentée et démontrée : les formateurs doivent toujours présenter quelque chose de nouveau aux participants pour aller au-delà

de ce que les enseignants savent déjà. Ce principe a été maintes fois repris par Knowles (1980) et Kegan (2000), qui soutiennent que les adultes amènent avec eux leur savoir et leurs expériences et qu'il faut en profiter pour aller au-delà de ce qu'ils savent. Pour le CPD, les nouvelles informations et les apprentissages doivent se fonder sur des recherches et être présentés d'une manière intéressante en utilisant des moyens technologiques et de nouvelles stratégies d'enseignement ; ils doivent relier les nouvelles connaissances à l'expérience pratique des enseignants avec des activités à appliquer durant la session de formation

Les six indicateurs du programme de Cornerstone, CPD, requièrent donc l'implication de tous les acteurs pour assurer la réussite du suivi de la formation continue : l'institution, les enseignants, les responsables de formation et les formateurs. Ceci est conforme aux explications données précédemment dans la synthèse sur les formations de qualité faites à propos de Deming (1986), Glickman et al. (1998), Moukarzel (2005), et Holloway (2006). Naturellement, ce qui est visé est la qualité des formations en matière de contenu et de l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'application et à la continuité dans le temps, d'où l'importance du feedback, de l'accompagnement et de l'environnement de soutien incessamment repris par Field (1993), Gather Thurler (2000) et Senge (2000).

Il est à espérer que tout ce qui est dit soit appliqué sans rencontrer de résistance au changement préconisé. La résistance au changement vient entre autre du fait que l'amélioration en éducation nécessite du temps et de l'effort ; ce qui pourrait effrayer certains de ne pas réussir et de préférer se cantonner dans leurs habitudes (Walton, 1986 ; p.4). Dewey (1953) avait soulevé le problème comme étant un obstacle au

développement professionnel de l'enseignant. Drago-Severson (2004) avait trouvé que les directeurs d'école se plaignent toujours de l'attitude de certains enseignants vis-à-vis de la formation continue. Par conséquent, l'un des défis de la formation est d'amener les enseignants à passer de la culture de résistance et de retrait vers une culture de collaboration et de travail d'équipe ; ce sont des points forts pour les écoles qui réussissent (Moukarzel, 2005). Ceci est possible en créant un environnement de soutien (Kegan, 2000), en facilitant l'autonomie des enseignants (Sergiovanni et Carver, 1980 ; Pink et Hyde, 1992 ; Dennery, 1997 ; Owen, 2001) et en valorisant l'engagement au sein de l'équipe comme souligné entre autres chercheurs par Ingvarson et al. (2005).

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que la formation continue est un long processus qui requiert une application des nouveaux enseignements et un suivi formatif sur le terrain qui peut prendre plusieurs formes (observations en classe, feedback, accompagnement, discussions en tables rondes, discussions informelles, etc.). Le suivi formatif, comme son nom l'indique, suppose une prédisposition à conseiller, guider, accompagner avant de parler d'une quelconque évaluation. Cette évaluation viendrait par la suite pour déceler ce qui doit être amélioré pour une meilleure qualité des prestations. Ce qui ressort des recherches nous montre que la formation continue est un processus d'amélioration des compétences qui doit se faire en plusieurs étapes dans un esprit de collégialité et de professionnalisme. Pour que le suivi soit efficace et donc de qualité, il faudrait qu'il soit considéré comme une étape dans le programme de formation continue, donc inhérent à la formation. Ceci requiert de la part de l'enseignant et de l'institution de créer un état d'esprit et un environnement qui permettent le passage de l'état de l'employé qui se soumet aux ordres à celui du spécialiste qui prend part aux décisions. Pour ce faire, le devoir de la formation continue

est de créer cet état d'esprit et de pousser les institutions à changer leur regard quant à la profession de l'enseignant en lui faisant confiance tout en lui demandant de rendre des comptes. Ingersoll (2004) explique que toute profession requiert un développement technique et professionnel continu « tout au long de [la] carrière » (p.107). Ceci est devenu une sorte de leitmotiv partout dans le monde.

.

2.6. Conclusion

Ce chapitre sur la formation continue en éducation nous a montré qu'un programme de formation continue est reconnu comme étant de qualité s'il est efficace ; il est efficace s'il est suivi sur le terrain des pratiques par un accompagnement qui doit mener vers l'application des nouvelles connaissances et leur révision pour l'amélioration continue des prestations de l'enseignant et du rendement de l'élève, comme nous l'avons vu avec les principes de la qualité totale TQM de Deming (1986) et l'approche opérationnelle de la qualité par Behrens, (2007) et Paquay (2007). En d'autres termes, un programme de formation continue doit prendre en considération un certain nombre de critères pour son évaluation ; lors de sa planification, les enseignants et l'institution doivent avoir exprimé leurs besoins. En se basant sur leur opinion et sur la performance de leurs élèves, la formation devra être conçue de manière à impliquer les enseignants dans la mise à jour et l'application de leurs nouveaux savoirs et savoir-faire pour qu'ils puissent les adapter à leurs classes (Fabre, 1994 ; Glickman et al., 1998 et Holloway, 2006). Ceci rendra les enseignants plus autonomes et donc plus responsables des résultats de leur formation vis-à-vis d'eux-mêmes (Sergiovanni et Carver, 1980) et vis-à-vis de l'institution avec un sentiment de satisfaction personnelle qui joue un rôle important pour motiver l'adulte, point très important relevé par Maslow (1954), Krathwohl et al. (1976), Sergiovanni et Carver (1980). Cette responsabilisation est amenée à promouvoir

l'autogestion et par extension, l'auto-évaluation, qui est une caractéristique de l'amélioration continue en éducation pour Knowles (1980), Deming (1986), Field (1993) et Kegan (2000). Quant à l'institution, son rôle est tout aussi important dans le soutien prodigué à l'enseignant en matière de ressources, de temps et d'encouragement (Senge, 1994 ; Gather Thurler, 2000 et Ingvarson et al.,2005) que pour le travail d'équipe au sein d'un climat de confiance et de partage d'expériences, puisqu'au final leur objectif est le même, à savoir l'amélioration des performances de leurs élèves, conformément à Ghather Thurler (2000) et Ingvarson et al. (2005). Ce processus est opérationnel quand l'institution soutient le suivi des enseignants dans une optique d'évaluation formative avant l'évaluation sommative (Gather Thurler, 2000 et Hadji, 2008), pour améliorer, décloisonner et généraliser les connaissances dans un mouvement cyclique, comme requis par le PDCA de Deming (1986) et par Dennery (1997).

Dans l'optique de généraliser l'amélioration du rendement des élèves, il est nécessaire de comprendre comment motiver l'élève et l'engager à donner le meilleur de lui-même ; ce sera l'objectif du chapitre 3.

Tout au long de notre recherche présente, nous aurons recours aux résultats précédemment cités, pour l'élaboration des instruments ainsi que pour l'évaluation des workshops (ateliers) et des sessions de suivi. Les recherches mentionnées dans ce chapitre nous aideront aussi dans l'analyse de nos indicateurs pour déterminer l'influence des stratégies d'enseignement apprises au sein du programme de formation sur la participation des élèves en classe. Nous étudierons plus particulièrement les trois matières : arabe, sciences, histoire-géographie et éducation civique. Nous traiterons aussi de l'orientation scolaire et professionnelle chez les mêmes élèves.

CHAPITRE 3

PEDAGOGIE ET MOTIVATION DES ELEVES

3.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, plusieurs théories et recherches ont été relevées pour mettre en avant l'importance de la formation continue des enseignants comme gage d'efficacité et de qualité pour tout processus d'amélioration en ce qui concerne l'enseignement et le rendement des élèves. Faisant le parallèle entre les enseignants et les élèves, Weisser (2004) relève qu'en « formation initiale ou continue, [les adultes] sont eux-mêmes demandeurs bien souvent de directives concrètes, directement applicables (...)» (p.11).

Il est certain que certains principes émis pour les adultes nous interpellent aussi pour les jeunes ; la taxonomie de Krathwohl (1976), par exemple, pousse au questionnement non pas pour la véracité du processus mais pour l'empathie : et si nous regardions de près l'attitude des élèves en classe, cette taxonomie montrerait-elle comment les élèves répondent ? Est-ce que nous arrivons à capter, par exemple, l'attention de nos élèves au début d'un cours (niveau 1) pour qu'ils réceptionnent l'information de manière positive (niveau 2) et qu'ils valorisent l'instruction et s'engagent à y travailler avec les autres (niveau 3), etc. ? On entend dire que les élèves démotivent l'enseignant, mais est-ce qu'un enseignant démotivé peut motiver les élèves ? Nous avons revu avec des chercheurs comme Krathwohl et al. (1976), Knowles (1980), Senge (1994), Kegan (2000) et Gather Thurler (2000), qu'un enseignant motivé peut toujours trouver moyen de communiquer son enthousiasme à ses élèves et appliquer son nouveau savoir et savoir-faire avec des activités qui montrent l'utilité et l'accessibilité des nouvelles connaissances (Fabre, 1994). Mais plus encore, comment ne pas penser que ce qui nous fait plaisir, à nous adultes, ne ferait pas plaisir à nos élèves avec la hiérarchie des

besoins de Maslow (1954) telle qu'adaptée par Sergiovanni et Carver (1980) en éducation pour ce qui est de la reconnaissance des aptitudes du point de vue de la reconnaissance sociale (niveau 2), de l'estime de soi (niveau 3) et pourquoi pas de l'autonomie (niveau 4) et de la réalisation personnelle (niveau 5) où plus l'élève réussirait, plus il voudrait réussir ?

Dans ce chapitre, nous verrons ce que les chercheurs ont trouvé comme moyens efficaces pour la motivation des élèves, pour qu'ils s'impliquent dans leur apprentissage, s'investissent davantage en classe et dans leurs études pour améliorer leur rendement, et ce qui pourrait les influencer dans leurs orientations futures. Leurs indications sont importantes pour le design de cette recherche qui cherche à montrer un lien entre la formation continue des enseignants et la participation de leurs élèves en classe dans un pays en plein changement éducatif. Nous serons amenés à réfléchir sur la qualité des programmes de formation continue des enseignants qui sont sensés avoir des répercussions positives en classe, avec l'apprentissage des élèves et leur attitude face à de nouvelles méthodes d'enseignement.

3.2. Enseignement et motivation

Le métier de l'enseignant est de faire apprendre et de faire en sorte que l'enseignement se développe pour améliorer les performances de l'élève et l'habiliter à aller de l'avant. Mais « apprendre signifie souvent se tromper » selon Martinot (2002 ; p.36) ; un point qui n'est pas toujours perçu à sa juste valeur par l'école, les enseignants, les élèves et leurs parents. Il est donc nécessaire que l'école rappelle à tous, éducateurs, élèves et parents, que l'objectif pour l'élève est d'apprendre et que la faiblesse ou le retard d'apprentissage ne devrait pas être un facteur de démotivation mais de motivation pour un engagement à améliorer l'état actuel. Bourgeois et Galand (2006) résument ce qui a

été trouvé par les chercheurs comme essentiel : « l'engagement de l'apprenant constitue une condition sine qua non pour un apprentissage de qualité : pas d'apprentissage sans engagement de l'apprenant dans la tâche » (pp. 12-13). Naturellement, beaucoup de facteurs externes au cadre scolaire et à son influence peuvent être à l'origine de la démotivation, tels que l'environnement familial, l'absence de soutien à la maison, une culture anti-scolaire, etc. Dans cette partie, notre attention portera surtout sur ce qui se passe en classe et sur la relation école-enseignant-élève.

En revisitant plusieurs recherches, Viau (2008) a trouvé que « tout élève a un besoin intrinsèque d'apprendre et de s'épanouir » et se demande quels sont les facteurs qui pourraient le motiver, situant le débat sur la motivation entre « la personne et son environnement » (p.113). Ce que Bandura (1993) approuve en disant que « ce sont des perceptions spécifiques au contexte de classe qui sont les sources les plus importantes de motivation » (p.114). Immanquablement, nous revenons à Krathwohl et al. (1976) qui expliquent que pour valoriser une action et s'engager à l'assumer (niveau 3 de la taxonomie), la personne doit avoir été attirée par une information reçue, une situation (niveau 1) et y avoir répondu positivement (niveau 2). Viau relève aussi que trois perceptions ont été trouvées essentielles chez l'élève pour la motivation : « la valeur qu'un élève [donne à] l'activité, sa compétence à l'accomplir, et le contrôle qu'il exerce sur cette activité ». Viau insiste sur le fait que l'apprenant a toujours besoin de se fixer des objectifs pour bien travailler, et que « sans but, un élève peut difficilement valoriser une activité » (p.114). Donc, pour qu'un élève soit motivé, il faudrait qu'il se sente à l'aise en classe, qu'il soit confronté à une activité ayant un but qu'il voudrait accomplir, et qu'il puisse avoir un certain pouvoir lui permettant de contrôler/justifier ses actions afin de réussir. Ceci n'est pas tout à fait l'avis de Ames (1992) qui a trouvé

dans ses recherches que même les élèves démotivés peuvent réussir, mais en ayant uniquement « des buts de performance » qui les poussent à avoir une meilleure note, sans toutefois éveiller en eux la curiosité d'apprendre de nouvelles choses et de devenir, avec le temps, des apprenants tout au long de la vie. Ceci nous rappelle l'inquiétude de Deming (1986) face au critère du « zéro défaut » de Crosby (1979) comme indicateur de qualité. Deming croit fermement que travailler pour le résultat immédiat n'aiguise pas la curiosité de l'élève et n'éveille pas en lui une motivation qui le pousserait à vouloir faire mieux et à approfondir ses connaissances ; ce qui l'amènerait à oublier ce qu'il a appris, une fois l'étape de l'examen passée, puisque les informations ne seraient pas intériorisées pour ensuite évoluer en discours personnel (niveaux 4-5 ; Krathwohl et al. 1976). Sur un autre plan, Crawford et Shutler (1999), voient chez l'enseignant une motivation que nous pourrions désigner comme déguisée ou maquillée, puisqu'en réalité il se serait contenté d'enseigner pour la réussite aux examens et non pour l'enrichissement de l'élève sur le long terme. Pour y pallier, Ames (1992) trouve que « l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle » (p. 118).

Les chercheurs ont donc remarqué que l'élève a besoin d'avoir un rôle actif en classe pour qu'il mette en avant ce dont il est capable ; en d'autres termes, quand un élève se sent soutenu et encouragé, il est plus enclin à s'attaquer à des tâches ardues et à expérimenter diverses stratégies d'apprentissage qui accentueraient en lui le besoin de connaître davantage (Pintrich & Schrauben, 1992 ; Ames, 1992). Il est difficile de ne pas relever que ce point est à l'autre extrême d'un continuum motivation-démotivation puisque l'élève atteindrait à ce moment-là le niveau de la réalisation personnelle (niveau 5) de la hiérarchie des besoins de Maslow (1954), qui devient en soi une

régénérescence, contrairement à un autre élève qui ne travaille pas ou qui travaillerait uniquement pour la note. Il est donc nécessaire d'encourager l'élève pour qu'il s'engage davantage dans l'amélioration de ses performances vu que le manque d'encouragement, d'après Skinner (1969), entraîne souvent un repli de l'élève sur lui-même et un surplus de punition de la part de l'enseignant et des parents, ce qui conduit par conséquent à le démotiver. Ceci est un cercle vicieux dans lequel se retrouve l'élève faible, d'après Stipeck (1998) : n'étant pas encouragé à travailler, il n'est plus motivé à le faire, et, ne travaillant pas, il reste faible, ce qui pousse continuellement certains enseignants à répéter que les élèves faibles sont désespérément démotivés. L'enseignant, selon Stipeck, devrait montrer aux élèves faibles de l'attention, de l'enthousiasme et de la confiance dans leur capacité de réussite en les mettant dans des situations où ils ne sont pas en compétition avec les élèves forts, ce qui refléterait leur faiblesse, mais dans des situations où les faibles et les forts collaborent sur un même projet (p.120). Donc, encouragement et engagement des élèves sont des mots-clefs que nous retrouvons dans d'autres recherches aussi, ce qui met en évidence le rôle de l'enseignant qui doit les favoriser.

Sur ce plan, nous retenons l'intervention de Gauthier (1997) qui, se référant à Doyle (1986), insiste sur l'effet enseignant comme primordial pour la réussite du processus de l'apprentissage de l'élève. Doyle estime que l'enseignement se fait à deux niveaux : la gestion de la matière et la gestion de la classe, les deux se complétant pour éviter ce que Bourgeois et Galand. (2006) évoquent comme « l'un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés les acteurs éducatifs » qui sont en mal de trouver des solutions et qui se traduit par « l'ennui » (p.11). Ils sont rejoints par Ames (1992) qui a trouvé quatre facteurs motivationnels pouvant aider à motiver les élèves au sein de la classe : « les

activités d'apprentissages, l'évaluation, le système de récompenses et de punitions, enfin l'enseignant lui-même » (p.117).

Pour Doyle (1986) la gestion de la matière et la gestion de classe sont inter-reliées pour motiver les élèves. Nous aborderons en premier lieu la gestion de la classe et ensuite, dans la partie suivante, la gestion de la matière. En fait, pour pouvoir donner un cours, l'enseignant doit pouvoir gérer sa classe, c'est-à-dire que, pour capter l'attention de ses élèves, outre le contenu de la matière, l'enseignant doit faire attention à trois facteurs importants pour que le cours atteigne ses objectifs : la planification, l'interaction avec les élèves, et l'évaluation de leur comportement ; en d'autres termes, un enseignant doit s'investir avant, pendant et après sa classe.

Le premier facteur qui est la planification consiste, toujours d'après Doyle, à établir des règles de vie en classe qui devront être suivies par tous les élèves, à les expliquer et à renforcer leur application pour qu'elles deviennent une sorte de routine, comme par exemple le comportement attendu des élèves qui doivent prendre la parole, ou quand ils peuvent se déplacer en classe. Et de même, il faudrait que les élèves aient connaissance des conséquences de la non-application de ces règles ; ceci aiderait au bon déroulement de la classe, avec moins de temps perdu à répéter à chacun comment agir au sein de la communauté classe, diminuerait l'anxiété des élèves et aiderait à leur responsabilisation.

Le deuxième facteur pour une bonne gestion de la classe est l'interaction avec les élèves en classe. Doyle recommande de circuler davantage parmi les élèves pendant les travaux de groupe, de prêter attention au rythme et à la durée des activités de façon à ce que les élèves n'aient pas le temps de s'ennuyer, comme relevé par Ames (1992) et Bourgeois et Galand (2006), et qu'ils sentent l'intérêt du cours pour leur réussite, ce qui les motivera à travailler. Il s'agit aussi, d'après Doyle, d'établir dès les premiers jours d'école un environnement menant à l'engagement des élèves en anticipant un

comportement « indésirable » pouvant perturber la classe. En sécurisant ainsi certains élèves, l'enseignant les responsabilise aussi et captive leur attention pour qu'ils répondent positivement à l'apprentissage qui leur est demandé, pour qu'ils valorisent une activité et s'y engagent, comme le conseillent Krathwohl et al. (1976) dans leur taxonomie aux niveaux 2 et 3. Nul doute aussi qu'en parlant sécurité, nous retrouvons Maslow (1954) qui assure que la sécurité (niveau 2) est un besoin pour que la personne s'intègre à son milieu et participe à ses activités.

Le troisième facteur que l'enseignant détient pour influencer sa classe, selon Doyle, est l'évaluation du comportement d'un élève. Doyle estime qu'un enseignant doit absolument responsabiliser un enfant avant de le punir tout en n'oubliant pas de le féliciter quand il se comporte bien. Mais Ames (1992) recommande de faire attention quand il s'agit de féliciter et de récompenser ; pour elle, les récompenses motivent uniquement à court terme, alors que sur le long terme les élèves ne prennent plus le risque d'essayer de nouvelles méthodes par peur de ne plus être félicités mais réprimandés s'ils échouent. D'où l'importance « d'éliminer la peur » d'après Crawford et Shutler (1999), en évitant autant que possible de sanctionner un élève, « mais [de] l'amener à être actif en classe et à participer pour qu'il apprenne » (p.71), énoncé fortement appuyé par Galand (2006) qui précisent que « l'erreur [ne doit plus être] considérée comme une faute mais bien comme un élément à part entière du processus d'apprentissage » (p.158). Et même face à un comportement inadéquat, Doyle (1986) conseille que la sanction comporte une portée pédagogique. La responsabilisation et les félicitations, chacune en son temps, aident à construire l'estime de soi des élèves et à établir une relation de partenariat avec eux. Crawford et Shutler (1999) ont été plus loin en parlant de relation « d'égal à égal entre enseignant et élève », estimant que

l'enseignant serait alors perçu comme un soutien et un partenaire qui aiderait à surmonter les obstacles pour la réussite académique.

Naturellement, au quotidien, les enseignants font face à des situations qui peuvent être très compliquées à gérer. Cependant, les recherches s'accordent à dire que lorsqu'un enseignant est positif, attentionné et qu'il engage ses élèves dans le cours en utilisant diverses stratégies d'enseignement, l'élève s'intéresse à son propre apprentissage et persévère dans sa tâche jusqu'à la réussite (Ames, 1992 ; Viau, 2008 ; Pintrich et Schrauben, 1992). Comme Krathwohl et al. (1976) le relèvent, la persévérance dans une action donnée revient à y attacher de l'importance pour atteindre un objectif que l'on s'est fixé. Viau (2008) trouve que « la persévérance doit être accompagnée d'un engagement cognitif (...) [qui] consiste en l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage lors de l'accomplissement d'une activité » (p.115-16). Pour cela, Viau (2008) estime que l'enseignant doit être expert dans la matière qu'il enseigne pour aider l'élève à « combler ses besoins et [à] s'actualiser] en tant qu'apprenant » (p.114). Ce qui nous ramène à l'effet que l'enseignant doit avoir sur les élèves et aux stratégies d'enseignement qu'il utilise pour les motiver et les amener vers la réussite qui, elle-même, est « source de motivation » (Ames, 1992 ; Gauthier,1997 ; Doyle, 1986 ; Weinstein et Meyer, 1991). Fort heureusement, bien qu'ayant tiré la sonnette d'alarme, Bourgeois et Galand (2006) reconnaissent que « certains acteurs éducatifs témoignent aussi de l'enthousiasme des élèves et des étudiants, de leur plaisir de la découverte ou de leur investissement dans des projets ambitieux, ainsi que de la créativité et de la mobilisation des enseignants et des formateurs » (p.11), pour effectivement contribuer, comme relevé par Senge et al. (2000), à la réussite du processus éducatif à travers un « apprentissage de qualité » (p. 12).

Dans ce qui précède nous avons vu que l'élève a besoin de valoriser une activité pour qu'il soit motivé à s'y engager. Par ailleurs, cette activité doit être en relation avec un objectif qu'il voudrait atteindre. Sa persévérance dans la tâche serait en relation avec le soutien et l'encouragement qu'il recevrait dans un environnement sécurisé, qui lui permet de s'exprimer même lorsqu'il n'a pas la bonne réponse. Ceci irait dans le sens de l'engagement à découvrir, qui aiguiserait sa curiosité et l'amènerait à éviter, « non seulement l'échec scolaire mais aussi l'échec tout au long de la vie » (Bourgeois et Galand, 2006 ; p.12).

Au-delà de l'influence que l'enseignant a sur les élèves du point de vue relationnel, il est nécessaire de voir l'efficacité de l'enseignement qu'il prodigue dans ce que Doyle (1986) appelle « la gestion de la matière » et qui est sensée soutenir la motivation des élèves du point de vue des apprentissages. C'est le but de la partie suivante.

3.3. Enseignement et efficacité.

En voulant mesurer l'efficacité de l'enseignement, Gauthier (2008) parle comme Doyle (1986) et Ames (1992), de l'environnement scolaire et surtout de l'effet-enseignant (ou l'effet-maître). Il précise que pour évaluer les performances d'une classe, il faudrait distinguer deux éléments : « d'une part, l'efficacité, c'est-à-dire la capacité à élever le niveau moyen des élèves, d'autre part l'équité, c'est-à-dire la capacité à faire progresser autant tous les élèves » (p. 133). Galand (2006) est du même avis, appuyant l'équité et estimant qu'elle a un « impact positif » dans les rapports avec les élèves pour les sanctions et l'évaluation (p.158). En se basant sur plusieurs recherches, Bressoux (2000) affirme que les classes hétérogènes, où les élèves de différents niveaux scolaires travaillent ensemble, sont bénéfiques pour ceux qui sont faibles sans détriment majeur pour les forts. Il rejoint en cela Doyle (1986) qui considère que, pour une bonne gestion

de la matière, le maître doit « rendre l'environnement attrayant [et tenir] compte des niveaux cognitifs pour diviser les élèves en groupes et [prévoir] des alternatives en cas de contretemps » (p.208). Ce qui pour Heacox (2002) est essentiel pour que les élèves donnent le maximum de leur potentiel ; il demande ainsi à l'enseignant de tenir compte, lors de la planification des leçons, des besoins des élèves et de leur niveau, et de considérer différents styles d'apprentissage pour que les activités aient un sens pour eux et soient authentiques.

Mais, au-delà de la composition de la classe, il y a l'enseignant, qui a son influence par sa façon de gérer le temps entre les différentes matières (Heacox, 2002 ; Gather Thurler, 2000 ; Doyle, 1986). Le facteur temps joue un rôle important. Allal (1998) rappelle qu'il faut comprendre que « le problème du temps accordé à l'élève pour apprendre, comme celui du temps [que le maître] investit effectivement dans sa tâche, sont en fait indissociables de la manière dont le maître organise sa classe : la manière dont le maître s'investit lui même dans sa tâche va influencer positivement ou négativement - avec les meilleures intentions - l'investissement propre des enfants » (p.4).

L'effet-enseignant est également prépondérant pour Gauthier (2008) lorsque l'enseignant sait comment engager ses élèves dans le « processus apprendre », selon un rythme de travail « soutenu » et bien « dirigé » (p.133). Ce sont deux points essentiels chez l'enseignant efficace pour la planification du travail à faire et le respect du temps donné à chaque activité conformément à l'objectif du cours. Mais aussi pour une meilleure assimilation, en « [liant] les nouvelles connaissances à celles que les élèves possèdent déjà et en intégrant différents champs de connaissances » (Doyle, 1986 ; p.208). Knowles (1980) et Kegan (2000) l'avaient déjà requis pour l'éducation des adultes en demandant de lier les nouveaux savoirs et savoir-faire aux expériences vécues par les enseignants. Ceci facilite l'interaction entre différents sujets à traiter,

comme dans les projets d'intégration de discipline, ou projets multidisciplinaires, durant lesquels les apprenants travaillent en groupe à différents moments en se concentrant sur la compréhension et l'aptitude à mettre en œuvre leur projet. Ceci accroît leur sens de la responsabilité et leur motivation à accomplir (Heacox, 2002). Dans la même optique, Galand (2006) insiste à ce qu'on « mette en œuvre des pratiques qui offrent aux élèves des opportunités de choix et de participation (...), qui aident les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et d'action supplémentaire, qui véhiculent des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables pour chaque élève » (p.158). On retrouve là ce que Viau (2008) avait dit sur la motivation des élèves quand une activité les aide à accomplir leur objectif. Alors que d'autres chercheurs appuient cette constatation, ils insistent que ces activités doivent être autre que la simple « mémorisation » (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Weinstein & Meyer, 1991) mais des activités qui « montrent comment mobiliser les connaissances utiles qu'ils possèdent déjà afin d'établir des connexions qui s'imposent avec ce qu'ils sont en train d'apprendre » (Weinstein, Hume et Aussanaire Garcia, 2000 ; p.32).

En précisant plus l'idée, Allal (1988) demande au maître d'école en tant que spécialiste de l'enseignement de bien préparer son cours pour ensuite les laisser travailler tout en les observant, afin d'inculquer aux élèves l'aptitude à devenir autonome ; il intervient si nécessaire « dans le but de corriger ou de réorienter le travail » (p. 91). De la sorte, le maître limiterait à la longue son intervention massive et permettrait aux élèves de contrôler l'activité comme l'ont relevé Viau (2008), Weinstein et Meyer (1991). Weisser (2005) observe que « le savoir doit être reconstruit par l'apprenant ; mais cette re-élaboration ne devient effective que si l'ensemble des apprenants s'investit dans le problème que lui pose la situation provoquée par l'enseignant, dans la phase décisive de

dévolution ». Pour Weisser la classe devient une sorte de communauté de recherche avec l'enseignant qui assure la sécurité affective des apprenants, les aidant à faire des liens entre les différentes pensées émanant de leurs discussions pour que naisse un savoir qui approfondit leurs thèses. En d'autres termes, « l'enseignant tâche de rester neutre au plan cognitif. Il rappelle de temps à autre les acquis de la discussion ». A ce stade, Weisser considère que l'enseignant fait montre d'habileté en « se débarrassant » de son rôle d'expert « pour le confier aux élèves » (pp.176-177). A ce niveau-là, nous atteignons ce que Galand et Bougeois (2006) relèvent chez Larose comme étant de « la motivation scientifique [qui] se construit au gré d'expériences significatives (...), [se caractérisant] par : la structure, l'engagement et le soutien à l'autonomie » (pp. 159-162). Covington (1992) recommande fortement que l'enseignant « incite les élèves à s'auto-évaluer [et à] susciter la collaboration entre eux » pour les motiver à se dépasser (p.118). Il est intéressant de voir que ce qui est requis pour les adultes est tout aussi vrai pour les élèves afin qu'ils soient motivés à apprendre et à « s'autogérer » (Knowles, 1979 ; Sergiovanni et Carver, 1980 ; Kegan, 2000).

Plus encore, Bressoux (2006) relève l'importance du regard du maître et de la façon dont il évalue ses élèves, en précisant que « lorsque les attentes de l'enseignant sont élevées, les progrès sont meilleurs. Les élèves s'approprient ces attentes et s'y conforment » (p.133). C'est un besoin de reconnaissance sociale et d'estime de soi que nous retrouvons aux niveaux 3 et 4 de la hiérarchie des besoins de Maslow (1954). Cette reconnaissance aux yeux du maître fait que l'élève augmente sa confiance en ses capacités et relève plusieurs défis (Paris et Turner,1994 ; Crawford et Shutler, 1999; Kegan, 2000). D'où la constatation de Doyle (1986) que même « l'adoption de critères élevés de correction par les enseignants semble favoriser la réussite des élèves »

(p.209). C'est d'autant plus vrai lorsque les exigences de l'enseignant sont, dès le départ, élevées.

Ce qui nous amène, après avoir parlé de l'évaluation du comportement de l'élève (partie 3.2), à aborder l'évaluation des apprentissages, qui est un facteur important de motivation et d'efficacité.

Nous avons vu au chapitre 2 que Behrens (2007) a relié efficacité et qualité, estimant que le mot qualité a besoin d'être exprimé en termes « opérationnel[s] », c'est-à-dire « en termes de performances d'élèves » (p. 4). Pour Bouchard et Plante (2002), il s'agit d'avoir des indicateurs de qualité tels que « l'efficacité, l'efficience, la pertinence la cohérence, l'impact ou la durabilité » (p.7). Pour y parvenir, il est nécessaire d'allier évaluation formative et évaluation sommative des élèves, chacune ayant son rôle pour la pertinence des procédés utilisés.

En donnant à l'évaluation formative sa vraie place dans le processus d'apprentissage, nous évitons de tomber dans le piège de la note d'examen comme seul critère de réussite. En effet, cette dernière occulte le cheminement des élèves pour l'amélioration de leurs performances au quotidien (Hadji 2008), alors que le but est en fait de soutenir leur développement. Cela s'obtient d'une part grâce à des cours aux objectifs clairs et accessibles. D'autre part, comme le signalent Bourgeois et Galand (2006) en référence à Picard (2006), en leur offrant un environnement de travail qui présente ces caractéristiques. Tout d'abord, l'environnement doit être sécurisé et les élèves doivent pouvoir s'exprimer sans avoir peur de la réprimande, en dédramatisant l'erreur et en les encourageant à se réinvestir. Crawford et Shutler (1999) insistent qu'il est essentiel dans cette démarche de garder les portes ouvertes entre enseignant et élève pour que l'élève se sente soutenu par un partenaire qui l'aiderait à se dépasser pour réussir, et non pas face à un maître qui sanctionnerait une réponse fautive. Ce genre d'attitude de la part du

maître serait un barrage au rôle actif que l'élève est amené à avoir en classe. Ensuite, cet environnement est préparé à l'avance avec des activités enrichissantes à partager en groupes de différents niveaux. Enfin, c'est un environnement qui doit être respectueux des connaissances des élèves pour les connecter aux nouveaux savoirs tout en donnant le temps aux apprenants de réfléchir et d'assimiler. Henry (2009) a relevé dans son étude que ceci correspond à ce que Knowles (1970) a trouvé pour le succès de l'apprentissage, avec le besoin d'apprendre, l'environnement, l'objectif de l'expérience, la participation active et l'engagement vers l'accomplissement. En soulevant ces points chez l'adulte en 1970, Knowles a revu leur utilité au niveau des élèves en 1975. Il les considère désormais eux-aussi comme des apprenants qui ont besoin d'avoir leur attention captée par la situation exposée pour qu'ils répondent positivement et s'impliquent dans leur apprentissage, au sein d'un environnement qu'il caractérise de confiant et respectueux de la personne.

Sur un autre plan comparatif entre apprenants, les chercheurs s'accordent à dire que, tout comme il est utile aux adultes de recevoir un retour sur leurs travaux durant l'application des acquis de la formation continue, il est tout aussi important que l'élève reçoive un retour sur ses compétences (Fabre 1994, Gather Thurler, 2000 ; Hadji, 2008, Weisser, 2004), surtout lorsque ce dernier ouvre la voie à des « piste[s] concrète[s] d'action pour l'enseignant soucieux de consolider l'engagement d'un élève peu confiant en [lui]» (Bourgeois et Galand, 2006 ; p.17). Le retour devient ainsi une « relation de dialogue », comme le recommande Gather Thurler (2000 ; p. 59), pour amener les élèves à aller plus loin que leur résultat immédiat et à leur enseigner comment évaluer la qualité de leur travail pour devenir plus efficaces dans leur apprentissage (Crawford et Shutler ; 1999).

En fait, Viau (2008) a trouvé dans Lens (1987) que « les élèves aux aspirations claires et aux buts bien étalés dans le temps, ce que les auteurs nomment la perspective future d'avenir, sont plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité » (p.115). Martinot (2002) considère ceci comme un devoir pour l'apprenant qui doit « se percevoir comme un bon élève et se projeter dans l'avenir en pensant réussir, [ce qui] est susceptible d'influencer la réussite scolaire en agissant sur son engagement dans la tâche et sa persévérance » (p.28). La projection dans l'avenir nous ramène à Sergiovanni et Carver (1980) qui estiment qu'en éducation, l'apprenant a besoin de bâtir sa confiance en lui-même (niveau 3) pour qu'il réussisse. Cette affirmation de Martinot est tout à fait en accord avec Gather Thurler (2000) qui appelle l'école à promouvoir un esprit d'engagement et de succès. Quant à Viau (2008), il demande aux chercheurs « d'axer leur travail sur les problèmes vécus par les enseignants (...) [qui, de leur part,] devront prendre l'habitude d'examiner la recherche en pédagogie pour trouver des réponses à leurs questions » (pp. 114-121). L'avis des experts externes au cadre scolaire, surtout au niveau universitaire, est essentiel pour revoir les processus appliqués, et aider l'école à atteindre les objectifs fixés. En ce sens, les universités entreprennent des recherches qui doivent promouvoir l'enseignement d'une manière différente et permettre l'ouverture des écoles les unes aux autres pour bénéficier de l'expérience vécue par différents confrères (Moukarzel, 2005).

Ce que nous retrouvons dans une étude faite en Alsace et qui reflète la collaboration école-université pour la réussite des élèves dans leurs projets d'avenir. Weisser (2008) a cherché à déterminer, dans une recherche longitudinale sur 5 ans, ce qui peut influencer les élèves à choisir certaines filières dans leurs orientations futures. Cette recherche sur le « tutorat d'excellence » est entreprise dans 4 collèges différents, sur 186 élèves. Des étudiants en 2^e et 3^e années de licence de l'Université de Haute-Alsace en France ont

assisté les enseignants dans ces collèges pour l'orientation des jeunes dans des carrières d'études que ces derniers pensaient être inaccessibles pour eux. A l'issue de la 1^{ère} année de recherche, il était visible que le monitorat des écoles et des groupes d'adolescents s'est avéré utile et productif, puisque « l'ensemble des collégiens ayant participé au monitorat a demandé et obtenu une orientation en seconde générale et technologique ». Ce qui a montré que le soutien des jeunes durant leur parcours scolaire et la coopération école-enseignant-élève-université « induit chez l'élève (et chez ses parents) une volonté de demander une orientation ambitieuse » (p. 11). Sur un autre plan, la coopération entre le scolaire et l'universitaire semble aussi booster la communauté éducative des collèges, qui « indiquent une amélioration de l'image des établissements, tant du point de vue des professionnels que de celui des usagers (...) Le label "Université de Haute-Alsace" semble important également, en ce qu'il témoigne de la coopération entre les collèges (...) et un établissement d'enseignement supérieur » (p. 14).

Donc, la coopération entre l'école et l'université, la recherche et la pratique, est essentielle pour dépasser les problèmes quotidiens. Elle favorise en retour l'acquisition d'une vision d'avenir pour les élèves afin de construire des projets motivants et réalistes tant pour l'institution que pour l'apprenant.

Nous retenons de la partie 3.3. que l'engagement et l'encouragement sont essentiels pour motiver les élèves à participer en classe et à être performants et persévérant dans leur tâche. Il revient à l'enseignant d'instaurer un climat respectueux des capacités de tous à atteindre les objectifs du cours ; il lui revient aussi d'engager les élèves dans leur apprentissage selon un rythme de travail assidu et constant pour l'implémentation d'activités à partager en groupes et qui doivent être enrichissantes sur le plan cognitif.

La prise en compte du temps octroyé aux élèves pour l'assimilation des enseignements reçus et de leur application est tout aussi essentielle. L'effet-enseignant est fondamental durant toute la période de l'apprentissage des élèves surtout lorsque le niveau d'exigences requis est élevé ; les attentes de l'enseignant sont alors souvent traduites en termes de succès lors de l'évaluation formative qu'il donne à ses élèves et non seulement pour son évaluation aux examens.

Dans la partie suivante, nous tenterons de voir comment passer des activités de « mémorisation », que différents chercheurs réfutent, à des stratégies d'apprentissage qui mettent en valeur la pensée critique des enseignants et des élèves.

3.4. Enseignement et pédagogie.

Crawford et Shutler (1999) recommandent à l'enseignant de trouver différentes stratégies pour la bonne assimilation de la matière à enseigner telles que, par exemple, des projets *d'inquiry* (d'exploration), des exercices de résolution de problèmes, des exercices qui mettent les élèves au défi de les résoudre. Ceci va dans le sens des recommandations de Bourgeois et Galand (2006), et appuie Paris et Turner (1994) qui ont expliqué que l'activité doit motiver, présenter un défi à dépasser et la possibilité de faire des choix tout en promouvant la collaboration entre élèves.

Comme le rappelle Viau (2008), Bouffard-Bouchard (1990) a trouvé que « les élèves qui ont une bonne perception de leurs compétences utilisent des stratégies d'apprentissage plus élaborées (dont l'auto-évaluation) que celles qui consistent simplement à mémoriser ». Pour elle, le fait de pouvoir contrôler l'issue d'une activité et d'arriver à créer des « liens entre différentes parties » motive l'apprenant, qui perçoit alors « l'importance, l'utilité et l'intérêt des activités qu'on lui propose » (p.115). Ses chances de réussite augmentent parce qu'il croit qu'il peut réussir son année scolaire.

Ceci est en parfait accord avec la recherche de l'autonomie, de l'autogestion, et des besoins d'accomplissement et de réalisation personnelle (Kegan, 2000 ; Covington, 1992 ; Knowles 1980 ; Sergiovanni et Carver, 1980). Il est donc nécessaire de fournir à l'apprenant les stratégies d'apprentissage utiles à son épanouissement. Celles-ci créeront en lui l'aptitude à la persévérance qui est « une conséquence importante de la motivation » selon Viau (2008, p. 115). Mais pour persévérer dans une activité, Krathwohl et al. (1976) rappellent que celle-ci doit être intéressante et doit captiver l'attention de l'élève pour qu'il la valorise et s'y engage (taxonomie : niveaux 1, 2, 3 chap.2).

Ceci étant dit du point de vue psychologique, il reste que, dans le domaine cognitif, l'enseignant a besoin de « clairement formuler les objectifs » du cours, ce qui lui permettrait d'identifier les stratégies d'enseignement adéquates (Nadeau, 1988). C'est ce point que nous allons développer dans les lignes qui suivent.

3.4.1. La taxonomie de Bloom.

Bloom (1956) a élaboré, avec des collègues, « un système de classification des objectifs pédagogiques » pour, d'une part, aider les enseignants à dépasser le concept de mémorisation comme critère de connaissance pour les élèves, les amenant à développer leurs aptitudes en participant au cours, et d'autre part, les inciter à évaluer différemment leur rendement. La taxonomie du domaine cognitif fut attribuée à Bloom (1956) et comporte six catégories : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (tableau 5 ; p. 80). Les trois premières sont importantes, mais comme niveau de base ; elles concernent la connaissance, qui représente les activités ciblant la mémoire, la compréhension, où l'élève se rappelle des informations mais n'est pas encore en mesure de faire des liens et de les relier à d'autres savoirs, et

l'application, durant laquelle l'élève doit utiliser des données abstraites, telles que des principes ou des théories à mémoriser ou à appliquer, dans des situations concrètes (Nadeau,1988). Ces niveaux reflètent plus ce qui a trait à la mémorisation, et nombreux sont les chercheurs qui recommandent de planifier les cours au-delà, pour amener les élèves à réfléchir, à utiliser des stratégies qui les aident à évaluer leur rendement pour l'améliorer (Bouffard-Bouchard, 1990), et devenir ainsi des apprenants autonomes (Weinstein & Meyer, 1991). Cependant, Bloom (1956) considère que ces niveaux initiaux sont essentiels pour arriver à l'étape suivante.

Avec les trois dernières catégories de la taxonomie, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, nous abordons les étapes de la pensée critique. Pour l'analyse, l'élève est appelé à décortiquer les idées et à expliquer clairement comment les différentes parties sont reliées les unes aux autres ; il s'agit d'analyser les éléments, puis leurs relations, et enfin les principes d'organisation. Quant à la synthèse, elle « consiste à rassembler des éléments ou des parties dans le but de former un tout », mais d'une manière différente, où la créativité joue un rôle ; cette capacité, d'après Nadeau, « suppose l'utilisation et la combinaison des fragments, des éléments, des parties pour former un plan cohérent ou une structure organisée qui n'existait pas auparavant ». Au dernier niveau de la taxonomie, « l'évaluation », l'élève doit formuler des « jugements sur la valeur des méthodes et du matériel utilisés dans un but précis ». Les jugements émis peuvent être quantitatifs ou qualitatifs, pour étudier, par exemple, la concordance entre différents phénomènes (Nadeau, 1988 ; pp.6-7).

Selon Bloom et al. (1956), cette taxonomie « englobe les objectifs qui traitent du rappel des connaissances (remémoration) et du développement des habiletés et des capacités intellectuelles » (p. 9). Donc, pour l'appliquer, il faudrait savoir comment faire évoluer les objectifs à chaque étape de la taxonomie.

Tableau 5⁷

Résumé de la taxonomie de Bloom: domaine cognitif

1.00 Connaissance
1.10 Connaissance des données particulières
1.11 Connaissance de la terminologie
1.12 Connaissance des faits particuliers
1.20 Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières
1.21 Connaissance des conventions
1.22 Connaissance des tendances et des séquences
1.23 Connaissance des classifications
1.24 Connaissance des critères
1.25 Connaissance des méthodes
1.30 Connaissance des représentations abstraites
1.30 1.31 Connaissance des principes et des lois
1.30 1.32 Connaissance des théories
2.00 Compréhension
2.10 Transposition
2.20 Interprétation
2.30 Extrapolation
3.00 Application
4.00 Analyse
4.10 Recherche des éléments
4.20 Recherche des relations
4.30 Recherche des principes d'organisation
5.00 Synthèse
5.10 Production d'une œuvre personnelle
5.20 Elaboration d'un plan d'action
5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites
6.00 Evaluation
6.10 Critique interne
6.20 Critique externe

En 1962, Mager précise que « l'énoncé d'un objectif décrit le comportement que l'on désire obtenir chez l'élève. Quand celui-ci peut démontrer qu'il fait preuve du comportement voulu, vous savez que vous avez réussi à atteindre votre objectif » (p.9). Mager explique que la pédagogie par objectifs requiert de la part de l'enseignant d'être aussi précis que possible lors de la formulation des objectifs à atteindre par les élèves, afin de ne pas les induire en erreur. Gauthier et al. (1997) soulignent que Doyle (1986) insiste sur le fait qu'il « doit y avoir une relation entre ce qui a été enseigné et ce qui est évalué », relevant que dans beaucoup de cas, « ce qui fut évalué n'avait jamais été couvert en classe » (p.209). Ceci est extrêmement important quant aux attentes de

⁷ Extrait de Nadeau « Les objectifs pédagogiques » in *L'évaluation de Programmes*, 1988 ; p.7

l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, telles que soulevées par Bourgeois et Galand (2006) et Doyle (1986), puisque les élèves doivent comprendre en quoi et comment ils sont considérés comme performants, tant du point de vue comportemental que du point de vue cognitif, pour ne pas tomber dans le subjectif pur. Pour qu'un objectif soit clairement compris, Mager (1962) conseille de rédiger à chaque fois une définition écrite comportant l'intention pédagogique, la performance attendue ainsi que le comportement final, et de « distribuer une copie de [ces] objectifs à chacun [des] élèves [en classe] pour qu'ils sachent ce que l'on attend d'eux » (p.53).

Dès le départ, cette taxonomie s'est retrouvée très appréciée dans les milieux éducatifs. Et, afin de rendre ses termes mieux interprétés et plus opérationnels lors de la formulation des objectifs, des verbes d'action correspondant à chaque niveau taxonomique ont été recensés par divers chercheurs (Tableau 6 ; p. 81).

Tableau 6⁸

Liste non exhaustive de verbes comportementaux pour la taxonomie cognitive de bloom
(D'après Gronlund, 1970)

Catégories cognitives	Verbes comportementaux
1. Connaissance	définir, décrire, identifier, désigner, énumérer, assortir, nommer, esquisser, reproduire, choisir, formuler
2. Compréhension	couvrir, défendre, distinguer, estimer, expliquer, donner de l'extension, généraliser, donner des exemples, impliquer, paraphraser, prédire, récrire, résumer
3. Application	changer, compter, démontrer, découvrir, manipuler, modifier, agir, prédire, préparer, présenter, relater, montrer, résoudre, employer
4. Analyse	analyser, faire un diagramme, différencier, discriminer, distinguer, identifier, illustrer, impliquer, esquisser, signaler, relater, choisir, séparer, subdiviser
5. Synthèse	ranger par catégories, combiner, composer, créer, concevoir, imaginer, expliquer, produire, modifier, organiser, planifier, remettre en ordre, récrire, résumer, dire, écrire
6. Évaluation	apprécier, estimer, comparer, conclure, faire contraster, critiquer, décrire, discriminer, expliquer justifier, interpréter, relater, résumer, soutenir

⁸ Extrait de Nadeau « Les objectifs pédagogiques » in L'évaluation de Programmes, 1988 ; p.16

Mager (1962) a, de plus, recommandé l'utilisation de mots qui ne peuvent être sujets à diverses interprétations pour décrire le comportement final attendu de l'élève. Il conseille « d'exprimer dans un objectif un comportement observable et mesurable » avec des verbes d'action, pour répondre « plus adéquatement aux besoins de l'enseignement » (Nadeau, 1988). Dans sa liste de mots conduisant « à moins d'interprétations », on trouve par exemple les verbes: écrire, réciter, identifier différencier, résoudre, opposer, etc., par opposition aux « mots conduisant à de nombreuses interprétations comme « savoir, comprendre, apprécier, prendre plaisir à, croire » etc. (p. 11).

L'importance de la taxonomie de Bloom, d'après Nadeau (1988), c'est qu'elle permet « de ne pas faire appel au seul processus mental de connaissance, de ne pas demander aux étudiants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître » (p. 6). Bloom a donc réussi à faciliter les étapes de la construction du savoir en hiérarchisant les étapes de la réflexion. Il est certain cependant que ce n'est pas le seul chemin de la réflexion, ce serait trop limitatif pour la pensée humaine ou comme l'exprime Hameline (1988) disant qu'il serait « tout à fait dangereux (...) de restreindre l'inventaire des objectifs, dans un domaine donné, à une liste de savoir-faire utiles, dont l'intérêt pratique serait indéniable mais dont l'acquisition serait soigneusement séparée du pouvoir de situer et de critiquer ces savoir-faire » (p.178). Dans ce sens, Nadeau (1988) explique que les listes de verbes proposées sont loin d'être exhaustives sinon elles deviendraient restrictives, même si on retrouve souvent des enseignants « demandeurs de directives concrètes, directement applicables (...) », d'après Weisser (2004), alors qu'il faudrait ne pas oublier que dans le corpus scolaire établi en France, il est clairement dit que durant « (...) leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne

suffisant pas ». Il faut donc, d'après Weisser, favoriser, au niveau de l'apprentissage, « une pratique réfléchie dans laquelle l'analyse de l'action après-coup permet à l'enseignant d'évaluer son propre travail (...) » (p.11). C'est un rappel du praticien réflexif (Schön, 1987) qui doit éviter, d'après Hameline (1988) ce qui peut amener à « codifier des conduites » et influencer d'une manière « totalitaire » le comportement des apprenants pour que nous puissions aborder la pensée critique (pp.130-132).

Dans l'optique d'une évolution constructive, nombre de stratégies ont été développées se basant sur la taxonomie de Bloom, que Hameline reconnaît comme « méthode valable de planification rationnelle en pédagogie » (p.185), afin d'amener les apprenants à participer et à être plus performants ; mais, par contre, il demande aux enseignants de prendre conscience de leur liberté de pensée et d'agir professionnellement, en ne se limitant pas à des « recettes » toutes faites dont le « bénéfice est à court-terme » (pp.179-181).

3.4.2. La pensée critique et l'apprentissage actif.

En centrant son attention sur l'apprenant et non sur sa propre personne, l'enseignant vise les « capacités ultérieures » (p. 35) auxquelles il voudrait conduire sa classe, d'après Hameline (1988). Cet objectif est d'autant plus valable si l'on regarde de près les trois catégories supérieures de la taxonomie de Bloom : l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Magnan (1990) a trouvé qu'en enseignant la lecture, par exemple, la taxonomie est un bon support pour le développement de la pensée critique chez l'apprenant, au niveau de l'analyse et de l'évaluation des textes, à travers le type de questions posées, les activités planifiées et les devoirs requis pour le cours. Et ce, avant même de les faire travailler sur un texte, afin d'éveiller leur curiosité, de les pousser à poser des questions et à prévoir

des réponses. Il considère qu'il faut commencer par relier ce que les élèves connaissent déjà du sujet à de nouvelles informations. Cette action est similaire à ce que recommandent Knowles (1980) et Kegan (2000) pour la formation des adultes. Il ajoute que les mots de vocabulaire doivent être compris pour que l'apprenant puisse suivre avec les autres, et qu'il puisse formuler des questions en allant de l'événement général au plus spécifique puis en mixant les deux, ce qui pousse les apprenants à trouver les faits, à les analyser et à les interpréter. Finalement, l'élève recevrait un guide comme référence lors de la lecture effective du texte.

A chaque étape de la pensée critique, qui requiert le passage des niveaux de la connaissance, de la compréhension et de l'application per se (taxonomie de Bloom, niveaux 1, 2, 3), aux niveaux de la recherche, de la critique et de la création (taxonomie de Bloom, niveaux 4, 5, 6), il s'agit pour l'apprenant de découvrir et d'exprimer sa pensée d'une manière claire, en utilisant des mots qui ne prêteraient pas à diverses interprétations comme l'a souligné Mager (1962). D'où l'importance des verbes proposés par Mager et Gronlund, par exemple, mais en étant précautionneux pour ne pas limiter les élèves à ceux-ci.

Pour Peace (2010), la pensée critique est définie « plus par ce qu'elle n'est pas que par ce qu'elle est » (p.265). En se basant sur la taxonomie de Bloom, Peace explique, qu'en sciences sociales (histoire), la pensée critique ne relève pas de la mémorisation, ce qui va dans le sens de la demande de Bouffard-Bouchard (1990) citée par Viau (2008), mais de l'analyse de faits qui se sont développés, de l'examen et de l'interprétation, de la comparaison, de l'examen à partir de la perspective d'autrui, et de l'identification de constantes. Ces étapes sont particulièrement intéressantes dans l'intégration de plusieurs disciplines à un même projet de groupe pour que les apprenants choisissent eux-mêmes les éléments importants pour leur projet (Galand, 2006 ; Galand et Bourgeois, 2006 ;

Paris et Turner, 1994 ; Fabre, 1994). D'où valorisation de l'apprentissage (Viau, 2008), autogestion et intériorisation du processus (Krathwohl et al. 1976 ; Knowles, 1979), défi de trouver les bons éléments et de les intégrer et certainement défi de réussir en groupe (Gather Thurler, 2000).

Certaines stratégies sont largement mises à contribution pour l'apprentissage actif par exploration⁹, pour encourager l'apprenant à découvrir de nouvelles connaissances. C'est un processus qui éveille la curiosité et l'intérêt de l'apprenant pour comprendre, relier, extrapoler ou bien résoudre un problème.

Le processus commence par amener l'élève à poser des questions sur un sujet donné, pour aller au-delà des connaissances qu'il a déjà. Suite à des observations et des questions, des prédictions et des hypothèses testées, ainsi que la création de modèles conceptuels, l'apprenant découvre ses réponses, comme relevé par Weisser (2005). C'est un processus qui implique une interaction au sein d'un groupe, l'utilisation de ressources telles que livres et multimédia, une réflexion continue sur les découvertes. Le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant, à l'aide de questions, à dépasser les a priori au niveau de son savoir.

Quelle est la relation de l'exploration avec la pensée critique ? Dans le tableau ci-dessous, nous transposons les critères de l'apprentissage par exploration tels qu'enseignés durant des ateliers¹⁰ face à la taxonomie de Bloom (tableau 7 ; p. 86) en utilisant la liste de verbes d'action fournies par Gronlund (1970). Nous remarquons que dans la démarche de l'exploration, nous sommes encouragés à guider l'apprenant à

⁹ Processus d'exploration : Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur :

<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/inquirydesc.html>

¹⁰Scientific Inquiry in the College, Secondary, and Primary School Classroom, Loretta Jones University of Northern Colorado (UNC). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur:

<http://www.inquiry.uiuc.edu/whatsnew/workshop.php> (slide 9)

http://www.google.com.qa/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4SKPB_enQA387QA393&q=http%3a%2f%2fwww.exploratorium.edu%2fIFI%2fresources%2finquirydesc.html+&safe=active

passer d'une étape à une autre dans sa réflexion et ce, jusqu'à l'évaluation. Naturellement, toute activité ne requiert pas tous les niveaux de la pensée critique mais pour l'apprentissage par exploration, l'apprenant explore plusieurs possibilités surtout aux trois derniers niveaux avant d'arriver à la conclusion.

Tableau 7

Comparaison entre la taxonomie de Bloom, les verbes comportementaux et les procédés d'exploration

Catégories cognitives	Verbes comportementaux ¹¹	Procédés d'exploration ¹²
1. Connaissance	définir, décrire, identifier, désigner, énumérer , assortir, nommer, esquisser, reproduire, choisir, formuler	formuler les questions énumérer les informations
2. Compréhension	couvrir, défendre, distinguer, estimer, expliquer, donner de l'extension, généraliser, donner des exemples , impliquer, paraphraser, prédire , récrire, résumer	prédire Collecter data
3. Application	changer, compter, démontrer, découvrir, manipuler, modifier, agir , prédire, préparer, présenter, relater, montrer, résoudre , employer	Vérifier les prédictions Investiguer
4. Analyse	analyser, faire un diagramme , différencier, discriminer, distinguer, identifier , illustrer, impliquer, esquisser, signaler, relater, choisir, séparer, subdiviser	Collecter analyser Manipuler les variables
5. Synthèse	ranger par catégories, combiner , composer, créer, concevoir, imaginer, expliquer, produire, modifier , organiser, planifier, remettre en ordre, récrire , résumer, dire , écrire	Design (concevoir) Expliquer data Rapporter les résultats
6. Évaluation	apprécier , estimer, comparer, conclure , faire contraster, critiquer , décrire, discriminer, expliquer justifier, interpréter , relater, résumer, soutenir	Comparer avec des faits acceptés Développer un raisonnement

¹¹ Pris de Gronlund, (1970) in Nadeau (1988) et adapté à notre recherche

¹² Pris de <http://www.inquiry.uiuc.edu/whatsnew/workshop.php>. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.google.com.qa/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4SKPB_enQA387QA393&q=http%3a%2f%2fwww.exploratorium.edu%2fIFI%2fresources%2finquirydesc.html+%&safe=active

Dans ce tableau, il s'agit de donner un exemple de ce qui pourrait être un procédé d'exploration d'après un atelier¹³ offert à des adultes pour enseigner les sciences aux Etats-Unis. En regardant de près les trois niveaux de la taxonomie de Bloom, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, nous remarquons que les mots employés par Gronlund sont dans le répertoire « accepté » par des chercheurs tels que Nadeau (1988). Bien que certains verbes soient répétés par Gronlund dans plus d'une catégorie, la variété qui existe peut permettre la comparaison. Nous expliquerons le tableau 7 en commençant par la catégorie cognitive, puis le procédé d'exploration requis et ensuite en faisant le parallèle avec les verbes comportementaux.

Le formateur demande au niveau de l'analyse, « d'analyser et de manipuler des variables », ce qui signifierait au niveau des verbes comportementaux qu'il faut « identifier » les variables à considérer pour la manipulation, les « séparer » ou les « subdiviser » et probablement « faire un diagramme ». Alors qu'au niveau de la synthèse dans le procédé d'exploration, le formateur appelle le formé à savoir « expliquer ses datas » et « rapporter ses résultats », ce qui reviendrait au niveau des verbes comportementaux à dire que le formé doit « concevoir » ou donner un sens aux informations qu'il a entre les mains, puis « imaginer, modifier, produire [ou] réécrire » un nouveau concept. Quant au dernier niveau de la taxonomie qui est l'évaluation, le procédé d'exploration demande au formé de « comparer avec des faits acceptés [et] de développer un raisonnement ». Ceci rappelle au formé qu'il doit revenir sur un certain guide qu'il aurait reçu ou à des recherches faites au sein de l'équipe ainsi qu'à l'objectif de la recherche qu'il entreprend et qu'il doit « apprécier, contraster, critiquer, justifier [et/ou] conclure », selon les verbes comportementaux de Gronlund. Les portées sont donc multiples et interpellent l'apprenant pour qu'il fasse un choix (Galand et

¹³ ibid.

Bourgeois, 2006 ; Paris et Turner, 1994), réfléchisse au pour et contre de chaque choix, et qu'il conclue son travail d'une manière cohérente mais différente.

Il est vrai que proposer des mots à utiliser peut être limitatif pour l'apprenant, mais il revient à l'enseignant de promouvoir en classe une autre façon de penser, de s'exprimer et de produire, pour que l'apprentissage soit plus interactif. Nous pouvons dire que le procédé d'exploration est comme un pivot, une stratégie qui permet à l'élève de se rendre compte qu'il peut être créatif au vu de ses discernements, au niveau du savoir et du savoir-faire. L'apprentissage actif concentre donc l'intérêt sur l'élève et met l'enseignant en retrait, comme recommandé par Weisser (2005) et Allal (1988), pour qu'il observe et guide l'élève grâce à des questions qui doivent l'encourager à se repositionner.

L'apprenant est ainsi amené à prendre part d'une manière active à son propre apprentissage, à trouver du plaisir dans la découverte de nouvelles pistes, à travailler au sein d'une équipe et à aiguïser sa curiosité et sa créativité de façon à devenir sur le long terme un apprenant tout-au-long de la vie (Bourgeois et Galand, 2006 ; Covington, 1992 ; Senge, 2000 ; Fabre 1994).

Un autre procédé d'apprentissage actif, dans l'esprit de l'exploration, est la construction de projets interdisciplinaires où l'apprenant est sensé travailler sur un thème qui regrouperait différentes disciplines comme la littérature et l'art ou bien l'histoire, la géographie, l'éducation civique et la langue d'expression, etc. Corcoran et Silander (2009) définissent l'enseignement interdisciplinaire comme étant une approche qui voudrait « fondre les limites entre les matières » dans le but d'aider les élèves à faire des « connections entre (ou à travers) différents domaines du savoir » (p. 164). En référence à une étude méta-analytique, ils ont trouvé qu'un bon nombre de recherches se concentraient sur les études sociales (histoire-géographie-éducation civique) et la langue

anglaise. L'une des études expérimentales a montré que l'intégration des disciplines mentionnées a encouragé les élèves à travailler plus sur des travaux d'écriture, de rédaction, et que la « qualité de leurs écrits était meilleure ». Les élèves ont montré une plus grande compréhension conceptuelle que ceux qui étaient dans le groupe contrôle, et que, paradoxalement, les enseignants avaient des exigences plus élevées envers les élèves du groupe expérimental qu'envers ceux du groupe contrôle (pp.164-165). Corcoran et Silander (2009) ont relevé que le point fondamental de l'approche interdisciplinaire est le concept du travail d'équipe qui ouvre les portes devant les enseignants, pour partager leurs connaissances et construire ensemble des projets dans le but de promouvoir, ce que Fabre (1994) recommande fortement, le savoir, savoir-faire et savoir-être de l'apprenant. Ce genre d'apprentissage que Corcoran et Silander nomment instructional approach (approche pédagogique) est centrée sur l'élève, ce qui, d'après Hameline (1988) « oblige les enseignants (...) à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée » (p.187). D'où l'importance de ce que Doyle (1986) et Gauthier (2008) avaient requis comme « effet- maitre » pour la bonne gestion de la matière, des exigences plus grandes et des attentes élevées quant aux résultats.

Le procédé utilisé dans ce genre d'approche n'est pas loin des catégories requises par la taxonomie de Bloom, mais requiert en plus, d'intégrer les procédés du travail de groupe, l'apprentissage par projet, ou encore les procédés d'exploration.

Quant à l'évaluation de ce genre d'apprentissage, Maniotes (2010) relève chez Shepard (2000) que les stratégies en apprentissage actif ont besoin d'une évaluation formative, telle que l'avaient requises Gather Thurler (2000) et Hadji (2008), parce qu'elle doit reconnaître les faiblesses et les lacunes des élèves et les accompagner pour trouver de nouvelles pistes de raisonnement. L'évaluation sommative, bien que « confortable »

puisque nous pouvons avoir un résultat immédiat grâce à des rubriques spécifiques, n'est pas suffisante pour accompagner l'élève à améliorer ses performances. A l'instar de Covington (1992), Shepard suggère le développement d'outils spécifiques pour l'évaluation formative, tels que l'observation, un journal de réflexion, une présentation de projet, un portfolio, l'auto-évaluation de l'élève par lui-même. L'auteur souligne que « lorsque nous enseignons dans un contexte constructiviste, l'évaluation doit être dynamique et continue, (...) placée au milieu du processus d'apprentissage au lieu d'être reléguée à la fin de l'instruction » (p.37). Ceci aide certainement à penser aux étapes suivantes, conformément aux besoins que l'enseignant aura repérés.

Naturellement, de nombreuses stratégies d'enseignement sont liées à la pensée critique ; elles ont toutes un dénominateur commun : faire travailler l'apprenant durant tout le processus d'apprentissage, de sorte qu'il devienne autonome et créatif (Sergiovanni et Carver, 1980 ; Fabre, 1994 ; Senge, 2000 ; Galand et Benoit, 2006 ; Viau, 2008).

Cette partie du chapitre nous a montré comment l'apprentissage actif nous aide à relier motivation et stratégies d'enseignement, en impliquant l'élève dans son propre apprentissage. Bien que certains voient la taxonomie de Bloom comme un cadre qui pourrait être limitatif sur le long terme pour le développement de la pensée critique (Hameline, 1988), d'autres considèrent que cette taxonomie a permis de surmonter les difficultés de l'assimilation d'un cours d'une part, et à encourager l'apprenant à réfléchir et à évoluer dans sa réflexion d'autre part, tout en défiant les difficultés rencontrées et ce, grâce à la hiérarchisation des objectifs du processus d'apprentissage (Nadeau, 1988). Il est vrai que le processus semble compliqué quand on en parle, mais quand il est enseigné par étape, il devient plus accessible à l'apprenant. Dans ce genre d'enseignement, le rôle de l'enseignant est plutôt difficile comparé au rôle d'un maître

qui lui seul maîtrise le savoir traditionnel. La tâche de l'enseignant dans l'apprentissage actif est de minutieusement préparer les activités, à l'avance (Hameline, 1988 ; Doyle, 1986), pour avoir un cours bien « soutenu et dirigé » selon Gauthier (2008) ; il faudrait aussi qu'il s'efface un certain temps pendant les travaux de groupe pour laisser les élèves s'exprimer, puis accompagner chaque apprenant durant l'implémentation grâce, d'un côté, à un feedback constant, et de l'autre, à l'observation du travail et à des interventions qui questionnent l'élève pour qu'il réfléchisse à des solutions plutôt qu'en lui offrant les réponses (Weisser, 2005). Quant à l'évaluation, elle est requise au niveau formatif avant l'évaluation sommative. Le processus est certainement plus long mais le retour sur l'investissement personnel de l'enseignant au niveau de l'implication des élèves est beaucoup plus élevé.

3.5. Conclusion

Le chapitre 3 sur la pédagogie et la motivation des élèves a mis en évidence le rôle très important de l'enseignant quant à la motivation des élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes. En tant qu'adulte, il revient certainement à l'enseignant de captiver l'attention de l'élève et de l'encourager à s'engager dans le processus de son propre apprentissage pour continuellement améliorer ses performances (Bourgeois et Galand, 2006 ; Stipeck, 1998 ; Skinner, 1969). L'effet-maitre est essentiel pour la réussite du processus, selon Doyle (1986) et Gauthier (2008), tant au niveau de la gestion de la classe qu'au niveau de la gestion de la matière, dans laquelle le maitre doit être expert, pour enseigner quand il le faut, pour s'effacer et permettre aux élèves de s'approprier l'enseignement et intervenir pour guider là où il le faut (Viau, 2008 ; Gauthier, 2008 ; Weisser, 2005 ; Allal, 1988 ; Doyle, 1986). Les chercheurs espèrent avoir à ce niveau une approche équitable de l'enseignant envers tous les élèves sans exception pour élever leur niveau

d'instruction également, bien qu'à des rythmes différents. Les recherches montrent aussi que les attentes du maître envers le succès ou non de l'élève peuvent encourager celui-ci ou le décourager à s'impliquer en classe, tout en sachant que les exigences élevées ont un impact positif sur le rendement de l'apprenant. Différentes stratégies ont été élaborées et testées. Celles relatives à l'apprentissage actif des apprenants sont primordiales et essentielles à notre étude, vu qu'elles réunissent le travail en équipe, la pensée critique et l'évaluation formative. Ces trois concepts sont inhérents tant à la formation de l'élève qu'à celle, continue, de l'adulte, comme développé en chapitre 2. Ce genre d'apprentissages aiguise le sens de la responsabilité de l'apprenant, tout comme il rappelle à l'enseignant qu'il ne s'agit pas de montrer la suprématie du savoir, mais de transférer des connaissances et des aptitudes dans un environnement respectueux et confiant. A ce stade, le feedback que l'enseignant est amené à donner à l'apprenant devient comme un soutien à la persévérance dans une tâche qui, loin d'être facile, doit quand même mener à ouvrir de nouvelles perspectives devant l'élève, comme expliqué par Martinot (2002) et Weisser (2008). En relevant le défi de son propre apprentissage, nous soutenons ainsi l'élève à accepter de relever d'autres défis tout au long de la vie et à entrevoir un avenir qui peut satisfaire ses propres attentes.

CHAPITRE 4

LE SYSTEME EDUCATIF ET LA FORMATION CONTINUE

DES ENSEIGNANTS A QATAR

4.1. Introduction

L'éducation à Qatar fait partie d'un vaste système de réformes entrepris par le leadership du pays depuis plus d'une dizaine d'années. Un bref aperçu du pays nous permettra de mieux comprendre les différentes étapes de son évolution et d'exposer les points essentiels de cette réforme sur le plan éducatif

Le Qatar¹⁴ est un émirat du Golfe Persique d'une superficie de 11.437 km² ; son territoire s'étend sur 160 km de long avec une largeur de 80 km au maximum. Il a ses frontières au sud-ouest avec l'Arabie Saoudite et au sud-est avec les Émirats Arabes Unis. Le climat y est très chaud en été, atteignant facilement les 45-50° Celsius mais les hivers sont plutôt doux avec de rares pluies. Naturellement, avec un climat désertique, la végétation y est rare, mais l'état s'active à créer des espaces verts surtout dans les villes ; ces espaces sont arrosés grâce au recyclage des eaux usées. Les ressources principales du Qatar sont le pétrole et le gaz. Sa capitale, Doha, concentre 47% de la population¹⁵, d'après les dernières statistiques de 2010, ainsi que la plupart des activités commerciales, administratives et éducatives du pays.

L'état du Qatar est une monarchie gouvernée par la famille Al Thani depuis le XIXe siècle ; le Qatar a pris son Indépendance du protectorat anglais le 3 septembre 1971.

État jeune, il se dote d'une Constitution finalisée la première fois en 1972, puis il rejoint

¹⁴ Bref aperçu sur Qatar et la Constitution sur le portail gouvernemental de Qatar. Disponible, en date du 29 janvier 2011, sur :

<http://portal.www.gov.qa-TheConstitution-Hukoomi-QatarE-gouvernement>

<http://qatarambassade.com>

¹⁵ Qatar Statistics Authority. Disponible, en date du 29 janvier 2011, sur: www.qsa.gov.qa

la Ligue Arabe et l'Organisation des Nations Unies pour marquer sa présence sur les deux scènes régionale et internationale. En 1995, l'Émir actuel, Sheikh Hamad Bin Khalifa Al Thani, déjà en charge de positions stratégiques au sein de l'état comme Ministre de la Défense et Commandant en chef des armées, prend le pouvoir pacifiquement, sans effusion de sang, alors que son père se trouvait en Suisse (Brewer et al., 2007). L'émir Hamad Bin Khalifa Al Thani a le pouvoir exécutif entre les mains et nomme les membres du conseil des ministres ; il reste de même le chef des armées. Étant conscient que la prospérité due au pétrole et au gaz ne sera pas éternelle, il crée en 1995, Qatar Foundation¹⁶ (la Fondation de Qatar) pour initier les changements nécessaires dans le pays au niveau de l'éducation, des sciences, de la santé et de la recherche. Qatar Foundation comporte près de 30 instituts de formation pour promouvoir l'éducation et la recherche, comprenant entre autres The Research And Development Corporation, plus connue sous le nom de RAND Corporation ; la branche se trouvant à Qatar étant RAND-Qatar Policy Institute qui a mis au point un plan global pour la réforme éducative dans cet émirat du golfe et a édité un livre publié sur le site web de Qatar Foundation : Education for a New Era : Design and Implementation of K-12 Education Reform in Qatar (Éducation pour une Ère Nouvelle: Design et Implémentation de la Réforme en Éducation à Qatar du Préscolaire au Secondaire ». Qatar Foundation a à sa tête le Prince héritier et est dirigée par l'épouse de l'Émir, Sheikha Moza Bint Nasser Al Missned, pour bien montrer le rôle important que la femme est appelée à avoir au sein de la société qatarie à tous les niveaux dans les administrations, les ministères et le secteur privé.

En mars 1999, sous l'égide de l'Émir, Qatar organise les premières élections de son histoire. Durant cette année, l'état octroie aux femmes le droit de vote et d'éligibilité. Le

¹⁶ Qatar Foundation. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : www.qf.org.qa

vote est universel et tous les qataris, hommes et femmes à partir de 18 ans, peuvent voter pour le Conseil Municipal. En 2003, une femme est nommée, pour la première fois dans les pays du Golfe, ministre de l'Éducation ; une autre femme est nommée Présidente de l'Université de Qatar (Brewer et al., 2007), poste qu'elle tient toujours. En avril 2003, un referendum a lieu pour la nouvelle Constitution qui fut acceptée à une très large majorité par les qataris et promulguée en juin 2004. Alors que la Sharia musulmane reste la source principale de législation, l'importance de la Constitution est qu'elle adopte un système démocratique où le peuple est considéré comme source du pouvoir qui élit les deux tiers du Advisory Council¹⁷ (Conseil Consultatif) ; le tiers restant est nommé par l'Émir lui-même. De plus, la Constitution précise que tous les citoyens sont égaux devant la justice ; ils ont droit à la liberté d'expression « responsable », selon les propres termes de l'Émir en 2003, et à la liberté de la presse et du culte (Brewer et al., 2007, p. 12). D'ailleurs en 1998, l'Émir avait supprimé le Ministère de l'Information pour permettre aux journalistes de s'exprimer librement, sans censure. Sur un autre plan, la Constitution protège le droit à l'éducation pour tous les enfants qataris. Nous verrons dans la partie qui suit que l'évolution du système éducatif a permis de prodiguer l'enseignement pour tous à Qatar (Brewer et al., 2007).

A l'origine, Qatar est un pays groupant plusieurs tribus ayant pour ressources la pêche maritime, la culture de la perle et l'élevage des chameaux et des chevaux. Avec la découverte du pétrole et surtout du gaz naturel, la vie de la population a beaucoup changé. L'état a énormément investi dans le secteur industriel pétrolier pour exploiter ses ressources naturelles et est devenu le troisième producteur mondial de gaz ; l'état

¹⁷ Les prérogatives principales de l' Advisory Council sont disponibles, en date du 30 janvier 2011, sur : <http://portal.www.gov.qa-AdvisoryCouncil-Hukoomi-QatarE-gouvernement>

s'active à devenir le premier exportateur de gaz liquéfié dans le monde en 2010¹⁸, permettant ainsi aux Qataris de vivre à l'aise. D'après Lefebure (2008), Qatar a le plus haut revenu par personne parmi les pays du Moyen-Orient. Cette progression a, par ailleurs, constitué un grand défi à l'état pour attirer les jeunes qataris à s'investir dans la branche vitale de l'économie du pays après leurs études secondaires. En fait, dans le cadre d'une étude sur les élèves du secondaire et de l'université et au niveau des employés du secteur de l'énergie et de l'industrie à Qatar, Yousif et al. (2009) ont trouvé que les jeunes n'avaient pas souvent confiance en leur capacité à rejoindre les domaines vitaux pour le pays tels que l'industrie et le pétrole, les femmes encore moins que les hommes, alors que le sentiment d'efficacité personnelle est un important mobilisateur pour entrer dans ce champ d'étude. La confiance en soi est certainement essentielle pour un projet d'avenir tel que nous l'avons vu avec Weisser (2008) au chapitre 2, concernant la collaboration école-université pour l'orientation future des jeunes d'aujourd'hui ; mais aussi, nous pensons à l'engagement des enseignants et des écoles quant à la valorisation d'une attente nationale (Krathwohl et al., 1976) à travers des exigences élevées et de leurs gestion des différentes matières (Gauthier, 2008 ; Doyle, 1986). D'ailleurs, le Qatar en est conscient et tente d'avoir une opinion claire à ce sujet à travers un questionnaire soumis aux élèves et à leurs parents ; les résultats en 2009 ont montré que 80% des élèves et 75% des parents considèrent que les écoles préparent convenablement les jeunes pour l'avenir (SEC report 2008-09 ; p.90, 109)¹⁹. Nous discuterons ces points ultérieurement dans le chapitre.

¹⁸ Qatar Gas. Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur : <http://www.qatargas.com.qa/> et <http://www.qatargas.com.qa/Projects.aspx?id=78>

¹⁹ SEC Report (2008-09). Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : http://www.english.Education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/seo/_statistics

En parlant d'attente nationale, nous devons clarifier que la plupart des habitants et de la force active de Qatar sont des expatriés (Gonzalez et al., 2008). Les dernières statistiques du gouvernement²⁰ estiment le nombre d'habitants à Qatar aux environs de 1.700.000 personnes dont près du tiers uniquement sont qataris. Les hommes forment 76% des habitants, toutes nationalités confondues, et les femmes 24%; ceci est dû spécialement aux expatriés qui viennent d'Asie pour travailler dans le secteur pétrolier, industriel et technologique parce que les qataris rechignent à entrer dans des secteurs de travaux manuels (Brewer et al. (2007 ; p.17 ; Qatar Statistics Authority, 2009). Mais aussi, les rapports officiels montrent que « 76% des enseignants » des écoles dites indépendantes sont des non-qataris donc expatriés (SEC report 2008-09, *Teachers' nationality*, p. 8)²¹ ; ces écoles ont été développées et sont subventionnées à cent pour cent par le gouvernement qatari. Il s'agirait donc d'avoir la participation de beaucoup de non qataris à promouvoir la vision de l'état. Quant à la langue d'expression, l'arabe est la langue officielle du pays mais l'anglais est largement répandu bien qu'à des niveaux différents.

Donc, grâce à sa richesse et à son leadership, Qatar a planifié de vastes programmes de changement tant au niveau de l'état qu'au niveau des institutions et des ministères dont celui de l'éducation, n'hésitant pas à prendre le risque de choquer certains compatriotes avec plus d'ouverture sur l'occident que les pays arabes voisins (Lefebure, 2008). Ces dernières années, Qatar a émergé comme un état du golfe persique différent des autres, en modifiant ses lois pour les adapter au contexte politique. En tant que membre fondateur du Conseil de Coopération du Golfe (GCC), Qatar a intensément participé à

²⁰ Qatar Statistics Authority : Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur: www.qsa.gov.qa

²¹ SEC Report (2008-09). *Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report*. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.Éducation.gov.qa/EVI/SchoolingReport/English-08-09.pdf>

l'essor économique de la région, sur plus d'un plan, et à la sécurisation des frontières notamment due à sa coopération avec les États-Unis (Peterson, 2006).

En regardant le Qatar du point de vue sociologique, Peterson (2006) fait référence à ce qu'il appelle la gestalt du branding (gestalt du label) en ce sens que des états, tout comme des marques internationales, deviennent connus par ce qu'ils offrent ou présentent, non seulement comme produit, mais aussi comme image. A l'exemple de la France qui est connue comme pays de « culture, tout comme de la bonne chair, du fromage et du vin ; ou la Suisse [reconnue] comme paradis des banques ainsi que pour sa neutralité » (p.745). Peterson précise que pour réussir à ce stade, promouvoir l'image d'un état a « besoin d'assurance et même d'audace » (p.746). En tant que petit pays du Golfe, Qatar a adopté une stratégie indépendante sur plusieurs fronts, la démarquant des autres petits pays du Golfe, en recevant et organisant des conférences internationales sur différents thèmes, économiques, éducatifs et technologique, tel que The World Innovation Summit for Éducation (WISE) depuis 2009, ou The 8th Annual Doha Conference on Interfaith Dialogue (la 8^e Conférence de Dialogue Interreligieux à Doha)²². L'état a bâti son image et sa réputation sur le pétrole, la production du gaz, l'une des meilleures compagnies aérienne - Qatar Airways - avec le symbole de Qatar, l'oryx, le sport au niveau international en organisant les jeux asiatiques en 2006, le Qatar International Rally et d'autres. Mais plus encore, on parle maintenant de Qatar, d'après Peterson (2006) du point de vue culturel avec les efforts de l'état de développer plusieurs musées de premier plan dans le monde à l'image du musée islamique de Qatar. Mais « l'une des initiatives majeurs » a été Éducation City (la Cité de l'Éducation), *d'une* superficie de 14 millions de mètres carrés, sous la direction de Qatar Foundation (Fondation de Qatar) avec des universités aux noms prestigieux

²² 8^e Conférence de Dialogue Interreligieux à Doha. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://dicid.org> - Doha International Center for Interfaith Dialogue

comme Virginia Commonwealth University School pour les Arts, Weill Cornell Medical College pour la médecine, Carnegie Mellon University pour la gestion des entreprises et les sciences de la technologie, Texas A&M University pour l'Ecole d'Ingénieurs, Northwestern University pour le journalisme et la communication et Georgetown University - Faculté des Affaires Internationales. Qatar Foundation englobe aussi RAND-Qatar Policy Institute (RQPI), the Learning Center for special needs (le Centre d'Apprentissage : une école pour les enfants aux besoins spéciaux), Qatar Academy (une école privée de haut standing du primaire au secondaire), the Academic Bridge Program (un programme préparatoire pour l'anglais, les maths et l'informatique avant l'entrée à l'université), the Qatar Science and Technology Park, un hôpital pour les stages Specialty Teaching Hospital, et d'autres » (Brewer et al., 2007 ; p. xxxiv ; SEC site web, 2010²³).

L'objectif de l'ouverture de Éducation City, d'après la Présidente de Qatar University, vient de la conviction du leadership du pays que l'éducation est le plus « important investissement au niveau des ressources humaines qui va aider à réaliser le développement de la société à l'avenir ; cet investissement fait partie du plan global de la refonte de l'éducation à Qatar » pour donner la « possibilité aux qataris et aux autres étudiants de la région de profiter de l'instruction de ces universités prestigieuses, mais plus encore de leur expertise dans le domaine de la recherche afin d'avoir dans le monde arabe des centres de recherches scientifiques avancés » (Entretien Al Misnad, 2005)²⁴ Avec cette particularité, Qatar s'est construit un cachet typique particulier (Peterson, 2006 ; p.748).

²³ SEC website 2010: <http://www.sec.gov.edu.qa>

²⁴ Al Misnad, S.A. (2005). Entretien sur la réforme de l'éducation à Qatar. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.aljazeera.net> ainsi que sur <http://www.education.gov.qa-SEC:Media>

L'image présentée montre un état en pleine expansion qui voit les choses en grand et qui a les moyens financiers pour y arriver. Mais du point de vue ressources humaines, on peut se demander comment le changement a eu lieu sur le terrain des pratiques et comment les programmes ont été implémentés, si les qataris ont adopté la réforme surtout au niveau de l'éducation pour amener un changement qui doit perdurer dans le temps. Brewer et al. (2006) relèvent dans leur conclusion que l'adoption d'un changement aussi drastique au niveau de l'éducation « était risqué » vu que cela nécessitait la création de nouvelles institutions, d'une autre approche des programmes par standards et de l'accountability (responsabilisation) des personnes en charge. Ils ajoutent que la « décision d'implémenter la réforme durant une période de temps très courte a augmenté le risque » et que ce genre de réforme nécessite une implémentation sur 10 ans pour parler d'une amélioration de la qualité de l'éducation à Qatar (p.26). D'autres interrogations peuvent aussi nous interpeler comme le rôle de Qatar University (l'Université de Qatar) comme pôle national de l'enseignement supérieur dans la réforme de l'éducation.

Pour Brewer et al. (2006), une réforme doit en général commencer par attirer les gens à adhérer à une même vision et le changement vient par la suite en essayant de garder la ferveur du début. La Vision Nationale de Qatar 2030 « Qatar National Vision 2030²⁵ » a été rédigée en 2008, se basant sur les principes de la Constitution et « les directives de son Excellence l'Émir, le Prince et Sheikha Moza, tout comme sur une consultation intense avec les institutions du gouvernement et des experts locaux et internationaux » (Qatar Vision 2030 ; p.10).

La vision que l'état du Qatar a pour l'avenir repose sur quatre piliers (annexe 2 ; p. 368) : le premier pilier est « le développement humain pour tout le peuple pour

²⁵ Qatar National Vision 2030. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : www.planning.gov.qa

maintenir une société durable», le second pilier concerne « le développement social juste qui prend soin d'une société qui se base sur des critères de haute moralité et est capable de jouer un rôle significatif pour le développement d'un partenariat global », le troisième pilier se rapporte au «développement économique pour une économie compétitive et diversifiée capable de répondre aux besoins de son peuple et de lui sécuriser un standing de vie élevé au présent et à l'avenir » ; quant au quatrième pilier, c'est le «développement environnemental pour la gestion de l'environnement de manière à avoir une harmonie entre les développements économique et social tout en protégeant l'environnement » (Qatar Vision 2030 ; p. 11). Donc, tout en voulant développer ses ressources naturelles, le Qatar mise sur l'être humain et l'environnement disant clairement qu'un jour ou l'autre, le pays n'aura plus de pétrole et ce qui restera « dépend de la capacité du peuple qatari à traiter avec de nouvelles donnes internationales se basant sur le savoir et la compétitivité » (p. 13).

La Vision 2030 a pour objectif de « fonder une éducation de première classe comparable à celles offertes dans le monde. Le système offrira aux citoyens un excellent training et des opportunités pour développer leur potentiel et les préparer pour le succès dans un monde changeant (...), encouragera la pensée critique et analytique, de même que la créativité et l'innovation (...) » (p.13). En lisant ceci, nous retrouvons Senge (1994) parlant de l'appartenance à une organisation apprenante pour que les personnes « découvrent continuellement comment créer leur réalité. Et comment ils peuvent la changer » (p.13), comme si le Qatar a pour objectif de devenir une nation apprenante, ce qui le pousse à investir intensément dans la recherche à tous les niveaux ; nous verrons cela en développant la partie relative à Qatar University.

Un autre point important à relever dans la Vision 2030 est l'insistance sur le respect de la personne à choisir ce qui est bon pour elle mais qui respecte aussi les aspirations de

son pays. La question du choix est importante en ce qu'elle engendre chez la personne le sentiment d'autonomie recommandé par Sergiovani et Carver (1980), Knowles (1979), Kegan (2000) et Viau (2008) comme un mobilisateur pour aller de l'avant et devenir créatif dans son milieu. Ce qui interpelle ici, c'est que l'état appelle les citoyens à devenir autonomes pour démocratiser la société tel que requis dans la Constitution de Qatar et repris par Al Misnad (2005). On remarquera, par ailleurs, dans la Vision 2030 que le volet relatif à l'éducation sous le titre An Educated Population (Une Population Eduquée) est placé comme premier pilier afin de bien marquer l'importance que l'état donne au secteur éducatif considéré comme vital « pour répondre aux besoins présents et futurs du marché du travail » et avoir « des programmes accessibles pour l'apprentissage tout au long de la vie » (p.16), tel que répété pendant des années par Dewey (1953), Schön (1987) Senge (1994 ; 2000), Gather Thurler (2000) et Bonamy (2007). Les programmes requis doivent offrir des opportunités « de développement professionnel d'excellente qualité répondant aux aspirations et capacités de chaque individu » (Vision 2030 ; p.16). Ce point est particulièrement intéressant pour notre étude sur la formation continue des enseignants à travers des programmes en relation avec les aspirations et les besoins des écoles pour « équiper les enfants et les jeunes qataris des capacités et de la motivation qui contribuent à la société en instillant en eux une base solide de valeurs morales et éthiques, de traditions et héritage culturel, un sentiment fort d'appartenance et de citoyenneté, d'innovation et de créativité et de participation dans une variété d'activités culturelle et sportives » (Vision 2030 ; p.16). C'est un appel à promouvoir la pensée critique, tel que nous l'avons vu aussi en chapitre 2 avec nombre de chercheurs comme Weinstein, Hume et Aussanaire (2000), Weinstein & Meyer (1991), Bouffard-Bouchard (1990), et Nadeau (1998) se référant à Mager (1962) et à la taxonomie de Bloom (1956) qui encouragent à exprimer clairement les

objectifs, analyser les problèmes et chercher les solutions. Nous retrouverons dans la partie empirique ce qui est en relation avec la Vision 2030 et le changement du système éducatif vers un système qui serait « bien développé, indépendant, autogéré et responsable » (p.16).

4.2. La Réforme du système éducatif à Qatar.

La recherche que nous entreprenons se concentre essentiellement sur la réforme de l'éducation publique et plus précisément sur le nouveau système d'écoles émergent à Qatar, les écoles indépendantes. Notre approche ne prendra donc pas en considération le secteur des écoles privées et celui des universités internationales.

Selon le rapport de Brewer et al. (2006), il n'y avait pas de système officiel pour l'éducation à Qatar avant la découverte du pétrole en 1939; certains parents envoyaient leurs enfants étudier des passages du Coran et apprendre ainsi à lire et à écrire. Ce n'est qu'en 1948 qu'un système d'écoles publiques a été établi pour enseigner aux garçons la religion islamique, l'arithmétique, la géographie, l'histoire de l'islam, l'arabe et l'anglais. Pour les filles, les premières écoles officielles ont ouvert en 1956 sous l'influence d'un chercheur respecté Sheikh Al Mani qui, d'après Al Misnad (1985), a proclamé une « Fatwa [proclamation juridique religieuse] en 1957 déclarant que l'éducation des femmes est compatible avec les enseignements de l'Islam» (Brewer et al., 2006 ; p.20). Bien qu'au début le nombre de garçons dans les écoles fut plus élevé que celui des filles, la donne a changé autour de 1970 où ils étaient devenus également répartis dans les différentes écoles.

D'autres types d'écoles tels que les écoles privées existent aussi à Qatar mais surtout pour les enfants des expatriés et elles sont généralement sponsorisées par les

ambassades bien qu'étant soumises aux régulations des écoles qataries et aux inspections du ministère de l'éducation.

Quant au ministère de l'éducation, c'est l'un des premiers ministères à avoir été créé à Qatar dans les années 50 sous le nom de Wizarat al Maarif (le ministère de la connaissance). Sa création est venue en réponse à l'analphabétisme d'une large portion de la société et le but était d'offrir une éducation gratuite au plus grand nombre ; cependant, l'attention ne portait pas réellement sur la qualité de l'éducation fournie (Brewer et al., 2006), un point que nous retrouvons chez Gather Thurler (2000) qui insiste sur l'importance de la trilogie, souci collectif - évaluation - développement de la qualité, pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (p.58).

Dès 1958, les écoles publiques, relevant du ministère de l'éducation, ont institué 3 cycles. Le primaire reçoit les élèves à partir de l'âge de 6 ans en grade 1 (classe de 11^e) et ce jusqu'au grade 6 (la classe de 6^e) ; la maternelle n'était pas incluse dans le système public et seules les écoles privées offraient un programme pour le préscolaire et la maternelle. Puis le cycle du complémentaire commence à partir de grade 7 (la classe de 5^e) jusqu'à grade 9 (la classe de 3^e) et renforce les acquis du primaire. Quant au cycle secondaire, il concerne les classes de grade 10 jusqu'à grade 12 (de la classe de 2nde à la terminale) ; les programmes en classe de 2nde étaient unifiés, mais les élèves devaient ensuite suivre soit la voie littéraire soit la voie scientifique pour les deux années restantes. En dehors du circuit scolaire officiel, les élèves n'avaient pas beaucoup de choix sur le plan technique ; ils pouvaient uniquement s'inscrire à l'école de commerce, l'école technique ou l'institut religieux.

Les écoles n'étant pas mixtes, les enseignants recrutés étaient - et le sont toujours en 2010 - du même sexe que les élèves. Exception est faite pour les model schools (écoles modèles) dans le sens où leurs enseignants sont des femmes alors que les écoles sont

uniquement pour garçons ; ces établissements ont été créés pour, d'une part, faciliter aux garçons la transition entre la maison et les premières années d'école, donc de la classe de 11^e à la 8^e, et d'autre part, pour créer plus d'emplois pour les femmes (Brewer et al., 2007).

A ses débuts, le Ministère de l'Éducation avait adopté le système des écoles publiques établi en Égypte ainsi que leur curriculum, employant des livres importés d'Égypte, de Jordanie, d'Iraq, de Syrie et du Liban. Ce n'est qu'en 1965 que Qatar a commencé à rédiger ses propres livres scolaires, mais en puisant dans les ressources arabes plutôt qu'en produisant ses propres textes pour les élèves qataris, d'après Al Kobaissi (1979). Le rôle du ministère était de nommer les enseignants dans les écoles, de « superviser leur travail, de les évaluer et d'offrir des programmes limités de formation continue » (p. 25). Le ministère déterminait aussi le programme d'enseignement au niveau de chaque cycle, développant les livres scolaires pour toutes les classes, considérant le développement du curriculum comme « la meilleure approche pour réformer l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1996) » (Brewer et al., 2006 ; p. 25).

Le passage de classe dans tous les cycles était déterminé par une moyenne de 50% de réussite dans toutes les matières aux examens de fin d'année ; ces examens étaient « développés par un comité d'enseignants centralisé » au ministère de l'éducation (Brewer et al., 2006 ; p.24). Cette étape était importante pour avoir un certificat attestant la réussite à la fin du cycle secondaire et permettant aux élèves d'accéder à une université dans le monde arabe (Ministère de l'Éducation, 1990 ; Brewer et al., 2007).

Dans les années 80, suite à de nombreuses recherches critiquant la qualité des écoles publiques, le gouvernement met en place les complex schools (écoles complexes) qui opéraient du primaire au secondaire. Le curriculum était en anglais appuyant essentiellement les sciences ; ces écoles étaient semi-privées avec plus d'autonomie

pour les enseignants et l'administration des programmes. Malgré cela, l'amélioration était minime, d'après Brewer et al. (2006) qui précisent que par la suite, ces écoles ont été directement transformées en écoles indépendantes lors de l'implémentation de la réforme en 2004.

En 2000-2001, il y avait 220 écoles publiques à Qatar. Les positions administratives étaient majoritairement tenues par des qataris (96 %) suite à la décision du gouvernement de « qatariser » le pays, dans le sens où la main d'œuvre étrangère devait diminuer. En 2000, le ministère de l'Éducation employait près de 16.800 personnes avec près de 40% d'enseignants seulement : au total, 6850 enseignants pour près de 70.000 élèves, soit un enseignant pour 10 élèves environ; ce qui a poussé Brewer et al. (2007) à déduire que ce nombre n'était pas cohérent avec le nombre d'élèves dans les écoles surtout en faisant une comparaison avec la Nouvelle Zélande qui employait, à la même époque, « 3123 enseignants pour un nombre d'élèves 10 fois supérieurs à ceux de Qatar » (p.22).

Les enseignants de sexe masculin étaient rares parmi les qataris parce que la profession ne les attirait pas du point de vue salaire ou prestige (Brewer et al., 2007). Donc la majorité des hommes travaillant dans les écoles pour garçons étaient des expatriés, ce qui est aussi le cas aujourd'hui.

Dans ce qui précède, nous remarquons que la réforme à Qatar a commencé assez tôt. Mais, d'après Al Misnad (2005) dans une interview sur la chaîne de télévision qatarie Al Jazeera²⁶, au vu de la rigidité du système éducatif, les quelques tentatives d'apporter des réformes n'avaient pas été fructueuses. Elle ajoute que le leadership du pays s'était engagé dès 1996 à penser à une « réforme globale/holistique de l'éducation » voulant

²⁶ Al Misnad, S.A. (2005). Entretien sur la réforme de l'éducation à Qatar. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.aljazeera.net> ainsi que sur <http://www.education.gov.qa-SEC:Media>

une transformation radicale en un nouveau système d'éducation adapté au siècle présent et aux changements requis au niveau de la société qatarie et de l'économie du pays, et non pas une nouvelle variation de l'ancien système puisque le ministère de l'éducation n'avait pas pu être modernisé. Ceci nous explique davantage les raisons de la démarche de l'Émir du Qatar, en 2001, qui demande à RAND Corporation – Education Section, une association de recherche américaine à but non lucratif spécialisée dans l'analyse de problèmes et la proposition de solutions dans les secteurs publics et privés, de revoir le système éducatif à Qatar et ce qui peut l'amener à contribuer à l'essor du pays d'une manière significative.

Le premier rapport de RAND a relevé des points intéressants. A cette époque, les écoles avaient près de « 100.000 élèves dont les deux-tiers fréquentaient les écoles publiques » (Brewer et al., 2007 ; p. xviii). D'après le rapport aussi, beaucoup d'enseignants semblaient vouloir voir un changement dans le système éducatif qui les rendrait plus autonomes. Ce qui appuie les constatations de Sergiovanni et Carver (1980) qui ont introduit « l'autonomie » comme niveau à part entière dans la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) (Tableau 1 ; p.13).

Cependant, il était clair que les faiblesses du système éducatif en place étaient très grandes, dues notamment au fait que le ministère de l'éducation avait un système de contrôle rigide où le concept de qualité semblait inexistant et ignorant des indicateurs de performance ; aucun changement n'était accepté pour enseigner différemment ; les enseignants, qui auraient aimé le faire, devaient y dépenser leur propre argent, alors qu'ils étaient déjà mal payés et, dans tous les cas, ils devaient quand même appliquer, à la lettre, les recommandations du ministère. Quant aux élèves, ils n'étaient pas poussés à travailler et avaient « très peu d'opportunités d'interaction avec les enseignants qui insistaient sur la mémorisation pure telle que recommandée par les programmes

scolaires (Brewer et al., 2006 ; p.7), un point que nombre de recherches rejettent, appelant à axer les travaux des élèves beaucoup plus sur le développement de leur pensée critique (Peace, 2010 ; Magnan, 1990). Donc pas de place à la créativité qui, d'après Senge (1994), est la porte d'entrée pour toute amélioration. Pas de place non plus à la pensée critique qui doit promouvoir l'analyse et accompagner les élèves dans de nouvelles voies de raisonnement, selon Sherpard (2000). Ceci a amené les enseignants à ne pas valoriser les rapports du ministère parce qu'ils considéraient qu'ils n'avaient aucune autorité pour amener un changement quelconque dans les écoles (Brewer et al. ; 2007). C'est une attitude qui rappelle Krathwohl et al. (1976) qui estiment que la personne doit donner une certaine valeur à un acte pour s'engager à l'intérioriser, le défendre, l'accomplir et y amener des changements (tableau 2 ; chap.2 : niveaux 3-4-5). Brewer et al., (2006) soulignent dans leur rapport que « pour un pays avec un tel revenu per capita, l'investissement en éducation était très minime ». Très peu de formation continue était programmée pour des enseignants, à la base, mal payés sans aucun équipement technologique, ou très peu, mis à la disposition du personnel qui travaillait dans des écoles en mauvais états avec des classes surchargées.

Les points relevés dans les différents rapports de RAND étaient bien connus des Qataris ; il y avait eu des projets de réforme qui n'avaient pas abouti à des résultats tangibles par le passé parce qu'il y « manquait une vision claire et une stratégie d'implémentation » (Brewer et al., 2007 ; p. xviii). D'où la recommandation d'implémenter un système éducatif appelé standard based system (se basant sur des standards) ; ce système aurait pour objectif de mettre au point un enseignement scolaire qui viserait le développement du pays, incluant un système d'évaluation et des programmes de formation continue ciblés ; ce qui, en fait, est requis par Deming (1986) et plus tard par Behrens (2007) qui voient la qualité en termes opérationnels, à l'instar

de Bouchard et Plante (2002) qui insistent tout comme Hameline (1988) sur le fait que la notion de qualité dans toute formation doit se baser sur des critères qui permettent son évaluation tant sur le plan de l'efficacité que sur celui du rendement sur le long terme.

Brewer et al. (2007) ont alors proposé au leadership de Qatar trois modèles scolaires pour revitaliser le secteur éducatif, (a) modifier le système centralisé déjà en place mais avec des éléments d'amélioration, (b) décentraliser le système à l'image des Charter schools pour encourager la diversité à travers différents systèmes scolaires indépendants du ministère de l'éducation et permettant aux parents de choisir l'école qui convient à l'éducation de leurs enfants, et (c) un troisième modèle Voucher Model qui offre aux parents une assistance financière pour envoyer leurs enfants dans des écoles privées qui seraient appelées à ouvrir au Qatar suivant des critères de qualité spécifiés.

La deuxième option a été retenue par le leadership qatari. Les écoles sont financièrement soutenues par le gouvernement mais selon une approche décentralisée, avec une gouvernance interne, et l'autorisation aux parents de choisir l'école de leur enfant suivant ce qu'elle offre comme programme scolaire. Cette nouvelle option a été nommée Independent Schools (Ecoles Indépendantes).

Pour appliquer ce nouveau système, RAND a proposé de créer une nouvelle structure, le Supreme Education Council (Conseil Suprême de L'Éducation), pour opérer en parallèle au ministère de l'éducation. RAND explique que, durant la première période, les écoles publiques - relevant du ministère- ainsi que le staff travaillant au ministère ne seraient pas affectés par la nouvelle réforme. Ainsi, les parents pourraient choisir selon leur convenance entre école publique, école indépendante ou école privée. Mais à partir de l'année 2010, il est prévu que toutes les écoles publiques seraient transformées en

écoles indépendantes²⁷ et devront opérer sous l'auspice du Supreme Education Council (Brewer et al., 2007).

Quelques questions se posent d'elles-mêmes concernant le Supreme Education Council (SEC), sa composition, ses prérogatives et les progrès entrepris en éducation quelques années après sa fondation.

4.2.1. Le Supreme Education Council (Conseil Suprême de L'Éducation (SEC))²⁸.

Le Supreme Education Council (SEC) a été établi par décret de l'Émir en Novembre 2002 pour diriger la politique éducative du pays au sein d'un programme de réformes globale. Le SEC a commencé son travail juste après la promulgation du décret pour construire sa structure interne grâce à beaucoup de consultants étrangers engagés par RAND Corporation pour les aider à accélérer le processus, et aussi grâce à des experts en éducation à Qatar tels que la présidente de Qatar University et des professeurs de l'université. En moins de trois ans, les effets de la réforme ont commencé à être visibles jusqu'à un certain point (Zellman et al., 2009).

Trois entités relèvent du SEC : en premier, il s'agit de l'Education Institute (l'Institut de l'Éducation) qui doit mener à bien les contrats avec les écoles indépendantes et sécuriser, d'une part leur financement et d'autre part, les programmes de formation continue des enseignants avec les ressources nécessaires pour une éducation réussie des élèves. Ensuite, il y a l'Evaluation Institute (l'Institut de l'Évaluation) qui évalue la performance des écoles, des élèves et de toute autre entité scolaire. Enfin le Higher Education Institute (l'Institut de l'Enseignement Supérieur) pour conseiller les étudiants

²⁷ Écoles Indépendantes. Disponible sur : http://www.qu.edu.qa.academic_accreditation_overview

²⁸ Supreme Education Council (SEC). Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.english.education.gov.qa>

quant à leurs futures options d'études universitaires à Qatar ou à l'étranger (Brewer et al. ; 2007). Les écoles indépendantes travaillent directement avec ces trois instituts.

Quant au ministère de l'éducation, il a été prévu selon, Brewer et al. (2007), qu'il ferait partie de la réforme et que tous les élèves des écoles publiques qui relèvent du ministère de l'éducation devront prendre part à l'évaluation nationale ; de plus, les informations concernant leurs résultats devront être publiés comme effet de accountability (responsabilisation) non seulement envers l'Etat mais pour que les parents sachent comment choisir l'école de leur enfant. Donc, le ministère de l'éducation devient responsable de sa politique éducative face à la société. Le rapport produit par RAND ajoute que la structure du ministère ne changerait pas mais, « avec le temps, le ministère pourrait devenir un grand opérateur d'écoles indépendantes s'il pouvait développer le processus interne requis pour gérer efficacement des écoles indépendantes » ce qui conduirait à « réduire le ministère ou même à le supprimer » (Brewer et al., 2007 ; p. 77-78).

Entretemps, le SEC a requis que les standards mis en place soient appliqués et que le ministère sécurise des contrats pour que les enseignants aient les sessions de formation continue nécessaires à l'application des standards. Au vue de l'évolution de la réforme du nouveau système éducatif, l'État a fermé toutes les écoles publiques du ministère de l'éducation en 2010, en assurant des places aux élèves dans les écoles indépendantes.

Par ailleurs, alors que tous les ministères du gouvernement de Qatar ont leur site web, le ministère de l'éducation est inexistant sur Internet ; on peut seulement trouver des informations concernant l'éducation à Qatar sur le site de Qatar Foundation et du Supreme Education Council pour les écoles indépendantes.

4.2.2. Les écoles indépendantes.

Pour développer les écoles indépendantes, le SEC a été décidé d'adopter quatre principes considérés comme fondamentaux et en accord avec les objectifs du pays : « l'autonomie, l'accountability (responsabilisation), la diversité et le choix » (Brewer et al., 2007 ; p. 58).

En premier lieu « l'autonomie », principe qui a été considéré comme essentiel dans un système décentralisé mettant ainsi la prise de décision entre les mains de ceux qui sont sur le terrain, une condition qui est sensée amener les enseignants à mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Certaines conditions seraient appliquées aux écoles indépendantes qui deviendront autonomes dans un contrat détaillé à durée limitée. On retrouve ce pour quoi ont prêché nombre de chercheurs pour dire que l'enseignant doit pouvoir autogérer sa classe (Knowles, 1979 ; Pink et Hyde, 1992 ; Kegan, 2000) afin de prendre les décisions adéquates qui vont dans le sens des besoins de ses élèves (Fabre, 1994), d'où l'importance de l'introduction de ce principe qui est l'autonomie au 4^e niveau dans la hiérarchie des besoins de Sergiovanni et Carver (1980) ; c'est encore une nécessité si on appuie les dires de Doyle (1986) dans Gauthier (2008) pour la gestion de la matière et la gestion de la classe comme éléments d'engagement nécessaires pour guider les élèves vers un accomplissement. Et, c'est à ce moment qu'on peut demander des comptes à un enseignant qui a eu à prendre des décisions.

D'où le second principe que la réforme a établi à Qatar: l'accountability (responsabilisation). Ce principe demande explicitement aux écoles et aux enseignants de rendre des comptes au SEC. Ceux qui voudraient ouvrir une école indépendante devront postuler pour un contrat qui stipule que des audits seraient menés pour s'assurer que l'école est toujours conforme à ce qui est requis. Ensuite, « les écoles seront régulièrement évaluées selon des critères connus, incluant l'évaluation des élèves

d'après des standards » (Brewer et al., 2007 ; p.59) et les résultats seront mis à la disposition des écoles. Les chercheurs ont trouvé que le principe *d'accountability* (responsabilisation) amènera les parents à juger si l'école travaille pour le bien de leurs enfants ou pas. Ce qui fait que l'école pourrait fermer ses portes au cas où des irrégularités seraient trouvées ou si les parents n'y enregistrent pas leurs enfants. Comme le relèvent Gill, Timpane, Ross, et Brewer, (2001) dans le rapport de RAND « le financement des écoles [dépendant] du nombre d'élèves enregistrés, les écoles sont donc responsables devant les parents et les élèves » (Brewer et a.2007 ; p.59). Ce qui a pu être pressenti par certains à Qatar comme étant en contradiction avec le principe d'autonomie cité en premier lieu ; Gather Thurler (2000) explique dans son livre « [qu'en] fin de compte, aucune personne, aucune institution n'est jamais complètement autonome. L'autonomie des enseignants dans la salle de classe est aussi relative que celle des établissements (...) » et elle parle alors « d'autonomie partielle » qui définit les responsabilités, entre autres celles « assumées par l'équipe enseignante [et] les principes de base de la gestion des apprentissages », amenant les établissements à « une autogestion limitée par une série de droits et d'obligations librement consenties et formulées dans un contrat, qui définit l'équilibre entre le plan cadre général et les initiatives locales » (pp.50-51). Ce qui semble être le cas requis à Qatar. Par ailleurs, Gather Thurler relève aussi une mise en garde du « danger d'un certain glissement vers une conception de l'évaluation trop fortement basée sur les aspects statistiques et, par conséquent, sur les démarches de « mesure », de « contrôle » et les « comparaisons entre les prestations offertes » (p.58) comme nous venons de le lire dans l'explication de ce principe par Brewer et al. (2007) ; Gather Thurler recommande d'allier évaluation externe et interne, relevant dans Allal (1994) que l'externe doit « permettre une réflexion permanente sur l'efficacité des pratiques entre tous les partenaires concernés

(...) » (p.60). Quant à l'évaluation interne, elle doit être « constante et régulatrice », montrant clairement aux évaluateurs externes « les choix [des actions entreprises] ainsi que leurs conséquences », ce qui devrait garantir le « développement de la qualité des écoles » puisque les résultats des différentes évaluations seront mis « au service des développements ultérieurs » (p.57-58). L'évaluation interne requiert beaucoup de collaboration et d'ouverture d'esprit au sein de l'établissement scolaire, d'après Gather Thurler, puisque « l'équipe d'enseignants se rend compte, prend conscience de ses forces et de ses faiblesses, et parvient ainsi à déterminer les régulations nécessaires ». Se référant à Rolff (1993), Gather Thurler insiste sur le développement a priori « d'un climat de confiance au sein de l'établissement » (p.59) pour bien mener une évaluation interne de qualité. Nous verrons plus tard dans l'étude si cela se fait au sein de la classe et dans les établissements scolaires à Qatar.

Quant au troisième principe, qui est la « diversité », il concerne la mission et les objectifs des écoles indépendantes, de telle sorte à avoir différentes approches de l'éducation telles que, par exemple, des écoles ayant un focus sur les sciences et les maths ou d'autres sur les arts. En donnant aux écoles indépendantes la possibilité de diversifier leur approches éducatives, le SEC ouvrent de nouvelles perspectives devant les élèves qataris et leur permet ainsi de participer, chacun selon ses aspirations, au développement de la société.

Ceci nous conduit au dernier principe qui est celui du « choix » qu'ont les parents pour envoyer leurs enfants dans l'une ou l'autre des écoles indépendantes d'après les caractéristiques de chacune. On remarque l'insistance de l'État à responsabiliser les parents dans l'éducation de leurs enfants, les incluant ainsi dans ce que Gather Thurler (2000) nomme la communauté éducative. Se référant à des recherches multiples, elle parle alors « d'un sentiment d'emprise sur [le] destin » qui fait que « l'innovation

apparaît donc comme une sorte de pari, dont le succès est lié à la capacité collective d'y participer activement » (p. 61).

Le plan d'action, mis au point pour que les écoles indépendantes appliquent les quatre principes et qu'elles soient efficaces, a aussi été détaillé dans les différents rapports émis par RAND Corporation. Les points de base concernent les opérateurs, dans le sens de directeurs des écoles indépendantes, les contrats, l'aspect financier et la réglementation, la formation continue, les standards des curriculums, les standards des évaluations, la collecte de data, l'analyse et leur dissémination.

Tout ceci devait être développé à commencer par fin 2002 pour ouvrir les premières écoles indépendantes en septembre 2004 (Brewer et al., 2006).

Quelques dates peuvent montrer l'importance et le poids de la réforme à Qatar : septembre 2004, les douze premières écoles indépendantes ouvrent leurs portes aux élèves ; septembre 2005, 21 écoles forment la deuxième cohorte d'écoles indépendantes. A l'automne 2006, 46 écoles indépendantes travaillaient en parallèle aux écoles publiques. Depuis, une nouvelle cohorte a apporté un plus chaque année jusqu'à 2009 avec la 7^e cohorte de 17 écoles indépendantes. Au total jusqu'à 2009, 96 écoles indépendantes avaient ouvert leurs portes.

Dans ce qui suit, nous évoquerons des détails concernant les points importants relatifs à notre étude, à savoir les standards du curriculum, les standards des évaluations et la formation continue.

4.2.3. Les standards du curriculum²⁹ et leurs évaluations

Le leadership de Qatar a estimé l'arabe, l'anglais, les maths et les sciences comme matières « centrales » pour « réaliser les objectifs sociaux et économiques » du pays. De

²⁹ Standards du Curriculum. Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur : <http://www.sec.gov.qa>

ce fait, l'Education Institute (l'Institut de l'Éducation) a développé les standards pour ces matières uniquement (Brewer et al., 2007 ; p.64). Alors que la décision était prise de laisser la liberté aux enseignants de mettre les standards pour les études sociales comme l'histoire, l'Education Institute a révisé cette position, et un amendement a eu lieu en 2009 avec de nouveaux standards pour les études sociales englobant l'histoire, la géographie et l'éducation civique ; un sujet que nous retrouverons dans notre étude empirique.

Pour mettre au point les standards requis, une recherche a été entreprise par RAND sur l'enseignement des quatre matières, considérées comme centrales, dans les écoles publiques en 2003. Cette recherche avait montré que le curriculum en maths présentait des lacunes pour le calcul mental et la « résolution de problèmes » pour les classes de 11^e à 4^e (Brewer et al. 2007 ; pp.101-102). Le curriculum de sciences insistait trop sur le contenu mais pas sur le développement des aptitudes ni sur des processus d'investigation et d'exploration et encore moins sur des travaux pratiques bien qu'ils soient importants comme nous l'ont montré Peace (2010) et Magnan (1990). Quant à la langue anglaise, il y avait des lacunes à tous les niveaux, grammatical, lecture, expressions écrite et orale. Pour l'arabe enfin, il s'agissait de sortir des méthodes traditionnelles pour un apprentissage actif où la grammaire serait moins compliquée ; de plus, les chercheurs avaient trouvé que les études de textes ne répondaient en aucun cas à un questionnement menant à la pensée critique peut-être parce que la plupart des textes choisis étaient tirés du Coran ; d'où la décision de séparer l'arabe des études islamiques dans la nouvelle structure.

Les standards ont été travaillés avec des partenaires de différentes institutions se trouvant à Qatar ou à l'étranger, ce qui a engendré des discussions qui ont abouti à émettre des exigences élevées en ce qui concerne l'accomplissement de la réforme pour

les écoles indépendantes. Une initiative que nous retrouvons chez Doyle (1986) et Gauthier (2008) qui ont remarqué chez les apprenants que l'adoption de critères supérieurs encourage à la réussite, surtout lorsque les attentes sont élevées dès le départ. Ainsi, les standards ont misé sur des savoir-faire « sophistiqués mais pratiques comme le raisonnement critique plutôt que la mémorisation et récitations comme dans le curriculum traditionnel » (Brewer et al., 2006, p.19). Une initiative appuyée par beaucoup de chercheurs qui, au-delà de la mémorisation, exhortent les formateurs et enseignants à relier les nouvelles connaissances des élèves à des expériences qu'ils auront vécues pour les amener à réfléchir différemment (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Weinstein & Meyer, 1991 ; Hume et Aussanaire Garcia, 2000). A titre d'exemple, il est recommandé pour la langue arabe d'incorporer des stratégies considérant la langue comme moyen de communication en la séparant des études islamiques, incitant ainsi les élèves à critiquer un texte et donc à acquérir un raisonnement critique dans leur propre langage.

Le cadre mis en vigueur par la réforme est sensé permettre à chaque école l'adoption de différents curriculum tout en ayant à atteindre les mêmes standards, d'où leur autonomie, leur accountability (responsabilisation), et la diversité des approches promises d'après le rapport de RAND (2006). Dans ce sens aussi, les écoles indépendantes ont la liberté d'offrir des sujets d'études et d'y mettre les standards qu'elles trouvent adéquats pour les matières autres que celles susmentionnées, à l'exception des études islamiques qui sont obligatoires. Ces écoles recevraient l'assistance nécessaire pour les aider à rédiger leurs standards. Cette approche de l'éducation par les standards, la première du genre dans la région, est en accord avec ce que Peterson (2006) relevait comme branding, une empreinte bien visible et reconnaissable pour le Qatar en matière d'éducation.

Deux types de standards ont été développés pour les écoles indépendantes : les standards de contenus et les standards de performances. Les standards de contenu indiquent le savoir à acquérir à un certain niveau et dans une certaine matière alors que les standards de performances, d'après Brewer et al. (2007), ce « sont des définitions explicites de ce que les élèves doivent faire pour montrer qu'ils maîtrisent le contenu des standards à un niveau donné » (p. 65) ; ils expliquent ce que les élèves doivent montrer comme compétences dans les matières.

Selon Zellman et al. (2009), les standards doivent formuler des objectifs clairs pour ce que les élèves devront savoir et savoir faire à un certain niveau scolaire. Par exemple, nous pouvons lire dans la liste des standards requis par le SEC en sciences pour Grade 7 (classe de 5^e) ce qui suit :

Scientific inquiry (Exploration scientifique) :

A la fin de la classe de 5^e, les élèves planifient des investigations, font des prédictions, collectent des informations et font des observations d'une manière systématique, identifient des patterns (constantes) et tirent des conclusions appropriées et généralisées et des tests de prédiction (...). (Science Standards, Grade 7 ; p.4)³⁰.

Ceci nous rappelle Mager (1962) qui insistait pour qu'un objectif soit décrit en termes qui définissent le comportement que l'on désire obtenir chez un élève.

L'approche par standards nous rappelle, par exemple, l'étude de Corcoran et Silander (2009) qui ont axé leurs recherches sur des programmes interdisciplinaires alliant l'anglais et les études sociales ; ils concluent que cette pratique a permis aux élèves d'écrire plus et mieux en langue anglaise, améliorant non seulement la qualité de leur rédaction mais montrant aussi une meilleure compréhension des concepts étudiés. En

³⁰ SEC, Éducation Institute. Disponible en date du 29 janvier 2011 sur : [http://www.english.education.gov.qa-Supreme_Education_Council :About the SEC : Education Institute](http://www.english.education.gov.qa-Supreme_Education_Council>About_the_SEC_Education_Institute) et sur http://www.education.gov.qa/CS/en_sci7.pdf

parlant de programmes interdisciplinaires, les chercheurs expliquent que le travail d'équipe ainsi que les mécanismes de la pensée critique sont essentiels pour que les résultats soient visibles. Ce qui appuie les dires de Peace (2010) qui considère que « cultiver la pensée critique signifie encourager les élèves à wrestle (confronter) des idées plus larges aux leçons d'histoire » (p. 271). Cependant, bien que les concepts de pensée critique et de programmes interdisciplinaires aient été inclus dans le plan de la réforme éducative, surtout pour ce qui est de l'intégration de la langue anglaise avec les sciences et les maths, Zellman et al (2009) rapportent que les coordinateurs de matières et les enseignants dans les écoles indépendantes n'avaient pas eu « de temps pour la coordination même s'ils reconnaissent son importance » (p. 88) ; cette intégration était sensée faciliter l'enseignement des programmes scientifiques puisqu'avec la réforme éducative, les maths et les sciences doivent être enseignés en anglais. Cette lacune a aussi eu des répercussions sur les méthodes d'enseignement où il a été observé que les enseignants ciblaient plus le contenu de la matière que l'aptitude à réfléchir et analyser d'une manière critique. Ce qui va à l'encontre des recommandations de Fabre (1994) qui considère que, pour être efficace, toute formation doit comporter une triple orientation : la transmission du savoir, la construction de la personnalité, donc le savoir-être, et l'intégration du savoir à la pratique qui est le savoir-faire.

On voit donc avec Zellman et al. (2009) que les standards représentent aussi une référence pour développer des sessions de formation continue pour les enseignants et pour l'évaluation des résultats des élèves.

Ce qui nous amène à *L'Evaluation Institute* (Institut de l'Évaluation) qui a mis en place un système d'évaluation pour les quatre matières couvertes par les standards : l'arabe, les sciences, l'anglais et les maths. Ces évaluations sont entreprises pour les élèves de toutes les écoles de Qatar, de la classe de 11^e jusqu'à la terminale. Les résultats sont

publiés pour que les parents sachent comment leurs enfants évoluent au sein de leur école, et que le gouvernement ait des informations valides et fiables pour l'amélioration des écoles. Les élèves auraient à présenter des examens de manière régulière. L'objectif est d'avoir des informations qui aideraient l'État à prendre des décisions se basant sur l'évolution de l'enseignement pour pouvoir soutenir les changements, comme nous l'avions vu avec la roue de Deming (1986) : planifier, développer, contrôler, agir.

Les rapports annuels de l'*Evaluation Institute* mettent en évidence la progression des élèves dans les établissements scolaires. A titre d'exemple, on peut comparer les résultats des élèves entre 2004-2005 et 2007-2008 selon les rapports *Schools and Schooling in Qatar 2007-08 Report*. Nous verrons plus de détails dans la partie suivante.

Mais, en plus des rapports de l'*Evaluation Institute*, RAND a entrepris une étude pour le SEC, rédigé par Zellman et al.(2009), sur la progression de la réforme durant la période de l'automne 2005 jusqu'au printemps 2007. Cette étude a relevé des informations sur plusieurs plans tels que la participation des parents et le recrutement des enseignants. Nous retenons ce qui est en relation avec notre étude à savoir la transformation en classe concernant « l'enseignement centré sur l'élève, l'insistance sur l'acquisition par les élèves d'une réflexion analytique et critique, l'implémentation des standards du curriculum arabe, des sciences, des maths et de l'anglais, l'utilisation de l'anglais pour enseigner les maths et les sciences et le soutien à la formation continue des enseignants » (p. xvii).

Les points essentiels trouvés montrent que, malgré le besoin d'améliorer le niveau des écoles indépendantes, les élèves de ces écoles avaient de meilleurs résultats que les élèves des écoles publiques relevant du ministère de l'éducation, que les enseignants suivaient plus de programmes de formation continue que leurs collègues du ministère

mais que les écoles indépendantes avaient du mal à embaucher des qataris vu la différence dans les conditions de travail au sein des écoles indépendantes : des journées de travail plus longues, un travail intense et pas de sécurité d'emploi ; ceci nous rapproche de la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) et de l'environnement de soutien sollicité par Kegan (2000) quant à l'importance du sentiment de sécurité que l'institution doit implémenter pour permettre le dépassement de soi comme relevés par Krathwohl et al. (1976), Sergiovanni et Carver (1980) et Kegan (2000).

Concernant l'instruction centrée sur l'élève, il est apparu évident aux chercheurs que les écoles indépendantes avaient évolué dans le bon sens estimant même, que les enseignants de ces écoles avaient des exigences nettement plus élevées que leurs collègues des écoles publiques du ministère concernant l'aptitude des élèves à réfléchir, mais que ceux-ci n'étaient pas encore au stade réel de la pensée critique. Par ailleurs, le rapport met en évidence une meilleure motivation des élèves à apprendre que leurs collègues des écoles publiques, ce qui a été attribué aux commodités mises à la disposition des écoles indépendantes telles que l'ordinateur, les laboratoires et une approche plus active de l'apprentissage. Mais, d'autre part, le niveau d'anglais pour les sciences et maths n'était pas du niveau requis chez beaucoup d'enseignants et d'élèves et les résultats dans les deux matières non plus.

A la base, pour préserver l'autonomie des écoles indépendantes, il avait été décidé que le curriculum et les programmes seraient développés par les écoles. Les enseignants étaient alors libres de mettre au point les stratégies nécessaires pour ce faire. Hamilton, Stecher et Klein (2002) cités par Brewer et al. (2007), ont précisé qu'un système se basant sur des standards devait aligner l'enseignement et l'apprentissage avec les standards du curriculum pour réussir. Cependant, en regardant de près les tableaux émis

par le SEC en 2008-2009³¹, on remarque que la majorité des enseignants dans les écoles indépendantes (73%) ont uniquement une licence Bachelor Degree (p.8) ; de plus, avant la réforme, l'enseignement des sciences et des maths se faisait en langue arabe. La question qui se pose est de savoir comment ces personnes s'y prendraient pour inventer elles-mêmes les programmes à partir des standards, et qui plus est, en anglais, alors qu'elles n'ont pas le niveau requis ni en langue anglaise ni en méthodologie de développement de curriculum. Les experts en politique éducative ont expliqué leur raisonnement comme un encouragement aux écoles indépendantes pour promouvoir la formation continue des enseignants qui seraient amenés à développer leurs stratégies pour que les élèves réalisent les standards. Mais, au vu des résultats, RAND a constaté dans le rapport rédigé en 2009 par Zellman et al. la difficulté des enseignants et des directeurs à rédiger eux-mêmes un curriculum alors qu'ils n'en ont pas l'expertise et que c'est un travail long et ardu d'autant plus que les écoles indépendantes venaient d'être lancées ; ceci a en outre été requis à l'ouverture des écoles indépendantes en 2004, ajoutant au stress de la réforme. Pour minimiser les retombées négatives de cette expérience, l'Education Institute a publié une liste de livres qui « pourraient former une base pour le curriculum » (Zellman, 2009 ; p. xx) tout en encourageant les enseignants à toujours essayer de développer leur propre matériel scolaire.

4.2.4. La formation continue des enseignants dans la réforme de Qatar.

La réforme planifiée en 2002 reconnaît l'importance de la formation continue pour avoir des personnes qualifiées qui pourront assurer le succès des écoles indépendantes. Pour

³¹ Evaluation Institute: Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur http://www.english.Education.gov.qa-Supreme_education_Council:Resources:Schools_and_schooli

le SEC, il s'agit d'attirer les enseignants qataris les plus performants mais aussi d'assurer la mise à jour continuelle de leurs compétences dans un nouveau système décentralisé se basant sur des standards. La formation continue serait offerte aux enseignants tout comme aux directeurs, personnels administratifs à tous les niveaux, conseils de gouvernance et même aux parents et à la communauté en relation avec l'institution scolaire. Il est prévu d'offrir des sessions de formation de différentes façons soit en faisant payer les personnes intéressées soit gratuitement, mais de manière volontaire pour les écoles indépendantes. Comme ce point est en relation avec la gestion des ressources financières des écoles, il serait recommandé aux directeurs d'allouer une partie de leur budget à la formation continue puisque le succès de la réforme dépend de l'appui des directeurs et des membres de l'école. Une analyse des besoins devait être faite avant de préciser les programmes de formation continue.

En 2003, au début du processus, deux programmes avaient été établis, pour 78 enseignants choisis parmi 400 demandes de formation, afin de les introduire aux principes de l'apprentissage actif et de nouvelles stratégies d'enseignement, de planification et d'évaluation ; il s'agissait aussi de leur enseigner comment intégrer la technologie dans la préparation des cours et d'actualiser leurs connaissances dans les matières à enseigner, et comment introduire la technologie en classe. Cependant, aucun suivi n'avait été entrepris pour comprendre les « défis sur le terrain et y remédier » (Brewer et al. 2007 ; p.107-108).

Au début de la réforme en 2004-2006, une personne était déléguée par l'Education Institute pendant un an dans chaque école indépendante pour faciliter l'approche par standards et prodiguer les conseils nécessaires pour la formation continue des enseignants concernant les nouvelles stratégies d'enseignement centrées sur l'élève. D'après le rapport de RAND Corporation cette méthode a montré l'importance de la

formation continue au sein même des institutions afin de promouvoir l'esprit de collaboration et de continuité après la fin des programmes de formation (Zellman, 2009); un point important que Moukarzel (2005) avait relevé dans certaines écoles libanaises comme porteuses d'amélioration du point de vue participation active et implémentation des acquis des sessions de formation. Cependant, le rapport de Zellman et al. (2009) ne dit pas qui offrait les sessions de formation mais il semblerait que ces sessions « surpassaient en nombre ce qui était offert par d'autres écoles, par le ministère de l'éducation, par Qatar University ou le SEC » (Zellman et al. 2009 ; p. 43).

Sur un autre plan, l'Education Institute conduit chaque année une analyse des besoins auprès des écoles indépendantes pour avoir des programmes qui ciblent les besoins de l'école et du personnel. Ses programmes consistent à offrir soit une seule session de formation soit plusieurs sessions qui s'étendent sur plusieurs jours. Ce qui est aussi le cas de Qatar University dont nous parlerons plus en détails dans la partie suivante. Dans son analyse, après avoir offert ces programmes, RAND a quand même trouvé que « les enseignants avaient exprimé leurs besoins d'avoir plus de formation ciblées pour chaque matière » (Zellman et al., 2009 ; p.47- 48).

Dans les faits, l'Education Institute a lancé de vastes campagnes de formation à tous les constituants des écoles indépendantes dès la première année, en 2004. D'après RAND, les sujets étaient variés : les principes de la réforme, les stratégies d'enseignement, différentes approches de l'évaluation, l'utilisation de la technologie, la gestion de la classe, la pédagogie différenciée, etc. Le site web de l'Office du Développement Professionnel³² de l'Education Institute nous montre en ligne l'un des programmes de formation offert en 2006-2007 - le seul publié en ligne jusqu'en 2010. Nous remarquons

³² Education Institute (2010). Professional development program 2006/2007 (PDO program). Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur <http://www.english.education.gov.qa/content/resources/detail/3730>

que les objectifs sont énoncés pour chaque groupe d'audience, Conseil de gouvernance, directeurs, formateurs et enseignants avec les performances attendues à la fin du programme ; nous pouvons lire comme objectif, par exemple, dans une formation qui s'adresse à des enseignants de science sous le titre Basic curriculum standards for science ce qui suit :

« A la fin de ce programme, vous serez capable de:

- 1- Connaître la philosophie de la réforme de Qatar
- 2- Implémenter les standards relatifs au curriculum de sciences
- 3- Connaître les stratégies de la gestion de classe
- 4- Considérer la différenciation entre l'enseignement et l'apprentissage des sciences
- 5- Connaître les différentes formes d'évaluation en science, formative et sommative » (p.5)

En regardant de près la formulation des objectifs, nous revenons à Mager (1962) qui demandait à être précis dans la formulation des objectifs à atteindre afin de ne pas induire en erreur ; l'énoncé d'un objectif, doit décrire un comportement observable. D'après Hameline (1988), tout objectif doit être « opérationnel » et doit « définir l'analyse des tâches et des fonctions » (p.135). Hameline ajoute qu'il faut « démontrer que le transfert est au moins plausible dans les conditions réelles d'activités des différents participants » (p.141). En se basant sur ce qui précède, nous remarquons que, dans certains cas, des verbes comme « connaître » ou « considérer » peuvent être difficilement observable et opérationnel, alors que d'autres comme « développer, construire, etc. » le sont plus (PDO program, 2006-07 ; p. 5-7)³³.

³³ ibid.

Par ailleurs, on remarque que le programme susmentionné s'étend sur plusieurs jours à raison de quatre (4) heures l'après-midi et jusque tard le soir (16h30 à 20h30) ; ce qui a pu ajouter aux contraintes du travail requis de la part des enseignants dans les écoles indépendantes tel que soulevé précédemment, poussant les enseignants à dire qu'ils sont surchargés de travail avec beaucoup d'informations à « digérer (...) et à implémenter (...) en classe » selon Zellman et al. (2009). Ce qui appuie le rapport de Brewer et al. (2006) qui avait spécifié que « la réforme est en train d'être implémentée à une très grande vitesse, ce qui est une contrainte du point de vue temps pour les qataris d'apprendre et d'être à l'aise avec les nouveaux modèles comportementaux » (p.24). Brewer et al. relèvent aussi que le manque d'expertise à Qatar a obligé le leadership à demander à des experts internationaux d'intervenir, ce qui a créé des tensions et ralenti la réforme du point de vue application correcte des standards. Cette résistance est normale, selon le rapport de RAND, quand il y a un changement qui doit absolument être opéré, surtout que l'introduction de la langue anglaise a eu besoin de spécialistes pour épauler les écoles dans l'implémentation de la réforme tant au niveau de la structure qu'au niveau de la formation continue pour acquérir de nouvelles stratégies d'enseignement et pour les langues d'instructions, un point important que nous discutons dans la partie suivante.

4.2.5. Aspects linguistiques.

Avant 1999-2000, l'instruction était quasi exclusivement en arabe dans la plupart des écoles publiques à Qatar. La réforme entreprise dans le pays a mis en avant la question de l'utilisation de la langue anglaise aux côtés de la langue arabe, créant une sorte de résistance à l'emploi de l'anglais comme langue d'instruction. Les qataris estimaient que ceci affaiblirait la culture arabe d'une part, et que d'autre part, il faudrait fournir

beaucoup d'efforts pour acquérir une nouvelle langue, alors que du point de vue économique, ils étaient assez riches pour s'en passer ; mais naturellement, ceci n'était pas de l'avis du leadership Qatari. Ce n'est qu'avec la mise en place des Complex schools en 2000, que l'anglais a été introduit comme langue d'instruction (Education Today, Nov.2008).

Avec la réforme de 2002, l'anglais est devenu obligatoire pour toutes les écoles indépendantes. Pour bien montrer sa détermination à diffuser son utilisation, l'Education Institute a mis à la disposition des écoles indépendantes un budget consistant pour la formation continue des enseignants et a prodigué moult sessions de formation.

D'autre part, comme signalé plus haut, l'Education Institute espérait voir les enseignants d'anglais, de sciences et de maths collaborer pour améliorer le niveau de la langue anglaise et faciliter son utilisation. Cependant, cette coordination n'a pas eu lieu « même dans les cas où cela aurait économisé du temps et aurait probablement permis aux enseignants de coopérer étroitement avec leurs collègues » (Zellman et al., 2009 ; p.88). Paradoxalement, en 1998, Al Motawaa et Al Akraf Al Marri recommandaient l'adoption de cette stratégie pour l'amélioration de la compréhension des sciences par la lecture en langue arabe ; recommandation qui avait été contestée par les enseignantes des écoles publiques elles-mêmes. Cette analogie nous montre l'importance de la culture de l'établissement qui doit promouvoir la qualité de l'instruction d'une part et la qualité de la coopération entre les constituants de l'institution et du travail d'équipe, d'autre part (Sadiq, 2003). Ceci nous montre aussi que la langue n'a pas été utilisée pendant des décennies comme moyen de communication pouvant mener à l'intégration des matières, ce qui aurait promu la pensée critique et aurait permis aux élèves de lire un texte d'une manière critique dans leur langue maternelle (Brewer et al., 2007) ; ce

que Hameline (1988), en référence à la taxonomie de Bloom et al. (1956), voit comme une méthode adéquate qui accroîtrait la performance des apprenants à condition de ne pas se contenter de formules préétablies.

Dans le même sens et, malgré le soutien de l'Education Institute en programmes de formation continue pour améliorer les performances des enseignants et les résultats des élèves, Zellman et al. (2009) expliquent aussi que les experts dans les trois matières, anglais, sciences et maths ont relevé que « l'implémentation des standards était en dessous des attentes » ; en adoptant la langue anglaise pour leur formation, les enseignants des sciences et maths ont limité leur enseignement au niveau du contenu sans « demander aux élèves de réfléchir d'une manière critique ou analytique ». Le manque de réflexion critique a conduit les experts à requérir plus de formation continue pour les enseignants afin d'améliorer leurs prestations au niveau des méthodes d'enseignement et leur permettre d'atteindre le niveau requis par les standards (p.88).

Pour comprendre où en sont les écoles publiques et indépendantes au niveau de l'implémentation des nouveaux standards, le SEC publie chaque année un rapport complet de l'évolution des prestations des écoles pour l'année écoulée. En 2010, le SEC a publié une comparaison entre les différentes années de réforme pour les quatre matières principales : anglais, arabe, sciences et maths. Nous retiendrons ci-dessous les résultats des 3 premières matières vu qu'elles sont inhérentes à notre étude.

Le rapport de l'*Evaluation Institute* (2008-2009) sur les écoles indépendantes de Qatar a établi un tableau comparatif des résultats entre 2004 et 2009 sur la moyenne acquise par les élèves dans chacune des matières principales Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment Average QCEA (Overall) scale scores 2004 to 2009 avec une échelle de variation allant de 250 pour le plus bas niveau à 900 pour le plus haut niveau.

4.2.5.1. Comparaison des résultats en sciences.

En sciences, nous remarquons, d'après le tableau 8 (p. 129), que le niveau des écoles se situait entre 503 et 700 en 2004-2005 mais entre 488 et 649 en 2008-09 (p.126)³⁴. Nous voyons une nette dégradation dans les scores tous niveaux confondus entre 2004-05 et 2008-09 ; la langue ayant sans doute joué un rôle dans la compréhension des questions posées ; mais aussi, probablement, dans la manière de réfléchir aux questions posées. Ceci peut être dû au fait que l'intégration de l'anglais comme support pour les mots –clefs en sciences n'a pas été appliqué tel que recommandé par le SEC (Zellman et al. 2009). Dans le quotidien qatari Al Raya daté du 27 janvier 2010, le problème a été soulevé en interviewant des élèves à leur sortie d'un examen de biologie dans le cycle secondaire ; le quotidien relève les déceptions des élèves précisant que « l'élève M.H. était déçu de la difficulté des questions posées et de la longueur de l'examen (...) et qu'il n'a pas répondu à certaines questions parce qu'il ne les avait comprises » (Al Raya newspaper, January, 27, 2010 ; p. 10). Mais qui plus est, le quotidien relève à la même date que des élèves ont considéré que les questions posées et leur formulation étaient supérieures à leur niveau, bien que se basant intégralement sur le programme de biologie. Ceci met en avant les recommandations de RAND Corporation et du SEC quant au besoin de promouvoir l'apprentissage de la pensée critique (Zellman et al., 2009) alors que les élèves étaient surtout habitués, avant la réforme de 2004, à avoir des examens se basant sur la mémorisation et non sur l'analyse et la réflexion (Brewer et al., 2006).

³⁴ Evaluation Institute: Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur http://www.english.Education.gov.qa-Supreme_education_Council:_Resources:_Schools_and_schooli

Tableau 8³⁵

Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour les sciences de 2004 à 2009 (tableau adapté)

		Scale Score in 2004-05	Scale Score in 2005-06	Scale Score in 2006-07	Scale Score in 2007-08	Scale Score in 2008-09
Classe de 8e	Grade 4	527	480	464	483	503
Classe de 7e	Grade 5	521	496	477	500	502
Classe de 6e	Grade 6	534	510	478	487	488
Classe de 5e	Grade 7	532	482	474	456	478
Classe de 4e	Grade 8	534	514	462	483	493
Classe de 3e	Grade 9	503	479	475	479	494
Classe de 2nde	Grade 10	700	649	631	632	649
Classe de 1e	Grade 11	668	633	622	612	621

The scales have been constructed so that individual student's scores are typically within the range from 250 to about 900. These scale scores provide a broad indication of the students' performance, with the higher the score being indicative of stronger performance. For each curriculum area there are different scales, so the scores cannot be directly compared across curriculum areas. Moreover, within the Science curriculum area, the scales have different underlying bases for each grade and thus the scores can also not be directly compared across grades.

Dans le tableau 9 (p. 131) ci-dessous, nous comparons les pourcentages de réussite dans les rapports de deux années consécutives, 2007-08³⁶ (p.63-65) et 2008-09³⁷ (pp.63-65) ; nous remarquons en sciences, par exemple, qu'aucune section des classes du primaire et du secondaire n'a atteint les standards (0%) en 2007-2008, et seulement une classe du complémentaire (grade 8) a atteint le niveau requis dans une proportion de (1%) ; cependant, une certaine amélioration a eu lieu en 2008-09, de l'ordre de 2 à 3 % pour le primaire et le complémentaire. Par contre, dans le cycle secondaire, aucune classe des écoles indépendantes n'a atteint le niveau requis par les standards, mais nous remarquons une certaine amélioration dans la section approaching standards (proche des standards).

³⁵ SEC-Evaluation Institute. Tableau 8, extrait de Schools and Schooling in Qatar 2008-2009 Report. Supreme Éducation Council. Disponible, en date du 14 décembre 2010 (p. 126)

http://www.english.education.gov.qa-Supreme_Éducation_Council:_Resources:_Schools_and_schooli

³⁶ Rapports de l'Evaluation Institute, Supreme Éducation Council (2007-2008) et (2008-2009). Disponibles, en date du 31 janvier 2011, sur :

http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/seo/_statistics

³⁷ *ibid.*

Il est visible que le progrès est lent puisqu'il y a un tout à réformer, tant au niveau de la connaissance qu'à celui des aptitudes, et donc pas seulement au niveau de l'acquisition de la langue anglaise ; d'où la recommandation de Zellman et al. (2009) de s'investir davantage dans la formation continue.

Tableau 9 ³⁸

Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en science- adapté des rapports de QCEA, 2007-08 (p. 65) et QCEA, 2008-09 (p.65).

	Below Standards (Level 1)		Below Standards (Level 2)		Below Standards (Level 3)		Approaching Standards		Meets Standards	
	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09
Grade 4	23%	19%	19%	19%	33%	30%	24%	30%	0%	3%
Grade 5	12%	13%	22%	20%	40%	37%	27%	30%	0%	1%
Grade 6	19%	18%	22%	23%	37%	35%	22%	23%	0%	1%
Grade 7	36%	33%	21%	9%	26%	28%	18%	29%	0%	2%
Grade 8	19%	19%	25%	21%	34%	30%	21%	27%	1%	3%
Grade 9	23%	16%	12%	10%	30%	32%	36%	42%	0%	0%
Grade 10	29%	16%	10%	12%	34%	39%	27%	33%	0%	0%
Grade 11	23%	25%	25%	12%	25%	28%	27%	34%	0%	0%

There are five standards levels used within the QCEA about student overall performance in the Qatar National Curriculum Standards: Meets Standards; Approaching Standards; Below Standards (Level 3); Below Standards (Level 2); and, Below Standards (Level 1).

4.2.5.2. Comparaison des résultats de la langue anglaise.

Quant à la langue anglaise telle qu'enseignée dans les écoles indépendantes, la comparaison des résultats des élèves entre 2004 et 2009 sur une échelle de variation allant de 250 pour le plus bas niveau à 900 pour le plus haut niveau, nous montre, d'après le tableau 10 (p.132), une petite amélioration du niveau des classes de 8^e, 7^e, 6^e, 5^e et 3^e, entre 2004-05 et 2008-09, mais un recul bien que parfois minime dans les classes de 4^e, 2^{nde}, et 1^e.

³⁸ Tableau 9, ibid.

Tableau 10³⁹

Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour la langue anglaise (p.124) de 2004 à 2009 (tableau adapté)

		Scale Score in 2004-05	Scale Score in 2005-06	Scale Score in 2006-07	Scale Score in 2007-08	Scale Score in 2008-09
Classe de 8e	Grade 4	517	496	512	517	514
Classe de 7e	Grade 5	519	510	511	529	527
Classe de 6e	Grade 6	528	517	523	530	532
Classe de 5e	Grade 7	525	519	523	526	534
Classe de 4e	Grade 8	536	526	517	531	534
Classe de 3e	Grade 9	540	531	536	534	545
Classe de 2nde	Grade 10	560	547	541	543	544
Classe de 1e	Grade 11	568	556	550	551	551

The scales have been constructed so that individual student's scores are typically within the range from 250 to about 900. These scale scores provide a broad indication of the students' performance, with the higher the score being indicative of stronger performance. For each curriculum area there are different scales, so the scores cannot be directly compared across curriculum areas.

Dans le tableau 11 (p. 133), ci-dessous, nous comparons les pourcentages de réussite dans les rapports de l'Evaluation Institute de deux années consécutives, 2007-08⁴⁰ (p.63-65) et 2008-09⁴¹ (pp.63-65); nous remarquons, quant à la réalisation des standards de la langue anglaise, que, de 2007 à 2009, les écoles indépendantes qui réalisent les standards sont de l'ordre de 10 à 15%, et celles proches des standards ont aussi progressé pour la plupart. Au niveau du secondaire, la performance des élèves en anglais est meilleure qu'en sciences : entre 8 et 10% des élèves atteignent les standards alors qu'en sciences, le résultat était de 0% de 2007 à 2009. Ceci rappelle le rapport des experts repris par Zelman et al. (2009) soulevant, encore une fois, la question de

³⁹ Tableau 10, extrait de Schools and Schooling in Qatar 2008-2009 Report. Supreme Éducation Council, December 2010; p. 124

⁴⁰ Rapports de l'Evaluation Institute, Supreme Éducation Council (2007-2008) et (2008-2009). Disponibles, en date du 31 janvier 2011, sur :

http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/se0/statistics

⁴¹ ibid

l'intégration des matières et de la coopération entre les différents constituants des écoles pour profiter des enseignements et des expériences des uns et des autres, comme l'ont requis Corcoran et Silander (2009) dans ce qu'ils nomment approche pédagogique différente ; cette approche qui va dans le sens où il faut préparer les activités du cours pour promouvoir le travail interdisciplinaire qui permet de construire le savoir et le savoir-faire en équipe afin de mieux assimiler.

Tableau 11⁴²

Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en anglais- (adapté des rapports de QCEA 2007-08 et 2008-09).

	Below Standards (Level 1)		Below Standards (Level 2)		Below Standards (Level 3)		Approaching Standards		Meets Standards	
	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09
Grade 4	5%	8%	6%	5%	44%	41%	33%	35%	12%	11%
Grade 5	5%	5%	2%	5%	46%	43%	34%	33%	13%	14%
Grade 6	8%	7%	3%	3%	44%	40%	34%	35%	12%	15%
Grade 7	12%	9%	9%	7%	48%	47%	21%	29%	9%	10%
Grade 8	11%	11%	15%	14%	48%	46%	18%	22%	7%	8%
Grade 9	14%	10%	23%	13%	44%	46%	11%	20%	8%	10%
Grade 10	14%	11%	14%	22%	47%	44%	15%	15%	9%	8%
Grade 11	13%	11%	9%	14%	48%	46%	19%	20%	10%	9%

There are five standards levels used within the QCEA about student overall performance in the Qatar National Curriculum Standards: Meets Standards; Approaching Standards; Below Standards (Level 3); Below Standards (Level 2); and, Below Standards (Level 1).

4.2.5.3. Comparaison des résultats de la langue arabe

Par rapport à la langue arabe, qui est la langue maternelle, nous remarquons, d'après le tableau 12 (p.134), une dégradation du niveau de élèves dans toutes les classes entre

⁴² Schools and Schooling in Qatar, 2007-2008 et 2008-09 Reports: A statistical overview of aspects of schools and schooling in Qatar; Supreme Education Council. Disponibles sur : http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/seoi_statistics

2004-2005 et 2008-2009, à l'exception des classes de grade 9 (classes de 3^e), où une petite amélioration est visible : le score était à « 523 » en 2004-05 et est passé à « 534 » en 2008-09, pour l'échelle de variation entre 250 pour le plus bas niveau et 900 pour le plus haut niveau.

Tableau 12 ⁴³

Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour la langue arabe de 2004 à 2009 (tableau adapté).

Niveau		Scale Score in 2004-05	Scale Score in 2005-06	Scale Score in 2006-07	Scale Score in 2007-08	Scale Score in 2008-09
Classe de 8e	Grade 4	480	463	460	457	458
Classe de 7e	Grade 5	491	480	479	475	476
Classe de 6e	Grade 6	515	500	491	492	499
Classe de 5e	Grade 7	520	512	501	498	517
Classe de 4e	Grade 8	525	516	498	511	522
Classe de 3e	Grade 9	523	528	521	523	534
Classe de 2nde	Grade 10	551	537	508	523	521
Classe de 1e	Grade 11	568	549	522	534	529

The scales have been constructed so that individual student's scores are typically within the range from 250 to about 900. These scale scores provide a broad indication of the students' performance, with the higher the score being indicative of stronger performance. For each curriculum area there are different scales, so the scores cannot be directly compared across curriculum areas.

Par ailleurs, nous remarquons dans le tableau 13 (p. 135), qu'en ce qui concerne la réalisation des standards pour la langue arabe tels que requis par l'Éducation Institute, moins de 9% des écoles indépendantes atteignent le niveau des standards requis, alors que ceux qui en sont proches forment près du tiers des écoles (20 à 37%). Ces résultats sont peut-être étranges concernant la maîtrise de la langue arabe par les élèves. Al Gharbaoui (1984), cité par Al Motawaa et Al Akraf Al Marri (1998), explique que le

⁴³ Tableau 12, extrait de Schools and Schooling in Qatar 2008-2009 Report (p. 123), Evaluation Institute- Supreme Education Council. Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/seoi_statistics

passage de l'arabe familier à l'arabe formel constitue, à la base, un défi pour les élèves car les règles et même les mots de vocabulaire sont souvent différents. Ce défi a donc été encore plus accentué avec l'adoption de la langue anglaise, qui a constitué une épreuve supplémentaire pour les élèves, les poussant probablement soit à moins s'investir dans l'acquisition de l'arabe formel soit à vouloir s'investir davantage dans la langue anglaise dans l'espoir d'améliorer leurs résultats en matières scientifiques. Il est donc clair que la question de la langue, qu'elle soit arabe ou anglaise, représente, par rapport à Qatar, un défi à relever. La question a été soulevée par les chercheurs de RAND Corporation qui ont alors recommandé au SEC de recourir à des sessions de formation plus ciblées vers les nouvelles stratégies d'enseignement (Brewer et al., 2007 ; Zellman et al., 2009).

Tableau 13 ⁴⁴

Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en arabe- (adapté des rapports de QCEA 2007-08 et 2008-09).

	Below Standards (Level 1)		Below Standards (Level 2)		Below Standards (Level 3)		Approaching Standards		Meets Standards	
	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09
Grade 4	4%	5%	7%	4%	55%	57%	32%	31%	2%	3%
Grade 5	4%	4%	6%	4%	51%	54%	31%	32%	7%	6%
Grade 6	4%	3%	9%	7%	53%	53%	30%	30%	4%	7%
Grade 7	5%	3%	11%	4%	49%	48%	30%	37%	5%	9%
Grade 8	2%	1%	9%	6%	61%	55%	25%	33%	3%	5%
Grade 9	1%	2%	8%	4%	63%	57%	26%	36%	1%	2%
Grade 10	4%	7%	14%	9%	53%	51%	26%	30%	4%	3%
Grade 11	2%	4%	15%	13%	52%	52%	26%	28%	6%	4%

There are five standards levels used within the QCEA about student overall performance in the Qatar National Curriculum Standards: Meets Standards; Approaching Standards; Below Standards (Level 3); Below Standards (Level 2); and, Below Standards (Level 1).

⁴⁴ Tableau 13, *ibid.*

4.2.5.4. Tests Internationaux.

Sur un autre plan, mais toujours dans un même effort pour promouvoir d'une part l'aptitude à la communication en langue anglaise et encourager, d'autre part, le secteur éducatif à adhérer à des critères de qualité internationaux au niveau des matières scientifiques, le SEC a aussi décidé que les élèves des écoles indépendantes présenteront les tests internationaux du Trends in Mathematics and Science Study (TIMMS), Programme for International Student Assessment (PISA) et du Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

Le TIMMS évalue les performances des élèves en maths et sciences pour les classes de 8^e et 4^e ainsi que le degré d'acquisition des concepts, savoirs et processus scientifiques dans les deux matières. Le rapport de 2007 montre que Qatar est arrivé à l'avant-dernière position en sciences (SEC TIMMS Report, December 2008, p. 6-7). Le rapport déduit que ce résultat est dû au fait que les élèves qataris n'ont pas encore acquis le savoir-faire nécessaire à leur succès.

Quant au PISA, ce test évalue le niveau des élèves en lecture anglaise, sciences et maths pour les jeunes de 15 ans. En comparant Qatar à 25 autres pays dans les 3 matières mentionnées, le rapport de 2006 montre que la plupart des élèves n'ont même pas pu résoudre le plus simple des items au niveau le plus bas de compétences ; le rapport a déduit que la réforme « Éducation pour une Nouvelle Ère » est extrêmement importante pour les jeunes du pays.

Le troisième test international PIRLS, évalue les performances des élèves en classe de 8^e par rapport à des activités relatives à la lecture en langue anglaise ; les élèves doivent démontrer certaines aptitudes telles que l'analyse de faits et non leur mémorisation et répétition ; ils doivent aussi montrer l'aptitude à interpréter des faits et à intégrer et évaluer des idées. Ceci nous ramène au tableau comparatif en chapitre 3 (tableau 7 ; p.

86) qui montre les différents niveaux de la taxonomie de Bloom (1956) et leur relation avec les verbes comportementaux de Gronlund (1971) ainsi que les procédés d'exploration requis durant les ateliers de travail. Qatar est le seul pays, participant au PIRLS, où l'échantillonnage n'était pas nécessaire puisque toutes les écoles ont été appelées à envoyer leurs dossiers. Au total, 119 écoles sur 124 ont été retenues. Six mille six cent quatre-vingt (6680) élèves en grade 4 (classes de 8^e) ont participé à ce test en anglais. Les résultats ont indiqué un niveau plutôt faible par rapport à d'autres pays ; à titre d'exemple, pour un item tel que Acquire and Use Information: Focus on and Retrieve Explicitly Stated Information and Ideas (Searching for Food). Label: How do other ants from nest find food too, la moyenne des résultats des élèves du Qatar était de 31.9/ 60.5. (PIRLS, 2007 report ; p. 133)⁴⁵. Au fil des pages, on remarquera que le niveau des élèves se situe autour de la moyenne ou, plus souvent, en –deçà. Les résultats résumant l'accomplissement en lecture en général Summary Statistics and Standards Errors in Overall Reading Achievement montrent aussi que la moyenne de la performance mean proficiency des élèves de Qatar (6680 participants) est de « 353.436 » alors que pour un échantillon proche de celui de Qatar en nombre de participants, la Nouvelle Zelande (6256 élèves) atteint le score de « 531.715 », et l'Autriche, classée au haut de la liste, atteint le score de « 538.296 » pour un échantillon de 5067 participants (PIRLS, 2007 report ; Exhibit 12.6 ; p.187). Cependant, il est bon de noter, qu'au moment du test en 2006, la réforme du système éducatif à Qatar n'avait que quatre ans d'âge.

Nous retenons de cette partie que la question de la langue de communication est très importante pour véhiculer les idées des élèves et montrer l'amélioration de leurs

⁴⁵ PIRLS 2006 Technical Report, (2007). Martin, M. Mullis, V.S., Kennedy, A. M. eds. Publisher : TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, MA. Disponible sur: http://pirls.bc.edu/PDF/p06_technical_report.pdf

résultats suite à la réforme entreprise à Qatar. Cependant, il est impératif de revoir les méthodes d'enseignement qui peuvent aider les élèves à réfléchir d'une manière critique, intégrant les différents savoirs, savoir-faire et savoir être dans l'apprentissage scolaire (Fabre, 1994).

Dans la partie suivante, nous examinons de plus près les prestations de l'université nationale Qatar University (l'Université de Qatar) comme partenaire pour l'amélioration du niveau éducatif à Qatar.

4.2.6. L'organisation de l'enseignement supérieur national à Qatar.

Le système universitaire a évolué avec la réforme éducative introduite à Qatar en 2002, comme nous l'avons vu dans les parties précédentes de ce chapitre. Deux types d'enseignement supérieur existent : international et national. Au niveau international, Qatar Foundation a construit des campus pour des universités aux noms prestigieux dans le monde anglo-saxon telles que Georgetown University, Weill Cornell et Texas A & M; ces institutions sont établies dans Education City (la Cité de l'Éducation). L'un des avantages de cette approche de l'éducation universitaire est qu'elle permet à de jeunes femmes d'avoir accès à des institutions de renommée mondiale « alors qu'elles n'auraient pas eu l'autorisation de voyager et d'étudier à l'étranger » (Rostron, 2009 ; p.220). En parallèle, Qatar University (QU) constitue le seul pôle national de l'enseignement supérieur et le rend bien visible dans sa nouvelle mission⁴⁶ qui précise le rôle qu'elle voudrait avoir dans les années à venir au niveau de l'enseignement et de la recherche:

Qatar University est l'institution nationale d'enseignement supérieur à Qatar. Elle offre des programmes de haute qualité aux niveaux undergraduate and graduate préparant des étudiants compétents

⁴⁶ Mission de Qatar University. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : http://www.qu.edu.qa/the_university/vision_mission.php

appelés à influencer / façonner l'avenir de Qatar. La communauté académique de l'université est composée d'enseignants committed (engagés), venant de différents backgrounds, qui enseignent et s'investissent dans la recherche qui cible des défis locaux et régionaux, fait avancer le savoir et contribue activement aux besoins et aspirations de la société.

Notre attention se portera sur Qatar University comme partenaire impliqué dans la formation des enseignants des écoles indépendantes de Qatar.

4.2.6.1. La réforme administrative de Qatar University (QU).

L'institution, qui est devenue Qatar University, a ouvert ses portes comme College of Education en 1973 pour la formation des enseignants du secteur public. En 1977, un décret de l'Émir de Qatar a établi ce College en université, en y ajoutant d'autres Colleges : pour les Sciences Humaines et Sociales, les Sciences, et les Études Islamiques. En 1985, Qatar University a inauguré son nouveau campus de 2000 hectares en ajoutant les College of Engineering et College of Business and Economics. Continuant l'expansion de l'université nationale, le College of Pharmacy voit le jour en 2008 ; au total, QU a sept Colleges avec, sur le même site, un campus pour les hommes et un autre pour les femmes (Qatar University website)⁴⁷.

Pour bien marquer la réforme de l'éducation voulue à Qatar, l'Émir nomme, en 2003, Sheikha Abdullah Al Misnad, Présidente de Qatar University⁴⁸(Moini et al. 2009). Professeur Al Misnad est la première femme dans le monde arabe à tenir une telle position. Le but de cette nomination est de bien marquer le changement voulu au niveau national avec la mise en valeur du rôle de la femme instruite et capable de prendre part aux projets de réforme dans le pays, à l'exemple de la femme de l'Émir elle-même, Sheikha Moza Bint Nasser Al Misnad. De même, au sein de l'université, le Doyen du

⁴⁷ *Qatar University's website*. Disponible en date du 31 janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa>

⁴⁸ *QU President's Office website*. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa/offices/president/biography.php>

College of Sharia and Islamic Study est une femme, la seule doyenne dans le monde musulman à tenir une telle position. Ceci pour dire que la réforme est voulue sous tous les aspects éducatifs et sociaux à Qatar.

Avant 2003, le président de l'Université de Qatar était nommé par l'Émir et devait rendre des comptes, sur le plan administratif, aux Ministères des affaires civiles et du logement Ministry of Civil Service Affairs and Housing et à celui des finances (figure 3). Cette situation avait limité considérablement l'autonomie de l'université, même pour le renouvellement des contrats du personnel académique. De plus, tout était centralisé et aux mains des vice-présidents, ce qui ne laissait pas beaucoup de possibilités aux Colleges d'entreprendre des changements (Moini et al., 2009). L'organigramme de l'université avant la réforme montre la relation de QU avec les ministères cités (figure 3 ; p.140).

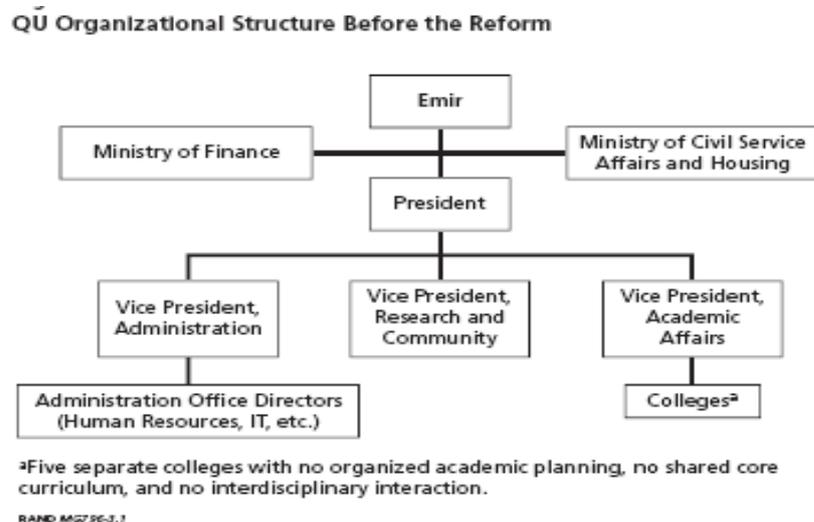


Figure 3 : Organigramme de QU avant la réforme⁴⁹

A partir de 2003, QU a commencé la planification d'une réforme complète. Avec le soutien de RAND Corporation, plusieurs initiatives ont vu le jour. Qatar University est

⁴⁹ Organigramme de QU avant la réforme in Moini et al, (2009) p. 39

devenue autonome, rendant des comptes uniquement à un Board of Regent nommé par un décret issu de l'Émir (figure 4 ; p.142). Ce Board est composé de personnalités nationales et internationales, expertes en éducation, gestion des institutions et du gouvernement ; le prince héritier de Qatar en est le président, et la présidente de l'université en est membre⁵⁰. (Moini et al., 2009). La mission principale du Board of Regent est de mettre au point la politique générale de l'université et de superviser son application. L'organigramme de QU après la réforme montre le changement avec la période de 2003 et l'évolution de la gestion de l'université ; pour devenir compétitive sur le double plan, national et régional, QU revoit ses prestations dès 2003.

⁵⁰ Website : Leadership at Qatar University. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : http://www.qu.edu.qa/the_university/leadership/index.php

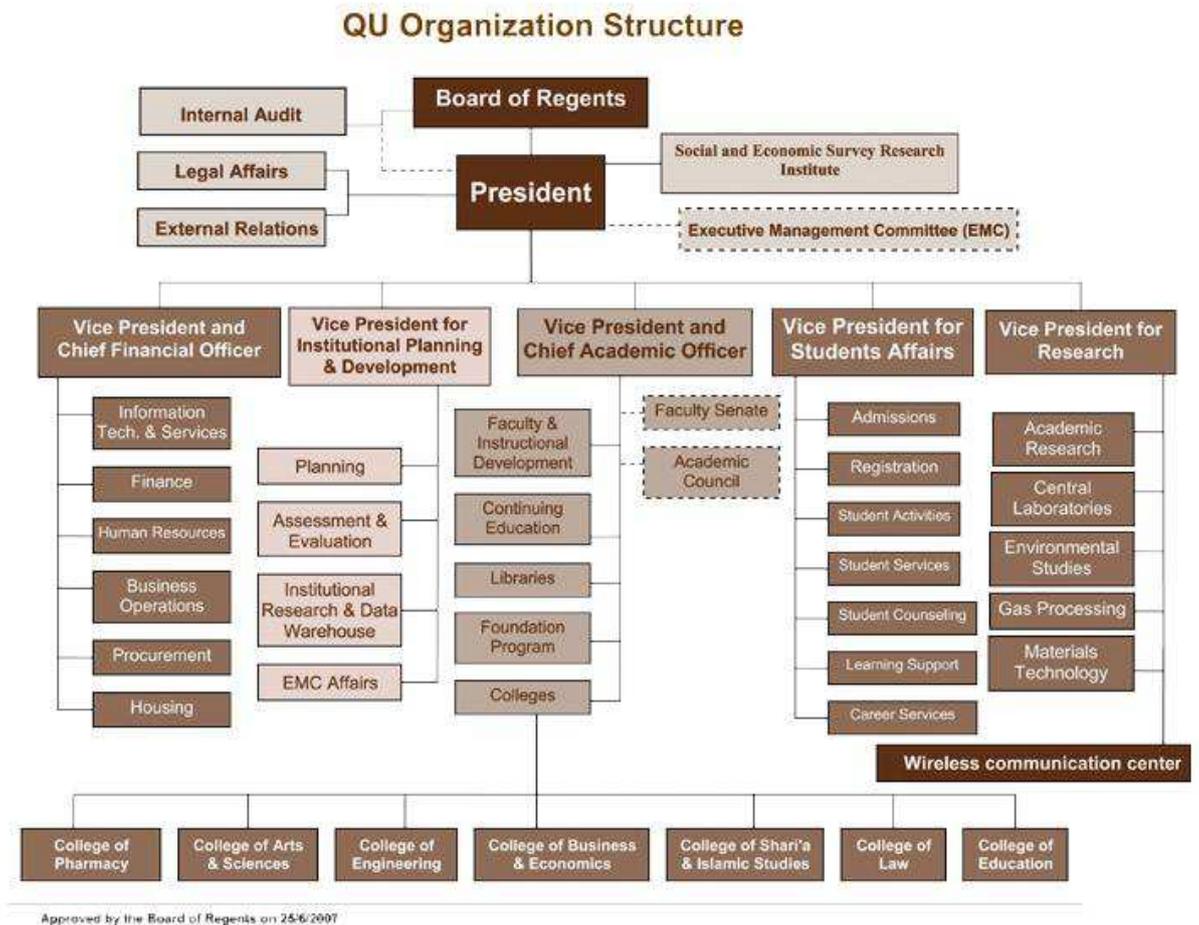


Figure 4 : Organigramme de QU après la réforme⁵¹

Ainsi, tout a été sujet à révision conformément à des standards de qualité internationaux, tant au niveau de la structure administrative, qu'à celui de la vision futuriste de l'université qu'au niveau des programmes académiques et de la recherche. Ceci répond, dans un sens, à l'étude entreprise par Sadiq (2003) qui appelait à revoir le système en place pour une meilleure qualité de l'instruction tout en travaillant sur la qualité de la communication entre les différents constituants de l'université, éloignant d'eux le spectre de l'insécurité, comme requis, par ailleurs par Holloway (2006), Gather Thurler (2000), et Sergiovanni et Carver (1980).

⁵¹ Qatar University organisation structure. Organigramme de QU après la réforme. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : http://www.qu.edu.qa/offices/vpcao/about_us/org_chart.php

La réforme administrative a eu lieu avec la décentralisation administrative pour tout ce qui concerne le staff académique, laissant au département de ressources humaines le rôle de formation pour le staff administratif. Plus d'autonomie est octroyée aux Colleges pour leurs programmes, maintien des enseignants à l'université, promotion, etc., la rédaction du manuel général de l'université pour le personnel académique et les étudiants ainsi que les procédures relatives à chaque College et programme. Pour mener à bien la réforme, un bureau spécial a été créé The Office of Institutional Planning and Development qui supervise le processus d'accréditation de l'université, et un comité Senior Reform Committee composé d'experts internationaux de RAND –Qatar Policy Institute et de membres de QU soutiennent les différentes composantes de l'université pour appliquer les recommandations de la réforme.

4.2.6.2. La réforme académique de QU.

Avant 2003, plusieurs tentatives de réforme académique ont été entreprises ; cependant « en l'absence de stratégie claire pour l'université, la plupart des réformes n'avaient pas eu un impact important sur la qualité des outcomes (résultats) de l'université » (Sadiq, 2007 ; p. 2).

Avant 2003, QU offrait essentiellement le Bachelor of Arts à près de 8600 étudiants, une licence nécessitant trois années d'étude. La langue d'instruction était l'anglais dans trois Colleges, celui des Ingénieurs, du Business and Economics et des Sciences ; les autres enseignaient en arabe. Après 2003, l'université a décidé d'étendre ses programmes pour accorder les diplômes du Master dans certaines disciplines comme par exemple au College of Engineering, College of Business and Economics, College of Éducation qui offre le Master en Special Éducation et Educational Leadership. La langue anglaise est devenue la langue d'instruction dans tous les Colleges à l'exception

des programmes de langue arabe et de Shariaa. Et, pour donner la possibilité aux étudiants de suivre les cours en anglais, QU a mis en place le Foundation Program (FP) un programme spécial pour former les nouveaux élèves à la communication en anglais, et pour les fortifier en maths et en technologie. Ce programme est obligatoire pour tous les étudiants venant à QU, à l'exception de ceux qui ont de très bonnes notes en quittant l'école et qui passent les examens comme le TOEFL, Test of English as a Foreign Language ou le ACCUPLACER ESL ; ces tests mesurent l'aptitude des élèves à comprendre et utiliser la langue anglaise au niveau universitaire. Pour être admis dans certains Colleges comme celui des ingénieurs ou du business, les étudiants doivent réussir aussi d'autres tests come le ACT Mathematics Test qui mesure les aptitudes des étudiants en maths. Chaque College détermine le score requis pour admettre les étudiants à poursuivre leurs études universitaires⁵².

QU a aussi investi dans la formation continue de son personnel académique avec une entité spécialisée à cet effet The Office of Faculty and Instructional Development⁵³ qui doit répondre aux besoins académiques des enseignants selon le plan stratégique de l'université qui précise clairement qu'il faut « enrichir le curriculum avec des apprentissages actifs » (QU Strategic Planning 2009-12 : p.4)⁵⁴. Moini et al (2009) rappellent, dans leur rapport à RAND Corporation, que l'université a besoin d'insister sur l'enseignement centrée sur l'élève en promouvant les méthodes actives d'enseignement telles que les procédés d'investigation et d'exploration, la pensée critique et la résolution des problèmes en s'éloignant de la mémorisation comme

⁵² *Foundation Program's website* at Qatar University. Disponible en date du 31 janvier 2011, sur: <http://www.qu.edu.qa/foundation/>

⁵³ *Office of Faculty and Instructional Development website*. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: <http://www.qu.edu.qa/offices/ofid/>

⁵⁴ *Office of Institutional Development and Planning website*, Qatar University (Strategic Plan 2009-12). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qu.edu.qa/offices/oipd/documents/Strategic_Plan/QU_Strategic_Plan.pdf

procédé d'enseignement (p.46) Ainsi, l'université devrait rattraper les lacunes dues au manque de telles stratégies dans les écoles qataries durant des décennies, d'une part ; d'autre part, ces procédés sont requis au niveau universitaire aussi pour maintenir un niveau qualitatif escompté dans les quelques années à venir.

En accord avec ce que RAND Corporation a recommandé quant à séparer l'enseignement de la langue arabe de l'enseignement des études religieuses musulmanes pour ouvrir la voie à l'interprétation et l'analyse (Brewer et al. 2006), la vice-présidente de Qatar Foundation, Sheikha Moza, explique clairement dans un discours en 2006, que le rôle de la science est inhérent à l'islam comme concept qui « encourage les gens à réfléchir sur la nature [des choses] pour acquérir le savoir » sans qu'il n'y ait aucune « dissonance entre le progrès et la foi » (Al Misnad, 2006 ; p. 7). Ces réflexions au niveau du leadership de Qatar sont en accord avec les recherches, telles que relevées par Peace (2010), Bourgeois et Galand (2006), et Viau (2008), sur la pensée critique qui requiert l'utilisation des procédés d'analyse, d'interprétation et d'intégration des matières dans des projets interdisciplinaires.

Ceci nous montre les projets d'envergure entrepris par Qatar pour améliorer le niveau académique des étudiants et mieux préparer la force active du pays pour être à la hauteur des attentes des différents secteurs vitaux du pays et répondre ainsi à la vision 2030 de Qatar (Education Today, Novembre 2008).

Dans ce qui suit, nous limitons notre regard sur la réforme académique de QU à un point en relation avec notre étude, l'assurance qualité. Ce point a requis la révision de tout ce qui se passe à l'université, entre autre la révision de la vision et de la mission de QU, et la demande d'accréditation de nombreux Collèges et programmes.

Des agences américaines, connues dans leur domaine, ont déjà accrédité à titre d'exemple, les College of Engineering, College of Pharmacy, College of Business and

Economy (Moini et al., 2009). Récemment, à l'automne 2010, le College of Education a reçu la visite de l'équipe d'accréditation américaine International Recognition in Teacher Education (IRTE) en coopération avec le National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Le CED a été notifié de son accréditation en Janvier 2011. Nous développons ces points dans la partie suivante.

Toutes ces accréditations font partie d'un plan global pour l'accréditation de Qatar University elle-même par l'agence américaine Southern Association of Colleges and Schools (SACS).

La volonté de réformer les prestations de QU en accomplissant des standards reconnus au niveau international en matière de qualité est tout à fait dans l'optique de la qualité totale (TQM) développée par Deming (1986) qui voit la qualité comme une transformation globale et non seulement comme un changement de certaines composantes d'un système. En réalité, tout le système éducatif à Qatar a été soumis à une refonte pour cibler la jeunesse du pays et les exigences en matière de qualité sur le marché du travail (Al Misnad, 2006). Ce que Qatar University entreprend rejoint plusieurs points de la TQM notamment en donnant de l'importance à la personne humaine, en joignant les efforts de toute la communauté éducative pour l'aider à dépasser ses connaissances actuelles vers un savoir, savoir-faire et savoir-être plus en lien avec la vision du pays (Kegan, 2000 ; Fabre, 1994 ; Sherr et Lozier, 1991). Ceci nécessite, d'après Deming, des programmes de formation continue ciblés qui répondent, d'une part, aux besoins des enseignants; d'autre part, en adoptant un système d'accréditation, l'institution accepte de se remettre en question en évaluant ses performances d'une manière cyclique. La volonté de QU d'améliorer ses prestations l'a poussée à collaborer dans des projets de recherche avec d'autres experts se trouvant à Qatar et dans le monde, ce qui permet d'avoir, d'après Sallis (1993) une évolution des

valeurs puisque les attentes de réussite deviennent plus importantes. Pour ce faire, QU a investi énormément dans la recherche.

4.2.6.3. L'investissement dans la recherche académique.

Croyant fermement que la recherche est essentielle pour développer l'instruction, l'université a décidé de devenir une institution alliant l'enseignement et la recherche articulant ceci dans sa nouvelle Vision « Qatar University sera un modèle pour les universités nationales dans la région, reconnue pour une éducation de grande qualité et pour la recherche, et pour être un leader dans le développement économique et social » (Qatar University Vision)⁵⁵.

Sachant que Qatar a en vue de devenir un pôle de recherche au Moyen –Orient, l'état octroie à ce champ toute l'infrastructure nécessaire et surtout des moyens considérables. Ainsi, Qatar University a octroyé près de 1 million de dollars américains comme subvention interne internal grant pour la recherche en 2009 ; en plus des subventions pour la recherche des étudiants, Undergraduate Research Experiences Program (UREP), les enseignants de l'université ont aussi reçu des subventions du programme de recherche National Priorities Research Program (NPRP) de Qatar Foundation⁵⁶ pour 26,7 millions de dollars américains en 2009 (Qatar University, Office of Research Report, 2009)⁵⁷.

Avec l'augmentation du nombre d'étudiants, QU a construit une bibliothèque avec des ressources multiples en langues arabe et anglaise, utilisant les dernières technologies pour permettre à tous ses étudiants de bénéficier également des prestations de la

⁵⁵ *Qatar University's Vision*. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur http://www.qu.edu.qa/the_university/vision_mission.php

⁵⁶ National Priorities Research Program (NPRP). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qnrf.org/fund_program/nprp/

⁵⁷ Office of Research at Qatar University, Report 2009. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qu.edu.qa/offices/research/academic/research_report.php

bibliothèque. En 2011, un nouvel édifice de 18000m² pour tous les étudiants de l'université sera inauguré (Education Today, 2008).

Mais l'expansion de QU ne s'arrête pas là : plusieurs centres de recherches ont été développés pour le gaz, l'environnement et la technologie. Mais aussi, en dehors du campus initial, l'université a une ferme qu'elle exploite pour les expériences des étudiants en milieu réel, et un laboratoire marin portable ocean vessel nommé Mukhtabar al Bihar (le laboratoire des mers), le seul dans les pays du Golfe, qui mesure tous les aspects des fonds marins qataris avec les dernières technologies de pointe (Education Today, 2008 ; p.6-12).

Forte de ses réformes et de l'amélioration de ses prestations à travers l'accréditation de plusieurs Colleges et de sa collaboration à un niveau international tant sur le plan de la recherche que sur le plan académique, QU s'investit davantage donc sur plus d'un plan pour aider la société qatarie à réaliser la Vision 2030. On retient ce qui concerne directement notre recherche et que nous retrouvons explicitement dans la partie First Pillar – Human Development (Premier Pilier- Le Développement Humain)

L'objectif de Qatar est de construire un système éducatif de renommée mondiale qui offre aux élèves une éducation de premier ordre comparable à celles offertes partout dans le monde. Le système offrira aux citoyens une excellente formation et des opportunités pour développer leur potentiel au maximum, les préparant à la réussite dans un monde changeant qui requiert des techniques de plus en plus complexes. Le système encouragera aussi la pensée analytique et la pensée critique, de même que la créativité et l'innovation (p.13).

4.3. Qatar University et la Formation Continue des enseignants à Qatar

La formation continue des enseignants à Qatar est considérée comme une condition sine qua non pour la réussite de la réforme entreprise à une si grande échelle, comme nous

l'avons relevé dans la partie précédente. Dans le plan initial soumis par RAND Corporation, Brewer et al. (2007) avaient soulevé le point de la formation continue comme étant crucial.

En tant que pôle national de l'enseignement supérieur, Qatar University estime qu'il est de son devoir d'aider les écoles de Qatar à améliorer leur niveau académique, leur offrant les formations nécessaires pour avoir des enseignants compétents comme force active de changement, leur offrant aussi de nombreuses occasions de travail en commun avec l'université à travers des conférences ou des projets de recherche. La collaboration est d'autant plus étroite entre QU et le SEC puisque d'une part, la présidente de QU est un membre actif du comité exécutif du SEC présidant les réunions depuis 2009⁵⁸ ; d'autre part, la Doyenne du College of Éducation est aussi membre du Comité qui octroie les permis aux directeurs d'école school operators au sein du SEC. Mais plus encore, le prince héritier est à la tête des deux institutions, le Supreme Education Council et Qatar University. La figure 5 (p. 151) nous montre la relation existant entre les 2 institutions de l'état bien qu'indépendantes l'une de l'autre.

En tant qu'université nationale, Qatar University a contribué au développement des enseignants soit par la formation initiale des enseignants soit avec des programmes de formation continue.

Le College of Education (CED), premier College de QU a commencé à former des enseignants pour les écoles publiques au Qatar, depuis 1973, offrant un Bachelor degree dans différents domaines relatifs à l'enseignement. En 1977, des formations spécialisées telles que biologie, chimie, mathématiques, littérature et philosophie ont été introduites

⁵⁸ *QU President's Office* website. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur http://www.qu.edu.qa/offices/president/presidential_commissions.php

avec le College of Sciences et le College of Humanities and Social Sciences (Brewer et al., 2007).

Dans la partie suivante, nous développons d'abord le processus de réforme du College of Education, puis nous aborderons les besoins en formation continue et le développement des programmes offerts aux enseignants des écoles vu qu'ils sont inhérents à notre étude.

4.3.1. La réforme du College of Education.

Le College of Education (CED) a ouvert ses portes en 1973 avec comme objectif principal de préparer les enseignants surtout qataris à travailler dans les écoles et les institutions éducatives d'une manière efficace. Sadiq (2007) relève que le rôle du CED a évolué par la suite pour s'adapter aux besoins de la réforme éducative de 2002, avec l'élaboration de nouveaux programmes conformes à des standards internationaux. Entre 1973 et 1986, le CED a offert plusieurs programmes de formation initiale et de formation continue, ciblant essentiellement le développement du système scolaire et y apportant le soutien académique nécessaire au ministère de l'éducation qatari. Pour cela, le CED avait mis en place plusieurs programmes au niveau de la licence (3 ans d'études) et du Diploma (4 ans d'études) (Sadiq, 2007). Entre 1987 et 1999, des changements ont aussi eu lieu : le plus important a été de geler certains diplômes comme celui de la gestion scolaire vu que le ministère de l'éducation avait estimé qu'il n'était pas nécessaire pour les écoles. Dans son explication de la situation durant cette période, Sadiq relève que des changements avaient été entrepris au niveau des programmes « conformément aux besoins de la société, mais que l'absence de critères clairs pour l'élaboration de [ces] programmes ne permettait pas de s'assurer de l'impact des changements et jusqu'à quel point les objectifs avaient été atteints » (p.5). Un conflit a alors opposé le CED au ministère de l'éducation nationale après que celui-ci ait estimé que le College of Education « n'était pas en mesure de former des enseignants capables », et ce, au vu de diverses recherches qui avaient trouvé que l'enseignement dans les écoles publiques montraient plusieurs faiblesses dont le manque de performance des enseignants ainsi que le recours à des méthodes d'enseignement traditionnelles. En contrepartie, le CED trouvait que le problème résidait au niveau du ministère de l'éducation qui centralisait toutes les décisions relatives aux programmes

scolaires n'autorisant pas les enseignants à user de créativité et à introduire une quelconque innovation en classe (Sadiq, 2007). Ce qui rejoint, par ailleurs, les critiques de RAND Corporation qui avait trouvé dans son rapport de 2002 que le système implémenté par le ministère de l'éducation était trop rigide et centralisé ne permettant aucune innovation (Brewer et al, 2006). A la fin de l'année académique 1999-2000, les programmes du CED ont été gelés pour procéder à leur révision, à l'exception de l'éducation artistique et de l'éducation sportive (Sadiq, 2007).

Entre 2000 et 2007, le CED a entrepris la refonte de son système académique (figure 6 ; p.161). Les programmes ont été revus conformément à des standards internationaux ; de même, des sessions de formation ont été offertes aux professeurs du CED afin de renouveler leur savoir et savoir –faire, les adaptant aux méthodes actives de l'enseignement centré sur l'élève. En 2003, deux nouveaux programmes ont vu le jour : les programmes de la maternelle et ceux de l'éducation spécialisée. En 2005, le CED commence un partenariat avec l'université de Texas A&M (TAMU) pour développer ses programmes au niveau des diplômes pour les enseignants du primaire, comprenant l'enseignement de la langue arabe et de la langue anglaise ainsi que l'enseignement des sciences et des maths en anglais vu que ces deux matières scientifiques devaient être enseignées en anglais dans les écoles indépendantes. Le partenariat avec TAMU a requis la mise en place d'une méthode de co- enseignement où un professeur du CED donne son cours en collaboration avec un professeur de TAMU.

En 2007, le CED décide de se lancer dans le processus d'accréditation avec la International Recognition in Teacher Éducation (IRTE), en coopération avec l'agence américaine, National Council for Accreditation of Teacher Éducation (NCATE) ; l'accréditation vise la qualité des programmes offerts et les méthodes d'enseignement

pour que les étudiants puissent être plus performants dans les écoles (College of Education web site, 2009-10⁵⁹).

Le CED lance en même temps un programme de gestion des écoles pour les cadres scolaires afin qu'ils soient en mesure de faire avancer le processus de réforme du point de vue éducatif et administratif.

Toujours dans la lignée de la réforme, dès 2006-2007, un comité Quality Assurance Committee (QAC) pour l'assurance qualité est aussi formé. « L'objectif de ce comité est de revoir tous les learning outcomes (résultats d'apprentissage) des programmes et des cours, et de modifier le programme du CED pour répondre aux attentes du personnel de QU, des élèves et des stakeholders (parties prenantes)» (College of Education, 2007a).

Tous les programmes offerts par le CED ont été revus et envoyés à des examinateurs internationaux se trouvant à l'*American University of Beirut* (AUB) au Liban et à Texas A & M University (TAMU) aux États-Unis ; les modifications nécessaires y ont été apportées. Et, au delà de ses programmes, le CED a aussi misé sur la qualité des professeurs en établissant en 2007 un système d'observation des collègues en classe dont « l'objectif principal est d'améliorer les pratiques en donnant au personnel académique un retour constructif qui assure la qualité de l'apprentissage des étudiants conformément à la stratégie du College et de travailler pour réaliser l'accréditation » (Al Attiyah et Khalifa, 2009 ; p.35). Le processus a commencé au printemps 2008 avec l'objectif d'avoir visité tous les professeurs du CED à la fin de 2008-09. Un guide détaillé⁶⁰ a été remis au personnel enseignant et des visites aux différents départements ont été effectuées pour expliquer le système mis en place.

⁵⁹ College of Education web site, 2009-10⁵⁹. Disponible, en date du 26 Janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/overview/college/narrative.php>

⁶⁰ Peer Observation Guide, College of Education (2008). Disponible, en date du 26 Janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa/Education/accreditation/documents/qac-handbook-eng.pdf>

Ceci a été fait dans le but de promouvoir le concept de qualité ainsi que le travail d'équipe au sein du CED. Sadiq (2007) a relevé que l'échec des réformes précédentes avait comme aspects communs de faiblesse l'impossibilité de mettre au point une stratégie conjointe de changement sur le long terme, estimant que la culture du travail d'équipe et du succès collectif n'était pas courante dans le monde arabe où l'individualité est prédominante.

Par ailleurs, le cadre conceptuel de la refonte des programmes au CED⁶¹ a pris en considération les standards émis par le SEC pour les écoles indépendantes quant à la formation des directeurs et des enseignants qui doivent devenir des membres actifs au sein de ces écoles (CED web site, 2010)⁶². Zepp et Allen (2008) expliquent que le programme au niveau du Master a été mis en place suite à une étude montrant son importance au niveau des écoles de Qatar. L'organisation des programmes du CED montre bien la relation entre les standards requis pour les écoles indépendantes et les cours programmés au CED pour permettre aux étudiants d'acquérir les savoirs et savoir-faire dans chaque domaine (tableau 14 ; 157-158)⁶³.

A titre d'exemple, le numéro 1 des standards requis pour les écoles indépendantes demande ce qui suit « mettre au point des expériences d'apprentissage innovatrices et flexibles pour des travaux individuels et des travaux de groupes » ; ce standard a été développé dans les trois principes du cadre conceptuel du CED qui sont l'enseignement, la recherche et le leadership pour cibler différentes aptitudes requises : le savoir en tant

⁶¹ Accreditation du CED (2010). Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/conceptual_framework/index.php

⁶² *ibid.*

⁶³ College of Education website (2010), *Alignment of Qatar Professional Standards for Teachers with the College of Education's Conceptual Framework for Diploma Core Courses*. Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/overview/core/documents/cf_and_qnps_core.pdf

que contenu, la pédagogie, la diversité, la résolution de problèmes et la prise d'initiatives. Deux cours ciblent ces principes : EDUC 502, Instructional Planning and Assessment qui requiert, par exemple, le design de leçons interdisciplinaires Interdisciplinary Lesson Plan - Curriculum Unit et EDUC 503, IEP –Introduction to Special Education⁶⁴ (tableau 14 ; pp. 157-158). Les 12 standards sont ainsi enseignés tout en étant incorporés dans le programme d'études des étudiants ; ceci a pour but de faciliter l'intégration des cadres dans les écoles et de produire un personnel éducatif de qualité.

⁶⁴ CED Program Plan. Disponible en date du 26 janvier 2011 sur : http://www.qu.edu.qa/education/primary_diploma/program_plan.php

Tableau 14

Alignment of Qatar Professional Standards for Teachers With the College of Education's *Conceptual framework for Diploma Core Courses*

Professional Standards for Teachers	College of Education Conceptual Framework							
	Teaching				Scholarship		Leadership	
	Content	Pedagogy	Technology	Diversity	Scholarly inquiry	Problem Solving	Ethical Values	Initiative
1. Structure innovative and flexible learning experiences for individuals and groups of students.	EDUC 502 Interdisciplinary Lesson Plan	EDUC 502 Curriculum Unit		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP
2. Use teaching strategies and resources to engage students in effective learning.	EDUC 502 Curriculum Unit	EDUC 501 Vignettes		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP
3. Foster language literacy and numeracy development.	EDUC 503 Curriculum Unit	EDUC 503 Curriculum Unit		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP
4. Create safe, supportive and challenging learning environments.	EDUC 504 Classroom Management Plan	EDUC 501 Vignettes	EDUC 504 Recorded Data and Intervention Plan	EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP		
5. Construct learning experiences that connect with the world beyond school.	EDUC 500 Written Reflection Assignments			EDUC 503 IEP				

6. Apply information and communication technology in managing student learning.			EDUC 504 Data Sheet				
7. Access and report on student learning.	EDUC 502 Assessment Instrument and Analysis	EDUC 502 Assessment Instrument and Analysis	EDUC 503 Web Resources Review	EDUC 503 Technology Resources Review	EDUC 502 Assessment Analysis	EDUC 504 Recorded Data and Intervention Plan	
8. Apply knowledge of students and how they learn to support student learning and development.	EDUC 502 Curriculum Unit	EDUC 502 Curriculum Unit		EDUC 503 IEP		EDUC 503 IEP	EDUC 503 Family Plan
9. Apply teaching subject area knowledge to support student learning.	EDUC 502 Lesson Plans	EDUC 502 Lesson Plans		EDUC 502 Lesson Plans			
10. Work as a member of professional teams.						EDUC 503 IEP	EDUC 503 Family Plan
11. Build partnerships with families and the community.	EDUC 503 Family Plan	EDUC 503 Family Plan				EDUC 500 Reaction Paper	EDUC 503 Family Plan
12. Reflect on, evaluate and improve professional practice.	EDUC 500 Philosophy Statement	EDUC 502 Assessment Instrument and Analysis					EDUC 503 Ethics Report

Actuellement, le CED offre différents programmes au niveau du Bachelor of Education in Primary Education (B.Ed) ; ce B.Ed cible uniquement les femmes voulant entrer dans la profession puisque l'enseignement au primaire leur est réservé. Quatre ans d'études sont requis dans quatre spécialisations différentes : la langue arabe, le préscolaire, l'anglais, et les maths - sciences. Pour toutes ces spécialisations, les étudiantes ont un semestre complet de pratiques pour acquérir de l'expérience au sein d'une école où elles doivent passer 500 heures en classe à travailler avec les élèves. Ce B.Ed a commencé à l'automne 2009 et la première promotion sortira en 2012-13. Pour encourager les étudiantes à adhérer à la profession, QU a signé avec le ministre de l'Éducation un contrat qui garantit à toutes les étudiantes qataries une assistance financière de 7000 riyals (l'équivalent de ~1500 euros) par mois durant leurs quatre années d'études. Les étudiantes doivent avoir constamment de bonnes notes et être impliquées dans leurs études à temps complet ; après l'obtention de leur diplôme, elles doivent impérativement enseigner deux ans dans des écoles indépendantes.

Sur un autre plan, le CED⁶⁵ considère que le B.Ed a une caractéristique « unique » et c'est sa « formation interdisciplinaire » qui doit conduire les étudiantes à allier la connaissance du contenu de la matière aux méthodes d'enseignement. Dans ce sens que, chaque spécialisation a un set de cours à prendre dans d'autres Colleges. A titre d'exemple, les étudiantes en maths et sciences doivent prendre 33 credit hours (crédits) en maths et sciences suivis au College of Arts and Sciences ; les étudiants en langue anglaise doivent non seulement maîtriser la langue mais aussi prendre 24 crédits en littérature anglaise suivis au département d'anglais au College of Arts and Sciences. En arabe, les étudiantes sont tenues de compléter 36 heures de crédit en plus des cours en études islamiques et en histoire de même au College of Arts and Sciences. Cette

⁶⁵ Conceptual framework on CED website, (2010). Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/conceptual_framework/index.php

approche est en accord avec Corcoran et Silander (2009) qui trouvent que l'enseignement interdisciplinaire élimine les barrières entre les matières et permet l'ouverture entre différents domaines, ce qui encourage les élèves à utiliser leurs aptitudes pour améliorer leur façon de raisonner et d'utiliser leurs connaissances.

Sur un autre plan, le CED est en charge d'une école primaire indépendante pour filles depuis 2006-07. L'objectif de cette prise en charge est d'en faire une école exemplaire où l'enseignement universitaire est mis en pratique dans le cadre réel. Ceci a aussi permis de comprendre réellement les besoins des enseignants dans les écoles indépendantes en matière de formation continue et de les aider sur plus d'un plan, comme par exemple, à rédiger un curriculum tel que exigé par le SEC (Zepp & Allen, 2008 ; Sadiq, 2007). D'où l'idée de s'investir encore plus dans la formation continue des enseignants de Qatar et par la suite de créer un Center for Educational Development and Research (Centre de Développement et de Recherche en Éducation).

College of Education Organizational Structure⁶⁶

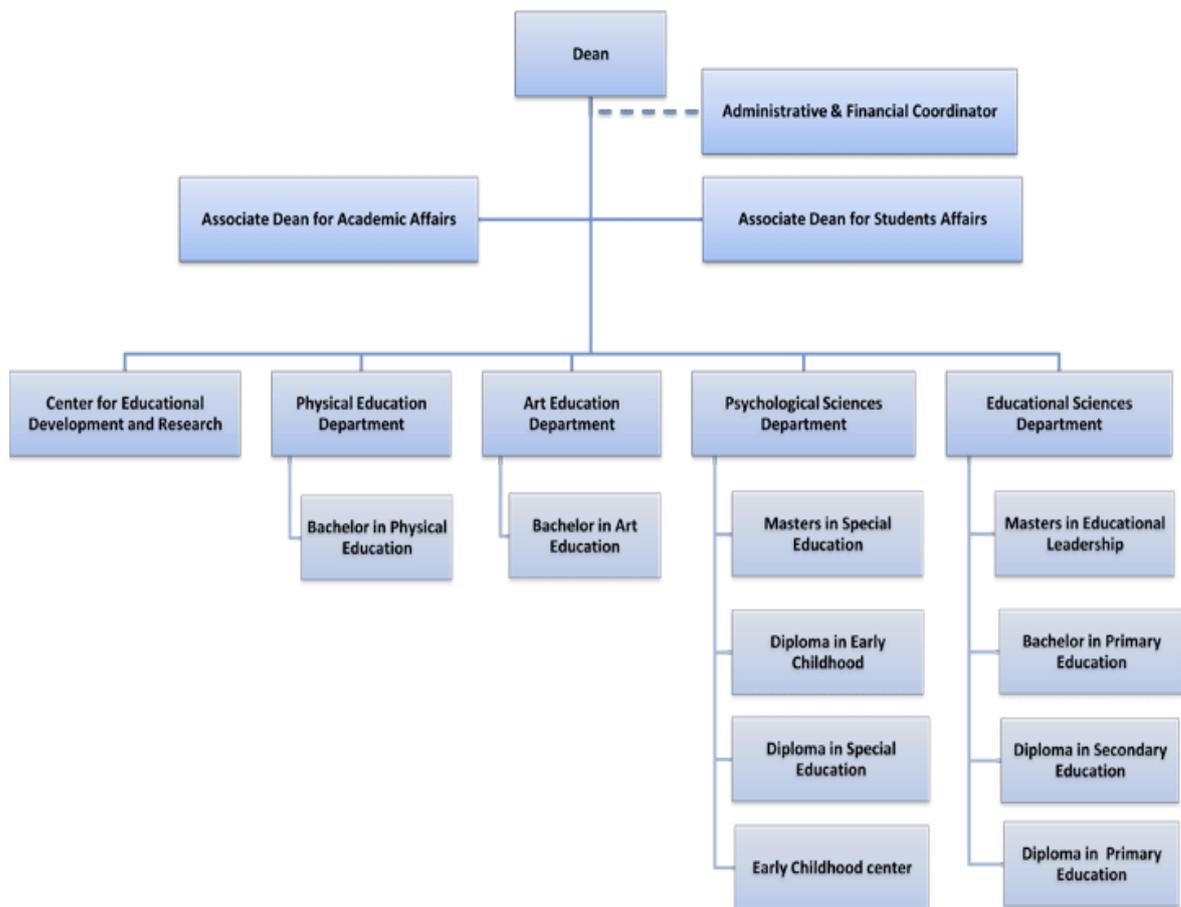


Figure 6 : Image représentative de l'organigramme du College of Education

4.3.2. La formation continue des enseignants des écoles indépendantes à Qatar.

Avec la réforme de l'éducation lancée en 2002, le renouvellement de la formation des enseignants des écoles publiques et indépendantes s'est fait plus pressante puisque les enseignants devaient atteindre des standards internationaux et non plus enseigner d'après un curriculum et des livres préétablis.

⁶⁶ College of Education, organigramme 2010. Disponible en date du 26 janvier 2011 sur : http://www.qu.edu.qa/education/organization_structure.php

4.3.2.1. État des lieux dans les écoles indépendantes en matière de qualification et de besoins en formation continue.

Le rapport du SEC (2008-2009) montre qu'en 2004-2005, plus du tiers des enseignants n'avaient pas les qualifications nécessaires à la profession de l'enseignement : seulement 69% des enseignants du ministère et 78% des enseignants recrutés pour les écoles indépendantes étaient qualifiés pour enseigner (tableau 15 ; p. 162). Mais, de plus, cinq ans plus tard, en 2008-2009, près de 40% des enseignants n'avaient pas le niveau requis dans les écoles indépendantes : uniquement 62% des enseignants travaillant dans les écoles indépendantes avaient les qualifications nécessaires, ce qui montre une diminution du nombre d'enseignants qualifiés.

Tableau 15.

Qualifications officielles des enseignants à Qatar : tableau comparatif de 2004-05 à 2008-09⁶⁷

<i>Percentage of teachers with formal teaching qualifications</i>		<i>Percentage in 2004-05</i>	<i>Percentage in 2005-06</i>	<i>Percentage in 2006-07</i>	<i>Percentage in 2007-08</i>	<i>Percentage in 2008-09</i>
<i>Type</i>	<i>Ministry of Education</i>	69%	66%	67%	68%	68%
	<i>Private Arabic</i>	75%	65%	72%	74%	70%
	<i>Independent</i>	78%	61%	62%	61%	62%
	<i>International</i>	No Data	No Data	No Data	No Data	81%
<i>Stage</i>	<i>Primary</i>	67%	63%	64%	63%	69%
	<i>Preparatory</i>	70%	70%	69%	68%	72%
	<i>Secondary</i>	71%	70%	69%	71%	73%
	<i>All Schools</i>	69%	65%	66%	66%	68%

De plus, en regardant le rapport du SEC (2008-2009), nous trouvons dans le tableau 16 (p.163) un chiffre assez grand concernant le changement au sein du staff éducatif turnover : 22% des enseignants des écoles indépendantes ont quitté soit par

⁶⁷ SEC. Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report; p. 111

démission ou par non-renouvellement de leur contrat ; entretemps, au début de l'année 2008-09, 26% des enseignants arrivaient nouvellement dans ces écoles.

Tableau 16

Pourcentages relatifs au changement du personnel enseignant dans les écoles indépendantes en 2008-2009⁶⁸

Teacher turnover indicators

<i>Average proportions of schools' teaching staff changes at the beginning of the school year</i>	<i>Percentages of Teachers New to the School</i>	<i>Percentages of Teachers Who Left the School</i>	<i>Percentages of Total Changes to School's Teaching Numbers</i>
<i>Ministry of Education</i>	22%	14%	36%
<i>Private Arabic</i>	28%	21%	52%
<i>Independent</i>	26%	22%	49%
<i>International</i>	36%	14%	50%
<i>Primary</i>	27%	17%	44%
<i>Preparatory</i>	28%	16%	44%
<i>Secondary</i>	29%	15%	44%
<i>All Schools</i>	26%	17%	43%

Les changements au niveau du personnel enseignant peuvent être dus au niveau académique non adéquat des enseignants ou peut-être aussi au nombre d'heures de travail requis par les écoles. Le tableau 17 (p. 164) nous montre qu'un enseignant dans les écoles indépendantes réalise près de 43 heures d'activités éducatives à l'école, dont près de 16 heures d'enseignement effectif, alors que dans les écoles publiques du ministère, les enseignants travaillent seulement 21 heures par semaine, dont 10 heures d'enseignement effectif. Ceci nous rappelle la réticence des enseignants du public à rejoindre les écoles indépendantes. Reste à savoir si la différence entre le temps effectif d'enseignement et le temps de travail sur des activités pédagogiques est productif, du point de vue qualité, dans les écoles indépendantes. Gather Thurler (2000) et Senge (2000) ont rappelé qu'il faut allouer un temps nécessaire pour réfléchir sur les pratiques

⁶⁸ SEC. Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report; p. 27

enseignantes afin d'améliorer le rendement, tandis que Weisser (2004) insiste sur l'analyse de l'action « après-coup » pour permettre à l'enseignant « d'évaluer son travail et de se tourner ensuite vers des dispositifs d'information ou de formation qui l'aideront à résoudre ses problèmes » (p.11). Pour y arriver, il est utile de se réunir avec des experts externes au contexte pour échanger les points de vue et les expériences, et pour s'ouvrir à d'autres approches pédagogiques.

Tableau17

Nombre d'heures d'enseignement et de travaux pédagogiques par semaine dans les écoles indépendantes⁶⁹

Teacher report: time spent on teaching

	<i>Average amount of time (in hours) spent as reported by teachers</i>	<i>Average Number of Hours a Week Classroom Teaching</i>	<i>Average Number of Hours a Week - All Teaching Activities</i>
<i>Type</i>	<i>Ministry of Education</i>	10.0	20.8
	<i>Private Arabic</i>	18.1	34.1
	<i>Independent</i>	16.1	42.6
	<i>International</i>	22.4	42.6
<i>Stage</i>	<i>Primary</i>	15.3	32.1
	<i>Preparatory</i>	16.8	37.1
	<i>Secondary</i>	16.5	36.8
	<i>All Schools</i>	14.8	33.1

D'où le recours à la formation continue prodiguée par plusieurs parties à Qatar, dont Qatar University, pour mettre à jour les connaissances des enseignants, apporter le regard des experts externes aux écoles tout en sachant ce qui se passe au niveau de la réforme. La force de QU par rapport aux associations privées est que l'université, par le biais de sa présidente et du doyen du College of Education font partie de différents comités exécutifs au sein du SEC et sont au courant des besoins des écoles et de leurs enseignants.

⁶⁹ SEC. Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report; p.28.

Dans la partie suivante, nous développons l'implication du College of Education dans la réforme de l'éducation à Qatar, tant au niveau de l'université qu'au niveau des écoles.

4.3.2.2. La Formation continue offerte par le College of Education : Diagnostic du terrain 2007-2009.

Avec la réforme du CED, la formation continue offerte à tous les enseignants des écoles indépendantes de Qatar n'a commencé en force qu'à partir de l'année académique 2008-2009.

Avant cette date, en 2006-2007, le CED a créé un Center of Educational Development and Research -CEDR- (Centre pour le Développement de l'Éducation et de la Recherche). La mission du centre était de « promouvoir la recherche au College of Éducation à Qatar University et au sein de la communauté académique de Qatar. [Le centre] doit aussi promouvoir le développement professionnel des enseignants des écoles qataries (...) » quelle que soit leur nationalité (Zepp & Allen, 2008 ; p.890). Suite à la création du CEDR, le CED a établi un partenariat avec l'American University of Beirut (AUB) pour que des professeurs viennent du Liban présenter des ateliers de travail conjointement avec des professeurs du CED. Cependant, d'après le rapport annuel du CED, « il n'avait pas été possible de faire démarrer le centre par manque de personnel qualifié » (CED yearly report, 2006-07)⁷⁰. AUB a alors recommandé la présence d'une personne spécifiquement en charge du développement des programmes de formation continue pour les écoles indépendantes.

Au début de l'année académique 2008-09, le Center of Educational Development and Research (CEDR) a officiellement démarré se basant pour le premier semestre sur un

⁷⁰CED yearly report, 2006-07. Non-publié.

programme de formation continue mis au point par les professeurs de *l'AUB* conjointement avec le CED.

En octobre 2008, la nouvelle personne envoyée par AUB entre en fonction comme Coordinatrice des programmes de formation continue, poste occupé jusqu'à juin 2009. Le Doyen du CED forme alors un comité de quatre professeurs du College pour l'aider à développer le centre du point de vue formation continue. L'objectif principal du comité était de renforcer le rôle du College of Education en tant qu'institution académique concernée par le développement professionnel des enseignants et des éducateurs en général. La responsabilité du comité était multiple : analyser les besoins des éducateurs qui seraient concernés par la formation continue, planifier et implémenter les programmes de formation, mettre au point la stratégie annuelle du centre pour la formation continue, mettre au point un programme de suivi et d'évaluation des sessions offertes, procéder à des études et des recherches pour améliorer les programmes de formation offerts par le centre (annexe 3 ; p. 369).

Le programme de formation, développé pour les écoles indépendantes, en septembre 2008 pour le premier semestre de l'année académique 2008-2009, consistait à offrir quatre ateliers de travail dupliqués, l'un pour les hommes et l'autre pour les femmes. Chaque atelier devait durer quatre heures après une journée de travail. Les ateliers avaient lieu de 4 heures de l'après-midi à 8 heures du soir. Ceci nous rappelle les durées des sessions de formation continue planifiées par l'Education Institute et nous ramène aux critiques relevées par Brewer et al. (2006) concernant le surplus de travail dans les écoles indépendantes. Mais, d'un autre côté, au vu de la participation massive des enseignants à ces sessions, nous retrouvons aussi leur requête d'avoir plus de formation et de mise à jour de leur savoir et savoir-faire, tels que relevés par les rapports d'évaluation du SEC (2008-2009).

Dans le plan du CED depuis 2007-2008, toute école indépendante adhérant au programme de formation continue avait la possibilité d'envoyer ses enseignants en payant un seul prix pour l'anglais, les sciences, les maths et l'arabe. Le programme de formation était élaboré d'après la réforme de l'éducation à Qatar pour aider les enseignants à travailler selon les standards qu'ils doivent atteindre en matière d'apprentissage actif et de nouvelles méthodologies (PD yearly report, 2008-2009 ; annexe 3 ; p.369). Les enseignants ciblés étaient majoritairement au niveau des collèves (classes de 5^e à 3^e).

Par ailleurs, pour être conséquent avec la mission du CED, le nouveau comité en charge de la formation continue, met en place de nouveaux ateliers avec des sessions de formation spécifiques aux enseignants d'histoire et de géographie pour les aider à renouveler leurs méthodes d'enseignement. Ces ateliers ont attiré d'une part, un taux de participants élevé et, d'autre part, les hommes et les femmes prenaient les sessions côte à côte ; ce qui a constitué une plateforme de rencontre entre écoles de niveaux et de background différents. Le même processus a progressivement évolué pour être adapté au niveau de beaucoup d'ateliers offerts par le CED au printemps 2009 ; l'horaire a aussi été mieux adapté aux besoins des participants et une communication directe entre la Coordinatrice et les écoles indépendantes a permis de créer une collaboration importante pour les deux parties. Suite aux changements dans l'approche de la formation continue, le taux de participation au niveau des écoles indépendantes a atteint 632 enseignants pour l'année 2008-2009 (tableau 18 ; p. 168).

Tableau 18

Participation des écoles indépendantes aux ateliers du CED en 2008-09⁷¹

Année Académique 2008-09	Nombre d'écoles impliquées dans des ateliers au CED	Nombre de participants dans les ateliers
Automne 2008	19	378
Printemps 2009	26	254
Total	45	632

De plus, le nouveau comité pour la formation continue a décidé d'adopter le concept de suivi pour tous les ateliers de travail offerts aux enseignants des écoles indépendantes dans le but de les encourager à implémenter les nouveaux acquis et à revenir en discuter avec des collègues venant des autres écoles ; ces sessions prenaient la forme de tables – rondes et d'observation soit en classe soit sur vidéo (PD yearly report, 2008-2009 ; annexe 3). Le concept de suivi a été bien accepté par 45% des participants aux différentes sessions (Tableau 19 ; 171)⁷², ce qui laisse penser que l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire sur le terrain est en train de prendre corps et peut contribuer à la réforme éducative de Qatar. Ce taux, assez haut pour une première année de mise en œuvre du suivi, nous rappelle Hameline (1988) qui assurait que l'objectif d'une formation doit être « ce qui survit à la formation » (pp.62-63). En s'engageant dans le processus de suivi pour améliorer une situation d'apprentissage donnée, les participants ont mis en valeur leurs nouveaux acquis ce qui, d'après Krathwohl (1970) montre un intérêt certain envers le sujet de formation (niveau 3 : valorisation). Mais qui plus est, le programme de formation a su faire accepter le concept de suivi aux participants en respectant leur choix pour gérer les nouveaux acquis (niveaux 4 et 5 de

⁷¹ CED Professional Development (PD) Yearly Report, 2008-2009. Non-publié (parties en annexe 3)

⁷² *ibid*

la taxonomie de Krathwohl), tout en les encourageant à assumer la responsabilité de l'application. Ce qui est en accord avec le concept de suivi de Denery (1997) qui insiste que, pour avoir des résultats suite au suivi, il faudrait que le participant soit convaincu de la méthode proposée, ce qui l'amènerait à propager ses connaissances à d'autres collègues au sein de l'établissement passant ainsi de l'individu apprenant à l'équipe apprenante. Ceci constituerait, comme nous l'avons souligné en chapitre 2, un bon retour sur l'investissement côté performance des enseignants, d'après Gather Thurler (2000), Senge (2000) et Holloway (2006) et, au-delà, une amélioration de l'engagement des élèves. La question qui se poserait au niveau pratique serait de savoir comment s'assurer que ce qui est prêché est appliqué.

Dans cette optique, les enseignants ayant participé aux sessions de suivi au CED, surtout au niveau des sciences et de l'histoire géographie, avaient présenté à leurs collègues, des mini-leçons enregistrées sur vidéo et certains avaient apporté avec eux des évidences de l'application en classe comme par des exemples les questions posées aux élèves respectant la taxonomie de Bloom et les réponses de leurs élèves.

Suite aussi aux tables rondes de discussion des sessions de suivi, certains enseignants ont accepté la visite de classe des professeurs du CED accompagnés de la Coordinatrice des programmes de formation continue. Ces visites de classes avaient été limitées par le temps et le problème de l'acceptation des professeurs hommes dans les écoles pour filles. Quoiqu'il en soit, il a été possible par exemple, d'observer des classes de science dans l'une des écoles indépendantes du cycle complémentaire pour garçons. Quelques détails qui montrent l'intérêt des enseignants selon les chercheurs cités plus haut : Avant d'entrer en classe, nous avons eu une réunion avec tous les enseignants de sciences à l'école, le coordinateur de la matière et le vice-principal pour les affaires académiques. La réunion avait porté sur l'application dans différentes sections avant notre visite et la

présentation du plan de la leçon que nous devions observer. Suite à cela, l'observation avait eu lieu en présence du coordinateur de matière. Puis, une autre réunion était planifiée pour le feedback et le déroulement de la leçon.

Sur un autre plan, pour bien marquer la différence entre ceux qui adhèrent au principe de suivi et ceux qui rechignent à le rejoindre, l'attestation remise aux participants par le CED après les ateliers a été revue : un Certificate of Attendance (attestation de présence) était remis aux participants qui avaient uniquement participé à l'atelier de travail et un Certificate of Participation (attestation de participation) signifiait que la personne avait participé en plus aux sessions de suivi et avait discuté de l'implémentation des nouveaux savoirs en classe et, pour certains nous a invités à observer sa classe. La différence est dans la formulation et la mise en évidence du nombre d'heures passées en formation. Ces détails sont importants pour un portfolio que les enseignants présentent à la fin de chaque année scolaire à l'*Evaluation Institute*. Ainsi, le suivi des sessions de formation semble bien avoir constitué une valeur ajoutée aux sessions prodiguées par le CED. Naturellement, on peut espérer pouvoir généraliser cette méthode de suivi ; ce qui sera à la base du plan de la recherche que nous entreprenons.

Tableau 19

Comparaison du nombre de participants entre les ateliers et les sessions de suivi (FU) en 2008-09⁷³

Année Académique 2008-09	Nombre de participants dans les ateliers	Nombre de participants dans les sessions de suivi (FU)	Pourcentage FU
Automne 2008	378	136	35.9%
Printemps 2009	254	149	58.6%
Total	632	285	45.0%

⁷³ Tableau comparatif in CED. PD Yearly Report, 2008-2009 ; (annexe 3).

Quant aux thèmes des programmes de formations continue pour l'année 2008-09, ils ont été travaillés conjointement par des professeurs de l'AUB et de QU pour le semestre de l'automne 2008, dans l'optique des besoins de la réforme à Qatar, ciblant essentiellement le développement de la pensée critique chez l'apprenant, la pédagogie différenciée et la recherche dans l'action. Durant le semestre du printemps 2009, certains thèmes avaient été repris par les professeurs de QU et d'autres avaient été offerts en collaboration avec le SEC. Un aperçu des thèmes des ateliers offerts aux enseignants des écoles indépendantes sont détaillés dans le tableau 20 (p. 172) avec une traduction en français des titres d'ateliers offerts en arabe et en anglais (PD Yearly Report, 2008-09; en annexe 3).

Tableau 20

Thèmes des ateliers offerts par le CED aux écoles indépendantes en 2008-2009

Ateliers
- Integrating Critical Thinking into Process Writing Instruction (L'intégration de la pensée critique dans le processus de l'apprentissage à la rédaction)
- Interactive reading strategies in content areas (Stratégies interactives de lecture)
- La pédagogie différenciée : en quoi consiste-t-elle et comment l'appliquer dans les classes de langue arabe? التعليم المتميز: ما هو وكيف أطبقه في صفوف اللغة العربية?
- Teaching and Mentoring Students Research (Enseigner et guider la recherche des élèves)
- Teaching critical thinking in math (Enseigner la pensée critique en math)
- Action research in schools (La recherche dans l'action dans les écoles)
- Developing critical thinking through science lab activities at the preparatory level (Développer la pensée critique à travers des activités de sciences au laboratoire dans les classes du complémentaire)
- Using Social Studies Concepts to Foster Critical Thinking in Students (Utiliser les concepts des études sociales pour encourager la pensée critique chez les élèves)
- Grade 1 primary teachers' Intervention Strategies & Techniques (Intervention des enseignants de Grade 1 (classe de 11 ^e) : stratégies et techniques.
- Speak and interact in English effectively (Parler et intervenir efficacement en langue anglaise)
- Leadership : Placing a Vision into Action (Leadership: Mettre une vision en action)
- (Stratégies de l'enseignement actif) استراتيجيات التعلم النشط

4.3.2.3. Évaluation des résultats des ateliers et sessions de suivi.

Afin d'évaluer par la suite la qualité des sessions offertes, un instrument d'évaluation des ateliers et un autre concernant l'évaluation des sessions de suivi ont été développés par la Coordinatrice et soumis aux membres du comité en charge de la formation continue et à la Doyenne du CED pour leur validité (PD annual report, 2008-2009 ; annexe 3). Les participants aux sessions de formations ont rempli ces instruments

et les résultats ont été analysés à la fin de l'année académique pour être utilisés avec l'analyse des besoins et l'amélioration des programmes de formation.

Les instruments d'évaluation comportaient 3 catégories rédigées en anglais et arabe:

La première était de nature qualitative et demandait aux participants d'énumérer deux idées apprises durant l'atelier et comment les implémenter en classe ; les participants ignoraient systématiquement d'y répondre.

La deuxième catégorie comportait des items relatifs à l'importance des acquis de l'atelier et l'implication du formateur ; l'échelle de Likert était utilisée pour cette catégorie avec 4 champs de réponses: Tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord. Les réponses des participants aux ateliers du CED étaient à 90% positives quand on additionne les deux échelles « Tout à fait d'accord et d'accord ». Pour notre recherche, on retiendra quelques items importants des deux instruments utilisés que nous mettons en parallèle entre atelier et suivi dans le tableau 21 (p. 174).

Les réponses des participants à ces items vont au delà des 90% de réponses positives, ce qui signifie pour le nouveau programme de l'année suivante qu'il faudrait regarder de près ce qui intéresse les participants non seulement au niveau des connaissances mais aussi de l'interaction entre collègues de différentes écoles et avec le formateur de la matière, même après les ateliers et les sessions de suivi, de manière à créer une collaboration qui dure dans le temps. Le partage des connaissances entre écoles est important pour discuter des expériences réussies et de celles qui n'ont pas abouti pour voir ensemble un changement au niveau des élèves.

Ces échanges entre collègues ont eu lieu pendant les tables rondes de discussion. Ce qui nous amène aux réponses des participants dans la troisième catégorie de l'instrument de l'évaluation des ateliers.

Tableau 21

Recoupement entre items des instruments d'évaluation des ateliers et sessions de suivi⁷⁴

Ateliers	Sessions de suivi
<p>I- L'atelier était utile parce que</p> <p>J'ai partagé avec mes collègues</p> <p>a) des connaissances b) des expériences vécues</p> <p>Le formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> - A montré beaucoup d'expertise dans la matière - Nous a motivés à apprendre plus sur le sujet - Etait efficace nous aidant à trouver des solutions a nos difficultés <p>Mes pratiques enseignantes vont s'améliorer</p> <p>Les idées/ stratégies présentées sont applicables à mon cours</p>	<p>II- La table ronde était utile parce que</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je pouvais facilement parler au sein de mon groupe des difficultés que j'ai rencontrées en classe lors de l'implémentation - L'interaction avec d'autres enseignants m'a aide à trouver des solutions pratiques. <p>L'interaction avec le (s) formateur(s) était constructive et m'a permis de dépasser efficacement les difficultés.</p> <p>J'ai pu appliquer ce que j'ai appris durant la session de l'atelier</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'avais le temps pour implémenter - J'avis le support de l'administration - les activités (hands-on activities) relatives au nouveau savoir acquis durant l'atelier étaient suffisantes - Nous sommes motivés à apprendre plus sur le sujet. <p>Je peux mieux voir maintenant comment les résultats de mes élèves vont s'améliorer.</p>

Dans la troisième catégorie, il est demandé aux participants de donner leur opinion sur la forme des sessions de suivi auxquelles ils seraient plus à l'aise de participer : (a) session individuelle, (b) observation en classe et/ou (c) discussion de groupe pendant une table ronde. Pour toutes ces sous-catégories le choix pouvait porter sur la collaboration avec le formateur, le coordinateur de matière à l'école, et/ou des

⁷⁴ Instruments d'évaluation des ateliers et sessions de suivi in CED PD Yearly report 2008-2009 ; (annexe 3)

collègues ; pour la dernière, nous avons ajoutés la présence du directeur d'école (en annexe 3). Les réponses variaient mais avec nettement plus de motivation à échanger les opinions avec des collègues durant les tables rondes, puis avec le formateur. Ceci est probablement dû à la nature formative et non évaluative de la relation entre collègues ; ce qui, pour le programme de formation continue offert par le CED constitue un pas en avant pour créer une communauté d'apprenants qui pourraient démultiplier leurs savoirs et savoir-faire, comme soulevé en chapitre 2 par Dennery (1997).

Les résultats des ateliers et des sessions de suivi ont été débattus durant une réunion du Comité de formation continue et pris en considération pour mettre au point le programme de l'année académique suivante.

4.3.2.4. Programme spécial de formation continue 2009-10.

Pour construire le programme de formation continue pour les écoles indépendantes, la Coordinatrice du programme au CED a collecté les informations venant de plusieurs parties : des résultats des instruments d'évaluation des ateliers et des sessions de suivi comme signalé précédemment, des résultats d'une analyse des besoins par le SEC et d'un instrument d'analyse des besoins envoyé aux écoles et remplis par des enseignants.

Sur ce plan, la Coordinatrice a mis au point un Needs Analysis Survey (analyse des besoins). Le questionnaire a été revu par le comité et envoyé aux écoles indépendantes pour avoir leur avis au niveau de la direction et des bureaux de coordination. Pour assurer un retour de la part des enseignants eux-mêmes, ce même questionnaire a été remis aux participants durant les différentes sessions ayant eu lieu durant la dernière période de formation continue pendant l'année académique 2008-2009 (PD annual report, 2008-2009 ; résultats en anglais en annexe 3).

Ceci a permis d'avoir une idée plus globale des besoins en formation pour l'année académique 2009-10, comme recommandé d'ailleurs par des chercheurs comme Dennerly (1997), Fabre (1994).

De plus, la Coordinatrice est entrée en contact avec la directrice du Professional Development Office se trouvant au SEC-Education Institute. La directrice en charge avait envoyé un questionnaire aux écoles indépendantes pour estimer leurs besoins au début de l'année académique 2008-09 et elle a accepté de remettre les informations reçues à la Coordinatrice de la formation continue au CED. Une partie du rapport avait été prise en considération pour les ateliers du printemps 2009 et une autre allait être développée pour l'année 2009-10 (PD annual report, 2008-2009 ; annexe 3).

4.3.2.4. 1. Analyse des besoins.

A partir des données susmentionnées, le comité pour la formation continue au CED avait retenu plusieurs points qui ont conduit au programme de formation continue pour 2009-10. Nous relevons ci-dessous ce qui a été retenu pour le programme concernant notre recherche.

L'analyse des instruments d'évaluation des ateliers et des sessions de suivi en 2008-09 a montré que les participants apprécient le travail d'équipe sans que toutefois ils ne maîtrisent les procédés du travail de groupe. L'emploi de la langue anglaise semble préoccupant pour les enseignants de science, et de plus, les ateliers concernant le développement des processus de la pensée critique dans différentes matières devaient être renforcés avec des activités pour la mise en pratique.

Quant à l'analyse des données recueillies par le Needs Assessment Survey, nous avons reçu 112 réponses des enseignants et seulement 8 des écoles indépendantes. Notre conclusion était, par rapport au programme de recherche, qu'il fallait miser sur la planification des leçons, les théories d'apprentissage à mettre en pratique, le

renforcement de la langue anglaise et l'approche par standards. (PD Yearly Report 2008-09)

Pour ce qui est des résultats recueillis par le Professional Development Office du SEC, il était intéressant de voir que le besoin de travailler sur les standards des différentes matières était une nécessité, de même que les méthodes d'enseignement et la planification des leçons.

Suite à tout cela, le Comité a décidé de mettre au point différents ateliers dont un programme qui engloberait les 3 matières : arabe, histoire-géographie et l'enseignement des sciences en anglais.

4.3.2.4. 2. La planification du programme de formation continue.

Pour préparer le programme de l'année 2009-10, le Comité avait décidé de tableur sur les standards et leur relation avec la planification des leçons, et les méthodes actives d'enseignements pour promouvoir la pensée critique dans les trois matières choisies pour la recherche.

La Coordinatrice a tenu des réunions avec plusieurs professeurs du CED qui devaient devenir les formateurs. Pour l'anglais et les sciences, deux professeures devaient travailler ensemble, l'une experte en sciences et l'autre en méthodes d'enseignement et développement des curriculums. Pour l'histoire-géographie, une réunion a eu lieu avec le chef de département des Sciences de l'Éducation qui est experte en sciences sociales et un professeur américain expert en projets interdisciplinaires. Le but était de mettre au point un projet commun qui engloberait la planification de plusieurs leçons sur une période donnée en intégrant l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Ce plan devait être en relation avec les standards qui venaient d'être mis au point par le SEC pour ces matières. Quant à l'arabe, la professeure en charge, experte en science de

l'éducation et Coordinatrice des Diplômes du CED a trouvé, que pour répondre aux besoins exprimés, l'atelier devait miser sur le Inquiry based teaching (l'enseignement par exploration) en langue arabe, ce qui amène à développer la pensée critique à travers diverses activités qui mènent à la réflexion et à l'analyse.

Ceci a permis donc de sécuriser les formateurs du CED qui devaient travailler sur les ateliers afin que la recherche qui sera développée dans les chapitres suivants puisse avoir lieu.

Pour conclure cette partie, il est nécessaire de dire que les programmes de formation continue au CED prennent en considération les besoins et les préoccupations des enseignants et des différents établissements en charge de l'éducation à Qatar. En travaillant sur la pensée critique l'incluant dans les différentes matières, il est évident que nous avons en tête les besoins exprimés dans les différents rapports émis par RAND dans les études de Brewer et al (2007) et Zellman et al. (2009). Le fait de construire un programme où différents professeurs de l'université travaillent ensemble pour préparer des ateliers communs comme l'anglais et les sciences ou l'intégration de l'histoire – géographie et éducation civique devaient donner l'exemple aux futurs participants que ce genre de collaboration peut être fructueux et réussi tout en gardant à chaque matière son rôle dans le processus éducatif. Ceci avait d'ailleurs été recommandé par Peace (2010), Gather Thurler (2000) et Dennery (1997) qui, lui, avait évoqué les formations « interentreprises » données à des groupes mixtes avec des participants de différentes institutions, et celles « intra-entreprises » où les participants viennent d'une même institution, ce qui permettrait la généralisation des nouvelles connaissances. Le programme formulé par le CED voulait miser sur les deux façons de faire afin de créer des liens entre les participants d'une même institutions et des liens entre les institutions.

La recherche que nous mènerons essayera de nous montrer ce qu'il serait possible d'accomplir.

4.4. Problématique et Questions de Recherche

La formation continue des enseignants dans les écoles a depuis longtemps été considérée comme un important moteur pour amener des changements au niveau d'une institution scolaire. L'objectif de toute formation continue pour les enseignants est non seulement l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire mais aussi de s'assurer que ce qui est sensé être acquis voit le jour sur le terrain des pratiques, donc qu'il soit mis en œuvre et qu'il perdure dans le temps (Fabre, 1994). Pour qu'il voie le jour, il est nécessaire de lui assurer un suivi qui peut prendre plusieurs formes conformément à la situation de chaque institution (Dennerly 1997). Le problème de tout changement devient crucial quand le niveau requis concernant la performance des enseignants et des élèves n'est pas reflété dans les évaluations externes avec des résultats tangibles, comme c'est le cas dans la réforme éducative que l'Etat de Qatar a entreprise depuis 2004. Il y a certes une part de motivation qui joue son rôle pour améliorer les performances des uns et des autres, mais au delà, il faudrait une expertise tant au niveau de l'enseignement des adultes qu'au niveau de l'apprentissage des enfants; il ya différents procédés d'enseignement que l'adulte doit maîtriser pour amener ses élèves à s'engager dans le processus apprendre (Viau, 2008; Gauthier, 1997), tout en sachant que ceci n'est pas toujours facile à adapter au niveau de la classe (Doyle, 1986). Alors, qu'en est-il au niveau d'un pays, de toute une population d'élèves ?

Au Qatar, pays du golfe Persique, une réforme gigantesque a commencé à être appliquée en 2004. Tout le système éducatif a été amené à changer. Pour ce faire, le leadership de Qatar a fait appel en 2001 à une association américaine spécialisée dans le

développement et la recherche The Research And Development Corporation connue sous le nom de RAND Corporation. Suite à une étude de terrain très poussée, RAND propose un changement dans le système même de l'éducation, pointant du doigt la sclérose existant au niveau du ministère de l'éducation et des écoles publiques. D'après les rapports, le rôle du ministère de l'éducation était de nommer les enseignants à leurs postes, de déterminer le programme d'enseignement à tous les niveaux, non seulement pour le curriculum mais aussi pour les ressources à utiliser, de mettre au point les examens qui mèneraient au final à avoir un certificat de réussite, à l'exemple du Bac, pour accéder à une université. Le ministère de l'éducation exerçait un contrôle très rigide sur tout ce qui se passait dans les écoles, n'autorisant aucun changement dans les méthodes d'enseignement qui se basaient essentiellement sur la mémorisation pour passer les examens finaux (Brewer et al., 2007). Ce qui est en contradiction avec les stratégies du active learning (apprentissage actif) qui promeuvent l'enseignement centré sur l'élève. Comme leur nom l'indique, ces méthodes font de l'élève un partenaire responsable du processus d'apprentissage, appelé à réfléchir, analyser et évaluer d'une manière critique plutôt que de mémoriser des informations (Bloom, 1956 ; Mager, 1962 ; Senge, 2000 ; Heacox, 2002). Suite à des critiques mettant en cause la qualité de l'enseignement public et le manque de critères de performance, de petites réformes avaient eu lieu essayant, par exemple, de donner un peu plus d'autonomie à certaines écoles et leur permettant d'enseigner les matières scientifiques en anglais. Cependant, ceci n'était pas suffisant pour un changement qualitatif.

En plus de cela, Brewer et al. (2007) avaient relevé que les ressources mis à la disposition des enseignants des écoles publiques étaient minimes en matériel éducatif et technologique, que les salaires des enseignants étaient bas alors que les opportunités de développement professionnel étaient très limitées pour les qataries et inexistantes pour

les non-qataries. Ceci a certainement eu des répercussions sur la qualité de l'enseignement, l'engagement des enseignants et des élèves à améliorer les résultats puisque tout ce qui les intéressait se résumait à passer les examens de fin de cursus. Là, on voit bien le danger d'avoir uniquement l'examen comme critère de qualité, tel que soulevé par Crosby (1984) et critiqué par Deming (1986).

Mais, plus encore, pour répondre aux critiques visant la démotivation et le manque de performances de ses enseignants, le ministère de l'éducation s'est alors plaint du niveau de la formation initiale prodiguée par le College of Education à Qatar University, l'accusant de ne pas préparer adéquatement les enseignantes de l'éducation nationale. Ce à quoi le CED avait répondu à l'époque, que le problème résidait dans les méthodes d'enseignement restrictives du ministère (Zellman, 2009 ; Sadiq, 2007). Ceci nous rappelle Behrens (2007) qui a indiqué qu'en parlant de qualité, il est aussi sous-entendu « l'éventualité d'une non-qualité » (p.3). Ce qui a, entre autre, amené Qatar University à réviser tous ses programmes depuis 2003, surtout que le rapport de RAND signalait des failles à plusieurs niveaux, dont la gestion centralisée ainsi qu'un enseignement traditionnel dans beaucoup de classes (Moini et al. 2009). Sur un autre plan, il fallait ouvrir de nouveaux horizons face aux élèves sortant des classes de terminales ; RAND report soulignait en 2008 qu'un grand nombre d'élèves (48.8% des garçons et 15.1% des filles) préféraient aller travailler directement après le lycée et devenir fonctionnaire d'état et seulement 37.3% des garçons mais 60% des filles voulaient s'investir dans des études universitaires (Constant et al. 2008). De nouvelles perspectives visant les besoins du pays riche en pétrole et gaz devaient donc être planifiées. Ceci a encouragé Qatar University à travailler pour son accréditation par des agences internationales ainsi que celle individuelle de beaucoup de ses Colleges dont le College of Education (CED) qui

a été accrédité en Janvier 2011 pour 5 ans par la International Recognition in Teacher Education (IRTE) suite à un remaniement de tous ses programmes à partir de 2005.

Alors pour amener un changement durable, il a fallu repenser tout le système éducatif à Qatar, y compris le système universitaire, et y incorporer la formation continue comme élément essentiel pour mettre à jour le savoir et savoir-faire des enseignants. Le système éducatif à Qatar a pris une telle ampleur qu'il a été mis en évidence dans la Vision 2030 du pays insistant sur l'éducation à la pensée critique et analytique chez les apprenants mais aussi sur la création « d'opportunités de formation académique de grande qualité (...) et de programmes éducatifs accessibles pour apprendre-tout-au-long-de la-vie » (p.16). Cette vision est naturellement puisée dans beaucoup de recherches puisque le but de toute formation est de développer et de constamment améliorer notre savoir, savoir-faire et savoir – être en (Kegan, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Fabre, 1994).

Les recherches ont aussi montré, qu'en repensant les systèmes éducatifs dans le monde, l'objectif de la qualité durable était une condition importante pour qu'une réforme aboutisse. En parlant de qualité, nous nous référons dans cette étude à Deming (1986), qui a mis au point la théorie de Total Quality Management qui fut adaptée par plusieurs chercheurs en éducation tels que Aglozzine, et al. (2005), Crawford et Shutler (1999), Dennery, 1997 ; Hanson (1996), Field (1993), Waldman (1993), et McCombs (1993). Les points intéressants de la qualité totale se situent à deux niveaux : le premier niveau est celui de l'institution qui doit agir comme agent de changement qui soutient les enseignants, qui crée un climat de confiance, encourage le travail d'équipe, et conçoit des opportunités de développement professionnel pour améliorer les performances des enseignants et les outcomes (résultats) des élèves (Deming, 1986 ; Dennery, 1997 ; Cornertone Program, 2005). Le second niveau que nous considérons aussi important pour notre étude est la formation continue comme étant un moyen efficace pour amener

tout changement, si les exigences d'applications sont respectées. Toutes les études se rejoignent sur la programmation qui doit se soumettre à des conditions claires telles que : le diagnostic du terrain en collaboration avec les institutions et les enseignants (Dennery, 1997), tenir compte de leurs besoins et de ceux des élèves (Gather Thurler, 2000 ; Hadji, 2008), créer des programmes de formation aux objectifs clairs et y incorporer des activités applicables en classes (Bourgeois et Galand, 2006 ; Viau, 2008 ; Doyle, 1986), respecter les adultes en tant qu'apprenants ayant leurs expériences et leur savoir (Knowles, 1980 ; Kegan, 2000) ; donner le temps nécessaire à l'application et assurer un suivi sur le terrain (Cornestone Program, 2005 ; Weisser, 2004 ; Allal, 1994 ; Gather Thurler, 2000 ; Senge, 2000 ; Dennery, 1997).

Le concept de l'apprenant tout-au-long de la vie auquel nous avons référé plus haut, contient déjà en lui-même l'essence de la formation qui requiert un suivi car il ne s'agit pas de demander à un apprenant d'appliquer les nouveaux savoirs pour que la mise en œuvre des connaissances ait lieu, mais il faut l'impliquer dans la planification du suivi et le soutenir lors de l'application, ce qui l'encouragerait par la suite à valoriser ses acquis et à partager ses connaissances avec des collègues pour généraliser les nouveaux-savoirs et savoir-faire (Dennery, 1997 ; Krathwohl, 1976).

Le suivi peut prendre plusieurs formes telles que la mise en pratique, l'observation et le feedback, l'accompagnement, l'assistance pédagogique et administrative de l'école (Cornestone program, 2005 ; Crawford et Shutler, 1999), la réflexion individuelle et en groupe (Weisser, 2004 ; Gather Thurler, 2000 ; Schön, 1987).

Nous avons voulu étudier le rôle de la formation continue dans la réforme du système éducatif de Qatar ; une réforme qui est venue en profondeur et d'une manière drastique. Du ministère qui contrôlait tout ce qui se déroulait en classe, au SEC qui donne un maximum d'autonomie jusqu'à ne pas imposer de curriculum mais des standards que les

élèves doivent atteindre à la fin de leur cursus scolaire. C'est un énorme changement dans la conception même de l'éducation et à tous les niveaux : gestion de l'école, enseignants, parents d'élèves, élèves ; chaque entité a son mot à dire et un rôle à jouer pour que le processus réussisse ou pas.

En essayant de délimiter les problèmes, nous nous sommes retrouvés face à plusieurs défis vécus par le corps éducatif à Qatar: au niveau du curriculum et des standards, du temps de travail, de l'engagement et de la performance des élèves. Dans les faits, chaque école avait le choix de mettre le curriculum qui devait correspondre aux standards, émis par le SEC, et en ligne avec sa mission éducative. Et c'est là que le bât blesse : demander à des enseignants de rédiger un curriculum alors que les statistiques du SEC lui-même montrent que plus de 73% des enseignants ont à peine une licence (BA) en 2008-2009. Les standards réclament des cours qui promeuvent en même temps le contenu de la matière et les skills (aptitudes) des élèves. Des aptitudes telles que la pensée critique, la créativité et l'innovation, la communication en anglais de matières préalablement enseignées en arabe. En réalisant l'énormité du travail et le manque de résultats, des sessions de formation qui aideraient les enseignants à atteindre les objectifs fixés par les standards ont été mises au point, mais ne semblent pas avoir été aussi productives que souhaité.

Vu que les résultats des élèves dans les écoles indépendantes sont toujours très bas, d'après les rapports de *l'Evaluation Institute* de 2008-2009, et que toujours selon ces rapports, il y a un déclin dans le nombre d'enseignants qualifiés pour la profession (de 78% en 2004-2005 à 62% en 2008-09)⁷⁵, on se demande si la formation continue suivie par les enseignants au Qatar avec un nombre impressionnant d'heures de formation par

⁷⁵ SEC Report (2008-09). Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011(p.111), sur : http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/se0/_statistics

année – près de 85 heures de formation par an et par enseignant⁷⁶ - est en train d'aider donc à implémenter la réforme. Les programmes de formation continue mis au point par le SEC ne comportent pas de suivi per se après les ateliers par les formateurs eux-mêmes mais espèrent que le suivi sera fait par les écoles. D'après les recherches de Kubitskey et al. (2003), il est très difficile de lier les progrès, ou non-progrès, en classe directement à un programme de formation continue, mais il y a des situations observables de comportement d'enseignants et d'élèves qui montrent la contribution des sessions de formation, et ceci a lieu durant la période de suivi par des experts. D'où l'importance, pour tout programme de formation, de mettre en œuvre un suivi sur le terrain après les ateliers pour assurer un retour sur l'investissement humain et financier (Dennery, 1997).

Pour notre étude, nous essayerons de montrer le rôle que joue la formation continue et, plus particulièrement le suivi de la formation, tel qu'élaborée en 2009-2009 par le College of Education pour l'amélioration des méthodes d'enseignement et l'engagement des élèves à mieux participer en classe. L'importance de cette recherche réside dans l'étude du processus de suivi pour voir son efficacité dans la formation continue des enseignants, surtout qu'aucune étude n'a été faite, au préalable, sur les programmes de formation continue prodiguées par le CED .

Cette recherche a donc pour objectif (1) de décrire l'évolution des programmes de formation continue des enseignants en y incluant progressivement le processus de suivi tel que mis en place par le College of Education à Qatar University entre 2007 et 2009 et (2) d'étudier les changements qu'a pu apporté le suivi appliqué à l'un des programme de formation continue en 2009-10 au niveau des pratiques d'enseignement d'un groupe

⁷⁶Ibid (p. 117)

d'enseignants des écoles indépendantes à Qatar, et de la motivation et participation de leurs élèves en classe.

Pour le 1^{er} objectif, la description s'est basée sur les documents existants depuis les années académiques 2007-2008 et 2008-2009 au College of Education.

Pour le 2^e objectif, les questions suivantes seront examinées dans les chapitres suivants:

1^{ère} Question de recherche:

Quels sont les changements qui ont eu lieu dans les pratiques des enseignants dans quatre écoles indépendantes au Qatar après avoir participé à un programme de formation et à son suivi mis en place par le College of Education-QU en 2009-2010?

2^{ème} Question de recherche :

Quelle est l'influence des stratégies d'enseignement appliquées suite au programme de formation et à son suivi sur la motivation des élèves et leur participation dans les trois matières : arabe, sciences, histoire-géographie et éducation civique ainsi que sur leurs représentations et orientation scolaire et professionnelle?

CHAPITRE 5

METHODOLOGIE

5.1. Introduction

En 2008-2009, plusieurs programmes de formation continue ont été mis en place au College of Education à Qatar University. L'un des programmes, sujet de cette étude, consiste à travailler avec quatre écoles sur des ateliers et des sessions de suivi pour les matières suivantes : (1) les sciences, enseignées en l'anglais, (2) la langue arabe et (3) les études sociales (histoire-géographie et éducation civique). Les thèmes du programme de formation en 2009-10 se sont basés sur les besoins exprimés par les écoles et les enseignants en 2008-2009, un rapport venant de la directrice du Professional Development Office à l'*Education Institute- SEC*, et l'évaluation des sessions de formation et de suivi en 2008-09 tels que développés dans le chapitre 4.

Dans les faits, en 2008-2009, les écoles indépendantes étaient confrontées à plusieurs problèmes dont ceux relatifs aux thèmes du programme de formation. Pour les études sociales, le SEC venaient d'élaborer de nouveaux standards de niveau international, et les enseignants étaient requis de revoir tous leurs programmes pour les aligner sur ces standards ; un défi qu'ils devaient relever avec ceux de l'apprentissage actif en classe, alors qu'ils n'étaient pas vraiment impliqués dans des sessions de formation comme l'étaient leurs confrères de sciences, anglais, maths et arabe.

Quant aux sciences, deux problèmes se posaient aux enseignants des écoles indépendantes : le premier consistait à enseigner les sciences en utilisant la langue anglaise alors que les élèves actuellement au niveau du complémentaire et du secondaire n'avaient pas encore eu le temps d'améliorer leur capacité en anglais ; l'emploi de l'anglais comme langue d'enseignement obligatoire pour les matières scientifiques n'a été imposé qu'en 2004. Le second problème, encore plus grave, c'est que beaucoup

d'enseignants de sciences ne maîtrisent pas assez la langue anglaise pour enseigner la matière dans cette langue, au point que *l'Education Institute* a demandé au British Council à Qatar de donner des cours d'anglais aux enseignants des sciences et des maths⁷⁷. D'où la nécessité de former les enseignants non seulement au bon usage de la langue anglaise mais aussi aux méthodes d'enseignement adéquates dans de telles situations pour l'enseignement des sciences, ce que le programme de formation dans cette étude a considéré utile de faire.

Enfin pour la langue arabe, l'enseignement traditionnel est encore souvent de mise tel que relevé par les rapport de RAND (Brewer et al., 2007 ; Zellman et al., 2009) et les résultats des élèves ne montraient pas d'amélioration d'après les rapports du SEC. Il a donc été décidé de travailler sur *l'inquiry based learning* (l'apprentissage par exploration) pour que les enseignants formés puissent appliquer de nouvelles stratégies en relation avec l'investigation pour observer, comparer, discuter, analyser et ainsi s'immiscer dans l'apprentissage actif, et promouvoir la réflexion, la recherche et la motivation à relever un défi chez les apprenants.

Ce chapitre développera le dispositif expérimental de notre recherche en six sections. Dans la première section, nous exposerons le design de l'étude, dans la deuxième section, nous décrirons la population ayant participé à l'étude, puis dans la troisième section, nous exposerons le déroulement de l'alternance formation suivie et recherche. Ensuite, dans la quatrième section, les hypothèses, variables indépendantes et variables dépendantes de notre recherche seront présentées. Dans la cinquième section, nous présenterons les variables, indicateurs et outils et enfin, dans la sixième section, nous

⁷⁷ SEC. Education Institute. British council workshops. Disponible en date du 3 février 2011 sur : <http://www.english.education.gov.qa> - Supreme_Education_Council:Resources :150_teachers_graduates

expliquerons les procédés de validation des outils, la triangulation et les limitations de l'étude.

5.2. Dispositif Expérimental

Cette recherche est exploratoire et descriptive. Elle suit la méthode hypothético-déductive qui se base sur des concepts comme modèles « auxquels il faudra rechercher des correspondants dans les faits » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 ; p. 131-133). Les concepts de la formation continue (Guskey, 2002 ; Glickman et al., 1995 ; Fabre, 1994) comportant essentiellement des procédés de suivi applicables sur le terrain (Cornerstone Program 2005 ; Crawford et Shutler, 1999 ; Dennery 1997), les concepts de qualité (Gather Thurler, 2000 ; Senge, 2000 ; Deming, 1986), de la motivation des adultes (Kegan, 2000 ; Knowles, 1980 ; Krathwohl et al., 1976) et de l'implication des élèves dans le processus apprendre (Viau, 2008; Gauthier, 1997 ; Doyle, 1986), ainsi que les stratégies d'apprentissage actif (Bloom, 1956 ; Hameline, 1988), tels que développés précédemment, ont été des modèles d'interprétation auxquels nous avons recherché des correspondances dans notre recherche.

La recherche consiste en l'implémentation d'un programme de formation continue évalué à chaque étape par des **outils** adaptés selon les sources précitées. Cette recherche a consisté en :

- 1- Des observations préliminaires lors de visites de classes dans les 4 écoles avant le début de l'étude, pour observer le déroulement du cours des enseignants qui feront partie de la recherche et voir si le plan initial de formation correspondait effectivement aux besoins décelés à partir de l'analyse menée précédemment.
- 2- **Un outil d'observation** a été rempli et des notes ont été prises par la chercheuse.

- 3- **Un questionnaire** a été rempli par les élèves à la fin de la pré-observation de chaque matière dans chaque école.
- 4- Cinq sessions de formation offertes en forme d'ateliers de travail à 54 enseignants venant de quatre écoles indépendantes à Qatar : 2 écoles pour filles et 2 écoles pour garçons. Les ateliers ont eu lieu à Qatar University.
- 5- **Un questionnaire** pour évaluer les ateliers a été rempli par les enseignants
- 6- Des sessions de suivi en forme de tables-rondes de discussion pour chacune des matières : sciences, arabe, études sociales. Durant ces sessions, des traces de travaux accomplis en classe ont été exposés par les participants devant leurs confrères.
- 7- **Un deuxième questionnaire** a été rempli par les enseignants à la fin des tables rondes de discussion.
- 8- Des post-observations, après les tables-rondes, dans les mêmes classes visitées au préalable par la chercheuse, mais cette fois-ci en présence des formateurs venant du CED pour observer l'application exacte en classe des nouveaux savoirs et savoir-faire appris durant les ateliers.
- 9- **Le questionnaire** pour les élèves a été rempli une deuxième fois à la fin de la post-observation de chaque matière dans chaque école.
- 10- **L'outil d'observation** a été réutilisé pour la seconde observation par la chercheuse.
- 11- Des sessions de feedback avec le formateur après les observation faites dans les classes pour expliquer aux enseignants observés leurs points forts et les points à améliorer dans leurs stratégies d'enseignement.
- 12- Des **entretiens** ont eu lieu avec les coordinateurs des matière de sciences, de langue arabe et des études sociales auxquels il avait été demandé d'observer les enseignants

ayant suivi notre programme de formation, pour répondre à des questions relatives à leurs observations en classe des enseignants formés et non-observés par les formateurs du CED.

Durant la période du déroulement du programme de formation continue tel que décrit ci-dessus, des entretiens ont eu lieu avec les responsables de la formation continue dans les 4 écoles, la plupart étant les Vice-Principals pour les affaires académiques.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche qui sont (1) de décrire l'évolution des programmes de formation continue incluant les processus de suivi tel que mis en place par le College of Education à Qatar University entre 2007 et 2009 et (2) d'étudier les changements qu'a pu apporter le suivi appliqué à l'un des programmes de formation continue en 2009-10 au niveau des pratiques d'enseignement d'un groupe d'enseignants des écoles indépendantes à Qatar, et de la motivation et participation de leurs élèves en classe, nous rappelons que :

Pour le 1^{er} objectif, la description s'est basée sur les documents existant depuis les années académiques 2007-2008 et 2008-2009 au College of Education.

Pour le 2^o objectif, les deux questions de recherche suivantes ont été explorées :

1- Quels sont les changements qui ont eu lieu dans les pratiques des enseignants dans quatre écoles indépendantes au Qatar après avoir participé à un programme de formation et à son suivi mis en place par le College of Education-QU en 2009-2010?

2- Quelle est l'influence des stratégies d'enseignement appliquées suite au programme de formation et à son suivi sur la motivation des élèves et leur participation dans les trois matières : arabe, sciences, études sociales (histoire-géographie et éducation civique) ainsi que sur leurs représentations et orientation scolaire et professionnelle?

5.2.1. Design de la recherche.

Cette partie est divisée en deux sections. Dans la première nous exposons le plan et le calendrier du programme de formation continue et des sessions de suivi tels que nous prévoyions de les implémenter. Ensuite, dans la deuxième section, nous présentons les critères pour le choix des écoles dans cette étude.

5.2.1.1. Plan et calendrier du programme de formation continue.

Le programme de formation continue, mis au point pour cette étude, a été intitulé *Activating Student-Centered Classrooms* (Mise en action de classes centrées sur l'élève) (annexe 4 ; p. 389). Le programme se composait de 5 sessions qui devaient se dérouler du 8 novembre au 22 novembre 2009 ; chaque session était de 3 heures. Près d'un mois plus tard, en décembre 2009, des sessions de suivi en forme de tables rondes de discussion de 1h30 minutes par matière devaient avoir lieu. Quant à l'observation des enseignants -un enseignant observé pour chaque matière et pour chaque école-, elle devait être faite par la chercheuse avant le premier atelier, alors que la seconde observation devait avoir lieu en présence du formateur pour les mêmes enseignants dans la même classe d'élèves et ce, quelques temps après la dernière session de suivi à l'université. Cette méthode est sensée permettre aux enseignants d'appliquer leurs nouvelles connaissances et de les généraliser. Selon Dennery (1997), les sessions de 4 à 15 jours et au-delà permettent la collaboration entre collègues au sein d'un même établissement ou ce qu'il nomme « intra-entreprise », c'est-à-dire que les participants appartiennent à la même institution. En fait, ce que nous avons voulu pour cette recherche est l'utilisation de deux procédés relevés par Dennery : l'intra-entreprise mais aussi l'interentreprises où des groupes mixtes se rencontrent durant les ateliers. En utilisant ces deux méthodes, nous espérons ouvrir les écoles les unes aux autres. Des détails de l'étude empirique nous montreront la portée de cette planification.

Pour les sciences, deux ateliers de travail étaient prévus : (1) les stratégies de l'enseignement des sciences en anglais et (2) les stratégies de lecture interactive en anglais à travers le curriculum. L'objectif du premier atelier était l'étude de stratégies pouvant aider les enseignants à engager leurs élèves à réfléchir d'une manière critique en sciences, même si les aptitudes des uns et des autres étaient limitées en langue anglaise. L'objectif du second atelier était de développer le savoir et savoir-faire des enseignants dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage interactifs, d'implémenter les stratégies de lecture en classe et de discuter le lien entre lecture interactive et pensée critique. Ceci est en ligne, par exemple, avec ce que Nadeau (1988) a relevé dans la taxonomie de Bloom (1956), à savoir que l'apprenant doit connaître un phénomène, le comprendre et puis l'analyser afin de sortir du simple processus de mémorisation. Ceci favoriserait la « pratique réfléchie dans laquelle l'analyse de l'action après-coup permet à l'enseignant d'évaluer son propre travail (...) » (Weisser, 2004; p.11).

Pour les études sociales, deux ateliers de travail étaient prévus : (1) l'élaboration de projets interdisciplinaires et (2) l'examen des standards disciplinaires. L'objectif du premier atelier était de développer le concept de l'approche interdisciplinaire en études sociales pour intégrer les différentes matières, histoire, géographie et éducation civique, de manière à ce que l'élève ait une compréhension holistique de leur contenu et ce, à travers la mise au point d'un projet applicable en classe. Le second atelier devait examiner les nouveaux standards du curriculum récemment émis à Qatar à la lumière du projet interdisciplinaire. Les participants devaient développer des leçons qui mettaient ensemble plusieurs standards attribués à différentes matières. Ceci est en accord avec l'étude méta-analytique faite par Corcoran et Silander (2009) sur les études sociales et la langue anglaise (histoire-géographie-éducation civique) ; ces chercheurs avaient

trouvé que l'approche interdisciplinaire avait, entre autre, promu le travail d'équipe entre enseignants qui partageaient plus leurs connaissances ; de plus, cette approche avait développé la compréhension conceptuelle chez les élèves qui acceptaient les attentes de plus en plus exigeantes de leurs enseignants, ce qui rappelle, par ailleurs, le principe de « l'effet-maitre » pour améliorer les résultats des élèves (Gautier, 2008 ; Doyle, 1986).

Pour la langue arabe, un atelier de travail était prévu : l'enseignement par exploration, exemples pratiques en langue arabe. L'objectif de cet atelier était de développer le concept de l'exploration et les méthodes d'application en langue arabe à travers des exemples qui promeuvent la réflexion et la recherche chez l'élève afin d'améliorer le niveau de réussite chez les apprenants. Les activités se basant sur l'exploration sont, d'après Bourgeois et Galand (2006) et Crawford et Shutler (1999) des moyens efficaces pour, d'une part éveiller la curiosité de l'apprenant et assurer le développement de la pensée critique et, d'autre part , amener l'élève à aller au-delà de ses connaissances (Weisser, 2005).

A la suite des ateliers de travail, des sessions de suivi en forme de tables rondes de discussion devaient avoir lieu à Qatar University du 20 au 29 décembre 2009 (programme du suivi en annexe 5 ; p.391). Durant ces sessions, les principaux points des ateliers devaient être repris par les formateurs et les participants ; ensuite, les participants devaient présenter des évidences de l'application en classe et les discuter avec leurs collègues. Les deuxièmes observations de classe devaient être faites à partir de février 2010 en coordonnant les rendez-vous avec l'école et l'enseignant.

5.2.1.2.. Choix des écoles.

Cette partie concerne le déroulement des étapes de la recherche empirique.

Pour choisir les écoles qui devaient participer à notre recherche, nous avons retracé le passé des écoles indépendantes ayant pris des sessions de formation continue au CED depuis 2007-2008. Nous avons trouvé que ces écoles étaient surtout des Collèges (niveau complémentaire) et des Lycées (niveau secondaire) ; nous avons donc exclu les écoles primaires. Les autres critères de sélection étaient les suivants :

- 1- L'école devait avoir envoyé ses enseignants au CED pour des sessions de formation en sciences, langue arabe, et études sociales entre 2007 et 2009. Le thème récurrent était la pensée critique en sciences et études sociales et la pédagogie différenciée en arabe.
- 2- Le coordinateur de matière ou certains enseignants devaient avoir participé aux formations du CED entre 2007 et 2009.
- 3- Les enseignants choisis pour suivre le programme pouvaient enseigner à différentes classes mais ceux que nous devions observer pour l'arabe, les sciences et les études sociales devaient enseigner tous les trois le même groupe d'élèves.
- 4- L'école devait se trouver dans la capitale Doha pour que les déplacements soient possibles entre Qatar University et l'école.

Nous avons trouvé quatre écoles répondant à la plupart de ces critères, deux collèges (un pour garçons et un pour filles) dont l'âge des élèves variait entre 12 et 14 ans, et deux lycées (un pour garçons et un autre pour filles) dont l'âge des élèves variait entre 15 et 17 ans. Nous prévoyions la participation de 15 enseignants (Ens.) par établissement dont les 3 coordinateurs de matières (Coord.) pour les sciences, la langue arabe et les études sociales, donc au total 60 enseignants. Cependant, toutes les écoles n'ont pas pu assurer la présence des enseignants requis et finalement, 50 enseignants ont pris part au programme de formation continue.

La première école dans cette étude est une école pour filles que nous nommerons « CF » en référence à un collège pour filles. Cette école fait partie d'un Complexe Scolaire regroupant sous la direction d'une même directrice plusieurs établissements : un pour le primaire, un autre pour le complémentaire et un troisième pour le secondaire. Quatorze enseignantes des cycles complémentaire et secondaire devaient participer à l'étude (tableau 22 ; p. 198). En sciences, les cinq enseignantes inscrites au programme de formation continue ont participé aux sessions de formation et à la session de suivi. De même, en langue arabe, cinq enseignantes inscrites ont participé aux sessions de formation et à la session de suivi. En études sociales, quatre enseignantes étaient inscrites ; l'une d'entre elles s'est absentée à une seule session pour des raisons familiales ; mais toutes ont participé au programme. Pour notre recherche, nous avons trouvé dans la liste des participants remise par l'école pour les sciences, langue arabe et études sociales, trois enseignantes qui donnaient les cours à une même classe de grade 7 (classe de 5^e). Cette classe a été choisie pour que nous ayons les mêmes élèves (N=26) exposés au changement des méthodes des enseignants (tableau 26 ; p.203).

La 2^e école dans cette étude est aussi une école pour filles que nous nommerons « LF » en référence à un lycée pour filles. De même, cette école fait partie d'un Complexe Scolaire regroupant sous la direction d'une même directrice plusieurs écoles primaire, complémentaire et secondaire. Neuf enseignantes (Ens.) du cycle complémentaire et secondaire devaient finalement participer à l'étude (Tableau 22 ; p.198). En sciences, quatre des cinq enseignantes inscrites ont participé aux sessions de formation et à la session de suivi. En langue arabe, trois enseignantes inscrites ont participé aux sessions de formation et à la session de suivi. En études sociales, deux des trois enseignantes ont participé aux sessions ; la coordinatrice a été obligée de s'absenter à cause d'une série

de sessions requises par *l'Education Institute* concernant les nouveaux standards pour les études sociales alors que c'était elle la personne observée en classe ; l'école avait été informée 48h à l'avance de l'importance des sessions au SEC.

Pour notre recherche, nous avons trouvé dans la liste des participantes remise par l'école pour les sciences, la langue arabe et les études sociales, trois enseignantes qui donnaient les cours à une même classe de grade 12 (classe de Terminale). Cette classe a été choisie pour que nous ayons les mêmes élèves (N=28) exposés au changement des méthodes des enseignants (Tableau 26 ; p.203).

La 3^e école dans notre étude est un Collège pour garçons que nous nommerons « CG ». Quatorze enseignants (Ens.) du cycle complémentaire ont participé à l'étude (tableau 26 ; p. 203). En sciences, en plus des cinq enseignants inscrits, un sixième est venu assister aux sessions de formation et à la session de suivi. En arabe, trois des cinq enseignants inscrits ont participé aux sessions de formation et à la session de suivi ; le coordinateur de matière était l'enseignant observé en classe mais n'a pas participé aux sessions de formation pour des raisons personnelles. En études sociales, les cinq inscrits ont participé à toutes les sessions.

Pour notre recherche, nous avons trouvé dans la liste des participants remise par l'école pour les sciences, langue arabe et études sociales, trois enseignants qui donnaient les cours à une même classe de grade 7 (classe de 5^e). Cette classe a été choisie pour que nous ayons les mêmes élèves (N=32) exposés au changement des méthodes des enseignants (tableau 26 ; p. 203).

La 4^e école est un lycée pour garçons que nous nommerons « LG ». Onze enseignants du cycle secondaire ont participé à l'étude (Tableau 22 ; p. 198). En sciences, cinq enseignants inscrits ont assisté aux sessions de formation et à la session de suivi. En langue arabe, quatre enseignants des cinq inscrits ont participé aux sessions ; la

personne absente était partie en pèlerinage (Hajj musulman à la Mecque). En études sociales, deux des trois enseignants inscrits ont participé aux sessions ; le coordinateur a été obligé de s'absenter à cause d'une série de sessions requises par *l'Education Institute* pour les nouveaux standards et pour lesquelles l'école a été informée 48h à l'avance.

Pour notre recherche, nous avons trouvé dans la liste des participants remise par l'école pour les sciences, langue arabe et études sociales, trois enseignants qui donnaient les cours à une même classe de grade 12 (classe de Terminale). Cette classe a été choisie pour que nous ayons les mêmes élèves (N=19) exposés au changement des méthodes des enseignants (Tableau 26).

Tableau 22: Le nombre d'enseignants engagés dans le programme de formation continue

Écoles	Ens. de sciences	Coord. de sciences	Ens. de langue arabe	Coord.de langue arabe	Ens. d'études sociales	Coord. d'études sociales	Total
CF	4	1	4	1	3	1	14
LF	4	0	2	1	2	1*	9
CG	5	1	3	1*	4	1	14
LG	5	0	3	1	1	1	11
Total	18	2	12	4	10	4	50

* Le coordinateur de la matière s'est absenté mais a été observé en classe.

5.2.2. Population

Le College of Education a été le collaborateur essentiel pour mettre au point le programme de la formation continue pour cette recherche. Les formateurs du CED⁷⁸ étaient Professeurs ou Professeurs Associés, spécialisés dans le développement des méthodes d'enseignement et de curriculums et experts dans la matière enseignée, soit en arabe, soit en anglais.

La recherche que nous avons menée a ainsi été entreprise dans quatre écoles à Doha – Qatar : deux Collèges pour des élèves en grade 7 (classes de 5^e) et deux Lycées pour des élèves en Grade 12 (classes de Terminale). Les écoles n'étant pas mixtes, nous avons choisi un collège pour garçons CG et un autre pour filles CF ainsi qu'un lycée pour garçons LG et un autre pour filles LF.

5.2.2.1. Profil des enseignants formés.

A la base, il était entendu avec les écoles que quatre enseignants et le coordinateur des trois matières, sciences, arabe et études sociales, participeraient à l'étude, donc 15 enseignants par école. Dans les faits, un coordinateur d'arabe et une coordinatrice pour les études sociales se sont absentés ainsi que certains enseignants. Donc sur les 60 enseignants attendus, 50 enseignants ont participé au programme de formation continue offert par le College of Education (CED) (Tableau 22 ; p. 198). Le nombre d'élèves a varié d'une classe à l'autre allant de 19 à 32 élèves par classe ; au total 105 élèves ont participé à l'étude (Tableau 26 ; p. 203).

Au final, les participants dans cette recherche sont (a) les enseignants de sciences, d'arabe et d'études sociales dans deux collèges et deux lycées à Doha (N = 50) dont vingt enseignants de sciences, seize enseignants de langue arabe

⁷⁸ Profil des formateurs du College of Education. Disponible, en date du 31 janvier 2010, sur www.qu.edu.qa College au Education ; Department of Educational Sciences.

et quatorze enseignants d'études sociales ; (b) les élèves de deux classes de 5^e et de deux classes de Terminale (N = 105), (c) les Vice-Principals pour les affaires académiques, responsables de la formation continue (N = 4), (d) les coordinateurs des sciences (N = 2), de la langue arabe (N = 3) et des études sociales (N = 3) dont un coordinateur d'arabe et une coordinatrice d'études sociales observés en classe sans qu'ils n'aient pris les sessions de formations, donc au total 9 coordinateurs de matières sur les 12 initialement prévus, et (e) les formateurs du programme de formation du CED (N = 5).

Le profil des enseignants dans les 4 écoles indépendantes varie selon les écoles. D'après les informations recueillies dans une fiche remplie par les enseignants eux-mêmes (annexe 6 ; p. 393) au début du premier atelier pris à Qatar University concernant leur rôle et responsabilités, 47 sur les 48 enseignants, qui ont rempli la fiche, travaillent à plein temps dans ces écoles. La plupart, 43 enseignants sur 48, ont une licence (89.5%), trois autres ont un Diplôme d'enseignement et deux enseignants ont un Master (tableau 23 ; p.200).

Tableau 23 : Diplômes des enseignants dans les 4 écoles indépendantes

Écoles	CF	LF	CG	LG
Diplômes Enseignants				
Licence (3 ans)	13	8	11	7
Diplôme d'enseignement (4 ans)	0	2	3	1
Master (5 ans)	0	2	0	2

Quant aux années d'expérience dans l'enseignement, 16 enseignantes sur les 24 femmes participant au programme de formation continue ont entre 1 et 7 ans d'expériences alors que 17 enseignants sur les 23 hommes participant à ce programme de formation ont pour la plupart entre 8 et 27 ans d'expérience (tableau 24 ; p.201).

Tableau 24 : Années d'expériences par genre

Années d'expériences	Enseignantes en CF et LF	Enseignants en CG et LG
1 à 3 ans	9	2
4 à 7 ans	7	4
8 à 12 ans	6	5
13 à 27 ans	2	12

Pour ce qui est des sessions de formation continue suivies par les enseignants de ces 4 écoles indépendantes avec le College of Education, les réponses variaient par école. Sur les 48 réponses reçues, 25 enseignants ont pris des sessions de formation avec le CED (tableau 25 ; p.201). Ces sessions ont pu, potentiellement, être communiquées aux autres enseignants dans les écoles par le biais des réunions de coordination pour avoir une démultiplication des connaissances comme requis par Dennery (1997). La suite de la recherche tentera de faire la connexion avec ces résultats.

Tableau 25 : Participation aux ateliers de travail entre 2007 et 2008 avec le CED

Écoles	CF	LF	CG	LG	Total
Oui	7	4	6	8	25
Non	6	7	8	2	23
TOTAL	13	11	14	10	48

Quant aux thèmes de formation que les enseignants ont pris avec le CED, nous avons en arabe 9 enseignants sur les 15 enseignants ayant pris des ateliers sur la pédagogie différenciée et 3 d'entre eux qui ont aussi pris des ateliers sur la pensée critique.

Par rapport aux études sociales, 4 enseignants sur les 13 ont suivi des ateliers au CED sur la pensée critique et un seul sur l'évaluation des élèves.

Finalement, pour les sciences, 9 enseignants sur les 20 ont suivi au CED 8 ateliers sur Inquiry based teaching (l'apprentissage par exploration) et 5 enseignants ont participé en plus à des ateliers portant sur le développement de la pensée critique chez les élèves à travers des activités au laboratoire.

Quant à la rédaction du profil des enseignants en langue anglaise, nous avons remarqué que les niveaux ont varié chez les enseignants de sciences : 8 des 20 enseignants ont répondu aux items en arabe et 7 ont commis des erreurs en rédigeant en anglais soit pour ce qui est de l'intitulé du diplôme comme « bachaelor, matice in chemistry, deploma » ou des thèmes de formation continue tels que « enquyri, scintific rechesh », donc 15 sur 20 enseignants semblaient avoir un niveau plutôt faible en anglais . Sur un autre plan, 11 enseignants ont dit avoir pris des modules de renforcement en anglais et leur appréciation de l'utilité des sessions suivies dans d'autres institutions que le CED a varié, sur une échelle allant de 1 à 10, entre 4 et 8 pour la plupart. La question relative aux modules de renforcement de la langue anglaise s'adressait essentiellement aux enseignants de sciences, vu qu'ils doivent enseigner les sciences en anglais. Nous n'avons donc pas regardé les réponses pour l'arabe et les études sociales.

5.2.2.2. Profil des Élèves

Le nombre d'élèves participant à l'étude a varié d'une école à l'autre (tableau 26 ; p. 203). Au total, 103 élèves sur les 105 ont répondu aux questionnaires qui leur ont été

remis une fois avant et une fois après l'étude (annexe 7; p.395). La taille des classes a varié entre 19 et 32 élèves. Presque autant de filles (52) que de garçons (51) ont rempli les questionnaires.

Tableau 26 : Nombre d'écoles et d'élèves.

École	Niveau	Genre	Classes	Nbre d'élèves/classe
CF	Collège	F	5 ^e	26
LF	Lycée	F	Terminale	28
CG	Collège	M	5 ^e	32
LG	Lycée	M	Terminale	19
TOTAL				N = 105

Leur profil sera repris avec plus de détails avec les questionnaires qu'ils ont remplis après la pré-observation ainsi qu'après la post-observation que les observateurs ont faites en classe.

5.2.2.3. Bref profil des responsables de la formation continue

Chacune des quatre écoles a une structure interne différente des autres et qui reflète bien l'autonomie octroyée par le SEC aux écoles indépendantes à Qatar concernant la gestion interne des établissements.

L'école indépendante CF est un Collège pour filles des classes de 5^e à la 3^e, appartenant à un complexe scolaire regroupant 5 écoles allant du préscolaire au secondaire. Pour chacune des matières (anglais, arabe, science, etc.), il y a une directrice académique qui supervise le travail de la coordinatrice de matière dans chaque école, une sorte de coordinatrice générale (figure 7 ; p. 204). En ce qui concerne la formation continue, la personne en charge est nommée Coordinatrice pour les 5 écoles du complexe scolaire ; elle est qatarie. A l'origine, elle enseignait l'anglais et elle est directrice académique pour la langue anglaise coordonnant le travail de tous les départements d'anglais dans le

complexe scolaire. De plus, elle supervise le Centre pour le Développement Professionnel des enseignants et collabore avec les Principals des 5 écoles pour planifier et implémenter le plan de formation conformément aux besoins de chaque école. L'entretien a eu lieu dans son bureau et a duré 40 minutes durant lesquelles elle a répondu à quinze questions (annexe 8 ; p. 399). L'entretien a été enregistré en anglais et en arabe sur un audiophone et des notes ont été prises. Les parties importantes de l'entretien sont traduites en français pour les besoins de la recherche (tableau entretiens Vice-Principals en annexe 9 ; p. 400). Quant à la pré-observation dans les classes, la coordination s'est faite directement avec la Principal du Collège.

Organisation interne académique du Complexe scolaire

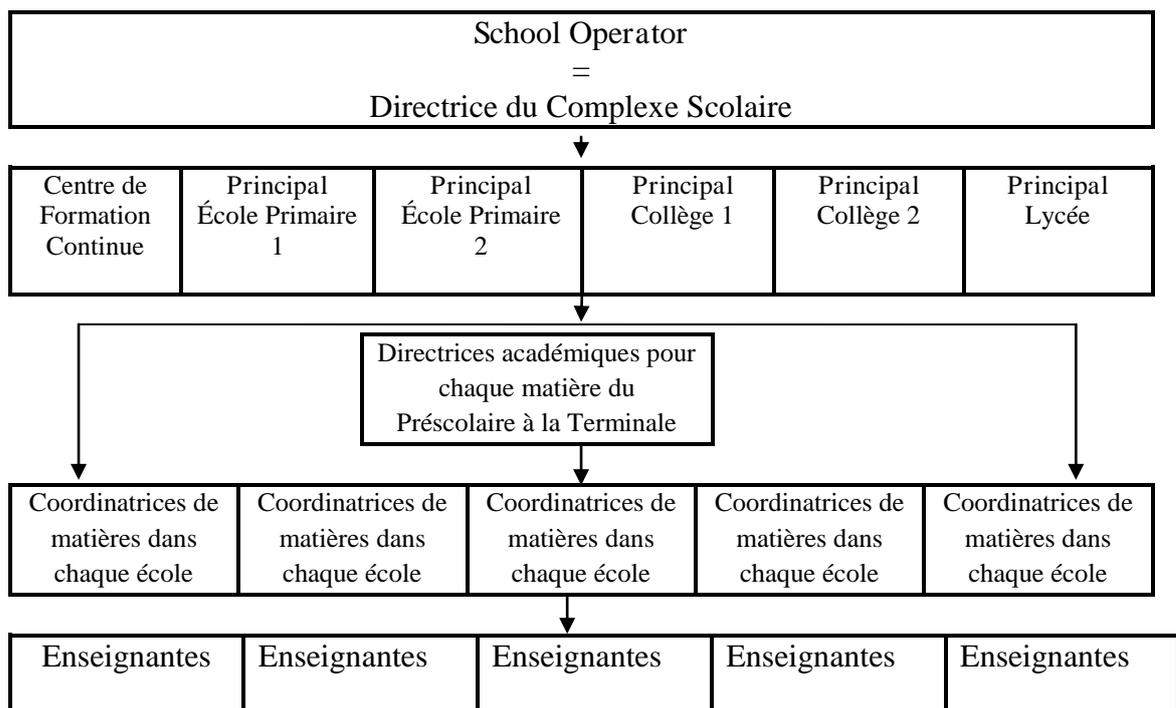


Figure 7 : Organigramme de la direction académique dans le Collège pour filles CF.

L'école indépendante LF est un lycée pour filles avec des classes allant de la 2nde à la Terminale, appartenant à un autre complexe scolaire regroupant 4 écoles allant du

préscolaire au secondaire ; ce complexe d'écoles indépendantes a commencé en 2004-2005 avec le préscolaire et l'école primaire, donc avec le début de la réforme de l'éducation à Qatar. Le collège et le lycée ont ouvert leurs portes successivement entre 2006 et 2008 pour recevoir essentiellement les élèves du primaire et du collège. Une Vice-Principal pour les affaires académiques est en charge de l'éducation pour les écoles allant du primaire au secondaire et est responsable en même temps de la formation continue des enseignantes (figure 8 ; 206). La personne en charge de l'école où s'est déroulée notre recherche n'est pas qatarie ; elle était à la base enseignante et coordinatrice d'anglais ; elle supervise le travail de toutes les enseignantes et coordinatrices du complexe scolaire et met au point avec elles le plan de formation conformément aux besoins de l'école. L'entretien a eu lieu en anglais et en arabe dans son bureau et a duré 50 minutes durant lesquelles elle a répondu à quinze questions (annexe 8 ; p. 399). Des notes ont été prises manuellement parce que l'audiophone a brusquement cessé de fonctionner. Les parties importantes de l'entretien sont traduites en français pour les besoins de la recherche (tableau entretiens Vice-Principals en annexe 9 ; p. 400). Pour les pré-observations, la coordination s'est faite avec elle et les enseignantes selon l'horaire qui nous a été remis suite à notre première réunion. Les deux complexes scolaires montrent bien la présence d'un département ou d'un centre de formation continue pour leurs enseignantes.

Organisation interne académique de LF (adaptée)

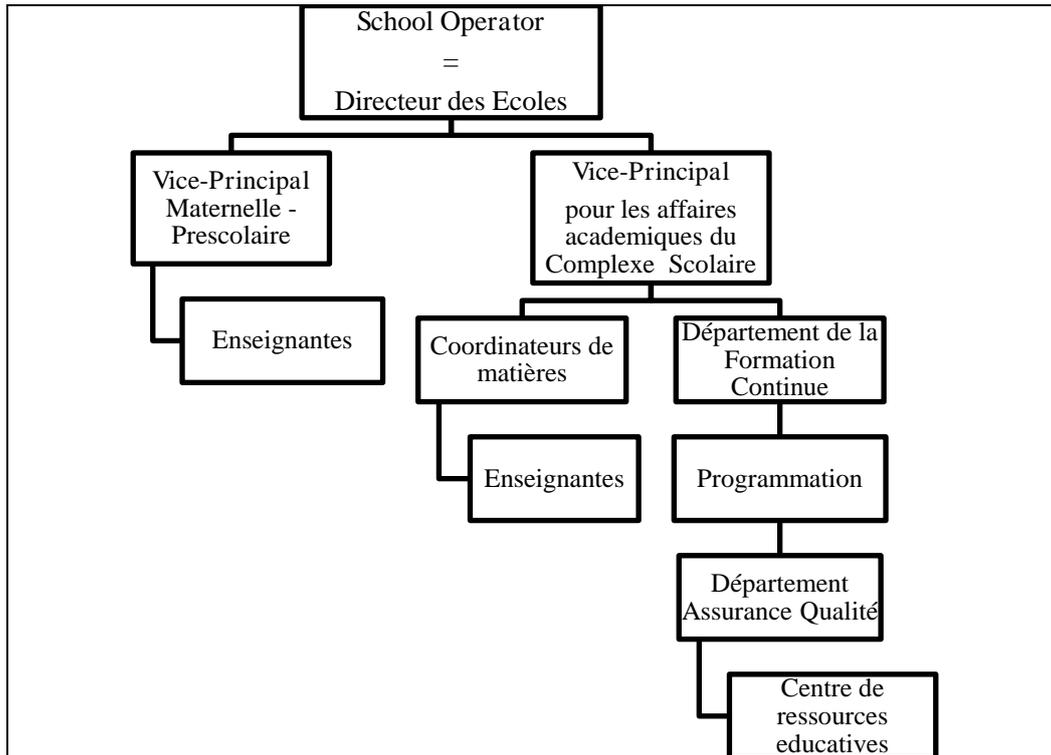


Figure 8 : Organigramme de la direction académique dans l'école indépendante pour filles LF

L'école indépendante CG est un Collège pour garçons avec des classes allant de la 5^e à la 3^e. Cette école est dirigée par un School Operator indépendant qui n'est relié à aucun complexe scolaire. Le Vice-Principal pour les affaires académiques (VP) n'est pas qatari ; il coordonne la formation continue pour les enseignants. A la base, c'est un enseignant de sciences. Il supervise le travail de tous les enseignants et coordinateurs de l'école et met au point avec eux le plan de formation conformément aux besoins de l'école. L'entretien a eu lieu en arabe dans son bureau et a duré 30 minutes durant lesquelles il a répondu à quinze questions (annexe 8 ; p.399). L'entretien a été enregistré sur un audiophone. Les parties importantes de l'entretien sont traduites en français pour les besoins de la recherche (tableau entretiens Vice-Principaux en annexe 9 ; p. 400).

Suite à l'entretien, j'ai reçu l'horaire de travail pour coordonner les visites de classes et j'ai pu rencontrer certains enseignants pour l'observation préliminaire.

L'école indépendante LG est un Lycée pour garçons avec des classes allant de la 2nde à la Terminale. Cette école aussi est dirigée par un opérateur indépendant qui n'est relié à aucun complexe scolaire. Le Vice-Principal pour les affaires académique (VP), coordonne la formation continue pour les enseignants. Le VP en charge n'est pas qatari ; il supervise le travail de tous les enseignants et coordinateurs de l'école et met au point avec eux le plan de formation conformément aux besoins de l'école. L'entretien a eu lieu en anglais dans son bureau et a duré 30 minutes durant lesquelles il a répondu à quinze questions L'entretien a été enregistré sur un audiophone. Les parties importantes de l'entretien sont traduites en français dans un tableau pour les besoins de la recherche (tableau entretiens Vice-Principaux en annexe 9 ; p. 400). Suite à l'entretien, le VP a demandé à coordonner lui-même les visites de classe. Chose qu'il a faite mais il a omis, intentionnellement, d'avertir les enseignants pour donner une « image véritable de ce qui se passe en classe » avant les ateliers, d'après lui.

Les deux écoles pour garçons ne semblaient pas avoir d'organigramme imprimé et aucun n'a été trouvé sur le site web du SEC, vu que les sites web des deux écoles étaient inaccessibles. Ci-dessous, nous avons une représentation de ce qui a été compris de la structure académique interne des deux écoles pour garçons (tableau 9 ; p. 208)

Organisation interne académique (non officielle) – CG et LG

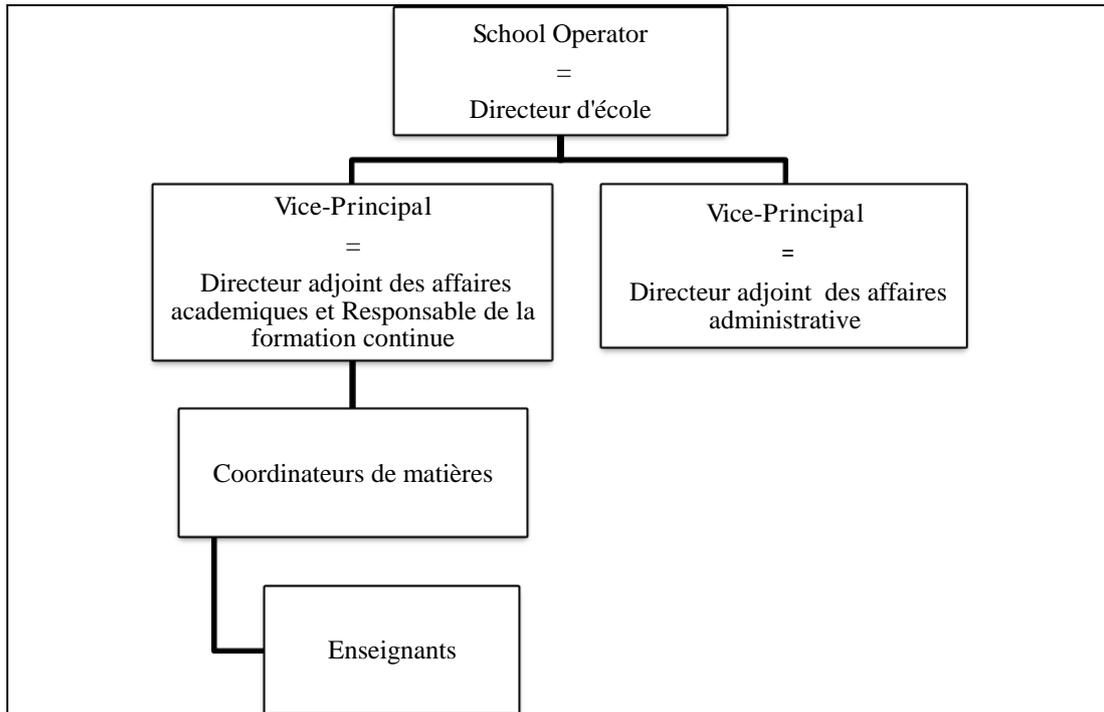


Figure 9 : Organigramme de la direction académique dans les 2 écoles indépendante pour garçons, CG et LG

5.2.2.4. Profil des Coordinateurs de matières.

Les Coordinateurs de matières dans les quatre écoles indépendantes sont aussi des enseignants mais avec un nombre d'heures d'enseignement réduit de quelques heures. Sept coordinateurs sur les 12 qui devaient participer au programme de formation continue avec les enseignants des 4 écoles ont pris part aux ateliers et aux tables rondes de suivi ; de plus, deux coordinateurs avaient été pré-observés en classe mais n'avaient finalement pas participé aux sessions de formation. Des sept coordinateurs, quatre avaient pris des sessions de formation avec le CED durant les années précédentes. Les deux coordinateurs de sciences ayant participé ont rempli l'outil relatif au profil de l'enseignant en arabe ; l'un des deux a commis des erreurs en rédigeant le nom d'un atelier en anglais. Six sur les sept coordinateurs ayant rempli le « profil de

l'enseignant » ont un Bachelor of Arts (licence, 3 ans d'études) et un seul a un diplôme d'enseignement (4 ans d'études). Les deux coordinateurs de sciences ont suivi des sessions de renforcement pour la langue anglaise.

5.2.2.5. Profil des formateurs du College of Education⁷⁹.

Les formateurs du CED enseignent tous au College of Education à Qatar University. Ils sont tous membres du Département des Sciences de l'Éducation.

Les formateurs ayant offert les formations de sciences associées à la langue anglaise étaient deux femmes. La première est Professeure en développement de curriculum et méthodes d'enseignement en anglais ; elle avait entre autre responsabilité au CED, le développement professionnel des enseignantes d'une école primaire dont le School Operator est la Dean (Doyen) du CED.

La deuxième formatrice est une Associate Professor (Professeure Associé) en sciences de l'éducation, spécialisée en sciences, technologie et pluriculturalisme. Elle enseigne au CED, a été la Coordinatrice du Master en Educational Leadership Program, et a géré le processus d'accréditation du CED à différents niveaux. Elle a fait plusieurs recherches récemment sur l'éducation à Qatar.

Les formateurs ayant offert les formations en études sociales sont deux : la Chef de département des Sciences de l'Éducation, qui est Professeure qatarie, spécialisée en curriculum, méthodes d'enseignement et géographie, et le Coordinateur actuel du Master en Educational Leadership qui est Professeur en Educational Leadership et spécialisé en études sociales.

⁷⁹ Profil des formateurs du College of Education. Disponible, en date du 31 janvier 2010, sur: http://www.qu.edu.qa/education/educational_sciences_department/index.php

Quant à la formatrice ayant offert la formation en langue arabe, elle est Associate Professor spécialisée aussi en développement des curriculums et des méthodes d'enseignement en arabe. Elle a publié plusieurs recherches sur les écoles qataries.

5.2.3. Déroulement de l'alternance formation suivie et recherche.

Cette étape consiste en l'application sur le terrain du programme de formation et ensuite des tables rondes de discussion comme premier suivi sur le terrain ; elle se base sur l'expérience des enseignants, prenant en compte leurs savoirs (Knowles, 1980 ; Kegan, 2000 ; Glickman et al., 1998) pour les aider à en développer de nouveaux avec des aptitudes qui leur permettront de mieux appliquer le cheminement des étapes de la pensée critique lors de la préparation du cours ; ceci les aidera ainsi à développer ce sens critique chez l'élève (Bloom, 1956) sans toutefois « codifier ses conduites » (Hameline, 1998 ; p.185). En travaillant avec l'élève des exercices où il devient actif, pose des questions, déchiffre un texte, ou construit un projet multidisciplinaire, il est espéré de le voir impliqué dans son apprentissage et motivé à progresser (Doyle 1986).

Pour commencer notre recherche, une lettre a été adressée aux directeurs des écoles, en octobre 2009, pour leur exposer notre projet. Après cette première prise de contact avec les quatre écoles, une visite à chaque Principal d'école a eu lieu suite à un rendez-vous pour présenter les objectifs de l'étude, leur remettre le programme de la formation avec une lettre du Dean of the College of Education (exemplaire en annexe 10 ; p. 406) et demander une participation régulière et assidue de la part des enseignants à toutes les sessions de formation du programme. Un certificat de participation devait être ensuite émis aux participants de la part du College of Education.

L'anonymat des écoles indépendantes et de tous leurs adhérents a été assuré aux Principals et par la suite à tous les participants dans cette recherche, qu'ils soient

enseignants, élèves en grade 7 (classe de 5^e) et grade 12 (classes de Terminales), Vice-Principaux pour les affaires académiques ou coordinateurs de matières. Pour cela, un numéro aléatoire a été donné au début du premier atelier aux enseignants afin de l'utiliser pour tous les questionnaires d'évaluation ; un numéro aléatoire a aussi été donné aux élèves en classe à la fin de la pré-observation pour qu'ils le mettent sur les questionnaires. De même, les noms des écoles et des personnes interviewées ne seront pas communiqués ; nous utiliserons des pseudonymes à la place des noms réels.

5.2.3.1. La pré-observation dans les écoles

Suite à la première réunion avec le Principal de l'école, de brèves réunions avaient eu lieu avec les coordinateurs de matières et les Vice-Principaux pour les affaires académiques, en tant que responsables de la formation continue des enseignants pour les mettre au courant du processus et inviter les coordinateurs à prendre part au programme de formation. Les coordinateurs de matière devaient assurer l'observation de leurs collègues enseignants après les sessions de suivi et en rendre compte au formateur et à la chercheuse.

Pour pouvoir commencer l'étude, des pré-observations pour les trois matières sciences, langue arabe et études sociales ont été entreprises entre la mi-octobre et la mi-novembre 2009 dans les quatre écoles choisies avant les ateliers prévus pour chaque matière. Avant l'observation préliminaire, la chercheuse s'est brièvement réunie avec l'enseignant pour faire connaissance et avoir une idée de ce qui allait être expliqué en classe. La chercheuse s'est ensuite rendue seule, quelques minutes avant le début de chaque cours, dans les salles de classes assignées dans chacune des quatre écoles pour observer un cours de sciences, un autre d'arabe et un troisième d'études sociales. Au

total, 12 observations ont été faites selon un outil d'observation (annexe 11 ; p.407). Plus de détails concernant l'outil sont développés dans la section 5.2.5.

À la fin de chaque cours observé, un questionnaire avait été remis aux élèves pour avoir leur opinion sur leur compréhension du cours et leur motivation à y participer ainsi que sur leurs orientations d'avenir. Avant que les élèves ne remplissent le questionnaire, un numéro aléatoire leur a été assigné pour garder l'anonymat des réponses ; ce numéro a été utilisé par les élèves sur les questionnaires à un endroit précis en page 1, à la fin du cours de sciences, d'arabe et d'études sociales ; au total 103 élèves ont remplis les questionnaires après la pré-observation en classe dans les quatre écoles (tableau 26).

Sur un autre plan, des entretiens avec les Vice-Principal qui sont souvent eux-mêmes responsables de la formation continue dans les écoles indépendantes ont eu lieu dans leurs bureaux. L'entretien (annexe 8 ; p. 399) a porté sur le rôle de la formation continue dans leurs écoles et plus précisément sur l'apport du CED. Les détails de l'outil sont développés dans la section 5.2.5.

5.2.3.2. La participation des enseignants aux programmes de formation continue.

La première phase du programme de formation avec le College of Education (CED) a commencé en novembre 2009. Avant le début du premier atelier pour chaque matière, une fiche concernant le profil de l'enseignant a été remise aux participants afin qu'ils la remplissent (annexe 6 ; p. 393). La fiche est détaillée dans la section 5.2.5.

Les participants aux ateliers de sciences sont neuf femmes et onze hommes (N = 20). Deux ateliers de travail ont eu lieu à une semaine d'intervalle (tableau du programme en annexe 5 ; p. 391) ; chacun des ateliers a duré 3 heures.

Le premier atelier a porté sur des méthodes d'enseignement qui se basent sur des activités utilisant la langue anglaise, sans oublier le contenu en sciences : ces sheltered methods aident à développer une certaine façon d'enseigner en utilisant les mots-clefs en anglais (annexe 12 (A) ; p.413); c'est donc une méthode de base en langue pour enseigner des concepts de haut niveau en sciences, tels qu'observer scientifiquement, développer des hypothèses, planifier des expériences, expliquer un phénomène, et soutenir une conclusion. Les mots utilisés en forme de question sont très simples, à l'exemple de « pourquoi, quoi et comment », avec des moyens tels que la technologie, les images, et des stratégies telles que l'implication des élèves dans des expériences de travaux manuels, la rédaction des mots-clefs ; ce sont des procédés qui aident l'apprenant à la compréhension des sciences. Un autre procédé est la lecture d'un article ou d'une donnée de problème, qui a été développée dans l'atelier suivant. Comme signalé précédemment, l'atelier de sciences a été conçu de manière à ce que les enseignants amènent les élèves à réfléchir et non pas uniquement à mémoriser des faits ou des réponses toutes faites.

Le 2^e atelier en sciences a porté sur des méthodes d'enseignement Interactive Reading Strategies in English Across the Science Curriculum (stratégies de lecture interactive en anglais à travers le curriculum de sciences) au bout duquel les participants devaient développer une compréhension profonde de ce que sont les stratégies de lecture interactive, identifier au moins six stratégies de lecture interactive, implémenter les stratégies dans leurs pratiques au quotidien, identifier des ressources utiles pour les stratégies de lecture interactive (Présentation Power Point, slide 3 ; annexe 12(B) ; p.421). En lisant ceci, nous pensons à Mager (1962) qui avait recommandé de fixer des objectifs clairs pour chaque étape de l'apprentissage avec des mots qui ne prêtaient pas à équivoque pour le comportement attendu de l'apprenant, en exprimant des objectifs

qui permettent d'observer et de mesurer ce comportement. La façon de faire de la formatrice était un exemple de ce qu'elle attendait que les enseignants nous montrent avec les sessions de suivi et d'observation en classe, en ce sens que plusieurs stratégies ont été travaillées avec la formatrice, telles que le Students Questions for Purposeful Learning- SQPL (Le questionnement des élèves pour un apprentissage pertinent), le think/pair/share (réfléchis, travaille par paire, partage), ainsi que d'autres stratégies (Présentation PowerPoint en annexe 12 (B) ; p. 421). Les participants ont eu ainsi la possibilité de pratiquer ces méthodes destinées à promouvoir la pensée critique chez l'enseignant qui prépare le cours et à développer ce sens critique chez l'élève en travaillant avec lui des exercices où il est appelé à utiliser les catégories supérieures de la taxonomie de Bloom, à savoir : analyser, évaluer, synthétiser (développé en chapitre 3 ; p.78).

A la fin des ateliers, les participants devaient remplir un questionnaire concernant quatre catégories : la langue d'enseignement, les méthodes d'enseignement, la participation des élèves, et l'environnement scolaire (annexe 13 ; p.437). Les détails de l'outil sont développés dans la section 5.2.5.

Quant à la session de suivi des ateliers de sciences en forme de table ronde de discussion, elle s'est déroulée au même endroit à Qatar University, un mois après les ateliers ; la session a duré une heure trente minutes. Les enseignants (N=17 ; tableau 27, p. 216) étaient assis en groupe, par école. Au début, la formatrice a résumé les présentations des ateliers en demandant aux participants des réponses à certaines questions. Ensuite, chacun a expliqué, à tour de rôle, sa façon de travailler et a exposé les difficultés rencontrées ; puis des enseignants de chaque école ont présenté les activités sur lesquelles ils ont travaillé avec les élèves.

A la fin de la table ronde, les participants ont rempli un questionnaire concernant les quatre catégories mentionnées pour l'évaluation des ateliers mais avec certains items exprimées différemment (annexe14 ; p. 445). Les détails de l'outil sont développés dans la section 5.2.5.

Quant aux ateliers d'études sociales incluant l'histoire, la géographie et l'éducation civique, ils ont eu lieu deux jours de suite. Deux formateurs du CED les ont présentés. L'un s'exprimant en anglais et l'autre en arabe. Ceci a été fait dans le but de montrer la coordination possible entre plusieurs matières et différentes langues d'enseignement puisque les ateliers portaient sur les projets interdisciplinaires et l'élaboration de leçons se basant sur les nouveaux standards. Les participants (N = 13) dont 6 femmes et 7 hommes ont participé aux sessions et ont eu la possibilité de travailler sur une leçon en relation avec les standards et de pratiquer les méthodes enseignées durant les sessions. Le premier atelier a rappelé les principes de la pensée critique en se basant sur la taxonomie de Bloom (1956) et a ensuite porté sur le développement des leçons qui intègrent les standards de plusieurs matières en même temps pour construire avec les élèves un projet interdisciplinaire. Le deuxième atelier a porté sur la mise en place réelle d'un projet interdisciplinaire que les enseignants développeraient à l'école dans la classe de leurs élèves.

Quant à la session de suivi des ateliers d'études sociales, une table ronde de discussion, elle s'est déroulée au même endroit à Qatar University un mois après les ateliers ; la session a duré une heure trente minutes. Les enseignants (N = 13 ; Tableau 27 ; p. 216) étaient assis en groupe, par école. Au début, les deux formateurs ont résumé les présentations des ateliers. Ensuite, chaque groupe a expliqué, à tour de rôle, sa façon de travailler et a exposé soit un projet, soit une leçon avec ses objectifs et les activités sur

lesquelles ils travailleront avec les élèves. Une discussion a ensuite eu lieu avec les formateurs pour affiner les présentations.

A la fin de la table ronde, les participants ont rempli un questionnaire concernant les quatre catégories mentionnées pour l'évaluation des ateliers mais avec certains items exprimées différemment (annexe 14 ; p.445). Les détails de l'outil sont développés dans la section 5.2.5.

Pour la langue arabe, l'atelier a eu lieu fin novembre et portait sur l'apprentissage basé sur l'exploration, rappelant aux participants (N = 15) les principes de la pédagogie différenciée pris l'année précédente, afin de leur assurer que tout élève peut apprendre, quelque soit son niveau, mais à condition de l'impliquer dans des activités qui l'amèneront à améliorer ses compétences. L'objectif de l'atelier de l'exploration consistait à développer la pensée critique et la créativité chez les élèves, et à les aider à découvrir des solutions qui se basent sur l'analyse et l'argumentation. Quinze des seize enseignants d'arabe (Tableau 27 ; p. 216) ont participé aux sessions et ont eu la possibilité de développer une leçon en relation avec le thème de la session.

La session de suivi a duré une heure quinze minutes. Après un bref rappel des éléments principaux de l'atelier, les participants (N = 15 ; tableau 27) ont discuté du principe de l'exploration, et puis certains ont expliqué leur façon de travailler et des difficultés rencontrées avec les élèves ; enfin, chaque école a présenté une activité sur laquelle les élèves auront à travailler.

Tableau 27 : Total nombre participants aux sessions de suivi par matière et par genre

Matière	Sciences	Arabe	Études sociales
Enseignants attendus	20	16	14
Participants/matière	17	15	13
Total Participants		45	

5.2.3.3. Les post- observations en classe et les entretiens de suivi.

Cette étape constitue la deuxième phase du processus de suivi après les tables-rondes de discussion qui avaient eu lieu à l'université en décembre 2009. L'objectif de ces observations était de voir en classe l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire acquis durant les sessions offertes dans le programme de formation continue du CED, et l'effet potentiel sur le changement des aptitudes de l'enseignant et sur la participation des élèves en classe.

Entre février et avril 2010, les post-observations de classe s'étaient déroulées en présence des formateurs qui s'étaient rendus dans les écoles avec la chercheuse. Les entretiens avec des Vice-Principals et les coordinateurs de matière avaient eu lieu subséquemment durant la même période. Pour les post-observations, les formateurs s'étaient mis d'accord avec les enseignants sur ce que ceux-ci pourraient présenter comme activités lors des visites de classe.

Pour nos observations dans les quatre écoles, nous avons procédé de la même manière pour les 3 matières : sciences, langue arabe et études sociales :

- 1- Prise de contact par la chercheuse avec l'enseignant pré-observé une première fois, avant le début du programme de formation, pour s'entendre sur une date précise qui arrangerait les formateurs et l'enseignant pour la post-observation.
- 2- Les post-observations ont eu lieu au moins deux mois après les ateliers de travail pour donner le temps aux enseignants d'appliquer et de maîtriser leurs acquis en classe, ce qui est en accord avec les recommandations de Dennery (1997).
- 3- Au jour J, une formatrice et la chercheuse se sont rendues à l'école et toutes deux ont assisté au cours donné.

- 4- Dans les salles de classe, bibliothèque ou laboratoire, nous nous sommes assises en retrait au fond de la salle pour avoir une vue d'ensemble et écouter tout ce qui se déroulait entre l'enseignant et ses élèves.
- 5- Aucune intervention de notre part n'a eu lieu durant les séances de travail.
- 6- A la fin du cours, la chercheuse a demandé aux élèves de compléter le questionnaire qu'ils avaient rempli une première fois avant le début du programme de formation après les pré-observations.
- 7- Suite à cela, nous avons quitté la salle de classe pour le feedback qui devait être donné à l'enseignant.

Pour le feedback aux enseignants, nous avons aussi procédé de la même manière dans les quatre écoles:

- 1- Une rencontre de 20 à 30 minutes a eu lieu entre la formatrice du CED et l'enseignant dans une salle calme sans la présence d'un quelconque supérieur hiérarchique
- 2- La formatrice a commencé par demander à l'enseignant son avis sur le cours tel qu'enseigné.
- 3- Ensuite, la formatrice a exprimé les points forts du cours observé en accord avec les nouveaux savoirs acquis durant les sessions de formation du CED, puis elle a relevé les points qu'il faudrait améliorer le cas échéant.
- 4- Quelques jours plus tard, une lettre a été envoyée aux enseignants leur mettant par écrit le feedback, et ce pour les 3 matières : sciences, langue arabe et études sociales. La lettre était destinée uniquement aux enseignants et pas à leurs supérieurs.

Quant aux entretiens avec les coordinateurs de matière, ils ont eu lieu après les post-observations suite à un rendez-vous fixé entre la chercheuse et le coordinateur.

L'objectif de ces entretiens était de s'assurer que les enseignants non-observés par les formatrices du CED ont appliqué les nouveaux savoirs appris durant les ateliers d'une part et, d'autre part, d'avoir l'opinion des coordinateurs sur l'application telle qu'elle s'est déroulée et leurs recommandations quant à l'intérêt/ avantage/ bénéfice des programmes mis au point par le CED.

5.2.4. Hypothèses, variables indépendantes et variables dépendantes.

Le premier objectif de cette recherche consiste à décrire l'évolution des programmes de formation continue des enseignants au College of Education surtout en ce qui concerne l'implémentation du processus de suivi, nous nous référerons au chapitre 4 qui détaille cette évolution avec celle du CED.

Le deuxième objectif de cette recherche est d'étudier les changements qu'a pu apporter le suivi appliqué à l'un des programmes de formation continue mis au point par le CED en 2009-10 au niveau des pratiques d'enseignement d'un groupe d'enseignants des écoles indépendantes à Qatar, et de la motivation et participation de leurs élèves en classe.

Pour y amener une réponse, nous aurons deux hypothèses principales :

1^e Hypothèse : Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar.

2^e Hypothèse : Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager ultérieurement dans des domaines qui serviraient leur pays.

En référence aux concepts précités au début du chapitre, les variables indépendantes dans cette recherche se situent à trois niveaux : (1) au niveau du programme de

formation du CED pour les ateliers de formation en sciences, langue arabe et études sociales, des tables rondes de discussion et des observations en classe afin de changer les pratiques enseignantes ; (2) au niveau des enseignants de sciences pour l'amélioration de la langue d'instruction qui doit désormais être l'anglais; et (3) au niveau de l'institution pour les ressources qu'elle met à la disposition des enseignants.

Pour les variables dépendantes, nous avons (1) les stratégies d'enseignement, en relation avec la 1^e hypothèse, et qui devront être appliquées en classe par les enseignants, et (2) l'amélioration de la participation des élèves suite aux ateliers et au suivi des enseignants, et la motivation de ces élèves quant à leur orientation scolaire et professionnelle, ce qui est en relation avec la 2^e hypothèse.

En développant les hypothèses, nous avons émis des indicateurs que nous énonçons dans la partie suivante et qui nous permettront de retrouver les points spécifiques démontrant la véracité ou non de nos hypothèse et ce, en confrontant nos résultats avec les recherches relevées aux chapitres 2, 3 et 4.

5.2.5. Variables, indicateurs et outils.

5.2.5.1. Indicateurs.

Pour chacune des hypothèses, nous avons des indicateurs qui nous aideront à répondre aux questions de recherche. Pour la première hypothèse, nous avons formulé huit (8) indicateurs de la variable dépendante et pour la deuxième hypothèse, nous avons cinq (5) indicateurs pour sa variable indépendante spécifique.

Les hypothèses sont exprimées avec des phrases affirmatives qu'il s'agira de confirmer ou d'infirmer en se basant sur les instruments développés pour cette étude et que nous retrouvons dans la partie qui suit.

Nous essayerons de répondre avec les **indicateurs** ci-dessous à la 1^e hypothèse :

Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar.

Indicateur 1.1. Les sessions de formation sont adaptées au contexte des écoles pour le développement des travaux de groupe en classe, l'utilisation de ressources tels que technologie, multimédias etc.

Nous avons vu qu'il est essentiel pour toute formation de pourvoir aux besoins des enseignants. Les besoins au niveau du savoir et du savoir-faire requièrent aussi des ressources pour leur application sur le lieu de travail ; ceci a poussé Dennerly (1997) à expliquer clairement que les sessions planifiées doivent être adaptées au contexte des écoles, ce sur quoi le Cornerstone Program (2005) revient pour signifier qu'il faut un soutien certain de la part de l'administration de l'école tant au niveau moral qu'au niveau des ressources. La qualité des programmes de formation nécessitant que quelque chose de nouveau soit toujours présenté aux participants, le Cornerstone Program (2005), tout comme Bourgeois et Galand (2006), Viau (2008) et Doyle (1986), prônent l'utilisation de la technologie et de nouvelles stratégies applicables en classe. Ceci constituerait un soutien à l'enseignant de la part de l'école pour qu'il développe ses capacités en utilisant différents moyens pour expliquer clairement en classe ; ce qui amènerait l'élève à être impliqué dans son apprentissage (Weisser, 2005 ; Ingvarson et al., 2005).

Indicateur 1.2. Les enseignants rendent compte facilement de l'application des savoirs et savoir-faire acquis lors des sessions de formation au formateur.

Un formateur qui agit en tant qu'enseignant doit maîtriser le contenu et la méthode de l'enseignement. Il agit en modèle pour celui qui va se retrouver en classe avec ses élèves (Doyle, 1986). Une relation de confiance doit donc être établie entre le formateur et l'apprenant (Gather Thurler, 2000) et ceci a lieu quand on donne l'opportunité à l'autre de s'exprimer (Kegan, 2000) et qu'on lui donne le temps nécessaire pour appliquer sur place et voir comment l'activité prend forme (Cornerstone Program, 2005 ; Dennery, 1997). Celle-ci a lieu en deux temps : la première fois durant l'atelier de travail et ce, à travers les activités d'application, et la deuxième fois lors des sessions de suivi (Dennery 1997) durant lesquelles l'apprenant doit vraiment se sentir soutenu (Gauthier, 2007 ; Ingvarson et al., 2005 ; Cornerstone Program, 2005 ; Gather Thurler, 2000 ; Sergiovanni et Carver, 1980) pour parler de ce qui a besoin de changer sans avoir peur (Kegan, 2000).

Indicateur 1.3. Les enseignants collaborent entre eux pour améliorer le rendement des élèves.

La collégialité est essentielle pour que le travail d'équipe prenne place au sein d'une institution (Holloway, 2006 ; Cornerstone Program, 2005 ; Glickman et al. 1998). Il s'agit de mettre en commun les critères de qualité et de réussite qui éliminent la médiocrité pour que toute l'institution progresse (Deming, 1986) et ce, en créant des opportunités de collaboration (Senge, 1994) qui permettent aux enseignants de planifier, concevoir et préparer les leçons ensemble (Little, 1982). Ceci permet d'améliorer les performances des enseignants et, par extrapolation, celles des élèves qui seront amenés à travailler comme les maîtres de classe, ce que Cornerstone Program appellent le modeling (agir en modèle). La formation continue est un terrain propice pour développer ce genre de collaboration entre collègues à travers des sessions où les

travaux de groupe sont inhérents aux ateliers ; et cette collaboration permet de démultiplier les connaissances et de les généraliser (Dennerly, 1997). On passerait alors de l'individu apprenant à l'équipe et à l'organisation apprenante (Gather Thurler, 2000 ; Dennerly, 1997 ; Senge, 1994).

Indicateur 1.4. L'interaction pendant les sessions de suivi avec les formateurs du CED est constructive, permet d'explicitier les difficultés et de trouver des solutions.

En partageant leur expérience ensemble, les enseignants montrent la valorisation et l'intériorisation de leurs nouveaux savoirs aux formateurs et à leurs collègues (Krathwohl et al., 1976), ce qui renforce leur estime d'eux-mêmes (Maslow, 1956 ; Sergiovanni et Carver, 1980), puisqu'ils ont la latitude d'user de leur propre jugement (Deming, 1986) et d'accepter le feedback des autres comme professionnels au même titre qu'eux (Gickman et al., 1998 ; Knowles, 1980). Mais pour que ce suivi ait lieu de manière constructive, il faut donner aux enseignants le temps d'appliquer leurs nouvelles connaissances (Dennerly, 1997) ; ainsi ils auront eu le temps de réfléchir seuls, une première fois, sur ce qui a été appliqué et puis en groupe, une deuxième fois. Comme le processus de suivi peut prendre plusieurs formes, telles que les tables rondes, l'accompagnement ou l'observation et le feedback, il est nécessaire au formateur de créer un climat où l'enseignant est mis en confiance (Kegan, 2000 ; Knowles, 1980 ; Dennerly, 1997 ; Crawford et Shutler, 1999). Ceci contribuera à briser la glace entre les personnes impliquées afin d'améliorer le rendement (Dennerly, 1997 ; Field, 1993 ; Deming, 1986).

Indicateur 1.5. Le suivi tel qu'organisé par le CED encourage les enseignants à appliquer les nouvelles méthodes apprises dans les classes.

Plusieurs recherches ont recommandé d'avoir des ateliers comprenant un nouveau savoir relié aux anciennes connaissances des participants pour mettre en valeur leur expérience et les encourager à essayer d'autres méthodes d'enseignement. Pour ce faire, les formateurs ont besoin d'incorporer dans leurs présentations plusieurs activités à mettre en pratique au moment même pour faciliter l'acquisition des nouveaux savoirs, ou montrer l'application de nouveaux savoir-faire aux participants d'une part, et pour leur montrer l'intérêt à impliquer un apprenant de la même manière, d'autre part (Cornerstone Program, 2005 ; Crawford et Shutler, 1999). Pour que ceci ait lieu, il ne s'agit pas, d'après Dennery (1997), de souhaiter leur application pour qu'elle soit faite, mais il faut plusieurs formes de suivi sur le terrain des pratiques, et la coordination avec les écoles pour assurer une continuité et l'accompagnement (Holloway, 2006 ; Ingvarson et al., 2005 ; Cornerstone Program, 2005 ; Moukarzel, 2005 ; Crawford et Shutler, 1999 ; Glickman et al, 1998). Pour cela, le suivi doit être planifié à l'avance comme partie intégrante d'un programme de formation, ce qui est visible dans le programme mis au point par le CED. Qui plus est, il s'agit de coordonner les efforts entre les participants et les responsables de formations pour ce qui est du suivi sur le terrain (Dennery, 1997), ce qui est conforme aux recommandations du guide de la formation continue au CED (PD Yearly report, 2008-2009).

Indicateur 1.6. Les stratégies ont été appliquées par l'enseignant.

Lors des sessions de suivi, l'enseignant - professionnel - dira en toute confiance s'il a appliqué ou pas son nouveau savoir en classe ((Krathwohl, et al. 1976 ; Knowles, 1979) ; ceci le responsabilisera, mettant en valeur son autonomie et donc sa capacité à gérer sa classe d'après les besoins de ses élèves (Gauthier, 2008 ; Kegan, 2000 ; Fabre, 1994 ; Pink et Hyde, 1992 ; Doyle, 1986 ; Knowles, 1979). Cela lui permettra en outre

de faire usage de son jugement aux yeux de tous les participants (Deming, 1986). D'un autre côté, trois entités doivent collaborer pour qu'il y ait un « retour sur l'investissement » au sein de l'institution, selon Dennery (1997) : le formateur, l'école et le responsable du programme de formation. Le formateur peut déceler, voir, écouter et analyser ce que les enseignants amènent avec eux comme preuves d'application sur le terrain durant les sessions de suivi (Hadji, 2008 ; Gather Thurler, 2000 ; Rolff, 1993) ; l'école doit mettre en place une stratégie de suivi et de soutien à l'enseignant pour l'application en classe, comme par exemple, lui donner le temps nécessaire après les ateliers, puis la mise en commun et la coordination entre différents membres de l'école pour dépasser les difficultés (Weisser, 2005 ; Aglozzine et al, 2005 ; Cornerstone Program, 2005 ; Kegan, 2000 ; Allal, 1994). Enfin, le responsable du programme de formation doit faire le lien entre toutes les parties concernées par le suivi pour s'assurer de l'implémentation et chercher avec elles des solutions aux difficultés rencontrées pour optimiser les nouvelles connaissances (Gather Thurler, 2000 ; Dennery, 1997 ; Senge, 1994 ; Deming, 1986).

Indicateur 1.7. L'enseignant s'exprime clairement dans la langue requise pour l'enseignement du sujet.

L'enseignant se doit d'être un expert en sa matière pour subvenir aux besoins de ses élèves en connaissances et en compétences afin de constamment les impliquer dans leur apprentissage, ce qui aurait pour conséquence d'améliorer leurs résultats (Dennery, 1997 ; Fabre, 1994 ; Doyle, 1986). Il doit pouvoir expliquer clairement sa leçon dans la langue requise pour l'instruction. L'anglais étant devenue la langue d'instruction pour les sciences à Qatar, il faudrait que les enseignants de sciences aient le courage de changer leurs méthodes d'enseignement d'une part et, d'autre part, de faire des efforts

supplémentaires pour améliorer l'emploi de la langue anglaise, si nécessaire, afin que leurs élèves aient la possibilité de progresser en savoirs et savoir-faire (Deming, 1986). Sur un autre plan, la collaboration entre différents départements tels que ceux de langue anglaise et de sciences, pour planifier des leçons communes ou créer des projets interdisciplinaires, peut aider à améliorer le niveau des élèves en langue anglaise tout en enseignant les concepts disciplinaires requis (Corcoran et Silander, 2009 ; Brewer et al., 2007).

Indicateur 1.8. Les enseignants sont motivés à surmonter les difficultés des programmes du nouveau curriculum.

Le soutien moral et les ressources nécessaires à un changement sont essentiels pour motiver les enseignants à vouloir surmonter les difficultés au niveau du curriculum ; ceci est en premier lieu la responsabilité de l'institution qui joue un rôle primordial à cet effet. Mais en plus, il s'agit de créer un environnement de confiance où le travail d'équipe est assuré d'une part, (Cornerstone Program, 2005 ; Kegan, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Senge, 1994 ; Deming, 1986) et d'autre part, prévoir des programmes de formation continue incorporant immanquablement un suivi sur le terrain afin que l'enseignant puisse dépasser les obstacles rencontrés sur le plan académique et pratique (Denney, 1997 ; Fabre, 1994 ; Knowles, 1980). Les programmes de formation devront cibler les besoins des enseignants pour qu'ils apprennent comment agir. Dans le cas de l'éducation à Qatar, c'est au niveau de la refonte des curriculums précisément, et ce, d'après des modèles qui facilitent la première approche (Nadeau, 1988), comme c'est le cas de l'application de la taxonomie de Bloom (1956) par exemple, avec l'utilisation de procédés bien clairs pour promouvoir la pensée critique (Mager, 1962), sans pour autant dicter à l'enseignant ce qu'il doit faire mais lui laisser la possibilité d'innover pour améliorer ce qui existe (Senge, 1994 ; Hameline, 1988). Quant à l'enseignant, une fois

ses besoins pris en considération, il se sentira responsabilisé et valorisé pour mener un tel travail, et répondra positivement à l'attente de l'institution agissant de son mieux pour parler des difficultés rencontrées à ses collègues et aux formateurs (Knowles, 1980 ; Krathwohl et al., 1976) afin de les dépasser au fur et à mesure qu'elles surgissent.

Quant à la 2^e hypothèse :

Les élèves sont motivés à étudier les trois matières que sont la langue arabe, les sciences et les études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays,

nous aurons les **indicateurs** suivants :

Indicateur 2.1. Les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours.

Pour Hanson (1997), la qualité en éducation doit être jugée par ce que les élèves ont assimilé et non uniquement par ce qui a été enseigné. Pour qu'un élève assimile un concept, il faudrait qu'il comprenne les mots de vocabulaire dans la langue requise. Il s'agit donc pour l'enseignant, non pas d'enseigner uniquement, mais de faire attention à ce que les concepts enseignés soient exprimés à un niveau adéquat pour l'élève. Ceci est extrêmement important, d'après Bandura (1993) cité par Viau (2008), parce que l'élève agit d'après des perceptions liées au contexte pour s'impliquer dans son apprentissage.

Indicateur 2.2. Les élèves sont motivés pour étudier les trois matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales.

D'après Viau (2008), « tout élève a un besoin intrinsèque d'apprendre et de s'épanouir » (p.113). Il faut donc que l'enseignant sache comment motiver l'élève pour qu'il étudie

la matière et s'y implique. L'enseignant se doit d'exprimer clairement les objectifs pour que les élèves sachent ce qu'ils doivent connaître (Mager, 1962). Ceci signifie que l'enseignant doit savoir comment gérer le contenu du sujet qu'il développe pour ses élèves (Doyle, 1986) et les amener à valoriser ce qu'ils font, à intérioriser le processus d'apprentissage et à s'engager à réussir en relevant les défis rencontrés (Viau, 2008 ; Krathwohl et al., 1976). L'acte de persévérance a été trouvé par plusieurs chercheurs comme étant un point important dans la motivation des élèves surtout lorsqu'il est lié aux attentes de l'enseignant (Bressoux, 2006 ; Viau, 2008 ; Krathwohl et al., 1976) ; l'attitude des élèves change quand l'enseignant est exigeant et a des attentes élevées (Gauthier (1997 ; Doyle, 1986) et c'est ce qui mène à un engagement de qualité (Senge et al., 2000). Plusieurs chercheurs ont aussi trouvé que la réflexion utilisant les procédés de la pensée critique (Hameline, 1988) - comme on peut les voir développés, par exemple, dans la taxonomie de Bloom (1956) pour passer de l'étape de la mémorisation à celle de l'analyse - permet de créer des liens entre différents contenus (Bouffard-Bouchard, 1990). Il faudrait pour cela des activités qui mettent en avant leurs connaissances tout en éveillant leur curiosité intellectuelle et scientifique, ce qui les aiderait ainsi à évoluer (Weisser, 2005 ; Weinstein, Hume et Aussanaire Garcia, 2000).

Sur un autre plan, l'élève a besoin que l'on évalue ses efforts (Scott, Paris et Turner, 1994 ; Ames, 1992 ; Pintrich et Schrauben, 1992), ce qui est généralement fait à travers le feedback qu'il reçoit sur son propre apprentissage et sur son engagement à réussir envers son enseignant (Doyle, 1986). Le feedback peut prendre différentes formes dont les notes d'examen ou de contrôles des connaissances. L'essentiel dans le processus de contrôle est de ne pas sombrer dans l'apprentissage pour la note d'examen uniquement comme critère de qualité (Bonstingl, 1992 ; Crawford et Shutler, 1990 ; Deming, 1986), mais d'interpréter les erreurs avec l'élève pour identifier ses faiblesses, sans lui faire

peur de la réprimande, pour l'aider à améliorer son rendement (Hadji, 2008 ; Galand et Benoit, 2006 ; Picard, 2006 ; Gather Thurler, 2000). Ceci requiert de la part de l'enseignant un dialogue constant avec les élèves (Weisser, 2004) comme une interaction formatrice (Behrens, 2007).

Indicateur 2.3. L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible.

L'élève a besoin de savoir où il va et dans quel but il travaille, d'après Viau (2008) parce que cette attitude lui permet d'avoir un rôle actif à jouer en classe. Pour répondre aux attentes de l'enseignant, un élève participe aux activités de la classe. L'enseignant qui encourage les élèves à s'impliquer dans leur apprentissage montre alors une attitude constructive et ce, à travers la reconnaissance du travail bien fait ou des remarques positives pour améliorer le produit présenté ; ceci constitue les « stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle » (Ames 1992, p. 118). Quand l'enseignant sait gérer sa classe, il intègre les élèves faibles dans des groupes de différents niveaux où la collaboration est requise et où chacun a son rôle ; ce qui les rendra enthousiastes à participer en classe, selon Stipeck (1998). A contrario, quand l'élève n'a pas la possibilité de participer en classe, il est démotivé et a des attitudes d'évitement, le poussant à poser des questions hors contexte (Viau, 2008 ; Bouffard-Bouchard, 1990). Alors que les élèves constamment impliqués dans leur apprentissage demandent des éclaircissements sur le travail à faire, s'entraident au sein d'un groupe et n'ont pas le temps de s'ennuyer (Bourgeois et Galand, 2006).

Indicateur 2.4. Les élèves sont motivés à poursuivre des études post-baccalauréat dans les domaines requis par le pays (filrière scientifique ou filrière de sciences humaines).

Les élèves qui se projettent dans l'avenir pour les besoins de leur pays et qui ont des « buts bien étalés dans le temps (...), sont en mesure de percevoir la valeur d'une activité » (Lens, 1987 in Viau, 2008; p.115). Cette vision de l'avenir les motive à travailler et agit sur leur engagement et leur persévérance (Martinot, 2002 ; p.28) dans les études supérieures.

Indicateur 2.5. Les élèves montrent le désir d'exercer un métier qui requiert des compétences scientifiques à un niveau avancé (métier).

Pour savoir quoi faire à l'avenir, il faudrait savoir ce qui existe au niveau des études universitaires. Pour la réussite des élèves dans leur projection d'avenir, Weisser (2008) prône la collaboration école-université pour, d'une part, faire connaître aux élèves les études potentielles qu'ils peuvent suivre et , d'autre part pour permettre aux élèves de travailler assez tôt, au niveau de l'école, sur ce dont ils ont besoin pour accéder aux domaines choisis ; ce genre de collaboration entre institutions éducatives permet aux jeunes de devenir ambitieux, leur donne confiance en leurs capacités (Bouffard-Bouchard, 1990) et les motive à relever des défis et à faire des choix (Paris et Turner, 1994).

Pour avoir les réponses nécessaires aux hypothèses et indicateurs ci-dessus, des outils ont été développés se basant sur les recherches faites aux chapitres 2, 3 et 4 et auxquels nous nous sommes référé dans les indicateurs.

5.2.5.2. Outils.

Plusieurs outils ont été développés pour cette étude en se basant sur des théories et des recherches faites sur des programmes de formation continue, sur le suivi en formation,

la motivation des élèves, le concept de qualité, l'enseignement des adultes, les stratégies d'apprentissages actifs et autres (Chap. 2, 3, 4).

Les outils développés sont les suivants :

- 1) Un outil d'observation de classe pour les pré et post observations
 - 2) Un questionnaire pour les élèves à remplir après la 1^e observation et à la fin de la 2^e observation
 - 3) Un outil d'évaluation des ateliers par les participants
 - 4) Un outil d'évaluation des tables rondes par les participants
 - 5) Un outil d'entretien avec les responsables de la formation continue dans les écoles indépendantes
 - 6) Un outil d'entretien avec les coordinateurs de matière
 - 7) Une fiche pour le profil de l'enseignant
- 1) L'outil d'observation de classe (en annexe 11 ; p.407) : A la première page de cet outil, la chercheuse doit noter le numéro aléatoire assigné à l'enseignant observé, la date de l'observation, l'heure du début et de la fin du cours, le nom de l'école, le numéro de l'observation (1^e ou 2^e), la matière enseignée, la classe et le niveau de l'école (primaire ; collège ou lycée), la position de l'enseignant, s'il a d'autres obligations officielles, comme coordinateur de matière par exemple.

L'outil est ensuite divisé en quatre sections qui doivent aider à l'évaluation de ce qui suit : (1) la langue d'enseignement ; (2) les compétences de l'enseignant ; (3) la participation des élèves ; et (4) l'adaptation de l'environnement scolaire. Quatre catégories ont été utilisées pour cet outil, comme suit : 3 = oui ; 2 = non ; 1 = plus ou moins ; NA = non applicable. Une partie a été réservée aux notes écrites de l'observateur.

Les items des quatre sections de l'outil d'observation sont comme suit :

1. La Langue d'Enseignement contient cinq items qui devraient répondre à l'indicateur 1.7 de la 1^e hypothèse, et un item ouvert qui rapporte les commentaires de l'observateur à propos de la langue d'enseignement utilisée en classe.
 2. Les Compétences de l'Enseignant contient 12 items dont 4 qui ont des sous-parties (items : II.7 ; II.8 ; II.10 ; II.13) ; les indicateurs 1.1 ; 1.6 ; 1.7 ; 1.8 de la 1^e hypothèse ainsi que les indicateurs 2.1 ; 2.2 et 2.3 de la 2^e hypothèse devraient amener des réponses à cette section. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'observateur à propos des compétences de l'Enseignant en classe.
 3. La Participation des Élèves contient 11 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.1 de l'hypothèse 1 ainsi qu'aux indicateurs 2.1 ; 2.2 et 2.3 de l'hypothèse 2. Un item ouvert rapporte les commentaires de l'observateur à propos de la participation des élèves en classe.
 4. L'Adaptation de l'Environnement Scolaire contient 4 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.1 et 1.8. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'observateur à propos de l'adaptation de l'environnement scolaire aux exigences de l'enseignement.
- 2) Le questionnaire pour les élèves était rédigé en anglais et en arabe (en annexe 7 ; p.395). En première page, l'élève devait remplir des informations sur le genre (garçon-fille), le niveau de classe, le nom de l'école et numéro aléatoire qui lui était assigné.

L'outil est ensuite divisé en trois sections qui doivent aider à l'évaluation de ce qui suit : (1) Involvement in learning (la participation à l'apprentissage); (2) Future

aspirations (les orientations d'avenir); (3) Your opinion (votre avis). Pour la dernière section, les élèves pouvaient donner leur opinion en anglais ou en arabe.

L'échelle de Likert a été utilisée pour cet outil avec quatre niveaux comme suit : Strongly agree (Tout à fait d'accord) ; Agree (D'accord) ; Disagree (Pas d'accord) ; Strongly disagree (Absolument pas d'accord).

Les items des trois sections du questionnaire des élèves sont comme suit :

1. Involvement in learning (la participation à l'apprentissage) contient 20 items qui devraient répondre à l'indicateur 1.1 de la 1^e hypothèse et aux indicateurs 2.1 ; 2.2 ; 2.3 de la 2^e hypothèse.
2. Future aspirations (les orientations d'avenir) contient 6 items qui devraient répondre aux indicateurs 2.4 et 2.5 de la 2^e hypothèse. De plus, cette section contient un item ouvert avec 3 choix pour le métier souhaité à définir par l'élève
3. Your opinion (votre avis) est une question ouverte concernant les 3 matières, sciences, langue arabe et études sociales. L'élève devait uniquement remplir la partie relative au cours auquel l'observateur avait assisté.

3) L'outil d'évaluation des ateliers par les participants (en annexe 13 ; p.437)

Cet outil a été rédigé en anglais et en arabe. En première page, nous avons expliqué les objectifs de la recherche et du recueil d'informations pour l'étude entreprise sur le programme de formation continue et avons demandé leur opinion, tout en certifiant que les données seraient traitées anonymement. Les différentes sections du questionnaire ont aussi été précisées. En page 2, l'enseignant devait remplir des informations relatives au numéro aléatoire qui lui était assigné, le nom de l'école, la région où se trouvait l'école, la matière enseignée, la position qu'il occupait à l'école, le nombre d'heures d'enseignement et le niveau de classe où les nouveaux acquis seraient appliqués.

L'échelle de Likert a été utilisée pour cet outil avec cinq niveaux comme suit : Strongly agree (Tout à fait d'accord) ; Agree (D'accord) ; Disagree (Pas d'accord) ; Strongly disagree (Absolument pas d'accord), Not Applicable (Non applicable).

L'outil d'évaluation des ateliers comprend 4 sections comme suit : (1) la langue d'enseignement ; (2) les méthodes d'enseignement ; (3) la participation des élèves ; et (4) l'environnement scolaire.

Les items des quatre sections de l'outil sont comme suit :

1. La Langue d'Enseignement contient 3 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.7 de la 1^e hypothèse et aux indicateurs 2.1 de la 2^e hypothèse. De plus un item ouvert requiert les commentaires de l'enseignant à propos de la langue d'enseignement à utiliser en classe.
2. Les Méthodes d'Enseignement contient 9 items dont 2 qui ont des sous-parties (items : II.3 et II.4). Les indicateurs 1.3 ; 1.6 ; 1.8 de la 1^e hypothèse ainsi que les indicateurs 2.1 ; 2.2 et 2.3 de la 2^e hypothèse devraient amener des réponses à cette section. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant à propos de la méthodologie.
3. La Participation des Élèves contient 14 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.6 et 1.8 de la 1^e hypothèse ainsi que les indicateurs 2.1 ; 2.2 et 2.3 de la 2^e hypothèse. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant à propos de la participation des élèves en classe.
4. L'Environnement Scolaire contient 3 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.1 et 1.8. de la 1^e hypothèse. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant a propos de l'environnement scolaire.

4) Un outil d'évaluation des tables rondes par les participants (en annexe 14 ; p.445)

Cet outil a été rédigé en anglais et en arabe pour la session de suivi ; il a été mis en parallèle avec l'outil d'évaluation des ateliers pour pouvoir comparer les réponses des enseignants formés mais en reformulant les items et parfois en les fusionnant.

En première page, nous avons expliqué les objectifs de la table-ronde de discussion comme faisant partie d'un processus de suivi du programme de formation auquel ils ont adhéré. Nous les avons aussi assurés que les données seraient traitées anonymement. Les différentes sections du questionnaire ont été précisées. En page 2, l'enseignant devait remplir des informations relatives au numéro aléatoire qui lui était assigné, le nom de l'école, la région où se trouvait l'école, la matière enseignée, la position qu'il occupait à l'école, le nombre d'heures d'enseignement et le niveau de classe où les nouveaux acquis seraient appliqués.

L'échelle de Likert a été utilisée pour cet outil avec cinq niveaux comme suit : Strongly agree (Tout à fait d'accord) ; Agree (D'accord) ; Disagree (Pas d'accord) ; Strongly disagree (Absolument pas d'accord), Not Applicable (Non applicable).

L'outil d'évaluation des tables rondes de discussion comprend 4 sections comme suit :

(1) la langue d'enseignement ; (2) les méthodes d'enseignement ; (3) la participation des élèves) et (4) l'environnement scolaire.

Les items des quatre sections de l'outil sont comme suit :

1. La Langue d'Enseignement contient 3 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.7 de la 1^e hypothèse. De plus un item ouvert requiert les commentaires de l'enseignant à propos de la langue d'enseignement à utiliser en classe.
2. La section des Méthodes d'Enseignement contient 8 items dont 2 qui ont des sous-parties (items : II.2 et II.3). Les indicateurs 1.2 ; 1.3 ; 1.4 ; 1.5 ; 1.6 ; 1.8 de

la 1^e hypothèse ainsi que les indicateurs 2.2 de la 2^e hypothèse devraient amener des réponses à cette section. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant à propos de la méthodologie d'enseignement en classe.

3. La Participation des Élèves contient 14 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.5 de la 1^e hypothèse ainsi que les indicateurs 2.1 ; 2.2 ; 2.3 et 2.4 de la 2^e hypothèse. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant à propos de la participation des élèves en classe.

4. L'Environnement Scolaire contient 3 items qui devraient répondre aux indicateurs 1.1 de la 1^e hypothèse. De plus, un item ouvert rapporte les commentaires de l'enseignant à propos de l'environnement scolaire.

5) Un outil d'entretien avec les responsables de la formation continue dans les écoles indépendantes (en annexe 8 ; p. 339).

Cet outil est composé de 15 questions semi-structurées incluant des questions directes et d'autres questions ouvertes, couvrant plusieurs aspects de la formation continue telle que gérée par les écoles. Les questions étaient rédigées en anglais mais elles ont directement été traduites en arabe quand il le fallait. Ces entretiens ont été enregistrés sur un audiophone pour 3 Vice-Principals pour les affaires académiques, responsables de la formation continue, et des notes ont été prises avec le quatrième. Les informations recueillies de ces entretiens ont détaillé les processus mis en place dans chaque école pour la formation continue des enseignants et les moyens mis en œuvre pour le suivi et les effets sur le processus d'apprentissage des élèves.

L'outil d'entretien des responsables de la formation continue comprenait 15 questions qui ont couvert les indicateurs 1.1. ; 1.3 ; 1.4 ; 1.5 ; 1.6 ; 1.7 ; 1.8 de la 1^e hypothèse et les indicateurs 2.1 ; 2.2 ; 2.3 ; 2.4 de la 2^e hypothèse.

Les informations recueillies ont été classées par groupe d'indicateurs pour pouvoir comparer les réponses entre les différents responsables de formation avec les réponses recueillies par les autres outils remplis par les enseignants, les élèves et les observations en classes.

Les groupes sont les suivants : la collaboration avec le CED, la langue d'enseignement, les compétences de l'enseignant, la participation des élèves dans leur apprentissage, l'adaptation de l'environnement scolaire aux besoins du nouveau curriculum, et l'orientation d'avenir des élèves.

6) Un outil d'entretien avec les coordinateurs de matière (en annexe 15 ; p. 542)

Cet outil est composé de 9 questions semi-structurées incluant des questions directes et d'autres questions ouvertes, couvrant le rôle du coordinateur de matière et son implication dans la formation continue des enseignants, surtout au niveau du suivi en classe et de l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire tels que requis par le CED. Les questions étaient rédigées en anglais et en arabe. Ces entretiens ont été enregistrés sur un audiophone.

Les questions de l'outil d'entretien avec les coordinateurs devront apporter des réponses aux indicateurs 1.3 ; 1.4 ; 1.5 ; 1.6 ; 1.7 ; 1.8 de la 1^e hypothèse et les indicateurs 2.1 ; 2.2 ; 2.3 de la 2^e hypothèse.

Les informations recueillies ont été classées par groupe d'indicateurs pour pouvoir comparer les réponses entre les différents coordinateurs au sein de l'école et avec ceux des autres écoles, suite aux observations que les coordinateurs devaient faire en classe après les tables-rondes du suivi.

Les groupes sont les suivants : la collaboration avec le CED, la langue d'enseignement, les compétences de l'enseignant, la participation des élèves dans leur

apprentissage et l'adaptation de l'environnement scolaire aux besoins du nouveau curriculum.

Un tableau récapitulatif montre en détails la relation des hypothèses avec les théories ou recherches de référence ainsi que l'instrument construit pour mener cette étude (tableau 28 ; p. 239).

Tableau 28 : Récapitulatif des hypothèses, indicateurs et outils

Hypothèses, Indicateurs et Outils de vérification	Outil 1 Évaluation ateliers / participant	Outil 2 Évaluation suivi / participant	Outil 3 Observation en classe	Outil 4 Questionnaire élèves	Outil 5 Entretiens Responsables de FC	Outil 6 Entretiens coordinateurs
1^e Hypothèse : Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar.						
Indicateur 1.1. Les sessions de formation sont adaptées au contexte des écoles pour le développement des travaux de groupe en classe, l'utilisation de ressources tels que technologie, multimédias etc.	✓	✓	✓	✓	✓	
Indicateur1. 2. <i>Les enseignants rendent compte facilement de l'application des savoirs et savoir-faire acquis lors des sessions de formation au formateur</i>	✓					
Indicateur 13. Les enseignants collaborent entre eux pour améliorer le rendement des élèves	✓	✓			✓	✓
Indicateur 1.4. <i>L'interaction pendant les sessions de suivi avec les formateurs de QU est constructive, permet d'explicitier les difficultés et de trouver des solutions</i>	✓	✓			✓	✓
Indicateur1.5. <i>Le suivi tel qu'organisé encourage les enseignants à appliquer les nouvelles méthodes dans les classes</i>		✓			✓	✓
Indicateur1.6. <i>Les stratégies ont été appliquées par l'enseignant</i>	✓	✓	✓		✓	✓
Indicateur 1.7. L'enseignant s'exprime clairement dans la langue requise pour l'enseignement du sujet	✓	✓	✓			
Indicateur 1.8. les enseignants sont motivés à surmonter les difficultés des programmes du nouveau curriculum	✓	✓	✓		✓	✓
2^e Hypothèse : Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays						
Indicateur 2.1. les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Indicateur 2.2. Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : langue arabe, sciences et études sociales.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Indicateur 2.3. L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Indicateur 2.4. Les élèves sont motivés à poursuivre des études secondaires dans les domaines requis par le pays (filière sc. ou hum).	✓	✓		✓	✓	
Indicateur 2.5. Les élèves montrent le désir d'exercer un métier qui requiert des compétences scientifiques à un niveau avancé. (métier)				✓		

5.2.6. Validité des instruments, triangulation et limitations

Les informations que nous avons recueillies pour notre recherche proviennent de sources multiples : des entretiens semi-structurés (semi-directifs), des questionnaires, et des observations de classe. Ceci a été planifié dans l'optique de Pourtois et Desmet (2007), qui conseillent que la « recherche emprunte des voies hybrides dans son cheminement à travers les étapes » (p.2). La diversité des outils précités nous aidera à valider nos résultats.

5.2.6.1. Validité des outils.

Les outils ont tout d'abord été construits en langue française et anglaise. Après révision par un professeur d'université (le Directeur de Thèse), la dernière version a été traduite en langues anglaise et arabe. Les outils ont ensuite été proposés à six professeurs au College of Education - Qatar University, spécialisés en Sciences de l'Éducation : une associate professor et un professeur, tous les deux américains, pour la version anglaise, trois professeures qataries pour la version arabe et une professeure égyptienne experte en traduction pour s'assurer de la cohérence des termes entre l'anglais et l'arabe. Ceci a été fait pour s'assurer que « la formulation est compréhensible et vérifier [que] le sens qui leur est attribué correspond bien à la signification que le chercheur en a (validation de signifiante) » (Pourtois et Desmet, 2007 ; p. 194). Un réajustement des termes en anglais et arabe a été fait pour avoir les outils utilisés dans la recherche. Les outils ont été soumis aux différents experts et leur compréhension a été vérifiée pour assurer la « validité des résultats recueillis » comme requis par Pourtois et Desmet d'une part, et pour mesurer, d'autre part, ce que cette recherche tente d'expliquer effectivement, à savoir l'importance des processus de suivi au sein d'un programme de formation continue pour améliorer les pratiques des enseignants en classe et motiver les élèves à mieux participer aux cours. Les professeurs du CED ont aussi donné leur avis

concernant le contenu des items des différents outils, puisque eux-mêmes étaient les formateurs.

Quant au questionnaire pour élèves, il a été rempli par trois apprenants en classe de 5^e et quatre en classe de Terminale pour s'assurer que les élèves peuvent comprendre le contenu des instruments et ce qu'ils sont supposés mesurer ; quelques mots en arabe ont été adaptés au niveau des élèves.

Durant la même période, trois enseignants de sciences, de langue arabe et d'études sociales ont répondu aux questions des outils d'évaluation des ateliers et tables-rondes ; aucun éclaircissement concernant les items n'a été requis, et donc les outils ont été retenus tels que conçus.

En ce qui concerne les outils d'entretien avec les responsables de formation continue et les coordinateurs de matières, les entretiens ont tous été menés par la même personne qui avait déjà utilisé le même processus dans une recherche antérieure. Les entretiens ont été enregistrés sur un audiophone, à l'exception d'un seul, pour être transcrits sur ordinateur par la suite. De plus, des notes ont été prises par la chercheuse pour être sûr de certains détails. Les réponses ont ensuite été catégorisées d'après les hypothèses et indicateurs auxquels les questions étaient liées.

5.2.6.2. Triangulation et limitations de l'étude

La triangulation des techniques, d'après Pourtois et Desmet (2007), est importante « pour accroître la validité de l'information recueillie et des interprétations » (p.195). Nous avons donc diversifié les outils pour utiliser des techniques variées d'analyse quantitative et qualitative.

Les réponses des enseignants aux questionnaires sont comparées avec les réponses des élèves et les observations faites en classe pour vérifier les indicateurs de nos hypothèses.

Les entretiens des responsables de formation et des coordinateurs de matières nous montrent le point de vue de l'administration concernant la portée de la formation continue, nous aidant dans le parallèle avec les réponses susmentionnées et les théories et recherches précitées aux chapitres 2, 3, et 4.

Sur le plan méthodologique, il est difficile de dire, comme d'ailleurs l'on fait Kubitskey et al. (2003), que l'amélioration ou la régression des aptitudes des enseignants en classe est directement liée à un programme de formation continue. Ceci constitue, en fait, une limitation pour notre recherche. Certaines variables, comme le nombre d'heures passées par enseignant en formation continue, ne sont pas contrôlables ; l'application ou non des nouveaux savoirs après l'étude est aussi une variable que nous ne pouvons maîtriser que difficilement. Au niveau de la langue d'enseignement des sciences, qui est l'anglais, un certain nombre de facteurs peuvent influencer l'aptitude de l'enseignant, tel que suivre des modules de renforcement ailleurs, puisque les écoles indépendantes pouvaient envoyer leurs enseignants en formation au British Council.

Sur un autre plan, au niveau des enseignants ayant suivi des ateliers avec le CED, il est apparu que presque la moitié des participants à notre recherche n'avaient pas pris des ateliers de formation avec le CED, mais ils en ont pris ailleurs ; le degré de l'impact du suivi peut être déterminant mais nous ne saurons pas jusqu'à quel point.

Nous ajoutons à ce qui précède que notre recherche a essayé d'avoir l'opinion des élèves concernant leur avenir, alors que leur background socio-économique peut varier d'une école à l'autre.

Dans la partie suivante, nous exposons les résultats que nous avons collectés suite à la recherche menée dans les écoles et au CED ; une comparaison avec les indicateurs des hypothèses et la littérature telle que développée dans les chapitres 2 à 4 suivra les résultats.

CHAPITRE 6

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre expose les résultats recueillis au cours de la recherche avec les outils développés dans le chapitre précédent. Les différentes parties de ce chapitre sont les suivantes (1) les résultats des questionnaires remplis par les élèves avant et après le programme de formation continue offert aux enseignants en relation avec la 2^e hypothèse, (2) les résultats des questionnaires remis aux enseignants formés à la fin des ateliers et des tables- rondes de suivi en relation avec la 1^e hypothèse. Tous les résultats seront confrontés avec les pré et post observations et les entretiens avec les enseignants, les coordinateurs et les vice principaux académiques.

6.1. Vérification de la 2^e hypothèse.

6.1.1. Questionnaires pour élèves.

L'objectif de ce questionnaire rempli par les élèves avant et après le programme de formation des enseignants était d'avoir leur opinion sur leur maîtrise des deux langues d'enseignement, l'anglais et l'arabe (indicateur 2.1.), leur propre motivation (indicateur 2.2) et leur participation en classe (indicateur 2.3) ainsi que sur leur orientation d'avenir (indicateurs 2.4. et 2.5); ceci nous aiderait à comprendre si un programme de courte durée avec les enseignants changeait l'attitude des élèves vis-à-vis de leur engagement dans leurs études.

Les résultats des questionnaires ont été dépouillés pour les quatre écoles : Entre 92 et 100 élèves avaient répondu suite à la pré-observation des enseignants en classe de sciences, langue arabe et études sociales ; entre 83 et 90 élèves avaient répondu suite à la post-observation des enseignants pour les 3 matières. Cet écart est dû aux absences

des élèves lors de notre passage dans les écoles pour les observations à différentes dates. Les informations recueillies ont été analysées en utilisant le Chi2 pour connaître le degré de signification (P) de nos informations.

Le questionnaire devait amener des réponses à la 2^e hypothèse de notre étude qui est la suivante : les élèves sont motivés à étudier les 3 matières qui sont la langue arabe, les sciences et les études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays. Les indicateurs retenus pour le questionnaire sont :

Indicateur 2.1. Les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours

Indicateur 2.2. Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales.

Indicateur 2.3. L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible.

Indicateur 2.4. Les élèves sont motivés à poursuivre des études post-baccalauréat dans les domaines requis par le pays (filière scientifique ou filière humaine).

Indicateur 2.5. Les élèves montrent le désir d'exercer un métier qui requiert des compétences scientifiques à un niveau avancé (métier).

Dans la partie suivante, nous analysons les résultats des questionnaires pré et post programme de formation des enseignants en les classant dans deux parties : (a) les résultats des collèges versus résultats des lycées pour voir s'il y a une différence dans l'engagement entre les jeunes élèves en grade 5 et leurs aînés en grade 12 ; puis (b) les pré et post résultats par école et par matière pour voir l'évolution interne au sein de chaque établissement.

6.1.2. Résultats des collèges versus lycées.

Dans cette partie, nous comparons les réponses des pré-tests puis des post tests pour chacune des 3 matières : langue arabe, études sociales, sciences.

En langue arabe, 91 élèves ont répondu au questionnaire suite aux pré-observations des enseignants: 48 élèves des deux collèges (CF et CG) et 43 élèves des deux lycées (LG et LF). Quant au questionnaire qui a suivi la post observation en classe, 92 élèves y ont répondu : 52 élèves de CF et CG et 40 élèves de LF et LG.

Les questionnaires du pré-test nous indiquent que le χ^2 est non significatif. Ceci nous montre que les élèves après la pré-observation des enseignants pensent la même chose la plupart du temps, qu'ils soient au collège ou au lycée. Cependant, pour certains items, le χ^2 a été trouvé significatif à P.01 et P.05. Par ailleurs, Les informations recueillies, suite aux post observations, montrent que le χ^2 pour la plupart des réponses des élèves est supérieur à P.10 ; ce qui est non significatif et qui montre que les élèves pensent de la même manière au collège comme au lycée. Mais, un seul item a quand même fait exception à P.05.

- L'item (1) du questionnaire: I understand the explanation in class without problems related to the language (je comprends les explications en classe sans problème lié à la langue) est à P.01 ($\chi^2 = 6.67$) au pré -test (tableau 29 ; p. 249). Ceci nous permet d'affirmer que les élèves du lycée pensent avoir moins de difficultés que les élèves du collège à comprendre les explications données en classe en langue arabe.

Alors qu'au pré, cet item est significatif, au post, il ne l'est plus et les élèves du collège pensent la même chose que ceux du lycée avec une augmentation du nombre d'élèves au collège qui comprennent l'explication en classe en langue arabe (voir le tableau complet en annexe 16 ; p. 454). Cet item est en relation

avec l'indicateur 2.1 « Les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours ».

- L'item (5) du questionnaire : The subject is difficult (la matière est difficile) est significatif à P.05 ($\chi^2= 4.22$), ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du collège ne pensent pas la même chose que les élèves du lycée au pré-test; les élèves au lycée ont moins le sentiment de trouver la matière difficile que les élèves des collèges (voir tableau 29 ; p.249). Au post, par contre, le χ^2 n'est pas significatif, ce qui nous indique que les élèves du collège et du lycée pensent davantage que la matière n'est pas difficile. Est-ce à dire que l'application des stratégies de l'apprentissage par exploration en est la cause ? Nous verrons plus loin avec les observations faites en classe et le feedback donné aux enseignants par les formateurs.
- De plus, l'item (16): I regularly receive comments that help me improve my work. (Je reçois régulièrement des remarques qui m'aident à améliorer mon travail) est à P.05 ($\chi^2= 6.18$) au pré, ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du collège ne pensent pas qu'ils reçoivent un feedback sur leur travail de la part des enseignants autant que les élèves du lycée (voir tableau 29). Au post, par contre, χ^2 n'est pas significatif en arabe et nous remarquons un plus grand nombre d'élèves dans les 2 collèges disant qu'ils reçoivent un feedback sur leur apprentissage.

Les deux items 5 et 16, sont en relation avec l'indicateur 2.2 « Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales ». Cet indicateur nous précise que les élèves ont envie d'apprendre et qu'il incombe à l'enseignant de trouver comment motiver tout un chacun pour s'impliquer dans son apprentissage (item5). L'une des méthodes

d'encouragement est d'évaluer les efforts des élèves et de leur offrir le feedback nécessaire à l'amélioration de leur niveau scolaire (item 16). Il ne suffit pas de noter une copie d'examen mais d'avoir une interaction constructive, de dialoguer avec l'élève en relevant, avec lui, ses faiblesses pour l'aider à les dépasser.

- L'item (18) du questionnaire : When we get a good result, the whole team wins (quand nous avons un bon résultat, toute l'équipe est gagnante) est à P.05 ($\chi^2=4.25$) au pré-test ; ceci nous permet d'affirmer que les élèves du collège ne pensent pas la même chose que les élèves du lycée concernant le travail d'équipe; au collège, les élèves semblent avoir moins le sentiment de succès pour un travail d'équipe que les élèves du lycée (voir tableau 29). Par contre, au post, les réponses positives des élèves dans les collèges et les lycées ont évolué et ils pensent plus de la même manière (χ^2 non significatif).

Cet item est en relation avec l'indicateur 2.3 « L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible » qui requiert que l'enseignant implique les élèves dans des groupes de travail où les faibles participent autant que les forts aux activités de la classe ; cette collaboration fait que chacun a un rôle à jouer et se sent responsable de l'équipe. C'est une qualité que l'on retrouve chez les enseignants qui savent gérer leur classe (Stipeck, 1998) ; cela encourage les élèves, par ailleurs, à créer des liens d'entraide (Bourgeois et Galand, 2006). Lors de la post-observation, nous avons retenus certains détails que nous développerons dans les parties suivantes.

- L'item (17) I like to work in a group with my colleagues (J'aime travailler en groupe avec mes collègues) est à P.05 ($\chi^2=4.037$) mais au post-test; ceci nous permet d'affirmer que les élèves du collège apprécient moins le travail de groupe

que les élèves du lycée (tableau 29 ; p.249), ce qui n'était pas le cas dans les réponses des élèves avant d'entreprendre l'étude, où le χ^2 n'était pas significatif. Mais, sur un autre plan, quand on fait le lien entre l'item 18 (Quand nous avons un bon résultat, toute l'équipe est gagnante) et l'item 17 ci-dessus, nous remarquons qu'entre le pré et le post, les avis ont évolué au niveau des élèves au collège pour devenir plus positifs quant au travail d'équipe, alors qu'au niveau du lycée, les avis étaient restés les mêmes.

L'item (17) est en relation avec l'indicateur 2.3 tel que repris dans la partie précédente quant à la participation des élèves en classe ; dans notre contexte, ceci pourrait signifier que certains élèves au collège appréciaient moins le travail de groupe qu'au lycée (item 17) mais, considèrent quand même, que lorsque le groupe réussit, toute l'équipe gagne (item 18). Au lycée, par contre, la position des élèves est plus stable avec un esprit d'équipe (item 18) ; ils ont une approche positive du travail de groupe (item 17). La position des élèves au collège pourrait refléter une intégration ou pas dans l'esprit du travail de groupe où chacun a un rôle qui fait que l'équipe réussisse, ou bien ils n'avaient peut-être pas été impliqués assez souvent dans des activités spécifiques pour stimuler leur curiosité au sein d'un groupe (tableau comparaison collèges versus lycées au pré et post en annexe 16 ; p.454).

Tableau 29 : Items χ^2 significatifs en langue arabe

Questions	Degré	Pré		Post	
		Collège	Lycée	Collège	Lycée
		Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	41	43	49	37
	Négatif	7	0	3	3
5.The subject is difficult.	Positif	14	5	13	7
	Négatif	34	38	39	33
16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	37	41	49	37
	Négatif	11	2	3	3
17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	42	41	42	38
	Négatif	6	2	10	2
18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	41	42	47	38
	Négatif	7	1	5	2

Nous reviendrons sur ces résultats en enseignement de la langue arabe à l'occasion de la comparaison pré et post par école, puis nous tenterons de trianguler ces résultats avec les réponses que nous avons des entretiens avec les formateurs suite aux observations.

En études sociales, 100 élèves ont répondu au questionnaire suite aux pré-observations des enseignants: 48 élèves des deux collèges (CF et CG) et 52 élèves des deux lycées (LG et LF). Quant au questionnaire rempli par les élèves suite aux post-observations : 83 élèves y ont répondu dont 43 élèves de CF et CG et 40 élèves de LF et LG.

Les questionnaires du pré, montrent que le χ^2 pour la plupart des réponses des élèves est non significatif et nous indique que les élèves pensent la même chose la plupart du temps, dans les deux collèges et les deux lycées. Cependant, pour certains items, le χ^2 a été trouvé significatif à P.01 et P.05. Par contre, au post test, les informations recueillies

montrent que le χ^2 pour presque toutes les réponses des élèves est supérieur à P.10 ; ce qui est non significatif et qui montre que les élèves pensent de la même manière au collège comme au lycée, à l'exception d'un seul item qui est significatif à P.05.

- L'item (4) du questionnaire: I prefer to memorize things (je préfère mémoriser) est à P.05 ($\chi^2 = 4.24$) au pré test ; ceci nous permet d'affirmer que les élèves du lycée ne pensent pas comme les élèves du collège ; au lycée, ils sont plus enclins à vouloir mémoriser des choses que les élèves du collège.
- L'item (15) du questionnaire : Results are very important for me (les résultats sont très importants pour moi) est à P.05 ($\chi^2= 4.28$) au pré test ; les élèves au lycée semblent donner plus d'importance à leurs résultats que les élèves des collèges, peut-être parce qu'ils sont en grade 12 et que leurs résultats leur ouvriront ou fermeront les portes de l'avenir conformément à leurs orientation future comme nous le verrons dans la partie suivante.
- Quant à l'item (16): I regularly receive comments that help me improve my work. (Je reçois régulièrement des remarques qui m'aident à améliorer mon travail), il est à P.01 ($\chi^2= 7.79$) au pré test, ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du collège ne pensent pas qu'ils reçoivent un feedback sur leur travail de la part des enseignants autant que les élèves du lycée ; le même item avait été relevé significatif pour la langue arabe au collège, ci-dessus.

Toutes ces comparaisons collège/lycée significatives au pré-test deviennent non-significatives au post test : le collège se hisse donc au niveau du lycée.

- Cette idée est confirmée par le seul item qui fait exception au post test, l'item (7e) *When I have difficulty to understand in class, I don't do anything* (Quand j'ai du mal à comprendre en classe, je ne fais rien du tout). Cet item fait suite à une série de questions qui demandent à l'élève vers qui il se réfère en cas de

difficulté (voir tableau en annexe 17 (A) ; p.457), comme par exemple aux amis ou aux parents, ou bien à personne et donc il ne fait rien du tout. Cet item est à P.05 ($\chi^2=3.98$) au post test (non significatif au pré-test), ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du collège pensent différemment que les élèves des lycées. Au collège, les élèves semblent plus poussés qu'au lycée à faire quelque chose qui les aiderait à dépasser les difficultés de compréhension rencontrées en classe (tableau 30 ; p. 252).

Tous les items précités en études sociales sont en relation avec l'indicateur 2.2 « Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales ». Sans reprendre les détails de l'explication de l'indicateur 2.2 dont nous avons relevé les points essentiels ci-dessus, nous remarquons que les items ne sont pas toujours les mêmes en arabe et études sociales concernant la motivation des élèves.

En langue arabe au pré, les élèves du collège trouvent que la matière est plus difficile que ne le pensent les élèves du lycée. Par contre, en études sociales, il semble que les élèves au lycée préfèrent plus mémoriser des choses que les élèves du collège ; est-ce à dire que les élèves du lycée n'ont pas été exposés autant que les élèves au collège à des stratégies d'enseignement promouvant la pensée critique ? Avec la réforme de l'éducation à Qatar, il a bien été demandé aux écoles de rédiger des curriculums qui aideraient les élèves à sortir de la mémorisation (Brewer et al., 2007) et passer aux stades de l'analyse, de la réflexion et de l'évaluation pour que l'élève devienne créatif et qu'il soit apte à innover. Pour que cela devienne réalité, il faudrait que les enseignants aient l'aptitude à enseigner à ce niveau. Nous savons qu'en sciences sociales, les standards pour le nouveau curriculum n'ont vu le jour qu'en 2009-10, alors qu'en langue arabe, ils avaient été mis en œuvre en 2004-05. Sur un autre plan, les élèves au lycée, ont montré avant l'étude qu'ils étaient plus attentifs en sciences sociales que les

élèves au collège quant à l'importance qu'ils donnent à leurs résultats, ce qui pourrait être lié au feedback qu'ils reçoivent de leurs enseignants pour améliorer des résultats qui leur permettraient de choisir leur carrière plus tard. Il est à noter quand même qu'avant l'étude menée, dans les deux matières arabe et sciences sociales, les élèves au collège semblaient penser qu'ils ne recevaient pas assez de feedback sur leur travail comme leurs aînés au lycée ; alors que, après les post-observations, nous voyons que ce nombre d'élèves est en croissance sans que nous puissions dire que le χ^2 est significatif (tableau comparaison collèges versus lycées au pre et post en annexe 17 (A) ; p. 457).

Tableau 30 : Items χ^2 significatifs en études sociales

Questions	Degré	Pré		Post	
		Collège	Lycée	Collège	Lycée
		Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
4. I prefer to memorize things.	Positif	37	30	32	30
	Négatif	11	22	11	10
7. When I have difficulty to understand in class	Positif	7	9	4	10
	Négatif	41	43	39	30
e) I don't do anything.	Positif	42	51	40	38
	Négatif	6	1	3	2
15. Results are very important to me.	Positif	34	48	41	37
	Négatif	14	4	2	3

Quant aux sciences, matière enseignée en anglais et non pas en arabe comme les deux précédentes, nous remarquons ce qui suit : 80 élèves ont répondu au questionnaire suite

aux pré-observations des enseignants: 48 élèves des deux collèges (CF et CG) et 43 élèves des deux lycées (LG et LF).

Les questionnaires du pré, montrent que le χ^2 pour la plupart des réponses des élèves est non significatif. Ceci nous indique que les élèves pensent souvent la même chose, qu'ils soient au collège ou au lycée. Cependant, pour certains items, le χ^2 a été trouvé significatif à P.01 et P.05. Quant au questionnaire rempli par les élèves suite aux post-observations : 79 élèves y ont répondu dont 52 élèves de CF et CG et 40 élèves de LF et LG. Les informations recueillies montrent que le χ^2 pour la plupart des réponses des élèves est supérieur à P.10 ; ce qui est non significatif et qui montre que les élèves pensent de la même manière au collège comme au lycée au post ; un seul item y fait exception à P.05.

- L'item (1) du questionnaire: I understand the explanation in class without problems related to the language (je comprends les explications en classe sans problème lié à la langue) est à P.05 ($\chi^2 = 4.31$) au pré-test (tableau comparaison collèges versus lycées au pre et post en annexe 17 (B) ; p. 459); ceci nous permet d'affirmer que les élèves du collège semblent avoir moins de difficultés que les élèves du lycée à comprendre les explications données en classe en langue anglaise. Alors qu'au pré, cet item est significatif, au post, il ne l'est plus et les élèves des collèges et lycée semblent penser la même chose, avec une diminution du nombre d'élèves au lycée qui n'assimilent pas l'explication des sciences en classe. Cet item est en relation avec l'indicateur 2.1 « Les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours » et nous interpelle pour la langue anglaise. Le passage d'un χ^2 significatif (pré-test) à un χ^2 non significatif (post test) semble montrer que la formation a permis aux enseignants de sciences au lycée d'améliorer leur enseignement. Si on compare

cette hypothèse aux observations faites en classe, il faut de plus prendre en compte que l'enseignant expliquait dans les 2 langues, anglaise et arabe. De plus, dans les quelques commentaires rédigés par les élèves, au pré-test, presque tous en arabe quelle que soit la matière, les élèves se plaignaient de l'explication en science, surtout au LF ; elles seraient insuffisantes tant au niveau de la stratégie d'enseignement qu'au niveau de la langue anglaise. Ces remarques ont disparu au post test (voir Question ouverte en annexe 18 ; p.462).

- L'item (13) : *I don't really like the subject I have to study* (Je n'aime pas vraiment la matière que j'aie à étudier) est à P.05 ($\chi^2 = 4.83$) au pré-test ; ceci nous permet d'affirmer que les élèves du collège semblent, plus que les élèves du lycée, ne pas apprécier les sciences (tableau 31 ; p. 256). Au post test, le χ^2 devient non significatif. Malheureusement, ce sont les avis négatifs au lycée qui viennent rejoindre ceux du collège. Mais nous affinerons ce diagnostique au moment de la comparaison des indicateurs au pré et post par établissement. Cet item est en relation avec l'indicateur 2.2 « Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales ».
- L'item (16) : *I regularly receive comments that help me improve my work* (Je reçois régulièrement des remarques qui m'aident à améliorer mon travail), il est à P.01 ($\chi^2 = 7.21$) au pré-test, ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du collège ne pensent pas qu'ils reçoivent un feedback sur leur travail de la part des enseignants autant que les élèves du lycée ; le même item avait été relevé comme significatif à P.05 pour la langue arabe et P.01 pour les études sociales. Dans les 3 cas, le χ^2 de cet item n'est plus significatif aux post observations en classe ; nous remarquons donc un net accroissement du nombre d'élèves qui disent recevoir désormais des feedback dans les collèges (N= 36 versus N=47).

- Pour l'item (6), The explanation and activities in class help me overcome difficulties (les explications et activités en classe m'aident à dépasser les difficultés), nous avons P.05 ($\chi^2 = 4.25$) au pré-test ; ceci nous permet d'affirmer que les élèves au collège ont moins le sentiment de dépasser les difficultés grâce aux explications et activités en classe que les élèves au lycée. Cet item est en relation avec l'indicateur 2.3 « L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible ». Cet item non plus n'est plus significatif au post-test : le nombre d'élèves au collège qui estiment que les explications et les activités les aident a augmenté, pour aller même au-delà des scores positifs au lycée.
- Un seul item fait exception et passe de non significatif au pré à significatif au post test, l'item (7b) When I have difficulty to understand in class, I ask a friend (Quand j'ai du mal à comprendre en classe, je demande à un ami). Cet item est à P.05 ($\chi^2=5.11$). Au collège, les élèves semblent plus poussés qu'au lycée à se référer à un ami, pour les aider à dépasser les difficultés de compréhension rencontrées en classe, soit par peur de la réprimande, soit pour pouvoir répondre probablement aux attentes de l'enseignant en lui montrant une attitude d'engagement, surtout lorsqu'un dialogue a pu s'instaurer entre l'enseignant et ses élèves. Cette attitude de la part de l'enseignant a pu être observée en classe et sera détaillée plus tard.

Tableau 31 : Items χ^2 significatifs en sciences

Questions	Degré	Pré		Post	
		College	Lycée	College	Lycée
		Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	42	30	46	34
	Négatif	6	13	6	6
6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	41	42	48	39
	Négatif	7	1	4	1
13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	23	11	23	17
	Négatif	25	32	29	23
7. When I have difficulty to understand in class b) I ask a friend to help me.	Positif	38	38	43	39
	Négatif	10	5	9	1
16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	36	41	47	37
	Négatif	12	2	5	3

Après l'analyse collèges/lycées sur les 3 matières : langue arabe, études sociales et sciences, nous passons à la partie du questionnaire détaillant l'orientation d'avenir des élèves. Elle comporte deux sections : La première se décomposera en 6 questions utilisant l'échelle de Likert pour traiter les indicateurs 2.4 et 2.5. La seconde présente une question ouverte qui demande aux élèves leurs 3 choix professionnels classés par ordre de préférence.

Pour la première section, avant comme après les observations, le χ^2 n'a été trouvé significatif pour aucun des items au niveau des 2 collèges comme au niveau des 2 lycées ni au pré ni au post test. Cependant, nous pouvons relever le fait que pour l'item 26, au pré comme au post, la plupart des élèves en classe avaient dit « ne pas aspirer à une carrière scientifique » (tableau orientations d'avenir en annexe 19 ; 464). Cette partie est

en relation avec les indicateurs 2.4 et 2.5. L'indicateur 2.4 « Les élèves sont motivés à poursuivre des études post-baccalauréat dans les domaines requis par le pays (filière scientifique ou filière humaine) » requièrent que les élèves puissent se projeter dans leur avenir et faire des projets à long terme, ce qui les encouragerait à mieux travailler à l'école pour réaliser leur vision de l'avenir. Quant à l'indicateur 2.5 « Les élèves montrent le désir d'exercer un métier qui requiert des compétences scientifiques à un niveau avancé (métier), il est non seulement relié au précédent pour la projection dans l'avenir, mais il requiert de créer une collaboration accrue entre l'école et l'université pour que les élèves puissent entrevoir un avenir où les défis peuvent être dépassés grâce à la persévérance et à la confiance en soi.

En regardant de près les choix des carrières émis par les élèves à la question ouverte (tableau en annexe 20 ; p.465), nous remarquons qu'avant les observations en classe, les élèves voulaient systématiquement devenir « ingénieur, médecin, enseignant, officier, juge, pharmacien, fonctionnaire d'état, diplomate ». La plupart des réponses avaient été émises par les écoles des filles et peu par les écoles de garçons ; et même à ce niveau, il est à noter que les garçons au Lycée ont à peine répondu, mais ceux qui l'ont fait voulaient, pour la plupart, devenir ingénieurs, ce qui rejoint les besoins du pays. Mais ce qui est tout aussi intéressant est qu'un certain nombre de filles ont mis comme 1^{er} choix de devenir ingénieures (11 au collège et 7 au Lycée) et d'autres comme 2^e choix. Par contre, après la post-observation, nous avons remarqué une décroissance du nombre de réponses données, même dans les écoles de filles. Est-ce à cause du choix déjà fait pour les lycéens ? La plupart de ceux qui avaient répondu avaient juste écrit une seule réponse. Ou est-ce dû au fait que l'orientation au niveau des écoles pour les études universitaires a besoin d'être activée pour que l'élève connaisse ses possibilités, surtout que les 2 vice-principaux des lycées ont relevé que beaucoup de leurs élèves n'avaient

pas le sens de la citoyenneté, un fait dû probablement à l'aisance financière dans laquelle ils vivent, selon leurs dires.

Pour conclure cette partie de comparaison collèges/lycées entre le pré et le post tests, nous rappelons que la comparaison des résultats significatifs, avec une valeur entre P.05 et P.01, des collèges et des lycées se réfère à la 2^e hypothèse. Les principaux points de la comparaison entre les résultats des questionnaires pour élèves au collège et ceux au lycée se résument comme suit :

Suite à la pré-observation faite en classe de langue arabe, les élèves au lycée semblaient plus assimiler l'enseignement en langue arabe, recevant plus de feedback que les élèves au collège par les enseignants et avaient un meilleur sentiment envers le travail d'équipe que les élèves au collège. Ce sentiment chez les élèves du lycée sont restés les mêmes au post, alors qu'entre le pré et le post, les avis des élèves au collège ont progressé pour devenir plus positifs par rapport au travail d'équipe.

Quant aux études sociales, suite à la pré-observation, les élèves au lycée ont répondu qu'ils étaient plus enclins à mémoriser que leurs cadets au collège, que les résultats étaient de même plus importants à leurs yeux que pour les élèves au collège et qu'ils recevaient plus de feedback de leurs enseignants. Par contre, il est apparu, suite aux post observations, que les élèves au collège étaient devenus plus motivés que leurs aînés au lycée à trouver des solutions à leurs difficultés d'apprentissage.

Par rapport aux sciences, matière enseignée en anglais et non dans la langue maternelle, les résultats, suite aux pré-observations, ont montré que les élèves du lycée apprécient plus les sciences que les élèves au collège, qu'ils reçoivent aussi plus de feedback sur leur travail et qu'ils dépassent leurs difficultés grâce aux explications et activités faites en classe. Cependant, il semble qu'à la même période, les élèves au collège semblaient

mieux assimilés les cours de sciences en anglais que les élèves du lycée. Ceci pourrait être relié aux résultats recueillis avec les post observations où il semblerait que les élèves des collèges ont plus tendance que les élèves au lycée à demander l'aide d'un ami pour dépasser les difficultés.

Il est donc intéressant de voir que les élèves au collège sont devenus plus motivés par le travail d'équipe, s'engageant à relever des défis au sein d'un groupe, valorisant ainsi l'idée d'entraide, travaillant pour satisfaire les attentes de leur enseignant (Viau, 2008 ; Bressoux, 2006 ; Doyle, 1986 ; Krathwohl et al., 1976), n'hésitant pas à demander le soutien de leurs amis, et dépassant ainsi la peur du regard de l'autre pour progresser en cherchant des réponses à leurs difficultés d'apprentissage. Le travail d'équipe est une bonne stratégie de la part de l'enseignant pour impliquer les élèves faibles avec ceux qui ont de meilleurs résultats et leur éviter de s'ennuyer en classe (Bourgeois et Galand, 2006 ; Ames, 1992 ; Stipeck, 1998) grâce à des activités qui éveillent leur curiosité (Weisser, 2005 ; Weinstein, Hume et Aussanaire Garcia, 2000), un point que les lycéens semblaient apprécier. Sur un autre plan, il est bon de voir que les élèves au lycée apprécient le feedback de leurs enseignants pour améliorer leurs résultats (Scott, Paris et Turner, 1994 ; Ames, 1992 ; Pintrich et Schrauben, 1992), alors que certains élèves au collège signalent ce manque de communication constructive entre eux et leurs enseignants. Ceci a d'ailleurs été relevé dans plusieurs réponses à la question ouverte pour les commentaires d'élèves concernant les trois matières, suite aux pré-observations, et où ils reprochaient à certains enseignants d'être nerveux (12 réponses) ; ceci a pu empêcher les élèves au collège de poser des questions pour améliorer leur rendement, probablement par peur des réprimandes (Hadji, 2008 ; Galand et Benoit, 2006 ; Picard, 2006 ; Gather Thurler, 2000 ; Crathwohl et Shutler, 1999).

Quant à l'orientation d'avenir des élèves, les réponses recueillies n'étaient pas significatives d'après le χ^2 , et les réponses suite aux post observations étaient plutôt rares ; mais il semble qu'il faille travailler plus sur le système d'orientation dans les écoles pour aider les élèves à subvenir aux besoins de leur pays, en créant par exemple des liens et des programmes avec les universités qui peuvent alors soutenir les élèves dans leur choix d'avenir (Weisser, 2008).

Dans la partie suivante, nous détaillons, par école, les résultats des questionnaires pour élèves entre les pré et post observations des trois matières.

6.1.3. Résultats par école

Dans la partie qui suit, nous allons regarder de plus près les résultats du questionnaire des élèves aux pré et post observations pour chaque matière et par école ; nous essayerons ainsi de constituer une image de l'évolution qui a pu être opérée en classe, et non plus par type d'établissement, suite au programme de formation continue des enseignants. Là encore, nous travaillerons matière par matière.

6.1.3.1. Résultats du questionnaire des élèves au collège CF.

En langue arabe, nous avons 4 items dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 (voir tableau en annexe 21 ; p.466). Nous pouvons donc affirmer que les élèves du CF ont évolué entre le pré et le post test.

- Dans l'item 4 (je préfère mémoriser), le nombre d'élèves préférant la mémorisation a diminué (16 au pré versus 10 au post).
- Dans l'item 13 (je n'aime pas vraiment la matière que j'aie à étudier), le nombre d'élèves ayant un sentiment de répulsion envers la matière a aussi diminué (7 au pré versus 2 au post).

- Dans l'item 16 (je reçois régulièrement des commentaires qui m'aident à améliorer mon travail), le sentiment de communication entre l'enseignante et les élèves a augmenté (17 réponses positives au pré versus 22 au post), mais encore, 1 seule réponse négative au post, versus 6 au pré. Donc une nette amélioration de la relation de dialogue entre le maître et l'élève
- Par contre, pour l'item 17 (j'aime travailler en groupe avec mes collègues), le nombre d'élèves appréciant le travail en groupe a diminué passant de 20 à 15 élèves. Mais dans l'item suivant 18 (quand nous avons un bon résultat, toute l'équipe gagne), bien que le χ^2 soit non significatif, nous remarquons que le nombre d'élèves approuvant l'idée du groupe gagnant est presque le même (20 au pré versus 19 au post). Est-ce à dire que l'idée du travail d'équipe n'est pas encore mûre au collège ou que les activités de groupe ne soient pas pratiquées très souvent ? En fait, nous avons vu dans la comparaison pré-post entre collèges et lycées que l'item avait, de même, été trouvé significatif au post avec pour les collèges une petite augmentation du nombre de réponses négatives (6 au pré versus 10 au post). Nous verrons dans l'analyse des résultats de l'école CG si ceci est également valable pour les garçons au collège.

En conclusion pour cette partie en langue arabe, nous voyons que les évolutions ci-dessus sont en relation avec deux indicateurs, le 2.2 qui regarde de près la motivation des élèves à étudier les matières et le 2.3 qui s'adresse à la participation des élèves en classe. Nous venons aussi de voir que dans cette discipline au CF, le nombre d'élèves préférant la mémorisation a diminué au post test, ce qui peut constituer un bon signe pour la motivation des élèves à travailler sur des activités qui devraient promouvoir la pensée critique (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Hameline, 1988 ; Bloom, 1956), et va dans le sens de la formation par exploration offerte aux enseignants en forme d'ateliers et de

sessions de suivi par le CED. Ceci est un bon signe puisque nous remarquons aussi que les élèves sont plus enclins à aimer la matière (item 13) ; ce qui pourrait signifier que l'enseignant aurait géré le contenu du sujet différemment pour que les élèves s'impliquent davantage dans leur travail et soient amenés à valoriser leur apprentissage (Viau, 2008 ; Doyle, 1986 ; Krathwohl et al., 1976) et que la communication entre l'enseignant et ses élèves a évolué dans le bon sens puisque l'item 16 relève un net accroissement du nombre d'élèves recevant un feedback sur leur travail. Donc une nette amélioration de la relation de dialogue et de confiance qui doit être instaurée entre le maître et l'élève (Weisser, 2004) pour améliorer les rendements et sortir de l'évaluation par la note uniquement (Bonstingl, 1992 ; Crawford et Shutler, 1990 ; Deming, 1986) vers une évaluation formative qui amène un changement de qualité chez l'enseignant et ses élèves (Behrens, 2007).

En persistant dans le travail positif relevé ci-dessus, il ya de fortes chances de dépasser le sentiment de répulsion constaté chez certains élèves concernant le travail d'équipe (item 17) qui promet une amélioration si l'enseignant utilise correctement tous les procédés appris durant sa formation sur l'enseignement par exploration au CED. Dans son feedback aux élèves récalcitrants, l'enseignant devra reconnaître le travail bien fait (Ames, 1992) et s'attacher à avoir des groupes de travail hétérogènes où chacun a un rôle à jouer et se sent impliqué dans son propre apprentissage (Stipeck (1998). Ce que nous avançons est affirmé par les réponses des élèves à l'item 18, bien que le χ^2 soit non significatif, mais où les élèves font montre d'enthousiasme quand on reconnaît leur succès et que toute l'équipe gagne.

Nous détaillerons ci-dessous les résultats de l'école CF en études sociales pour voir si un changement a pu être opéré au niveau des élèves entre le pré et le post.

Pour cette partie, nous avons 1 seul item dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 (voir tableau en annexe 21 ; p. 466), ce qui nous permet d'affirmer que les élèves de CF ont légèrement évolué entre le pré et post test. Cet item est en relation avec l'indicateur 2.2 qui s'adresse à la motivation des élèves à étudier la matière.

- Dans l'item 16 (je reçois régulièrement des commentaires qui m'aident à améliorer mon travail), le sentiment de communication entre l'enseignante et les élèves a nettement augmenté (15 réponses positives au pré versus 21 au post).

La relation de dialogue entre l'enseignante et ses élèves s'est améliorée suite à la formation reçue au CED ; d'autant plus, que d'après les réponses des élèves aux questions ouvertes pour leurs commentaires (voir tableau en annexe 18 ; p.462), certains trouvaient que leur enseignante était nerveuse donc peut-être pas beaucoup de communication au pré, mais tous ces commentaires avaient disparus au post ; un signe, probablement, du changement d'attitude et de l'assimilation des procédés d'intégration des matières qui demandent un travail d'équipe, de dialogue constant avec les élèves pour améliorer leur rendement et leur donner confiance en eux (Weisser, 2004). Surtout que, bien que non significatifs, nous voyons un nombre supérieur d'élèves qui comprennent plus les explications en classe (item1), qui préfèrent plus les activités qui les font réfléchir et pour les études sociales ceci est primordial comme le disait Heacox (2002), et Corcoran et Silander (2009). Ceci peut être presque affirmé quand on voit que le nombre d'élèves est aussi en augmentation sur l'item 6 « les explications et les activités en classe m'aident à dépasser les difficultés » ($\chi^2 = 3.06$ proche du significatif) et l'item 18 « quand on a de bons résultats, toute l'équipe gagne » ($\chi^2 = 3.07$ proche du significatif). En conclusion, beaucoup de travail reste à faire au niveau des études sociales au CF pour arriver à sortir de l'enseignement traditionnel pour un apprentissage actif. La formation offerte par le CED a certainement aidé à faire bouger les choses,

surtout que les standards pour les études sociales venaient de voir le jour à Qatar au moment où nous entreprenions cette formation qui a été mise au point conformément à la vision 2030 de Qatar où la pensée critique et l'apprentissage actif sont requis.

Nous passons finalement aux sciences tels que vues par les élèves au CF.

Nous avons deux items dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 (voir tableau en annexe 23 ; p. 472), ce qui nous permet d'affirmer que les élèves de CF ont évolué entre le pré et post test et ce, au niveau de l'évaluation.

- Dans l'item 11 (j'ai de bons résultats à l'école sans beaucoup travailler), nous remarquons que le nombre d'élèves en accord avec cette proposition a diminué (15 au pré versus 9 au post).
- De plus, dans l'item 12 (J'ai rarement de bons résultats), nous remarquons que le nombre d'élèves a augmenté (7 au pré versus 13 au post).

D'après l'indicateur 2.2 concernant la motivation des élèves à étudier la matière, ceci voudrait dire que les élèves réalisent que leur réussite nécessite des efforts et un travail bien fait qui requièrent leur implication dans leur propre apprentissage. Mais, sur un autre plan, il s'agirait pour l'enseignant d'appliquer les stratégies d'enseignement apprises durant la formation offerte par le CED pour faciliter l'intégration de la langue anglaise avec les sciences et la participation des élèves aux activités du cours. En regardant de plus près les autres résultats bien que leurs χ^2 ne soient pas significatifs, nous remarquons que le nombre d'élèves estimant que les explications et les activités en classe les aident à dépasser les difficultés (item 6) a quelque peu augmenté (18 au pré versus 20 au post) et que les élèves sont enclins à demander plus d'explications à l'enseignante quand elles ont des difficultés (20 au pré versus 22 au post) ou à entreprendre des recherches (15 au pré versus 17 au post). Naturellement, on ne crie

pas victoire, mais on pourrait estimer que le programme de formation des enseignants au CED a eu des répercussions positives sur l'aptitude (skills) de l'enseignante de sciences quand à pousser ses élèves à mieux travailler (Doyle, 1986). D'autant plus que le feedback qu'elle a donné à ses élèves est en progression (item 16 : 16 au pré versus, 20 au post), traduisant une ouverture plus positive envers ses élèves. Donc une nette amélioration de la relation de dialogue entre le maître et l'élève.

En conclusion pour l'école CF, il est visible que nous avons une amélioration au niveau des 3 enseignantes ayant suivi tout le programme de formation continue offert par le College of Education. Du point de vue des élèves, cette amélioration s'est répercutée sur la communication enseignant-élève ; en leur donnant le feedback nécessaire pour les impliquer dans leur apprentissage, les encourager à s'exprimer et à relever les défis de la matière pour pouvoir réussir (Bressoux, 2006 ; Viau, 2008 ; Krathwohl et al., 1976), les enseignants ont ouvert la porte d'un dialogue constructif (Behren, 2007 ; Weisser, 2004). Ce dialogue pourrait aussi se faire à un autre niveau, qui est celui de la généralisation des savoirs au sein de l'établissement suite à un programme de formation incluant un suivi (Dennerly, 1997). Ceci est recommandé non seulement au niveau des bureaux de coordination par matière, mais aussi de manière transversale en travaillant, par exemple, des textes scientifiques en collaboration avec les enseignants d'anglais ou bien en promouvant la communication en langue arabe pour les études sociales ; suite à cela, l'école pourrait disséminer les savoirs comme valeur ajoutée à son investissement tant humain que professionnel. Dans les faits, la responsable de la formation continue, Vice-Principal académique, a dit appliquer ce genre d'échange mais comme un exposé devant les pairs et non avec un suivi par la suite, ce qui serait fortement conseillé

(tableau en annexe 9 ; p.400). En tous les cas, si cela est fait, ce serait un point supplémentaire sur la voie de l'amélioration (Dennery, 1997).

6.1.3.2. Résultats du questionnaire des élèves au collège CG.

En langue arabe, nous avons 1 item dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 (voir tableau en annexe 23 ; p. 472). Nous pouvons donc affirmer que les élèves de CG ont quelque peu évolué entre le pré et le post test.

- Dans l'item 15 (les résultats sont très importants pour moi), on remarque que le nombre d'élèves valorisant leurs résultats a augmenté (19 au pré versus 28 au post). Cependant, le χ^2 d'aucun autre item n'a été trouvé significatif. Mais si on se réfère à l'indicateur 2.2 (Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales), on doit se dire qu'il ya des points qui ont dû évoluer pour que les élèves estiment que les résultats sont plus importants entre la période du pré et la période du post.

En regardant les résultats de plus près, mais avec un χ^2 proche du significatif (3.72), on voit que le nombre d'élèves qui pensent qu'ils ont rarement de bons résultats a augmenté (5 au pré versus 13 au post). Sur un autre plan, toujours avec un χ^2 proche du significatif (3.68), les élèves semblent surtout poser des questions à leurs parents quand ils ne comprennent pas en classe afin de surmonter leurs difficultés (item 7.c : 22 au pré versus 29 au post). Ceci ne veut pas dire qu'ils n'en posent pas à leur maître puisque le nombre a aussi augmenté mais avec un χ^2 non significatif (22 au pré versus 27 au post).

Avant de conclure pour la langue arabe au CG, il serait bon de rappeler ici que l'enseignant d'arabe observé n'a pas pris part, comme initialement prévu, au programme de formation continue au CED. Mais, en tant que coordinateur de matière, il

a revu avec les enseignants ce qui avait été expliqué durant l'atelier et la table ronde de suivi et a essayé d'appliquer. Nous reverrons dans la partie observations ce qu'il a reçu comme feedback de la formatrice.

Quant à ce que nous pouvons conclure pour l'enseignement de l'arabe au CG, il est à noter que les élèves ont en tête de réussir puisque les résultats sont importants pour eux ; ceci va pleinement dans la direction de l'amélioration de la qualité de leur rendement pour y arriver ; il faudrait, cependant, que l'enseignant fasse attention à ne pas enseigner pour l'examen uniquement (Bonstingl, 1992 ; Crawford et Shutler, 1990 ; Deming, 1986), mais aussi pour que toute non-réussite aux examens ne se traduise par une régression de la part des élèves qui n'oseraient plus s'impliquer dans des projets à caractère innovant puisque les résultats peuvent être imprédictibles bien que générateurs d'idées à améliorer. L'essentiel est que l'élève apprenne à être persévérant tout en cherchant à réussir, ceci créerait en lui la motivation nécessaire pour persévérer (Viau, 2008 ; Bressoux, 2006 ; Senge et al, 2000) ; ce qui est plus dans le sens des stratégies d'exploration, thème de la formation offerte aux enseignants d'arabe par le CED.

Pour les résultats de l'école CG en études sociales, nous avons deux items dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 et P.01 (voir tableau en annexe 24 ; p.474). En regardant de près ces 2 items, nous pouvons affirmer que les élèves de CG trouvent la matière plus difficile entre le pré et post test.

Les deux items sont reliés entre eux.

- Dans l'item 10 (je travaille beaucoup mais mes résultats ne sont pas satisfaisants) les élèves dont les résultats ont régressé sont nombreux (6 au pré versus 15 au post), soit un peu moins que la moitié de la classe ;

- L'item 12 (j'ai rarement de bons résultats) vient renforcer le sentiment d'échec chez les élèves avec un $\chi^2 = 7.78$ et un nombre d'élèves élevé qui pensent ne pas réussir (2 au pré versus 12 au post).

Devant ce résultat presque alarmant, nous remarquons que les élèves ont à cœur de réussir tel qu'exprimé dans l'item 15 (les résultats sont très importants pour moi), avec un χ^2 proche du significatif (3.72) où 20 élèves au pré versus 28 au post estiment qu'ils sont motivés d'avoir de bons résultats. Et, de plus, ces élèves se sentent plus soutenus qu'auparavant par leur enseignant tel que nous pouvons le remarquer dans l'item 16 (je reçois régulièrement des remarques qui m'aident à améliorer mon travail) proche du significatif ($\chi^2 = 3.11$).

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'amélioration au niveau de la communication entre maître et élèves a évolué dans le bon sens pour aider les élèves à identifier leurs faiblesses et à les dépasser. Ceci est certifié par la motivation des élèves à avoir de bons résultats bien qu'ils n'y parviennent pas encore. Il semblerait qu'ils veuillent montrer leur engagement à leur enseignant puisque celui-ci semble avoir changé sa méthode d'enseignement suite à la formation prise au CED au niveau de l'intégration des matières. La mémorisation a probablement été remplacée par des procédés proches de la pensée critique ; l'élève devient impliqué dans des activités où il doit réfléchir, analyser, et évaluer, ce qui a pu l'intéresser davantage. Cependant, selon Doyle (1986), l'enseignant doit savoir comment gérer sa classe ainsi que le contenu de son cours pour le présenter clairement aux élèves afin qu'ils sachent où il vont et ce qu'ils doivent faire (Viau, 2008 ; Mager, 1962). Nous nous attarderons sur ce point en discutant la partie des observations en classe.

Quant à la matière des sciences au CG, nous avons 3 items dont le χ^2 a été trouvé significatif à P.05 et P.01 (voir tableau en annexe 25 ; p. 476). Ceci nous permet d'affirmer que les avis des élèves de CG ont évolué entre le pré et le post test. Nous avons 2 items relevant de l'indicateur 2.2, et un item en relation avec l'indicateur 2.3.

- Pour l'item 12 (j'ai rarement de bons résultats), on remarque que le nombre d'élèves disant ne pas avoir souvent de bons résultats a triplé (4 au pré versus 12 au post).
- Pour l'item 15 (les résultats sont très importants pour moi), nous remarquons qu'un grand nombre d'élèves valorisent leur travail en espérant avoir de bons résultats (19 au pré versus 29 au post ; ce qui représente l'ensemble de la classe)
- Pour l'item 18 (quand on a de bons résultats, toute l'équipe est gagnante), les avis positifs des élèves nous montrent une bonne prédisposition à sortir du travail individuel et à accepter la collaboration avec ses pairs (21 au pré versus 29 au post), ce qui est d'ailleurs visible aussi dans l'item 17, bien que non significatif (j'aime travailler dans un groupe avec mes collègues : 21 au pré versus 28 au post).

Ce qui ressort de ces items peut être mis en parallèle avec d'autres items trouvés non ou proches du significatif (tableau en annexe 25 ;p.476). Par exemple, l'item 10 (je travaille beaucoup, mais mes résultats ne sont pas satisfaisants) montre la véracité de ce que disent les élèves. Ils travaillent mais ce n'est pas suffisant. Est-ce à cause de lacunes accumulées ou de stratégies d'enseignement qui doivent changer ? En tous cas, les élèves paraissent de plus en plus inquiets et semblent vouloir faire parvenir un message à leurs enseignants, dans le sens d'une pédagogie plus active. Ce qui est rassurant, cependant, c'est que les élèves semblent motivés à améliorer leurs résultats puisqu'ils en parlent et cela est visible dans deux items le 16 et le 20. Pour l'item 16 (je reçois

régulièrement des remarques qui m'aident à améliorer mon travail), nous remarquons un plus grand nombre d'élèves qui profitent du changement opéré par le maître en terme de communications constructives avec les élèves (20 au pré versus 27 au post) ; quant à l'item 20 (l'enseignant s'attend toujours à ce qu'on travaille plus), ceci est typique de la motivation des élèves pour les encourager à persévérer dans leurs efforts, surtout quand un changement de stratégie est mis en place (23 versus 29 au post). En sciences, il fallait faire attention à ce que les élèves comprennent en anglais les explications du maître et pour cela, plusieurs stratégies de travaux de groupe et d'activités misant plus sur les sciences que sur la langue avaient été enseignées aux participants durant les ateliers de travail et de suivi au CED. Les observations nous diront si elles ont été appliquées, mais les réponses des élèves montrent quand même un changement, qui certainement prendra du temps pour donner tous les résultats escomptés, même s'il a commencé à montrer certaines améliorations. Quand nous voyons qu'un plus grand nombre d'élèves dit apprécier les activités qui les font réfléchir (item 2), ou les activités en classes « m'aident à dépasser mes difficultés », nous pouvons croire que les élèves passeront le cap de la pure mémorisation vers celui de la pensée critique et surtout des 3 dernières catégories de la taxonomie de Bloom (1956) à savoir, l'analyse, l'évaluation et la synthèse.

6.1.3.3. Résultats du questionnaire des élèves au Lycée LF.

Pour la langue arabe, nous n'avons aucun item dont le χ^2 a été trouvé significatif (voir tableau en annexe 26 ; p. 478), ce qui nous indique que les élèves pensent la même chose entre le pré et le post test. Est-ce à dire qu'il n'y a aucune évolution ? En regardant les scores, nous remarquons qu'ils sont généralement positifs au pré comme au post (souvent 2 ou 3 avis défavorables sur 28 élèves au total). Nous constatons même

des améliorations, relatives par exemple, à l'item 4 où le nombre d'élèves qui préfèrent mémoriser a diminué (25 au pré versus 20 au post). La relation maître-élève semble aussi être constructive puisque, au pré comme au post, les élèves n'hésitent pas à poser de questions quand elles ont des difficultés (item 7a). C'est aussi l'un des cours où nous remarquons que les élèves apprécient le défi qu'elles ont à relever par la discipline (items 8 et 9). Ces items qui semblent positifs d'après ce que nous trouvons dans la littérature quant à promouvoir la pensée critique, à encourager le travail de groupe, à élever les exigences de l'enseignant, seront revus avec la partie relative à l'observation de classe.

Nous passons à la matière des études sociales où nous avons 2 items dont le χ^2 est significatif à P.05 (voir tableau en annexe 27 ; p.480), ce qui nous permet d'affirmer que les élèves du LF ont quelque peu évolué entre le pré et le post test. Les deux items se rapportent à l'indicateur 2.2.

- L'item 7e (quand j'ai des difficultés à comprendre en classe, je ne fais rien) montre une régression quant à la motivation de certaines élèves à dépasser leur difficultés. Bien que les nombres soient petits, c'est quand même le triple du nombre d'élèves qui pensaient ainsi au pré test (3 au pré versus 9 au post)
- Pour l'item 14 (les bons résultats me motivent à étudier), nous remarquons une progression (25 au pré versus 28 au post qui représentent la totalité des élèves en classe).

Suite à ces deux items un peu contradictoires, que pouvons - nous déduire ? Comparons tout d'abord cet item 7e aux questions 7a (quand j'ai des difficultés à comprendre en classe, je pose des questions à l'enseignant : 27 au pré versus 26 au post), 7b (je demande à un ami de m'aider : 24 au pré versus 25 au post), 7c (je demande à mes

parents de m'aider : 20 au pré versus 20 au post), et 7d (je fais des recherches pour apprendre : 22 au pré versus 19 au post). Nous voyons que les autres propositions de solutions recueillent aussi un large assentiment ; ceci nous permet de penser que la majorité des élèves sont motivées à bien travailler. Bien que les χ^2 du reste des items ne soient pas significatifs, nous nous devons de noter le score élevé qui englobe les 28 élèves de la classe pour certains items (voir tableau en annexe 27 ; p. 480). Par ailleurs, nous avons 5 items qui montrent une progression en plus de l'item significatif (14) cité plus haut ; ces items sont, respectivement, les 2 ; 6 ; 15 ; 18 et 20 : Les élèves estiment qu'elles préfèrent les activités qui les font réfléchir, considérant que les explications et les activités en classe les aident à dépasser leurs difficultés. Ceci est conforme à ce qui a été enseigné durant la formation au CED avec les procédés d'intégration des matières en études sociales et la construction de projets interdisciplinaires où l'élève est encouragé à réfléchir et à s'impliquer dans son apprentissage (Weisser, 2005 ; Weinstein, Hume et Aussanaire- Garcia, 2000). Mais il est à relever que l'enseignante de cette classe, qui est aussi coordinatrice de matière, n'a pas participé aux ateliers, comme initialement prévu, parce qu'elle devait se rendre à d'autres ateliers pour les nouveaux standards au SEC. Mais, elle nous avait demandé tout le matériel remis aux participants au CED et en avait discuté avec les formateurs pour mettre au point le cours qu'elle allait préparer pour ses élèves ainsi que des activités qui iraient avec les recommandations des ateliers et table-ronde. Cette assiduité a pu être reflétée dans les réponses de ses élèves, parce qu'en plus, celles-ci estiment que les résultats sont très importants pour elles et qu'avec le travail d'équipe, toutes y gagnent quand elles ont un bon résultat. Finalement, toutes voient que l'enseignante s'attend toujours à ce qu'elles travaillent dur et elles semblent apprécier le feedback qu'elle leur donne régulièrement (item 17 : 27 oui versus 1 non). En regardant de près les scores, on remarquera, que ceux du pré étaient très proches du

post. Ceci veut dire que l'enseignante avait, à la base, de bonnes méthodes d'enseignement et de bons rapports avec ses élèves, et ceux –ci ont été renforcés en créant un projet interdisciplinaire à la taille de sa classe. Nous y reviendrons certainement en discutant de l'observation des classes.

Quant aux sciences, nous avons 3 items dont le χ^2 est significatif à P.05 (voir tableau en annexe 28 ; p.482), ce qui nous permet d'affirmer qu'il ya eu des changements entre le pré et le post test. Les items se rapportent aux indicateurs 2.1 pour la langue d'enseignement requise par le cours, 2.2 pour la motivation des élèves à étudier la matière et 2.3. pour l'amélioration de la participation des élèves en classe.

- L'item 1 (je comprends l'explication en classe sans problèmes liés à la langue) est en progression (19 au pré versus 25 au post).
- Pour l'item 7b (Quand j'ai des difficultés à comprendre en classe, je demande à un ami) nous remarquons aussi une progression (25 au pré versus 28 au post) ce qui représente la totalité des élèves en classe ; mais ceci n'est pas dévalorisant pour l'enseignante puisque l'item 7a (Quand j'ai des difficultés à comprendre en classe, je pose des questions à l'enseignant) dont le χ^2 n'est pas significatif, montre quand même un score de 25 au pré versus 27 au post.
- Par contre, pour l'item 11 (je travaille beaucoup mais mes résultats ne sont pas satisfaisants) nous remarquons une régression de la satisfaction des élèves (10 au pré versus 18 au post). En reliant cet item à celui des commentaires des élèves dans une question ouverte à la fin du questionnaire, près de la moitié de la classe avait soulevé, au pré, le fait que leur enseignante n'expliquait pas bien en classe. Ceci est exprimé dans l'item (13) (je n'aime pas vraiment la discipline que j'ai à étudier) dont le χ^2 est proche du significatif (3.02). Il est à noter ici que l'enseignante était à

sa première année d'enseignement. Mais en revenant à l'item (1) qui, lui, est significatif, nous remarquons que le problème de la langue d'enseignement a nettement diminué entre le pré et le post.

Ce qui précède nous montre que l'application des stratégies d'enseignement apprises au sein du programme de formation au CED a été bénéfique quand ces stratégies ont été appliquées par l'enseignant. Cependant, bien que nous voyions une amélioration de l'emploi de la langue en sciences, il semblerait que les résultats n'aient pas directement suivis. Or, nous savons que la qualité doit être jugée sur ce qui a été appris et non seulement sur ce qui a été enseigné (Hanson, 1997 ; Field, 1993). Sinon, l'implication des élèves dans leur apprentissage est faible (Viau, 2008 ; Bouffard-Bouchard, 1990) et leur attitude ne change pas à moins qu'ils ne s'identifient aux attentes de l'enseignant (Viau, 2008 ; Bressoux, 2006 ; Krathwohl et al., 1976). Cela nécessiterait d'appliquer des stratégies d'enseignement qui éveillent la curiosité intellectuelle et scientifique des élèves (Weisser, 2005 ; Weinstein, Hume et Aussanaire-Garcia, 2000). Nous reviendrons sur ces stratégies dans la partie observation de classes.

6.1.3.4. Résultats du questionnaire des élèves au Lycée LG.

En langue arabe, nous n'avons qu'un seul item dont le χ^2 est significatif à P.05 (voir tableau en annexe 29 ; p. 485), ce qui montre que les élèves du LG ont peu évolué entre le pré et le post test. Cet item est en relation avec l'indicateur 2.2.

- Pour l'item 12 (j'ai rarement de bons résultats), le nombre d'élèves a augmenté (1 au pré versus 5 au post) ; ce qui, sur une classe de 12 élèves ayant répondu au questionnaire représente plus de 41% de la classe. Naturellement avec un effectif aussi faible, il est extrêmement rare d'avoir des χ^2 significatifs.

En regardant de près les autres items, bien que leur χ^2 ne soit pas significatif, nous remarquons que les élèves en classe de terminale au LG montrent qu'ils apprécient le travail de groupe (item 17 : toute la classe au pré comme au post) et que tous sont curieux des innovations en technologie (item 3). Ceci est intéressant pour les stratégies d'enseignement qui requièrent l'implication des élèves dans leur apprentissage en mettant en avant leurs savoirs - et en général, les élèves sont assez performants en technologie- pour éveiller leur curiosité tant sur le plan intellectuel que scientifique ; C'est là où nous pouvons les encourager à aller au-delà de la mémorisation vers la pensée critique, et ceci devrait être plus facile avec un aussi petit groupe d'élèves. Alors que le changement au LG n'est pas évident suite au questionnaire des élèves, nous essayerons de voir si l'enseignant a pu appliquer le nouveau savoir et l'adapter au niveau de ses élèves pour les impliquer dans leur apprentissage avec les observations de classe.

Quant aux études sociales, nous avons 1 item dont le χ^2 est significatif à P.05 (tableau en annexe 30 ; p. 488). Cet item en relation avec l'indicateur 2.2 est important et se trouve au cœur de l'atelier sur les projets interdisciplinaires. Hélas, l'item 2 (je préfère les activités qui me font réfléchir) est en nette régression (14 au pré versus 9 au post). En regardant tous les autres items même avec le χ^2 non significatif, nous remarquons qu'ils stagnent ou régressent, à l'exception d'un seul qui concerne le travail d'équipe. Comme pour l'arabe, bien que le questionnaire ait été complété à différentes dates, tous les élèves de la classe ont dit apprécier le travail de groupe. Est-ce parce qu'ils ont l'habitude de travailler en groupe ou bien parce qu'ils en ont rarement l'occasion ? Nous essayerons d'y voir plus clair avec les observations de classe.

En sciences, dernière discipline à analyser pour LG, nous n'avons aucun item dont le χ^2 est significatif, ce qui nous indique que les élèves pensent la même chose entre le pré et le post test (tableau en annexe 31 ; p. 490). Mais nous pouvons voir aussi une régression dans l'avis des élèves sur presque tous les items, sauf pour le travail de groupe et la technologie, qui comme ci-dessus, sont positifs pour la totalité des élèves. Naturellement, comme pour les autres enseignants, les explications concernant les observations de classe essayeront de nous éclairer un peu plus sur l'attitude négative des élèves ; attitude qui se rapproche de la démotivation telle que décrite par Viau (2008) et Bouffard-Bouchard, (1990). Si nous regardons le problème de la perspective des élèves, nous aurons tendance à penser que c'est un message qu'ils adressent pour changer les méthodes d'enseignement traditionnelles qui existaient à l'école. Par rapport au programme de formation du CED, nous verrons si l'application des nouveaux savoirs a eu lieu et comment, et si les élèves avaient raison.

En conclusion, nous remarquons que dans chaque école, nous avons des avis différents, beaucoup plus positifs dans les établissements accueillant les filles et surtout, négatifs chez les garçons. Ces avis dépendaient largement de l'attitude de l'enseignant avec ses élèves et de ses aptitudes à changer ses stratégies d'enseignement pour que les élèves profitent des nouvelles méthodes d'apprentissage où ils sont impliqués dans leur travail et leur réussite. Deux types de motivation pourraient être attribuées au programme de formation du CED à travers les réponses des élèves : l'amélioration de la collaboration et du dialogue enseignant-élève à travers le feedback de l'enseignant d'une manière constructive et l'implication des élèves dans des travaux de groupe, ce qui requiert l'application de stratégies d'enseignement actif.

Dans la partie suivante, les résultats des questionnaires remis aux enseignants formés à la fin des ateliers et des tables- rondes de suivi seront analysés; ces résultats seront confrontés avec les pré et post observations, les entretiens avec les enseignants, les coordinateurs et les Vice-Principals, et bien sûr avec les données que nous venons d'établir à partir des questionnaires des élèves.

6.1.4. Questionnaires enseignants, observations et entretiens

L'objectif de cette partie est double. Dans la première section, nous montrons comment la 2^e hypothèse « Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays » a été étudiée dans notre recherche.

Du questionnaire pour élèves, nous avons recueilli des informations relevant leur avis sur leur motivation et leur engagement que nous avons reliés ici aux indicateurs 2.1. (langue d'apprentissage), 2.2 (motivation à étudier la matière), 2.3 (participation en classe) et 2.4 et 2.5 (leur orientation d'avenir). Les données recueillies seront confrontées aux notes écrites ou enregistrements d'entretiens avec les Vice-Principals académiques et les coordinateurs de matière, ainsi qu'avec les notes d'observation prises en classe et consignées selon un outil décrit en chapitre 5 (outil en annexe 11 ; p. 407). Les feedback écrits des formateurs tels que remis aux enseignants suite aux réunions post-observation sont aussi une source d'information (annexes ; p.366)

Il est à rappeler qu'une première observation avait été faite avant de commencer le programme de formation au CED et les résultats avaient été communiqués aux formateurs pour pouvoir travailler, autant que possible, selon le contexte des écoles ; un point recommandé par Dennery (1997) afin de maximiser les chances d'application sur le terrain plus tard.

Ensuite, dans une deuxième section, nous essayerons d'apporter des réponses à la 1^e hypothèse : « Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar ».

De l'outil d'évaluation des ateliers et des tables rondes de suivi, nous avons recueilli des informations sur l'opinion des participants et leur implication dans la formation continue que nous étudierons en parallèle avec les indicateurs 1.1. (sessions adaptées au contexte des écoles) ; 1.2 (la relation formateur-participant) ; 1.3 (la collaboration entre enseignants) ; 1.4 (le suivi promeut une interaction constructive avec le formateur) ; 1.5. (le suivi encourage l'application des stratégies) ; 1.6 (les stratégies sont appliquées) ; 1.7 (la langue d'enseignement) ; 1.8 (motivation des enseignants à surmonter les difficultés du curriculum). Les entretiens et les observations sont aussi pris en considération lors de l'analyse.

6.1.4.1. Vérification de la 2^e hypothèse par établissement scolaire.

6.1.4.1.1. Effets sur l'implication des élèves au CF.

Pour la langue arabe, les participantes avaient travaillé durant la formation sur le thème de l'apprentissage par exploration pour acquérir des stratégies en relation avec le principe de l'investigation ; ainsi l'élève serait encouragée à observer, comparer, discuter, analyser et s'impliquer dans un apprentissage actif promouvant la réflexion et la recherche.

Au CF, les réponses positives des élèves en langue arabe montraient une amélioration de la relation enseignant-élève avec une appréciation du changement probable de méthode qui a entraîné moins de mémorisation et plus d'ouverture et de feedback de la

part de l'enseignante. De ce fait, plus de travail appelant à la réflexion a pu être mis en place. Ceci est tangible à travers trois sources qui se rejoignent. Tout d'abord, avec le post questionnaire, les élèves ont dit aimer plus la matière qu'auparavant et apprécier le travail de groupe mais seulement quand toute l'équipe a de bons résultats. Ensuite, la coordinatrice, qui était en même temps l'enseignante observée, a relevé dans son entretien (tableau en annexe 32 ; p.493), qu'en appliquant les principes de l'apprentissage par exploration, les élèves ont été motivées à réfléchir et à s'exprimer sans avoir peur d'une réponse fautive puisqu'elles exploraient et donc l'erreur est permise. Finalement, la formatrice, professeure d'arabe au College of Education (CED), a relevé dans son feedback, le fait que l'enseignante reliait l'apprentissage des élèves à des événements vécus, à des personnages connus dans le pays et dans leur école, et demandait aux élèves d'exprimer leur opinion sur la création d'un centre éducatif, n'hésitant pas à reconnaître les bonnes réponses avec des remarques positives et invitant d'autres à reformuler leurs réponses, leur laissant quelques secondes de réflexions. Cependant, la formatrice souligne aussi dans son feedback la réticence de certains élèves à travailler en groupe (annexe 33 ; p. 501), d'ailleurs exprimée dans l'item 17 du questionnaire élèves vu que l'enseignante ne s'adressait pas souvent à celles qui étaient assises au fond; ceci expliquerait l'engouement pour un travail d'équipe récompensé. Cet engouement menant à de bons résultats a pu venir du fait aussi qu'à la pré observation, l'enseignante n'avait eu aucune activité durant son cours mais posait des questions individuelles, alors qu'à la post observation, nous avons remarqué un certain nombre d'activités mises en œuvre (tableau en annexe 34 ; p.502). Donc, l'application des stratégies apprises a été bénéfique, selon l'indicateur 2.2., mais l'enseignante a besoin d'affiner sa méthode. Pour cela, la formatrice a souligné dans son feedback que certaines conditions devaient être bien respectées pour améliorer l'application des

stratégies, entre autres celles d'avoir des objectifs clairs pour le travail de groupe, d'implémenter les principes de l'apprentissage coopératif en donnant un rôle à chacun, ce qui fait que toutes les élèves sont impliquées et s'entraident, d'adresser les questions à différents élèves en classe et non toujours aux mêmes élèves alors que les autres se sentent délaissées, De plus, les questions posées devaient passer d'un niveau de réflexion à un autre et ne pas s'arrêter à la compréhension uniquement en référence à la taxonomie de Bloom (1956) qui recommande d'aller au-delà de la connaissance et de l'application vers plus d'analyse et d'évaluation de manière à ce que l'élève soit constamment en train de réfléchir pour comparer, évaluer, conclure. Quant au niveau de la langue d'enseignement, nous avons observé au pré que les élèves hésitaient à répondre avec des phrases complètes mais, par contre, à la post observation, elles parlaient avec plus d'assurance mélangeant la langue formelle avec des mots familiers sans trop de timidité. Beaucoup de facteurs peuvent être entrés en jeu pour ce changement d'attitude ; néanmoins, il est probable aussi que les élèves aient été motivées de répondre grâce aux méthodes d'investigation qui permettent le questionnement et font acquérir aux élèves une certaine estime en soi. Mais, ce panachage a fait dire à la professeure du CED que la langue arabe parlée par les élèves était plutôt familière, donc plus d'activités renforçant la langue formelle devaient être incluses dans les leçons. D'autant plus que le cadre du cours s'y prêtait puisqu'il avait eu lieu à la bibliothèque de l'école où les élèves s'étaient assises en groupe paraissant habituées à l'endroit.

Pour les études sociales, les participantes avaient travaillé durant la formation sur le thème de l'intégration des matières de l'histoire, géographie et éducation civique en les reliant aux nouveaux standards émis par le SEC. Il est apparu dans les réponses des élèves au questionnaire qu'elles semblaient apprécier au post le renforcement du

feedback donné par l'enseignante et la communication avec elle pour améliorer leur rendement. Plus encore, ceci a été renforcé par l'affirmation des élèves quant aux explications et activités faites en classe et qui les aidaient à mieux assimiler le cours et à apprécier la réussite en équipe. Entre l'observation avant l'étude et celle survenant quelque temps après la table ronde de suivi, il était visible que l'enseignante avait changé d'attitude vis-à-vis de ses élèves et c'est un point qui a été aussi soulevé par la formatrice dans la lettre qu'elle lui a adressée après le feedback oral (annexe 35 ; p. 512). Cependant, bien que l'explication en classe ait montré l'application de certains éléments de l'atelier durant la seconde observation, tels que l'approche du cours en utilisant le questionnement des élèves, selon la taxonomie de Boom (1956), en passant d'un niveau à un autre (connaissance, compréhension, application) et utilisant certains supports visuels (vidéo, internet) durant le post, d'autres points essentiels, relatifs à la formation donnée n'étaient pas visibles. Bien que se rapportant à l'indicateur 2.2 sur la motivation des élèves, il a été remarqué durant l'observation que le cours était plutôt centré sur l'enseignante qui expliquait tout et posait des questions sans qu'il n'y ait de travail de groupe per se. La coordinatrice s'est de même plainte de cette attitude en observant d'autres enseignantes et il semble que ce soit là un sujet important de programme de formation. De plus, la leçon s'est concentrée sur un chapitre concernant la citoyenneté, ce qui est bon pour les indicateurs 2.4 et 2.5 concernant de possibles orientations futures, mais l'intégration de l'histoire et de la géographie n'ont pas eu lieu tels que prévus et tels que présentés dans un projet de la part du bureau de coordination du CF lors de la table ronde de suivi ; point reconnu par la coordinatrice qui a répété à maintes reprises que les enseignantes trouvaient la méthode « difficile » (annexe 32 ; p.493). Pourtant, le projet présenté par l'école CF lors de la table ronde de suivi avait bien montré l'intégration. Nous nous demandons donc comment la collaboration et le

travail d'équipe prônés par la responsable de la formation continue au CF et par la coordinatrice prennent effectivement forme. En appliquant le projet, ceci aurait permis de passer réellement aux catégories supérieures de la pensée critique qui sont l'analyse, la synthèse et l'évaluation ; surtout que l'enseignante n'avait pas hésité à faire du brainstorming avec les élèves en classe comme l'indique le feedback de la formatrice du CED ; ce qui montre que la méthode aurait besoin d'être revisitée puisque les élèves semblent avoir apprécié d'être traités différemment et le montrent avec nettement plus de participation au cours, ce qui va dans le sens de l'indicateur 2.3.

Quant aux sciences, les participantes avaient travaillé durant la formation sur plusieurs méthodes dont les sheltered methods qui, comme précisées au chapitre 5, est une méthode de base en langue pour enseigner des concepts de haut niveau en sciences, tels qu'observer scientifiquement, développer des hypothèses, planifier des expériences, expliquer un phénomène, et soutenir une conclusion. Les questions utilisées portent les élèves à réfléchir à l'exemple de « pourquoi, quoi et comment », avec des moyens tels que la technologie, les images, et les travaux manuels. Le second thème a été les stratégies de lecture interactive en anglais à travers le curriculum de sciences. Lors de la post observation en classe au CF, les élèves semblaient plus conscientes de leur responsabilité de réussir grâce à leurs efforts et à l'amélioration des stratégies d'enseignement de l'enseignante, tel qu'observées dans le laboratoire où s'était déroulée la leçon. Le changement d'attitude envers les élèves entre la pré et la post observation était évident (tableau observation en annexe 34 ; p.502). Plus précisément, l'enseignante a diversifié les activités, appliquant les stratégies du scaffolding, selon la formatrice, professeure du CED (annexe 36 ; p.513), tel que reliant les expériences au laboratoire au vécu des élèves, utilisant des images, résumant avec elles les acquis à chaque étape. Ceci a facilité la compréhension des élèves surtout qu'en plus du scaffolding, la

formatrice a relevé l'application d'autres stratégies de lecture interactive où l'élève devait générer des questions a partir d'un texte scientifique, par exemple. La diversité des activités a permis la participation des élèves et leur intégration dans l'apprentissage des sciences sans que la langue ne soit une barrière comme auparavant. Cette constatation a aussi été celle de la coordinatrice des sciences qui a trouvé que les stratégies offertes par le CED ont été appliquées et adaptées au contexte de l'école de sorte que les élèves prenaient plaisir au cours. Elle espère qu'avec de telles stratégies, le progrès des élèves sera plus rapide, demandant de nouveaux programmes de ce genre qui ne sont pas long mais ciblés et donc applicables, surtout que le suivi est inhérent au programme.

En conclusion pour l'école CF, nous remarquons que les résultats obtenus suite au programme de formation continue offert aux enseignants d'une même classe peuvent être reliés positivement aux indicateurs 2.1., 2.2. et 2.3. Les applications des différentes stratégies ont eu un impact important sur la motivation des élèves à participer en classe et à vouloir améliorer leur rendement toutes matières confondues, poussant les élèves a vouloir répondre aux attentes de leurs enseignantes et acceptant de relever les difficultés rencontrées pour améliorer leur rendement. Les enseignantes ont su mettre à profit certains éléments appris durant les sessions au CED, puisque leur communication avec les élèves a changé et un dialogue de confiance s'est installé entre elles et les élèves, et que celles-ci ont pris plaisir à réfléchir et à s'exprimer durant le cours quelle que soit la langue, bien que des progrès soient encore requis à ce stade. Cependant, le feedback constant et de plus en plus constructif de la part des enseignantes a promu le sentiment d'estime au niveau des élèves pour les encourager a s'impliquer davantage dans leur propre apprentissage. Il est sûr que tout ce qui a été enseigné par les formateurs du CED n'a pas été appliqué intégralement, mais au vu de la satisfaction de part et d'autres et de

résultats observables, nous pouvons espérer que cela va continuer dans le sens de la promotion effective des stratégies menant aux niveaux supérieurs de la pensée critique et d'une participation plus active des élèves en classe. Sur un autre plan, les indicateurs 2.4. et 2.5. concernant les orientations futures des élèves ont été abordées pendant le cours d'études sociales en faisant découvrir aux enfants l'existence de centres importants à Qatar qui auront besoins de jeunes cadres à l'avenir ; ceci ouvre des horizon devant des élèves au Collège qui commencent en général à se projeter dans l'avenir. Le centre de formation continue au CF (voir organigramme p. 204) a certainement un rôle à jouer à tous ces niveaux, puisque sa responsable insiste sur l'application des acquis des formations, surtout que le programme de formation du CED a été le seul à avoir un suivi aussi prononcé au sein de l'école ; nous pourrions voir peut-être le début d'une coopération plus accrue entre école et université.

6.1.4.1.2. *Effets sur l'implication des élèves au CG.*

Au CG, les élèves se montraient plus positifs a la post observation qu'ils ne l'étaient à la pré observation dans leur apprentissage en langue arabe. Nous avons pu constater leur motivation à surmonter leurs difficultés dans le questionnaire pour élèves ; ils semblaient valoriser leurs résultats plus qu'auparavant, estimant que leur enseignant et leurs parents les aidaient à les améliorer. Durant les observations de classe, nous avons remarqué que des activités étaient implémentées au post alors que, au pré test, aucune activité n'avait été travaillée avec les élèves. Ce point a aussi été relevé par la formatrice qui a apprécié la gestion de la classe et du cours qui comportait différents moyens audio-visuels pour motiver les élèves à participer. Ceux-ci posaient des questions et s'activaient à répondre à celles de l'enseignant. Cependant, comme les groupes formés avaient un grand nombre d'élèves (6 par groupe), certains ne travaillaient pas du tout. La formatrice du CED a estimé que cela revenait aussi au fait que les tâches imparties

aux groupes n'étaient pas claires ainsi que certaines terminologies en arabe, d'où le problème de la langue qui doit être adaptée au niveau des élèves. Ceci peut être dû, selon Viau (2008), au fait que les objectifs ne soient pas clairs et que l'élève ne sache point où il va. Dans le cas de l'arabe, l'enseignant n'avait pas précisé les objectifs de son cours ni à la pré observation, ni à la post observation (tableau en annexe 37 ; 514); ceci aurait pu lui faciliter le travail en mettant au point des activités de telle sorte que de petits groupes puissent travailler ensemble et avoir le feedback nécessaire à l'amélioration de leur rendement. L'enseignement par exploration demande, comme l'a soulevé la formatrice, de former les élèves à des aptitudes telles que l'observation, la classification, la comparaison et l'organisation. Pour l'enseignant, qui est aussi coordinateur de la matière, ceci viendrait avec l'application plus régulière des stratégies apprises au CED.

Pour les études sociales au CG, les élèves n'ont pas hésité à montrer une certaine inquiétude quant à des résultats négatifs alors qu'ils disaient « travailler beaucoup » mais avoir « rarement de bons résultats ». Tout en saluant cette prise de conscience remarquable chez les élèves, il est bon de noter aussi leur regard sur leur enseignant, lui reconnaissant un soutien à travers des remarques régulières pour améliorer leur travail. Cependant, son feedback ne semblait pas suffisant pour garder la motivation des élèves tel que développé dans l'indicateur 2.2. La communication et l'ouverture aux élèves doivent être accompagnées d'une bonne gestion de la classe ainsi que du contenu du cours (Doyle, 1986, Gauthier, 2007). Sauf que ces 2 points ont été observés comme nécessitant une amélioration chez l'enseignant durant la post observation, d'après la formatrice (lettre feedback en annexe 38 ; p. 515), avec un cours décousu où les objectifs n'étaient pas clairs et n'étaient pas reliés aux standards des études sociales tel que requis par les ateliers de formation conduits au CED ; de plus, nous ne pouvions

voir de transition entre une partie enseignée et une autre commencée. Toute l'explication se déroulait à un seul niveau de la taxonomie de Bloom (application : niveau 3), sans que les connaissances (niveau 1) ne soient réellement acquises et probablement non comprises (niveau 2) puisqu'aucune question n'avait été posée aux élèves avant l'activité de groupe. Ce n'est pas que l'enseignant n'ait pas essayé de travailler en classe selon le nouveau savoir de la formation prise au CED, mais pour que tout enseignement ait lieu, il faudrait d'abord savoir gérer sa classe. Or, au pré, nous avons assisté à un cours magistral où l'enseignant parlait et les élèves levaient le doigt pour répondre à quelques questions ; alors que pour la post observation, nous avons demandé à voir un travail d'équipe allant dans le sens de l'intégration des 3 matières histoire-géographie et éducation civique. Les élèves n'avaient pas l'air habitués à travailler en groupe et donc tout le monde parlait et personne n'écoutait les instructions de l'enseignant et les explications au tableau. De plus, aucune ressource telles que cartes, vidéos, graphique montrant la croissance ou décroissance du nombre d'habitants (sujet de la leçon) n'était utilisée pour faciliter la compréhension de la matière à des élèves en classe de 5^e. Dans son feedback, la formatrice a relevé que le programme de formation suivi au CED n'avait pas accompli ses objectifs quant à l'intégration des matières. Ceci est probablement dû au fait qu'il y a un long travail à faire au niveau de l'application des savoirs pris dans différents ateliers. Ce point a été soulevé par le coordinateur de la matière dans l'entretien que nous avons eu avec lui, et qui a souligné l'importance de notre programme de formation parce qu'il a obligé l'enseignant à essayer d'appliquer les nouvelles connaissances et à reconnaître ses limites ainsi que son devoir d'améliorer ses performances au niveau de la gestion de classe, de la gestion du contenu de la matière et du travail de groupe. Naturellement, nous nous demandons où se situe le rôle du coordinateur de matière qui semble très enclin à vouloir améliorer

ce qui existe sans peut-être y arriver. Donc, cela pourrait représenter un besoin de programmes de formation pour les coordinateurs qui doivent amener le changement nécessaire au sein de leur équipe de travail.

Quant aux sciences au CG, la 2^e observation a montré une application des stratégies d'enseignement prises au CED, et une amélioration de l'attitude et des aptitudes de l'enseignant. Ceci s'est répercuté sur les élèves qui semblaient plus motivés à améliorer leurs résultats, valorisant les instructions du maître, toute comme en arabe. Dans son rapport, la formatrice relève une leçon bien organisée, avec un matériel adéquat pour les activités. L'insertion de mots en langue arabe était sporadique et non plus constant comme observé au pré-test (tableau en annexe 34 ; p. 502). Des stratégies alliant la lecture scientifique d'un texte le reliant aux savoirs des enfants leur a rendu le cours plus attractif puisque les élèves se sentaient réussir grâce au feedback positif de l'enseignant. Cependant, il aurait fallu aller un peu plus dans le sens du questionnement qui mène à l'analyse et l'évaluation de la part de l'élève (Lettre feedback en annexe 39 ; p.516). La formatrice, tout comme le coordinateur de matière, ont souligné que l'enseignement devient plus centré sur l'élève bien que l'enseignant soit encore l'intervenant principal, ce qui ne permet pas encore aux élèves de découvrir par eux-mêmes et de devenir plus en contrôle de leur apprentissage.

En conclusion pour l'école CG, nous remarquons que les résultats obtenus suite au programme de formation continue offert aux enseignants d'une même classe peuvent être reliés aux indicateurs 2.1., 2.2. et 2.3. jusqu'à un certain point seulement pour l'arabe et les études sociales mais bien davantage pour les sciences. Alors qu'en sciences, un bon progrès concernant la langue d'enseignement était observable, l'arabe nécessitait une approche plus adaptée au niveau des élèves pour qu'ils puissent comprendre le contenu de la matière et s'y impliquer davantage. Sur un autre plan, les

enseignants d'arabe et d'études sociales ont besoin de revoir les principes de la planification d'un cours à commencer par les objectifs reliés aux standards. Pour un enseignant, ceci est important mais pour un coordinateur de matière, en l'occurrence l'arabe, ceci est encore plus étonnant et professionnellement difficile à comprendre. De plus, alors qu'en sciences, nous remarquons une bonne application des stratégies apprises dans la formation au CED, le cas n'est pas le même en arabe et en études sociales, pourtant chaque formation comportait des stratégies de travail de groupe. Nonobstant, pour les 3 matières, les élèves étaient motivés à vouloir améliorer leur rendement en reconnaissant l'importance du feedback des enseignants et demandant l'aide des adultes (enseignant-parents) pour dépasser leurs difficultés. En voyant l'amélioration au niveau des sciences, le rôle de l'établissement serait effectif si les enseignants des différentes disciplines pouvaient s'entraider pour combler les lacunes des uns et des autres, ce qui irait plus dans l'optique de l'organisation apprenante. Plus encore, le rôle des coordinateurs de matières devraient être plus affirmé ; ils sembleraient avoir besoin de formations ciblées sur des lacunes importantes au niveau de la gestion des équipes, du travail coopératif et des curriculums.

6.1.4.1.3. Effets sur l'implication des élèves au LF.

Au LF, il était remarquable de voir une attitude très positive de la part des élèves en langue arabe. Leur volonté de relever les défis de la matière, leur participation très active au cours et leur enthousiasme à respecter les attentes de leur enseignante étaient des indices de motivation observables et en accord avec les indicateurs 2.2 et 2.3. Cette attitude qui existait au pré-test a été renforcée après les atelier et table ronde suivis au CED comme noté dans l'outil d'observation (annexe 34 ; p.502). De même, la formatrice du CED a rédigé un feedback éloquent (lettre en annexe 40 ; p. 517) quant à la performance de l'enseignante. Celle-ci a mis en œuvre les principes de la pédagogie

différenciée - tels que revus lors de l'atelier- avec les procédés de l'apprentissage par exploration. Elle a pu amener ses élèves à réfléchir, rédiger, commenter, comparer, argumenter et créer une suite à une histoire donnée qui devait être illustrée et présentée par groupe devant toute la classe en une seule période de classe. Chacune des élèves était impliquée et l'esprit d'équipe prévalait pour gagner ensemble à la fin du cours. En nous référant à la littérature sur la motivation des élèves pour l'amélioration de leurs résultats ou de leur participation en classe, nous remarquons que les ingrédients de la réussite d'un projet de classe étaient réunis : le feedback constant et constructif, l'attention donnée à chaque élève, les activités incitant graduellement les élèves à réfléchir sur leurs connaissances et à s'y référer pour mieux comprendre – comme signe de respect pour l'expérience des jeunes, pour mieux appliquer et par la suite passer aux niveaux supérieurs de la pensée critique chez l'apprenant. De plus, l'enseignante était exigeante quant à la qualité du travail à montrer et les élèves s'y conformaient. Ses instructions étaient suivies et elle montrait sa maîtrise du sujet traité, sachant se mettre en retrait pour que l'interaction entre les élèves soit naturelle bien que toujours ciblée sur le sujet (Weisser, 2004). Selon l'entretien avec la coordinatrice de la matière (entretien en annexe 32 ; p. 493), l'approche par exploration a été trouvée agréable par les élèves qui se sentaient en contrôle de leur action ; la réussite, dit-elle, est due en grande partie à l'application des acquis des ateliers suivis le plus tôt possible après les séances de travail, surtout que selon le programme du CED, l'école n'a pas attendu notre 2^e observation de classe pour commencer à appliquer. Mais ceci a eu lieu graduellement pour bien maîtriser les stratégies.

Pour les études sociales au LF, les élèves en classe de terminale montraient une bonne prédisposition à travailler, appréciant les activités qui les poussaient à réfléchir et

considérant que les explications en classe les aidaient, pour la plupart, à dépasser les difficultés. Presque unanimement, ces élèves disaient apprécier le feedback de leur enseignante et travailler dur pour combler ses attentes ; ce qui signale une motivation poussée pour relever les défis de la matière. Ces points positifs ont aussi été relevés dans les observations au pré et post. L'enseignante avait fait preuve d'aptitude professionnelle, selon la formatrice du CED (lettre en annexe 41 ; p. 518) en ayant un cours qui promeut la pensée critique non seulement à travers des questions posées aux élèves mais aussi avec des activités diverses. La participation était visible en classe, nonobstant certaines élèves qui semblaient s'exclure de la discussion de groupe, probablement certaines qui disaient « ne rien faire » pour surmonter leurs difficultés selon le questionnaire des élèves. Mais point important à relever dans cette école a été la présence d'autres enseignantes durant la totalité des cours observés durant la période préliminaire au programme de formation. Ceci, d'après la coordinatrice et la Vice-Principale académique est une règle générale pour que toutes les enseignantes profitent de l'expériences des unes et des autres. Les élèves semblaient habituées à la coopération des adultes ce qui peut avoir un effet sur leur propre coopération. Même celles qui se mettaient en retrait étaient à un moment ou un autre invitées à répondre, rédiger, et donc à s'impliquer dans leur apprentissage. Le point d'ombre au tableau a été le manque de clarté des objectifs en relation avec les nouveaux standards tels qu'enseignés durant les ateliers au CED, ainsi que le manque de synthèse à la fin du cours. Par contre, l'intégration entre les 3 matières a eu lieu et ceci est un point positif pour le programme du CED comme quoi, il est applicable à un certain niveau dans les écoles. En tant que coordinatrice de la matière, l'enseignante a dit, durant notre entretien, qu'elle serait intéressée non seulement de travailler davantage pour améliorer ses performances et celles des maîtresses au sein du bureau d'études sociales mais aussi de promouvoir cette

stratégie avec d'autres départements et essentiellement avec l'arabe. D'autant plus que, durant la pré-observation, une enseignante d'arabe est intervenue en classe pour expliquer certains termes et expressions aux élèves. Le terrain semble donc propice à une expansion et une généralisation des savoirs (Gather Thurler, 2000 ; Dennery, 1997). Quant aux sciences, l'avis des élèves a évolué assez positivement entre le pré et le post tests au LF, lorsque la langue d'enseignement a été prise en considération avec l'application des nouvelles stratégies enseignées au CED. Mais des élèves trouvaient encore des difficultés à améliorer leurs résultats malgré leur dur labeur dans cette matière. La coordinatrice de sciences a soulevé ce point estimant que le manque d'enseignantes qualifiées est un problème. En réalité, les nouvelles enseignantes qui arrivent à l'école sont en générale inexpérimentées, comme l'enseignante de cette classe. La coordinatrice doit donc travailler avec elle et l'envoyer à des sessions de formation pour que son niveau s'améliore conformément à ce que nous avons vu comme requis avec l'arabe et les études sociales. Mais, entre temps, les élèves restaient insatisfaites. Cependant, dans notre observation, nous avons remarqué un net changement d'attitude et d'aptitude chez l'enseignante entre la pré et la post observation. La formatrice du CED a même relevé une classe centrée sur l'élève plus que sur l'enseignante qui a implémenté de nombreuses stratégies pour l'implication des élèves dans de multiples activités (lettre de feedback en annexe 42 ; p.519). Celles-ci étaient en rapport avec des concepts scientifiques menant à l'analyse, la comparaison, l'évaluation, la rédaction de rapport et la synthèse. Ce qui a encouragé les élèves à participer. Même le travail de groupe était bon, bien qu'il aurait fallu avoir moins d'élèves au sein de chaque groupe afin que chacune ait un rôle à jouer et se sente partie prenante dans le succès de l'équipe. L'amélioration de la participation des élèves a donc été observée en classe (indicateur 2.3) ainsi que l'amélioration de l'emploi de la langue

anglaise par les élèves avec nettement moins d'interventions en arabe (indicateur 2.1) et la motivation des différents groupes à s'impliquer dans les activités et à relever les défis de chacune d'entre elles (indicateur 2.2.).

En conclusion pour l'école LF, nous remarquons que les résultats obtenus suite au programme de formation continue offert aux enseignants d'une même classe peuvent soutenir les indices des indicateurs 2.1., 2.2. et 2.3. Dans les 3 matières, arabe, études sociales et sciences, les stratégies ont été appliquées et des résultats positifs étaient bien visibles lors de la post observation quant à la motivation des élèves à étudier et à participer en classe. L'impact sur les élèves semble avoir été considérable au niveau de la motivation à s'impliquer dans leur apprentissage et à vouloir satisfaire les attentes élevées de leurs enseignantes d'arabe et d'études sociales au point que leurs propres exigences vis-à-vis de leur enseignante de sciences a augmenté ; malgré une amélioration bien visible en classe de sciences, les élèves estimaient que leurs résultats ne suivaient pas. Naturellement, la vérification de ces résultats est au-delà des objectifs de cette étude mais le point est intéressant à signaler. Par ailleurs, cet état d'esprit proactif, impliqué, voulant le meilleur nous ramène un peu au début de cette thèse avec le Magis d'Ignace de Loyola, en référence au davantage pour exceller ; et c'est cet esprit de continuité en accord avec l'apprentissage tout au long de la vie qui nous interpelle dans cette école. Il est sûr qu'il y a des aspects à améliorer dans toutes les classes et à différents niveaux mais l'école semble très consciente du rôle de la formation continue qui fait que la Vice-Principal a deux heures d'observation de classe au quotidien, exigeant aussi des observations en groupe, ce qui crée un environnement de collaboration et d'interaction éducative entre les enseignantes. Reste à voir si cette ouverture se fera transversalement entre les bureaux de coordination des différentes disciplines tel qu'espérée par la coordinatrice des études sociales.

6.1.4.1.4. *Effets sur l'implication des élèves au LG.*

Au LG, les élèves ne semblaient pas avoir progressé dans leur apprentissage entre la pré et la post observation.

En langue arabe, nous avons pu constater que l'évolution des réponses des élèves entre la pré et la post observations n'était pas évidente surtout concernant leur motivation à étudier la matière (indicateur 2.2) et à relever ses défis. Bien qu'à la post observation, l'enseignant ait essayé de motiver la classe à participer à des activités, l'opinion des élèves quant à leur capacité de réussir était en régression. Les seuls points qu'ils trouvaient intéressants à développer étaient la technologie et le développement des travaux de groupe. Deux points qui montrent qu'ils seraient motivés à participer au cours s'il était intéressant à leurs yeux, ou peut-être plus respectueux de leurs désirs. Dans les faits, à la pré observation, nous n'avions observé aucune activité qui aurait permis aux élèves de participer activement au cours . Alors qu'à la post observation l'enseignant a changé de stratégies incluant des activités individuelles et des activités de groupe, utilisant des procédés de résolutions de problèmes. Etait-ce la première fois? D'après l'observation et le feedback de la formatrice du CED (lettre de feedback en annexe 43 ; p. 520), certains éléments n'étaient pas présents qui auraient pu aider les élèves à mieux réagir face au cours, tels que l'explication des objectifs pour que l'élève sache ce qu'il a à apprendre et à faire. Ainsi l'élève serait peut-être motivé à s'impliquer davantage dans son propre apprentissage. Sur un autre plan, les élèves aspirant à plus de travail de groupe n'étaient pas guidés de manière à promouvoir la réflexion de chacun ; certains élèves s'étaient exclus d'emblée de toute discussion. Ici, d'après la formatrice, les stratégies du Cooperative Learning auraient aidé en donnant un rôle à chaque élève. De plus, les questions posées devaient motiver les élèves à réfléchir davantage et cela

aurait pu être fait si la stratégie de l'apprentissage par exploration avait été appliquée promouvant graduellement la pensée critique. Le coordinateur de la matière a précisé dans l'entretien (en annexe 32 ; p. 493), qu'après l'observation des autres enseignants appliquant les stratégies de l'exploration, il leur a demandé de donner plus de temps aux réponses des enfants, de ne pas sélectionner les réponses justes mais de permettre aux élèves de le faire pour qu'ils soit amenés à réfléchir, de diversifier les questions et les niveaux allant graduellement du plus facile au plus difficile pour motiver les élèves faibles et moyens à participer sans avoir peur ou se sentir diminué par rapport aux autres. Dans la classe que nous avons observée, une amélioration était visible dans la performance de l'enseignant au post par rapport au pré, avec un cours plus centré sur l'élève qu'il ne l'était auparavant.

Pour les études sociales, les élèves montraient plutôt de la démotivation disant préférer avoir des activités où ils n'ont pas à réfléchir. D'un côté, c'est négatif puisqu'il faudrait les pousser à aller au-delà de la mémorisation et de la passivité en classe. Mais, d'un autre côté, ceci voudrait dire que quelque chose a pu changer en classe avec l'enseignant qui aurait voulu les impliquer dans des activités où un rôle actif est requis. Les notes relevées durant la pré-observation montraient que l'enseignement était plutôt traditionnel, sans activités de groupe, avec des questions posées individuellement et auxquelles l'enseignant ne patientait pas pour avoir des réponses bien que les élèves essayaient de répondre à ses attentes. De plus, le cours s'était déroulé plutôt à un niveau qui poussait rarement vers l'analyse de données mais se limitait à promouvoir des connaissances. Suite à la formation, il s'agissait de construire un projet englobant les 3 matières des études sociales pour amener les élèves à réfléchir, travailler ensemble en groupe, et faire des liens entre différents sujets pour apprendre à évaluer. Durant la post-observation, nous avons remarqué, la participation de l'enseignant de la langue arabe et

de l'histoire au cours de géographie. Chacun est venu expliquer une partie relative à sa spécialisation sur le sujet du terrorisme. Ce que la formatrice a relevé comme étant un bon essai pour mettre l'idée de l'interdisciplinarité en œuvre. (lettre en annexe 44 ; p. 522) mais que c'étaient des exposés de différents points de vue plutôt qu'une véritable intégration des matières. Ce qui a transformé l'objectif initial de la formation au CED supposée être centrée sur l'élève à un cours centré sur l'enseignant où lui-même lisait seul la carte géographique, discutait des images et du film exposé. De plus, les objectifs du cours n'étaient pas alignés sur les standards et ne suivaient pas la progression de la taxonomie de Bloom sensée faciliter la compréhension et l'engagement des élèves.

En conclusion, malgré les efforts entrepris par l'enseignant pour changer du cours magistral à un cours plus interactif, il est visible que beaucoup de travail reste encore à faire au niveau des études sociales au LG pour améliorer l'enseignement. Entretemps, il est évident que les élèves du lycée des garçons sont à la traîne par rapport aux élèves du lycée des filles (LF). Au LF, et même au collèges des filles et des garçons, les élèves expriment clairement leur envie et leur besoin d'améliorer leur rendement, alors qu'au lycée garçons, ils semblent baisser les bras. Ceci requiert de la part de l'établissement un remaniement au niveau de la coordination de la matière des études sociales ainsi que des sessions ciblées avec un suivi accru sur le terrain qui irait peut-être dans le sens des programmes de plus longue durée que celui offert cette-fois-ci par le CED.

Quant aux sciences au LG, les élèves frôlaient la démotivation, selon ce que nous pouvions déduire de leurs réponses au post questionnaire. La formatrice du CED a relevé dans son feedback que l'enseignant a appliqué les stratégies de scaffolding, utilisant la langue arabe seulement quand nécessaire aux élèves d'assimiler (Lettre en annexe 45 ; p. 523). De plus, l'enseignant a implémenté des activités en classe à la post observation, alors que durant la première observation, aucune activité de groupe n'avait

eu lieu. Ces activités comprenaient des jeux où les élèves ont bien participé, des feuilles de travail et des puzzles à reconstituer avec une sorte de compétition entre les groupes. La formatrice relève aussi que les élèves travaillaient en équipe se soutenant les uns les autres pour réussir, mais qu'un plus grand nombre devait se sentir impliqué, surtout que le nombre d'élèves en classe était petit. C'est ce qui les a poussés probablement à dire qu'ils voudraient plus de travail de groupe. Les activités ont englobé les niveaux de la connaissance, compréhension et de l'application et des calculs mais sans, cependant, aller au delà, vers l'analyse, la comparaison ou l'argumentation. La participation des élèves à la post observation était encouragée aussi par des remarques constructives que l'enseignant donnait en passant d'un groupe à un autre sans omettre d'inciter les élèves récalcitrants à s'engager (indicateur 2.3) ce qui a motivé un bon nombre à relever les défis du cours (indicateur 2.2). Ceci est positif par rapport au programme offert, mais le temps devra dire si cette méthode continuera à être appliquée et comment elle va évoluer pour amener les élèves à mieux sentir la valeur de leur implication dans leur propre apprentissage. Selon le coordinateur de la matière, le progrès a atteint près de 40% des élèves et ce, jusqu'à un certain point seulement, ajoutant que le changement prendra du temps pour qu'il soit réellement visible sur le terrain au vu du niveau des élèves.

Pour conclure au LG, nous remarquons que les résultats obtenus suite au programme de formation continue offert aux enseignants d'une même classe peuvent soutenir les indices des indicateurs 2.1., 2.2. et 2.3. jusqu'à un certain point seulement et uniquement en arabe et en sciences mais pas en études sociales. Dans les deux premières matières, les stratégies ont été appliquées et un bon nombre d'élèves participaient en classe, s'impliquant dans les activités et montrant leur volonté d'apprendre et de faire réussir leur groupe. Ceci est en rapport avec l'indicateur 2.3 et nous permet de dire qu'il est

vérifié. Par ailleurs, les deux enseignants, bien que très présents par leurs interventions continues, donnaient des feedback constructifs qui permettaient l'évolution du cours sans problème avec un emploi de la langue simplifiée pour la bonne compréhension de la matière. Ceci est bon pour l'indicateur 2.1. Cependant, la partie relative à la promotion de la pensée critique était à mi-chemin en sciences mais plutôt proche de la réalisation en arabe (indicateur 2.2). Un bon nombre d'élèves a voulu répondre aux attentes de l'enseignant durant les cours observés et en devenant plus exigeant, l'enseignant pourrait voir un engagement de qualité chez ses élèves. Ceci pour dire que l'enseignement des sciences est sur la bonne voie de l'amélioration qui devrait amener les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage ; les élèves nous ont montré qu'ils en étaient capable bien que l'adhésion de certains d'entre eux n'était pas encore acquise aux nouvelles stratégies. Leurs réponses au post questionnaire peut être vues sous l'angle d'une demande à avoir plus de cours semblables à celui observé où la nouveauté et l'apprentissage actif sont de mise. Ce serait ainsi non plus un signe de démotivation mais plutôt un appel au changement puisqu'ils n'ont pas hésité à nous montrer leur engouement en classe. D'autant plus qu'en arabe, comme nous l'avons signalé plus haut, les activités menaient à une réflexion assez avancée de la part de ces mêmes élèves ; les activités devraient peut-être les encourager un peu plus à aller en profondeur dans leur réflexion, donc par rapport à l'indicateur 2.2, l'arabe peut être vu comme étant sur le bon chemin. Par contre, le programme des études sociales n'a pas donné les résultats escomptés bien qu'un embryon d'essai ait été mis en place mais nous ne pouvons pas dire que les indicateurs ont été vérifiés positivement.

6.1.5. Conclusion sur la 2^e hypothèse.

La 2^e hypothèse « Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays », a été partiellement vérifiée.

Pour l'indicateur 2.1. « les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours », nous avons deux langues d'expression utilisées, la langue arabe et la langue anglaise. Pour les cours de langue arabe, la langue formelle était utilisée par les enseignants avec, assez souvent, une réponse en langue familière de la part des élèves ; un point soulevé par la professeure du CED qui a recommandé à certains enseignants de faciliter les expressions en arabe, ce qui encouragerait les élèves à mieux comprendre et à s'impliquer davantage dans la langue formelle, ce que nous espérons voir se réaliser dans toutes les classes et pas seulement dans certaines écoles comme au LF. En études sociales, le problème de la langue arabe ne semblait pas se poser dans les 4 écoles vu que les enseignants autorisaient souvent un langage mixte, familier et formel, dans l'expression orale des élèves ; il est à espérer que cette approche soit acceptée lors des contrôles écrits mais ceci n'est pas du ressort de cette étude. Quant à l'utilisation de la langue anglaise, un problème maintes fois relevé dans les écoles indépendantes, il a été observé que les méthodes acquises au CED ont été appliquées et ont été productives dans les 4 classes des différentes écoles où notre observation avait eu lieu. Ce qui permet d'affirmer que l'indicateur 2.1 est positif en sciences et en études sociales et en voie de l'être en langue arabe.

Pour l'indicateur 2.2. « Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : la langue arabe, les sciences et les études sociales », nous avons différentes catégories d'indices que nous résumons comme suit : (a) la valorisation du travail en relevant les défis

rencontrés, (b) le feedback et dialogue constant avec les élèves, (c) la réflexion utilisant les procédés de la pensée critique pour sortir de la mémorisation pure à l'analyse et créer des liens entre les sujets et (d) des objectifs clairement exprimés.

Dans les 4 écoles et dans toutes les matières observées, les indices (a) et (b) s'étaient améliorés entre la pré et la post observations avec nettement plus de valorisation du travail des élèves ; ceci s'était traduit par plus de feedback constructif et une ouverture de dialogue enseignant-élèves qui permettait aux élèves de s'impliquer plus dans leurs tâches et de répondre plus facilement aux questions des enseignants, ce qui a créé une dynamique au sein des groupes de travail. Quant à l'indice (c), il était clair dans toutes les matières observées qu'un effort louable avait été fait dans ce sens pour promouvoir la réflexion chez les élèves, afin qu'ils deviennent des penseurs actifs et non des receveurs passifs de données à mémoriser. Cependant, l'application des stratégies menant à la pensée critique n'a pas toujours été mise en œuvre comme enseignée au CED, probablement parce que les enseignants n'avaient pas l'habitude de travailler ainsi d'une part, et d'autre part parce que certains n'ont pas l'habitude d'appliquer les acquis des ateliers quand ils n'ont pas un processus de suivi au sein du programme de formation. Avec les résultats observés nous pouvons quand même dire qu'en sciences, cet indice est sur la bonne voie puisque tous les enseignants observés ont appliqué les principes et semblent vouloir continuer dans ce sens ; en études sociales, une seule école (LF) a su faire le lien entre les différentes matières appliquant les principes de la pensée critique et des stratégies du travail de groupe, une autre école (CF) est sur la bonne voie mais a besoin de revoir les stratégies, mais au niveau des CG et LG, beaucoup de travail reste à faire à ce niveau. Quant à la langue arabe, le lycée filles était plus en avance que les trois autres écoles. Celles-ci auraient besoin d'avoir une approche plus centrée sur l'élève que sur l'enseignant et devraient aller plus en profondeur au niveau de l'analyse

pour que les élèves comprennent bien le processus et atteignent les niveaux de l'évaluation et de la synthèse. Les résultats très positifs du LF étaient dus au fait que l'application avait commencé au lendemain des ateliers ; ce qui a permis à l'enseignante de bien maîtriser le processus. Donc pour l'indicateur 2.2, nous pouvons dire qu'il a été partiellement validé avec beaucoup d'espoir de voir une amélioration en classe. Mais pour que ceci ait lieu avec certains enseignants, il faudrait ne pas oublier les principes de base dans la planification d'un cours, d'où le dernier indice de l'indicateur 2.2 : (d) avoir des objectifs clairement exprimés. Sur les 12 enseignants observés, deux seulement avaient clairement exprimés leurs objectifs aux élèves au début du cours et y avaient fait référence à la fin pour s'assurer que les élèves avaient compris la leçon.

En conclusion, l'indicateur 2.2 peut être considéré comme globalement atteint et donc plutôt positif toutes matières confondues, ce qui signifie que les établissements doivent travailler davantage avec leurs enseignants pour améliorer les points faibles. Ceci requiert de leur part de transposer le concept de l'ouverture de dialogue et d'échanges que les enseignants ont commencé avec leurs élèves à une ouverture entre enseignants au niveau des bureaux de coordination de discipline. En effet, dans chaque école au moins l'un des bureaux de coordination, et dans certains établissements les trois bureaux, travaillait selon les recommandations du programme de formation offert par le CED.

Pour l'indicateur 2.3. « L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible », nous regroupons nos observations selon les indices suivants : (a) la participation aux activités en classe, (b) l'implication des élèves avec un rôle actif pour chacun, et (c) la reconnaissance du travail bien fait.

Pour ce qui est de (a) la participation aux activités en classe, il était visible à la post observation dans les 4 écoles que les élèves appréciaient le travail en groupe,

respectaient les instructions de l'enseignant et s'appliquaient à répondre à ses attentes dans presque toutes les matières à l'exception de deux cours d'études sociales, l'un au LG et l'autre au CG. Alors qu'au CG, des activités avaient été mise en place, il s'agissait d'une faiblesse dans la gestion de la classe et du contenu, mais pour le LG, aucune activité de groupe n'avait pris place. Par contre, à l'exception du lycée filles en langue arabe, il a été recommandé à tous les autres de donner un rôle à chacun des élèves au sein de groupes à faible effectif. Ceci amène à préciser à chacun une tâche à accomplir pour que l'équipe fonctionne bien et que chaque élève se sente impliqué dans son succès. Ce qui faisait dire aux élèves qu'ils appréciaient le travail de groupe quand toute l'équipe gagnait. Quant à (c) la reconnaissance du travail bien fait, il y avait un net accroissement entre la pré et la post observation pour ce qui est de la mise en valeur du travail des élèves en classe, en leur demandant soit de présenter leur travail de groupe, soit de lire un rapport d'expérimentation ou encore de reprendre une explication ou d'afficher le travail sur les tableaux d'affichage en classe. Ceci était visible dans tous les cours sauf en études sociales au LG et CG. Nous pouvons donc conclure que l'indicateur 2.3 est largement positif quant à l'amélioration de la participation des élèves aux cours après le programme de formation au CED.

Pour l'indicateur 2.4 concernant l'orientation scolaire et l'indicateur 2.5. concernant l'orientation professionnelle future des élèves, le nombre de données recueillies du questionnaire pour élèves à la post observation ne permet pas de comparer avec les réponses recueillies suite à la pré observation. Ce qui ne nous permet pas de parler de vérification des indicateurs sauf dans le sens où il semblerait que les écoles auraient besoin de s'intéresser davantage aux aspirations futures de leurs élèves. Il faudrait pour cela créer des opportunités de contact avec les universités et les marchés de travail qui permettraient aux élèves de mieux entrevoir leur avenir, et donc de travailler avec un

objectif à accomplir ; ceci leur permettrait aussi de se fixer des buts atteignables dans la vie professionnelle. Certaines écoles ont commencé mais il semble que le processus est à ses débuts.

En conclusion pour la 2^e hypothèse « Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays », nous pouvons dire que la motivation des élèves était visible en classe grâce à leurs participation aux cours et souvent explicable à travers les questionnaires auxquels ils avaient répondu. Alors que la langue anglaise semblait être une barrière à la participation des élèves en classe de sciences, les stratégies appliquées pour dépasser ce problème et les impliquer dans leur propre apprentissage ont montré un net changement et un bon engagement de la part des élèves. Ceux-ci sont devenus plus motivés aussi à travailler les deux autres matières, langue arabe et études sociales en ayant des préférences pour l'une ou l'autre selon l'implication de l'enseignant à promouvoir le travail d'équipe et la pensée critique. D'où l'effet enseignant relevé dans la littérature comme étant un important facteur de motivation. Sur un autre plan, au vu de la réussite du programme de formation du CED dans certaines matières plus que dans d'autres, il est à espérer de voir une implication de l'établissement à généraliser les bons procédés acquis chez certains enseignants à l'ensemble des enseignants au sein de l'école de façon à avoir ce que nous appelons une organisation apprenante où le principe de décroisement, donc d'ouverture et d'échange entre collègues devient naturellement répandu au sein de l'établissement. Un exemple à cela est le LF qui semble être sur le bon chemin. Donc la motivation des élèves est bien présente ainsi que la participation de la plupart d'entre eux aux activités de la classe. Par contre, l'engagement au service du pays par la motivation à embrasser

des carrières servant les intérêts du pays n'a pas pu être vérifié. De l'effet maître, il est donc souhaitable de passer à l'effet établissement où la mise en commun serait profitable sur plus d'un plan.

6.2. Vérification de la 1^e hypothèse.

Dans cette partie, nous étudions les réponses des enseignants formés au CED pour tenter de vérifier la 1^e hypothèse : « Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar ».

Les informations ont été extraites de l'outil d'évaluation des ateliers et des tables rondes de suivi, et mises en parallèle avec les observations et les entretiens pour notre analyse. Les indicateurs à vérifier sont les suivants : indicateurs 1.1. (sessions adaptées au contexte des écoles) ; 1.2 (la relation formateur-participant) ; 1.3 (la collaboration entre enseignants) ; 1.4 (le suivi promeut une interaction constructive avec le formateur) ; 1.5. (le suivi encourage l'application des stratégies) ; 1.6 (les stratégies sont appliquées) ; 1.7 (la langue d'enseignement) ; 1.8 (motivation des enseignants à surmonter les difficultés du curriculum).

Nous présentons les résultats en trois catégories qui regroupent chacune différents indicateurs :

La catégorie 1 comporte les indicateurs 1.1, 1.7. et 1.8. concernant la motivation des enseignants et la langue d'enseignement dans le contexte scolaire. Ensuite, la catégorie 2 discutera des indicateurs 1.2. et 1.4. concernant les sessions de formation et la relation avec le formateur. Enfin la catégorie 3, avec les indicateurs 1.3. 1.5. et 1.6., exposera le suivi comme processus inhérent à la formation.

6.2.1. Catégorie 1 : la motivation des enseignants et la langue d'enseignement dans le contexte scolaire.

Dans le chapitre 4, nous avons vu que le Supreme Education Council (SEC) est responsable de l'éducation à Qatar. Pour cela, il a bâti toutes les écoles indépendantes avec la même architecture et le même design et leur a à toutes fourni le matériel ainsi que les ressources nécessaires à leur développement. Ce qui change, c'est la manière d'utiliser ces ressources avec les élèves. Nous avons constaté durant nos observations de classe de sciences que les laboratoires étaient tous bien équipés et que les enseignants en faisaient usage durant les cours puisque les élèves semblaient habitués à avoir leur place et savaient où se trouvait le matériel pour les expériences ; de même un assistant de laboratoire aidait les enseignants en leur préparant la salle et les produits à manipuler. Quant aux bibliothèques, nous avons eu l'occasion d'y accéder au CF durant le cours d'arabe à la séance de la post observation et avons pu remarquer la présence d'une bibliothécaire et de multiples ressources dans une grande salle avec des tables pour le travail de groupe et un coin ordinateur pour la recherche sur internet ainsi qu'une photocopieuse. Ceci est valable pour les autres écoles mais sans que nous n'ayons eu la possibilité de regarder de près leurs ressources. Cependant, il était évident que le SEC avait tout mis en œuvre pour donner accès aux élèves et à leurs enseignants à ce qui pouvait les aider au développement. D'après les entretiens avec les Vice-Principals académiques, un horaire était fixé pour chaque classe et pour différentes matières afin de faire obligatoirement usage de la bibliothèque (tableau entretiens Vice-Principals en annexe 9 ; p. 400). En nous référant aux entretiens avec les coordinateurs des 4 écoles (tableau entretiens en annexe 32 ; p. 493), certains ont fait référence à leur travail en bibliothèque et à l'usage de dictionnaires pouvant aider les jeunes à faire le lien entre la langue anglaise et la langue arabe (CF) ou à rechercher des synonymes. Ceci est

certainement important pour améliorer le niveau linguistique des élèves surtout quand ils travaillent sur des projets de classe. Par ailleurs, tous les enseignants formés au CED ont reconnu dans l'évaluation des ateliers et suivi avoir accès à des ressources multiples pour améliorer le rendement de leurs élèves, entre autre la présence d'une bibliothèque dont ils disent faire usage (item IV.3 (a) évaluations ateliers et suivi en annexes 46 à 48 ; p. 524 à 543). Mais, il semblerait que certaines écoles en font plus usage que d'autres d'où probablement une motivation plus grande des élèves à vouloir améliorer leurs résultats puisqu'ils ont à ce moment-là la possibilité du choix et de la décision pour les ressources les plus adéquates à leurs yeux, puissent-t-elles être un livre, une revue ou un site internet (CF et LF). Ceci encouragerait les élèves à lire et donc à améliorer leur niveau linguistique à côté d'autres aptitudes. Mais, sur un autre plan, au vu de l'importance du matériel et des moyens financiers mis à la disposition des écoles d'une part, et la présence d'un problème de langue arabe et anglaise d'autre part, on se demanderait s'il ne serait pas judicieux d'avoir dans chaque classe un dictionnaire auquel les élèves feraient immédiatement référence quand un mot n'a pas été compris. Dans les activités de groupe, ce serait un rôle que l'enseignant pourrait donner à un élève ; plutôt que de s'isoler par rapport au groupe par peur ou par honte, comme remarqué dans certaines classes dans la partie relative aux observations des élèves, ce serait un moyen de motivation pour qu'ils s'impliquent davantage en apportant des renseignements supplémentaires au groupe quand il le faut et donc à être actif au sein de son équipe.

Nous pouvons donc dire que, pour l'indicateur 1.1. relatif au contexte scolaire, les écoles assurent à leurs enseignants ce qui est nécessaire au développement des curriculum et des performances des élèves avec des bibliothèques aux ressources multiples (livres, revues, connexion internet) et des laboratoires avec le matériel

nécessaire. Il y a même une salle équipée pour les séances de formation continue en groupe avec le matériel technologique nécessaire. Tout ceci a certainement eu un impact positif sur la motivation des enseignants à faire de la recherche pour les nouveaux curriculum à mettre au point, comme signalé dans les entretiens des Vice-Principaux académiques des 4 écoles.

Ce qui nous amène à regarder de près l'indicateur 1.8. relatif à la motivation des enseignants à relever les défis des nouveaux curriculums. Les coordinateurs de matières ont insisté, durant notre entretien, sur le soutien de l'Etat quant à la diversité des ressources pour mettre au point leur curriculum conformément aux Standards émis par le SEC ; des Standards qui requièrent des programmes promouvant la pensée critique. Selon les évaluations des ateliers de sciences par exemple, les participants avaient estimé qu'ils n'auraient pas de difficultés avec leurs élèves lors de l'application des stratégies au niveau de la connaissance, de la compréhension et de l'application. Mais, dans leur évaluation après les tables rondes durant les sessions de suivi, certains ont estimé qu'ils avaient eu des problèmes à ces trois niveaux-là (tableau comparatif des évaluations ateliers item II.4 et suivi item II.3. annexes 46 à 48 ; p. 524 à 543). Et lorsque nous regardons de près les données relatives aux niveaux supérieurs de la pensée critique selon la taxonomie de Bloom (1956) qui sont l'analyse, l'évaluation et la synthèse, l'écart entre ceux qui pensaient ne pas rencontrer de difficultés et ceux qui ont dit en avoir eu est encore plus grand, et ceci est valable pour les deux autres matières qui sont l'arabe et les études sociales. Cette dernière est encore plus visée par le nouveau curriculum puisqu'en 2009-10, les Standards pour les études sociales venaient d'être émis, alors que pour les sciences et l'arabe, les standards existaient depuis 2004-05. Ceci nous interpelle parce que les observations faites en classe montraient effectivement des cours qui atteignaient rarement les 2 ou 3 derniers niveaux. Nous

nous demandons donc, s'il n'est pas difficile pour les enseignants, à la base, de planifier des leçons à ce stade de la pensée critique et que, donc, plus de programmes de formation ciblant essentiellement ces trois niveaux devraient être mis au point. Tout en sachant que durant les deux dernières années académiques (2007 à 2009), le CED avait essentiellement travaillé sur la pensée critique en arabe, sciences et maths. Mais, comme ce ne sont pas toujours les mêmes enseignants qui sont envoyés par les écoles, à cause du renouvellement constant du staff enseignant, point repris par différentes coordinatrices au CF et LF (tableau entretien coordinateurs en annexe 32 ; p. 493), il y aurait ici une responsabilité de l'institution pour dépasser ces difficultés. Ceci est visible dans l'évaluation des ateliers où les participants ont exprimé unanimement leur désir de participer à des sessions de suivi avec le formateur pour les aider à travailler sur leurs difficultés, tout en reconnaissant de même que le travail d'équipe au sein de l'école les aide à surmonter leurs obstacles au quotidiens, un point relevé par tous les coordinateurs qui disent travailler en groupe avec leurs enseignants (tableau entretien coordinateurs en annexe 32 ; p. 493). Ceci nous montre la motivation des enseignants formés à réellement surmonter toutes les complications du nouveau système éducatif à Qatar où il leur est demandé de créer leur propre curriculum. Cependant, il semblerait qu'ils aient été tellement pris par leurs préparations et le tourbillon de leur travail, que certains réalisaient à peine que tous leurs élèves ne participaient pas en classe (item III5 ; tableau comparatif des évaluations en annexes 46 à 48 ; p. 524-543) ; ce point était pourtant assez évident durant la pré-observation que nous avons eue (tableau observation en annexe 34 ; p. 502). Probablement qu'ils ne percevaient pas ce problème vu que tous ne faisaient pas travailler leurs élèves en groupe. Nonobstant, dans leur évaluation du même item (III.5) après la table ronde, les enseignants avaient tous noté que leurs élèves participaient activement au cours quand ils appliquaient l'une des nouvelles stratégies

appries. Mais, durant la post observation dans les classes, nous avons relevé, pour être plus précis, que la plupart seulement des élèves participaient aux activités quand les nouvelles stratégies étaient appliquées. Pourquoi relever ce détail ? Parce qu'en fait, il est demandé à l'enseignant de former tous les élèves et d'être attentif aux besoins de tous ; ce point est pris en considération au niveau des coordinateurs de matières et des Vice-Principals (tableaux d'entretiens en annexe 9, p. 400 et annexe 32 ; p. 493) qui demandent que l'enseignement en classe soit centré sur l'élève et non sur l'enseignant ; tout comme les professeurs du CED l'avaient relevé dans différents feedback remis aux enseignants. Ceci pour dire que les nouveaux curriculum à mettre au point par les enseignants ont respecté leur désir d'innovation, un désir partagé par les enseignants des anciennes écoles publiques tel que nous l'avions vu en chapitre 4. Et c'est ce sentiment d'innovation qui fait que beaucoup d'entre eux sont motivés à utiliser toutes les ressources adéquates mises à leur disposition dans les établissements pour mieux enseigner (item II.3 ; tableaux comparatifs en annexes 46 à 48 ; p. 524-543).

Quant à l'indicateur 1.7 relatif à la langue d'enseignement, il était visible durant les observations tout comme dans les outils d'évaluation des enseignants formés que la langue anglaise constitue un problème pour les élèves et pour certains maîtres. Ce problème avait été remarqué lors de la pré-observation avec les enseignants de sciences qui parlaient en anglais mais aussi en arabe durant le cours.

Bien que dans l'outil d'évaluation (Items I1 à I.3 tableau comparatif ateliers et suivi en annexe 48 ; p.543) tous les enseignants de sciences aient dit que leur niveau d'anglais était bon, ils avaient préféré, pour la plupart, répondre en arabe à la fiche du profil de l'enseignant (en chapitre 5). Par la suite, en remarquant combien ils pouvaient bénéficier de stratégies « applicables » en classes, aux dire de la coordinatrice des sciences au CF (tableau entretiens 32), ils ont estimé qu'ils n'hésiteraient pas améliorer

leur niveau d'anglais si cela devait aider leurs élèves (item I.3 du suivi, tableau comparatif ateliers et suivi en annexe 48 ; p. 543). D'ailleurs, nous avons relevé lors de la post observation que les enseignants observés avaient amélioré leurs stratégies d'enseignement en anglais comme exprimé dans la partie précédente ; ce qui leur a montré l'importance des ateliers qui ciblent leurs besoins et les a motivés à vouloir progresser au niveau linguistique. Ceci est tout à fait conforme à l'indicateur 1.7. qui recommande que l'enseignant change son approche du problème (nouvelles stratégies d'enseignement pour les sciences) et accélère ses efforts pour voir un progrès réel sur le terrain. Quant à l'amélioration de la compréhension des élèves autant en arabe formel qu'en anglais, il serait nécessaire que les enseignants créent des moments d'échange entre eux plus régulièrement et plus assidûment non seulement pour partager les nouvelles connaissances comme le disent les coordinateurs de matières dans toutes les écoles (tableau entretien en annexe 32 ; p. 493) mais aussi pour observer comment elles sont mises en pratique. Nous avons l'expérience du LF où, selon la Vice-Principale académique et les coordinateurs (tableaux entretiens en annexe 9, p. 400 et annexe 32, p. 493), des séances d'observation de classe ont lieu tous les matins ; ces séances sont intéressantes pour comprendre sur le terrain comment appliquer et ensuite recevoir le feedback des collègues. Au niveau linguistique, ceci aurait pour effet d'augmenter la motivation des enseignants et des élèves pour réfléchir comment profiter de l'expérience de l'autre et comment l'aider à améliorer ses performances.

Pour conclure cette catégorie, nous pouvons dire que le contexte scolaire est adéquat pour la mise en pratique des stratégies apprises au CED au sein du programme de formation. En se basant sur leur contexte réel, les ateliers du CED ont misé sur cette accessibilité pour rendre leur matière plus conforme à la réalité du vécu des enseignants.

Ainsi, les différentes approches avaient été mises en pratiques en sciences pour l'amélioration des performances en langue anglaise. Sur un autre plan, il était évident aussi que les ateliers ont motivé les enseignants à discuter de leurs problèmes au niveau du curriculum, estimant que les multiples ressources les aident énormément mais que des activités d'application sur le terrain étaient les bienvenues.

6.2.2. Catégorie 2: les sessions de formation et la relation avec le formateur

Les enseignants qui viennent participer à un programme de formation continue le font soit parce que l'établissement le leur demande soit parce qu'eux-mêmes sentent le besoin de se ré-former. Dans le cas du programme offert par le CED, un accord avait été conclu avec la direction de chacune des 4 écoles pour qu'il y ait un groupe de cinq enseignants au plus, envoyés pour chacune des 3 matières : sciences, langue arabe et études sociales. Naturellement, lorsque les enseignants choisissent eux-mêmes de venir, la motivation est grande. Dans le 1^{er} cas, par contre, il se pourrait qu'il y ait une certaine résistance à l'implication du participant dans les ateliers et par la suite dans l'application des nouveaux savoirs. Pourquoi en parler maintenant ? Parce qu'en fait, le formateur a un rôle très important à jouer, tel que développé dans l'indicateur 1.2., non seulement au niveau de l'enseignement mais aussi au niveau de la motivation du participants ; en ce sens, il doit démontrer au participant l'intérêt que celui-ci a à acquérir de nouvelles connaissances, lui montrer comment celles-ci sont effectivement applicables en classe pour l'encourager à le faire une fois revenu au monde scolaire et, de plus, lui faire sentir combien sa réussite lui tient à cœur. En agissant ainsi, il devient un modèle pour les formés.

Dans le cas du programme sujet de notre étude, les professeurs du CED avaient conçu leur ateliers de telle sorte que les participants puissent appliquer devant eux des

éléments essentiels à retransmettre en classe plus tard. Dans leurs activités, il ont rappelé aux participants ce qu'ils avaient enseigné dans les ateliers de l'année précédente concernant la pensée critique en sciences et études sociales, et la pédagogie différenciée en arabe. Ceci a permis à un bon nombre d'enseignants de se sentir experts dans ce qu'ils écoutaient et de travailler sur les activités durant l'atelier. Ceci les a probablement poussés à relever presque unanimement dans l'évaluation à la fin de l'atelier qu'ils n'auraient pas de problèmes avec leurs élèves durant l'application au niveau de la pensée critique (item II.4 (a) à (f) ; tableaux évaluation ateliers et suivis en annexes 46 à 48 ; p. 524-543). Cette méthode a permis de créer un lien de confiance entre les formateurs et les enseignants formés puisque les premiers regardaient de près les besoins de chaque groupe de travail durant leur atelier. Les présentations en PowerPoint (exemples en annexes 12(A) et 12(B) ; p. 413-421) exposent les contenus des ateliers ; naturellement certains détails ne s'y trouvent pas mais l'essentiel y est. De plus, pour bien montrer aux participants la relation de confiance et le lien de collaboration entre eux, tous les fichiers utilisés avaient été envoyés par courrier électronique aux enseignants afin qu'ils puissent appliquer et par la suite être en contact avec les formateurs pour toute question qui leur serait utile. Voilà comment, par exemple, la coordinatrice des études sociales au LF, qui était aussi l'enseignante observée, a pu mettre au point un cours bien structuré comme nous l'avions expliqué dans la partie précédente (revoir p. 272) ; sa relation avec la professeure du CED bien après l'atelier et la table ronde de suivi lui a permis d'appliquer et de motiver ses élèves à s'impliquer dans leur apprentissage, faisant le lien entre plusieurs disciplines. Cette enseignante avait participé aux sessions de l'année précédente au CED. Par contre, l'enseignant d'arabe, aussi coordinateur de matière au CG, n'avait pas participé aux sessions comme prévu et n'avait pas pris contact avec la professeure d'arabe du CED ;

son cours lors de la post observation n'avait pu montrer que partiellement la réalisation des objectifs de l'atelier. Donc, la relation de confiance est à double sens et c'est ce qui fait que le formé puisse exprimer ses difficultés pour qu'il s'en sorte. En agissant de la sorte, les formateurs du CED ont voulu donner l'exemple de ce que doit être une relation avec l'apprenant. Et nous avons relevé durant la post observation, qu'en créant une relation de confiance en classe, les élèves de la plupart des enseignants s'étaient sentis plus à l'aise, s'exprimaient davantage et s'impliquaient beaucoup plus dans leur formation scolaire (revoir p. 275-276). Ceci a été évoqué par le coordinateur des sciences au LG qui a estimé que l'amélioration est visible lors des observations faites en classe suite au programme mais qu'elle prendrait du temps parce que sa réussite nécessiterait l'application des nouveaux savoirs d'une manière constante et consistante (entretien coordinateurs en annexe 32 ; p. 493).

Tout cela nous amène à l'indicateur 1.4. où l'élément de communication durant les ateliers et les sessions de suivi est primordial. En fait, les participants avaient tous souhaité avoir des sessions de suivi avec les formateurs du CED dans leur évaluation des ateliers (item II.5 et II.6). Donc l'idée de ne pas s'arrêter à un atelier ou deux mais d'être persévérant dans ses efforts montre un progrès certain dans la relation formateur-formé. Ce progrès a été relevé par plus d'un coordinateur de matière qui ont affirmé que la pré-observation dans les écoles et ensuite la post-observation avaient eu des répercussions positives sur les enseignants qui ont très bien accepté le feedback des professeurs du CED par la suite. Ce processus a contribué à responsabiliser les enseignants et leur a montré l'importance de leur implication dans la profession, surtout qu'il s'agissait de feedback constructifs venant de la part de professeurs de l'université (tableau entretiens coordinateur en annexe 32 ; p. 493). En valorisant la présence du CED à tous les niveaux, les coordinateurs de matières ont insisté sur plus de

collaboration entre eux et l'université pour améliorer la qualité de l'enseignement dans leurs écoles. Ceci a été repris par les 4 établissements qui estiment que le CED est le seul organisme à assurer un suivi aussi assidu sur le plan formatif, ce qui a eu un impact positif sur la confiance des enseignants en leur capacité à améliorer les résultats de leurs élèves. Ceci était lisible dans leurs évaluations en disant qu'ils continueraient à appliquer en classe ce qu'ils ont acquis durant le programme de formation au CED, toutes disciplines confondues (Item II.9 ; tableaux évaluations ateliers et suivis en annexes 46-48 ; p. 534-543).

En conclusion pour la catégorie 2, nous pouvons dire que la relation de confiance initiée par les professeurs du CED avec les enseignants des 4 écoles indépendantes dans cette étude a permis de créer un environnement propice à plus de collaboration au niveau professionnel. De plus, en modélisant la façon dont un formateur devrait agir avec les formés, les professeurs du CED ont motivé la plupart des participants à agir de même (Cornerstone Program, 2005) sans qu'ils n'aient peur de perdre leur autorité sur les élèves puisqu'ils ont dit que ceux-ci respectaient même plus leurs directives qu'auparavant (Item III.4). Cet appel constant à la collaboration école-université nécessiterait qu'on y prête attention dans les programmes futures du CED.

6.2.3. Catégorie 3 : le suivi comme processus inhérent à la formation

Dans ce qui suit, nous regarderons de près ce qui fait que le suivi du programme de formation du CED encourage la collaboration entre enseignants et l'application de nouvelles méthodes sur le terrain des pratiques pour un meilleur engagement des élèves dans leur apprentissage. Les indicateurs 1.3, 1.5 et 1.6 nous aideront à déduire de l'importance du suivi par rapport aux écoles.

L'indicateur 1.3. nous apporte des précisions sur la qualité de la collaboration entre enseignants et formateurs pour un meilleur rendement. Nous venons de voir que les coordinateurs et les Vice-Principaux académiques, en tant que responsables de la formation continue des enseignants, ont tous souhaité plus de collaboration entre le CED et les écoles afin de regarder de près la qualité des prestations du staff enseignant (tableau entretiens Vice-Principaux en annexe 9 ; p. 400). Les coordinateurs et les Vice-Principaux espèrent, avec ce genre de collaboration, promouvoir une entraide plus efficace entre les enseignants eux-mêmes. Il est vrai que la plupart ont dit avoir une journée de formation par semaine, ou selon les besoins pour certains, afin de discuter des problèmes rencontrés et des observations de classe entre collègues. Les écoles travaillent donc sur le principe de collaboration puisque beaucoup planifient et préparent des leçons ensemble ; certains exposent de même à leurs collègues ce qu'ils ont acquis durant les sessions de formations dans le but de généraliser les connaissances (entretiens coordinateurs en annexe 32 ; p. 493). Mais, présenter aux autres n'implique pas nécessairement une application sur le terrain, selon les coordinateurs. Ils sont conscients qu'une autre perspective, peut-être plus experte, est requise ; ce qui a fait dire au coordinateur de sciences au LG que le « CED cible les racines du problème et apporte des solutions qui nous font toujours progresser (...) » (tableau en annexe 32 ; p. 493). Le Vice-Principal académique au LG a insisté sur la résistance de beaucoup d'enseignants, surtout parmi les plus anciens, qui appliquent rarement les nouveaux acquis en classe ; donc pour lui, n'était-ce le suivi du programme au CED, certains rempliraient uniquement un rapport de participation au programme de formation (entretiens Vice-Principaux en annexe 9 ; p. 400). On se rappelle que beaucoup d'enseignants dans les écoles de garçons ont dit être dans la profession depuis 13 à 27 ans (tableau 24), ce qui constitue un défi à relever de la part de l'administration s'ils ne

se sentent pas concernés par la réforme de l'enseignement à Qatar. En parallèle au CG, l'application des nouveaux savoirs a été soulevé par le Vice-Principal académique sous l'angle du temps et de la pression du travail qui constituent, d'après lui, une barrière au changement ; ceci conduit à ne pas avoir la qualité d'enseignement souhaitée, répétant plusieurs fois que l'application en classe était faite « autant que possible » (entretiens Vice-Principal en annexe 9 ; p. 400). D'où l'importance, selon les Vice-Principals d'une collaboration avec le CED qui suit de près l'évolution en classe et propose des solutions.

Donc pour ces écoles, il s'agirait de créer, grâce au CED, des opportunités de rencontre pour plus de coopération efficace où la discussion des problèmes rencontrés peut aider à entrevoir des solutions et donner confiance aux uns et aux autres, comme cela a été le cas durant le programme de formation suivi (entretiens Vice-Principals en annexe 9 ; p. 400) . Ceci était d'ailleurs relevé dans les réponses aux évaluations des ateliers et du suivi où les enseignants formés ont dit travailler ensemble pour dépasser leurs difficultés (item II.7 ; ateliers) et apprécieraient de même une collaboration et un échange avec le formateur (item atelier II.5) et avec d'autres écoles (items suivi II.6 et II.7).

Pour plus de précision, nous avons demandé, dans les entretiens avec les coordinateurs, leur point de vue sur la relation enseignant-enseignant, enseignant-coordonateur et enseignant-élèves. Ce qui en est sorti dans les écoles est intéressant pour comprendre la perception de l'approche du travail en équipe et de la communication avec les élèves. Au CG, par exemple, le coordinateur d'arabe a expliqué que les enseignants collaborent « parfois ensemble pour préparer les cours et ils en discutent après l'implémentation » ; au LG, par contre, les préparations sont discutées en groupe ; ensuite, après les cours, les enseignants se retrouvent pour parler des bonnes et des moins bonnes approches en

classe pour s'épauler et voir comment améliorer leur enseignement afin que les élèves en profitent. Mais ceci ne semble pas être le cas de tous les bureaux de coordination au LG puisque le Vice-Principal avait relevé que le changement était très difficile et que « parfois, il faut insister pour l'application de nouveaux savoirs » (entretiens Vice-Principals en annexe 9 ; p. 400). Quant au CF, la relation semblait plus structurée en ce sens que la collégialité est requise et la responsabilisation (accountability) est essentielle ; les coordinatrices sont tenues responsables pour l'application des nouveaux acquis face à la responsable de formation continue. Cette exigence de l'administration fait que les coordinatrices suivent pas à pas chaque enseignante pour l'application des nouveaux savoirs afin d'avoir des classes centrées sur les élèves et non sur l'enseignante. Ce concept a été relevé par les coordinatrices elles-mêmes qui ont mentionné, comme en études sociales, que les résultats de leurs observations ne montraient pas encore des classes totalement centrées sur les élèves et qu'elles y travaillaient encore. Mais, les coordinatrices notent que leurs élèves diffèrent d'un niveau de classe à un autre ; en ce sens que les élèves que nous avons observées en classe de 5^e étaient à leur première année au CF et que beaucoup d'entre elles viennent des anciennes écoles publiques, d'où un niveau académique qui laisse encore à désirer. Par contre, selon la coordinatrice des sciences, une fois ces élèves arrivées en classe de 4^e et 3^e, leur niveau académique est nettement meilleur et même dépassant leurs attentes (entretiens coordinateurs en annexe 32 ; p. 493). Quant au LF, les coordinatrices ont toutes montré un travail d'équipes soudées, œuvrant pour une même cause, celle de l'amélioration du niveau des élèves, par tous les moyens. Ceci est fait, selon une même procédure appliquée dans tous les bureaux de coordination, à savoir l'application des nouveaux acquis immédiatement après les ateliers pour pallier graduellement aux obstacles rencontrés lors des premières applications et y trouver des solutions pour les

adapter au contexte des élèves ; de plus, l'observation de classes des collègues est requise pour avoir des feedbacks constants (tableaux entretiens coordinateurs en annexe 32 ; p. 493). Comme au CF, les coordinatrices ont parlé de différentes méthodes de renforcement pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissages, de contacts avec les parents, de projets supplémentaires et d'autres afin d'améliorer l'engagement des élèves à réussir, alors que ces points-ci avaient été vaguement approchés au CG et LG (entretiens coordinateurs en annexe 32 ; p. 493).

Sur un autre plan, les coordinateurs de matières ont relevé l'importance du suivi pour eux parce que les formateurs du CED ont agi non seulement en tant que professeurs de formations mais aussi en tant que conseillers pour réellement suivre de près l'évolution du processus d'apprentissage ; cette attitude représenterait pour eux un exemple à suivre puisqu'ils sont appelés à généraliser les savoirs dans leurs écoles.

D'où l'indicateur 1.5. pour comprendre l'impact de l'organisation du suivi sur les enseignants. De ce qui précède, il paraît y avoir un profond désir de soutien de la part du CED dans ce qui est une tâche énorme de réforme pesant sur les épaules des responsables du processus d'apprentissage des élèves dans les écoles. Ce qui est bon est la prise de conscience des écoles qu'il faut dépasser l'individualisme dans le savoir et savoir-faire pour une collaboration qui, si elle est bien encadrée, mènerait à avoir une organisation apprenante. Ce qui semble leur manquer, néanmoins, est un processus de soutien formatif consistant et durable.

En mettant au point son programme de formation continue, le CED s'était basé sur l'expérience de l'année antérieure en 2008-09, où un programme de suivi avait été implémenté et bien accepté par différentes écoles. Le développement qui s'en était suivi avait pris cela en considération et y avait ajouté l'élément de l'observation comme processus essentiel et non facultatif au programme. Cela a réussi à mettre en confiance

les écoles à différents niveaux ; pour commencer, au niveau des Vice-Principaux académiques qui ont relevé ce qui a trait à l'application en classe. Bien que tous nous aient assuré que leur école entreprenait le suivi des formations sur le terrain, d'une manière ou d'une autre, après tout atelier pris par leurs enseignants, les Vice-Principaux ont estimé que les tables rondes introduites comme obligatoires dans le programme ainsi que les observations en classe à deux reprises ont permis aux enseignants de voir le sérieux du travail que le CED entreprend et les a poussés à appliquer. Ils ont considéré cette méthode comme un soutien qui les aidera à réaliser les requêtes du SEC quant à l'implémentation des programmes qui promeuvent la pensée critique (entretiens Vice-Principaux en annexe 9 ; p. 400). Ils ont aussi apprécié la demande de collaboration avec les coordinateurs de matières et nous ont facilité les réunions avec eux, ainsi qu'avec les enseignants eux-mêmes pour améliorer le rendement de leurs classes. Ceux-ci ont estimé, d'après leurs réponses aux questionnaires d'évaluation des ateliers et du suivi, que les tables-rondes ont facilité l'application en classe (item II.4). Cependant, on se rappelle de la partie précédente de ce chapitre, que toutes les applications en classe n'avaient pas été correctement faites, surtout en études sociales dans les écoles pour garçons. Nonobstant, le feedback des formateurs a relevé dans toutes les écoles un essai d'application chez certains et une réussite dans l'application chez d'autres (indicateur 1.5.). Ceci pourrait avoir l'effet de boule de neige (même dans un pays chaud comme Qatar) pour qu'en effet, la collaboration, estimée essentielle par les enseignants à travers leur réponse concernant le travail d'équipe (item II.6), soit une réalité. Pour que cela ait lieu, ils auraient besoin de deux étapes : la première consisterait à accomplir le travail en équipe au sein du bureau de coordination et la deuxième au niveau d'une coordination transversale entre tous les bureaux de coordination de disciplines, en quelque sorte, un

développement du thème d'interdisciplinarité. Ceci constitue un point important pour la planification de futurs programmes de formation au CED.

Ce qui nous amène à l'indicateur 1.6. pour les différentes applications en classe. En fait, la confiance semblait établie au niveau des coordinateurs de matières et du CED pour un échange professionnel et un soutien universitaire à leurs tâches. Cependant les raisons de l'appréciation du travail avec le CED étaient différentes d'un établissement à l'autre. Au CG et LG, le rôle du CED a été vu comme un renforcement pour leur propre demande d'application des nouveaux acquis en classe ; une recommandation qui, il est vrai, ne semblait pas être toujours suivie par tous les enseignants, d'après nos observations (tableau observations en annexe 34 ; p. 502). Au CF et LF, en parallèle, la collaboration avec le CED était plutôt vue comme une complémentarité pour assurer une amélioration constante de l'application des nouvelles stratégies et du rendement des élèves. Cette différence entre les écoles de filles et écoles de garçons nous interpelle. En revenant aux données développées en chapitre 5 concernant la structure des écoles, on se rappelle que les écoles de filles avaient toutes deux une structure interne pour la formation continue bien visible dans leur organigramme ; ces structures étaient appelées Centre (CF) ou Département (LF) de formation continue (figure 7 et figure 8). Tout en nous souvenant que toutes les écoles indépendantes ont les mêmes ressources, les écoles de garçons n'ont pas montré les preuves d'une telle structure mais ont juste signalé le Vice-Principal comme responsable de la formation continue. Les centres de formations, comme nous les appellerons pour le CF et LF, sont en fait une structure interne pour le complexe scolaire qui s'occupent, entre autre, du suivi des formations afin d'en assurer l'application des nouveaux savoirs acquis et la généralisation des meilleures pratiques (tableau Vice-Principaux académiques en annexe 9 ; p. 400). Le centre est ainsi considéré comme un pôle de collaboration et d'évaluation. La collaboration avec les

coordinatrices est faite pour comprendre ce qui se passe dans les classes et voir comment soutenir les enseignantes à travers des programmes de formation par des entités externes ou internes. Dans ces 2 écoles, les Vice-Principals ont relevé la présence de personnes-ressources parmi le staff enseignant qui donnent des sessions de formation dans les différentes écoles du complexe scolaire pour que les bonnes pratiques se répercutent sur l'ensemble des élèves. Il ne s'agit donc pas de simples présentations devant des collègues. Quant à l'évaluation faite, les coordinatrices de matières se doivent de montrer une évolution au niveau des résultats des élèves à la fin de chaque trimestre et sont responsables de l'amélioration des prestations des enseignantes et des élèves. Ceci, d'après les Vice-Principals, est fait dans un contexte de soutien et non de menace ; toutes les deux ont dit apprécier la lourde tâche des enseignantes et la question du temps passé au service de l'école en dehors des heures de travail, à côté de ses tâches en tant que mère de famille dans la vie privée. Ce point, qui a aussi été soulevé aussi par les coordinatrices, nous fait penser à la motivation des enseignantes que nous avons observées en classe et aux exigences des élèves d'avoir toujours des cours interactifs en classe de sciences au LF pour réussir.

Nous pouvons déduire de ce qui précède que la structure interne semble être un élément important en tant que pôle de rencontre et de responsabilisation pour que l'établissement réalise ses objectifs. Du moment que la formation continue est considérée à Qatar comme un pilier de la réussite de la réforme éducative, il est essentiel de créer une structure de suivi au sein des écoles. Mais encore, il faudrait améliorer chez certains responsables de formation leur perception du rôle qu'ils ont à tenir.

En fait, chacun des responsables de la formation continue dans les 4 écoles a défini son rôle d'une manière différente. Au CG, le Vice-Principal se voit comme la personne en charge de planifier avec les coordinateurs de matières les sessions de formations selon

les besoins de l'école et des enseignants et d'évaluer le rendement des enseignants et des élèves. Au LG, le Vice-Principal pense son rôle pour la formation continue comme étant celui qui planifie suite aux besoins exprimés par les coordinateurs de matières et les enseignants et met au point des réunions pour tenter de généraliser les nouvelles connaissances, relevant au passage la difficulté de changement au sein de l'école ; il reprend à plusieurs reprises que « parfois, il faut insister pour l'application des nouveaux savoirs ». Au CF, la responsable a considéré son rôle comme celle qui doit suivre de près l'implémentation du curriculum, observer des cours, évaluer les enseignants et mettre à leur disposition des sessions de formation pour atteindre le niveau des Standards et réaliser un jour la Vision 2030 du pays. Alors qu'au LF, la référence à cette même vision est relevée la connectant à la mission de l'école, la Vice-Principal voyait son rôle de responsable de la formation continue un peu différemment ; tout en gardant le côté opérationnel de planification et autres, elle a considéré son rôle comme étant celui de l'agent de changement qui crée des liens entre la direction et les enseignantes et agit comme un catalyst (catalyseur), insistant sur la recherche de la qualité au milieu d'une pléthore de sessions de formation imposées par le SEC.

Une analyse rapide de ces quelques lignes nous montre un détail très significatif au niveau du leadership. Au LF, la Vice-Principal sort de son rôle de directrice académique qui doit contrôler l'application et évaluer les résultats pour endosser celui, plus fluide, d'agent de changement. Un agent qui doit amener tout le monde à travailler ensemble, créant le sentiment de ownership (responsabilité) et de belonging (appartenance) à l'intérieur de l'école ; ainsi, tout le staff travaillerait pour accomplir un but ultime qui va au-delà du quotidien et de l'opérationnel vers le concept de la réussite collective qui englobe toute une communauté éducative incluant les élèves. Le côté symbolique auquel la Vice-Principal revient plus d'une fois dans son entretien montre une autre

façon de gérer l'éducation qui nécessiterait une étude sur le leadership pour comprendre l'effet-établissement en tandem avec l'effet –maître en classe. Un exemple à cela serait celui de la coordinatrice des études sociales au LF qui a dit vouloir partager, avec les collègues des autres bureaux de coordination du complexe scolaire, la méthode d'enseignement interdisciplinaire pour les aider à développer leur approche de la pensée critique avec leurs élèves à quelques niveaux qu'elles soient. C'est vraisemblablement le désir de succès collectif qui fait que les établissements agissent en tant qu'organisation apprenante. Donc, en plus de l'effet-maître que nous avons trouvé dans plusieurs classes à travers les 4 écoles, l'effet-établissement semble être l'élément crucial qui fait avancer le processus de l'amélioration dans les écoles des filles en créant un esprit de collaboration et d'innovation puisqu'il s'agit de renouveler les savoirs et les savoir faire en les adaptant au contexte scolaire, ajoutant à cela le désir de succès constant et collectif.

6.2.4. Conclusion sur la 1^{ère} hypothèse.

En conclusion pour la 1^e hypothèse « Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar », nous pouvons dire qu'il est clair de ce qui précède que le suivi du programme de formation a eu un bon impact sur les établissements scolaires et sur leurs enseignants. Certains y ont vu un renforcement de leur rôle et une aide précieuse pour appliquer les nouveaux savoirs afin d'améliorer le rendement des élèves. D'autres y ont vu une complémentarité de leur rôle pour avancer encore plus vite dans la réforme de l'éducation. Dans les deux cas, il était observable que l'expertise des professeurs du College of Education est grandement

appréciée au sein des écoles ; elle tend à rehausser la motivation des enseignants qui se sentent valorisés après avoir appliqué les nouveaux savoirs en classe et reçu leur feedback. Sur un autre plan, la collaboration établissements scolaires - Qatar University a mis en valeur les écoles ; leur coopération avec le College of Education est perçue comme une marque de qualité et collaborer avec une institution accréditée internationalement a donné du prestige aux écoles qui ont toutes réclamé plus d'implication de la part du CED pour suivre de près l'évolution de l'école. Il a donc été vérifié que le programme de formation continue mis au point par le CED avec un système de suivi applicable dans les écoles a eu un impact positif tant au niveau de l'application des nouvelles méthodes en classe, qu'au niveau de l'évolution de l'idée de suivi au sein des écoles elles-mêmes. Il est vrai que l'échantillon de 4 écoles n'est pas grand et que donc les résultats que nous avons discutés ne peuvent être généralisés, mais il serait bon de retenir quelques éléments importants. Pour commencer, il est essentiel de cibler les besoins des participants en mettant au point des ateliers interactifs avec des méthodes appropriées au contexte scolaire ; il ne s'agit pas d'inonder les participants avec le savoir des formateurs mais d'ajouter à leur bagage de connaissances un savoir qu'ils seront motivés à implémenter avec leurs élèves pour que ceux-ci améliorent leur rendement. Ensuite, l'essentiel du programme consiste à faire le suivi sur le terrain. Pour que ce suivi réussisse, il ne s'agit pas de visiter quelques classes seulement mais d'être constant et de créer avec chaque établissement un lien de confiance et de continuité à travers les responsables de la formation continue et les coordinateurs de matières. Nous avons vu que l'effet-maître en classe est extrêmement important pour la réussite des élèves. En choisissant une même classe où les enseignants devaient tous suivre le programme de formation dans 3 matières différentes, nous voulions aussi voir s'il pouvait y avoir une différence dans l'approche d'un établissement scolaire par

rapport à un autre. Il était observable que l'effet-établissement est réel là où tous les enseignants sont responsabilisés pour un changement effectif en classe. Dans certaines écoles, les élèves étaient même devenus plus exigeants envers leur enseignants alors que dans d'autres ils n'ont pas hésité à exprimer leur mécontentement ; ce qui montre que le concept d'organisation apprenante inclut la participation de tous les membres de l'école dans le processus d'apprentissage pour qu'il ne soit pas un cliché mais devienne une réalité.

CHAPITRE 7

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Les éducateurs qui croient à la possibilité d'améliorer le niveau de leurs élèves sont en général friands de formation continue appliquée, dans le sens où ils agissent eux-mêmes comme des formateurs avec leurs élèves et non comme les seuls détenteurs de savoirs. En donnant la possibilité à leurs élèves de réfléchir et d'agir pour mieux s'engager à réussir, ils leur ouvrent les voies de l'innovation si chère au cœur de beaucoup de chercheurs (Senge, 1994). Mais comme toute entreprise réussie, des critères de qualité et de durabilité doivent être réunis pour parler de formation continue productive et efficace (Deming, 1986) telle que créer des opportunités de travail en commun pour planifier, implémenter et vérifier ensemble comment améliorer le processus d'apprentissage (Little, 1982), s'assurer que les élèves ont assimilé leur nouveau savoir (Hanson, 1997) et ont acquis les aptitudes nécessaires à la pensée critique (Hameline, 1988).

La réforme de l'éducation à Qatar a requis des programmes de formation continue sur tous les plans : la formation des cadres des écoles, du staff administratif, des enseignants et des parents d'élèves. Les programmes de formation continue qui ciblent les besoins des enseignants et des élèves ont été trouvés nécessaires à la transformation du processus apprentissage pour les aider à passer du stade de série de cours où l'élève est passif à des séances de travail où l'élève devient impliqué et participe activement à son propre développement, observant, réfléchissant, expérimentant, analysant (Brewer et al, 2007).

Notre intérêt dans cette recherche s'est porté sur ce qui pourrait générer une qualité durable qui se répercuterait sur l'ensemble d'un établissement scolaire dans un pays

entreprenant une réforme drastique de l'éducation au niveau de la structure du système éducatif, des programmes scolaires et de la langue d'enseignement. Pour cela, la référence à plusieurs recherches et théories sur la qualité et la motivation nous a permis de mettre au point au sein du College of Education à Qatar University un programme de formation exigeant mais réalisable sur le terrain et qui plus est, pouvant être adapté à différents contextes.

A la base de cette étude, nous avons deux objectifs. Le premier objectif était de décrire l'évolution des programmes de formation continue des enseignants en y incluant progressivement le processus de suivi tel que mis en place par le College of Education à Qatar University entre 2007 et 2009 ; pour cela, nous nous sommes basés sur une documentation existant à Qatar University et au College of Education.

Le deuxième objectif était d'étudier les changements qu'a pu apportés un processus de suivi appliqué à l'un des programmes de formation continue en 2009-10 au niveau des pratiques d'enseignement d'un groupe d'enseignants des écoles indépendantes à Qatar, et de la motivation et participation de leurs élèves en classe. Pour cet objectif, deux questions ont guidé notre recherche : (1) Quels sont les changements qui ont eu lieu dans les pratiques des enseignants dans quatre écoles indépendantes au Qatar après avoir participé à un programme de formation et à son suivi mis en place par le College of Education-QU en 2009-2010 ? (2) Quelle est l'influence des stratégies d'enseignement appliquées suite au programme de formation et à son suivi sur la motivation des élèves et leur participation dans les trois matières : arabe, sciences, histoire-géographie et éducation civique ainsi que sur leurs représentations et orientation scolaire et professionnelle ? La recherche que nous avons entreprise consistait à avoir un programme de formation dans quatre établissements scolaires : deux collèges (l'un

pour garçons et l'autre pour filles) et deux lycées (l'un pour garçons et l'autre pour filles).

7.1. Résultats du premier objectif de la recherche : Description de l'évolution de la formation continue au CED

Nous avons vu au chapitre 4 que le College of Education (CED) est la seule instance à Qatar à préparer les enseignants des écoles qataries. Pour que la formation initiale qu'il offre aux étudiants soit à la hauteur des Standards émis par le Supreme Education Council (SEC) concernant l'éducation scolaire dans le pays, le CED avait décidé de revoir ses programmes académiques. De par leur implication dans la réforme du pays, les professeurs du CED connaissaient bien les problèmes rencontrés au niveau des écoles, de leurs enseignants et de leurs élèves. Pour amener son soutien à la réforme, le CED a collaboré avec le SEC d'une part, et *l'American University of Beirut (AUB)* d'autre part, pour élaborer des programmes de formation continue et ce, à partir de l'année académique 2007-2008. Un an plus tard, en 2008-09, un centre pour la formation continue et la recherche a démarré au sein du CED avec un comité en charge de la formation continue et un autre pour la recherche. Le comité en charge de la formation a mis au point un programme qui a permis d'améliorer la relation avec les écoles indépendantes et de développer une nouvelle approche de la formation continue des enseignants ; ce qui a conduit à cette étude.

Dans les faits, les programmes du CED en 2008-09 avaient tablé surtout sur le développement de la pensée critique chez les élèves en sciences, maths et études sociales, la pédagogie différenciée en arabe et la recherche dans l'action. Tous ces ateliers avaient inclus des sessions de suivi sous forme de tables rondes de discussion. Le but de ces sessions était d'assurer un minimum d'application en classe, surtout que le

nombre d'heures de formation par enseignant tel que relevés par le SEC est énorme (84.9 heures par an)⁸⁰. Ceci pose des questions quant à l'application en classe des acquis de toutes les formations suivies (Hameline, 1988). Ceci a d'ailleurs été relevé par des Vice-Principals qui ont expliqué que toutes les formations offertes par différentes associations n'étaient pas toujours efficaces, et applicables aux dires de leurs enseignants (tableau entretiens VP en annexe 9 ; p. 400). Ce qui a peut-être poussé les écoles à apprécier l'idée du suivi du CED. Bien que non obligatoires, ces sessions de suivi ont attiré 45% des participants aux ateliers ; pour ces sessions, des preuves d'application avaient été requises pour les discuter en groupe et avec le formateur. De plus, certains enseignants avaient répondu par l'affirmative pour que les formateurs du CED aillent observer leurs classes. En signe de reconnaissance pour le travail supplémentaire requis pour les sessions de suivi, une attestation spéciale avait été remise aux enseignants formés, spécifiant leur participation au suivi.

Au vu du succès de cette approche, le Comité en charge au CED a décidé d'incorporer le processus de suivi à tous les ateliers offerts pour l'année académique 2009-10. Pour pouvoir mieux cibler les besoins des enseignants, la planification du programme de 2009-10 a aussi été travaillée différemment. Plutôt que d'envoyer uniquement un questionnaire aux écoles pour recenser les besoins des enseignants en formation, les participants aux différents ateliers et sessions de suivi ont été invités à remplir le questionnaire des besoins. Ceci a créé une réaction positive de la part des enseignants qui s'étaient sentis valorisés parce qu'on prenait leur avis en considération (Knowles, 1979). Une troisième source diagnostiquant les besoins des enseignants a été une analyse des résultats d'un questionnaire sur les besoins des écoles faite par le SEC (PD Yearly report 2009-10 ; annexe 3 ; p. 369). Suite à cela, le programme de formation

⁸⁰ Evaluation Institute. Schools and Schooling Report 2008-09. P. 34. Disponible sur www.sec.edu.qa en date du 26 décembre 2010.

pour 2009-10 avait été mis en place, dont un programme spécial sujet de cette recherche.

Ce qui a différencié ce programme de formation continue des autres formations dans le pays, outre une application directe des activités (hands on activities) avec les participants durant les ateliers, a été l'implémentation d'un programme de suivi comme étape obligatoire et diversifiée pour s'assurer de l'application sur le terrain des nouveaux savoirs acquis par les participants (Cornerstone Program, 2005). Le suivi a pris différentes formes telles que des observations de classes avant et après les ateliers, des tables rondes de discussion, des feedbacks de la part des formateurs et une communication ouverte avec eux par le biais de courriels. Ceci a aussi requis une approche différente avec les écoles puisque celles-ci devaient nous assurer la présence des enseignants aux ateliers, nous ouvrir les portes des classes pour les pré et post observations et permettre une collaboration avec les coordinateurs de matières comme partenaires dans le développement des stratégies d'enseignement en classe et avec les responsables de formations comme partenaires de la démultiplication des savoirs au sein de l'école. La collaboration effective avec les Vice-Principales académiques et les coordinateurs de matières a été très fructueuse grâce au côté formatif et non évaluatif du processus (Hadji, 2008).

Le programme mis en place a consisté à planifier plusieurs étapes alternant les demandes du terrain et celles de la recherche. Ainsi, des ateliers ont été offerts à 50 enseignants dont 7 coordinateurs de matières. Douze enseignants ont été observés en classe à deux reprises ; des entretiens ont été conduits avec les quatre Vice-Principales académiques, responsables de formation, et les 12 coordinateurs de matières pour la langues arabe, les études sociales et les sciences dans les écoles. De plus, 103 élèves ont répondu aux questionnaires avant et après l'étude.

Le programme de formation a ciblé les besoins des enseignants pour mettre à jour leurs connaissances concernant trois matières : la langue arabe, les études sociales et les sciences. Les thèmes des ateliers ont aussi été soigneusement choisis pour allier nouvelles stratégies d'enseignement et besoins des écoles qui doivent réaliser des standards à un niveau international : l'apprentissage par exploration, les stratégies interdisciplinaires, la lecture interactive et le sheltered science qui est une méthode de base en langue pour enseigner les sciences. Pour les trois matières travaillées en formation, le souci était de cibler le contenu des programmes qui doivent pousser à la pensée critique et non à la mémorisation, les méthodes d'apprentissage qui doivent être centrées sur l'élève et non plus sur l'enseignant.

Pour réaliser notre recherche, différents instruments avaient été développés : un outil d'observation, un questionnaire pour élèves, un questionnaire pour l'évaluation des ateliers par les enseignants, un autre pour l'évaluation des tables rondes de discussion, un outil d'entretien avec les Vice-Principals académiques et un autre avec les coordinateurs de matières. De même, des critères avaient été établis pour choisir les écoles participant à l'étude (Chapitre 5, p....), entre autres le fait que l'école ait déjà envoyé ses enseignants à des sessions de formation entre 2007 et 2009 et que les enseignants observés relèvent d'une même classe d'élèves.

Les résultats de notre recherche ont contribué à confirmer, d'une part, la littérature sur la nécessité d'avoir des programmes de formation continue incluant impérativement des processus de suivi diversifiés (Cornerstone Program, 2005), et d'autre part à montrer l'importance de la collaboration université - établissements scolaires (Weisser, 2008).

7.2. Résultats du 2^e objectif de la recherche : Le suivi en formation continue comme moteur de changement au niveau des pratiques d'enseignement et de la motivation et participation des élèves en classe.

Ce qui précède nous permet de revenir à la 1^e hypothèse du second objectif de l'étude :

« Les pratiques des enseignants dans les 4 établissements ont changé après avoir suivi tout le programme de formation continue mis en place par le College of Education-QU pour améliorer les stratégies d'enseignement dans les écoles indépendantes au Qatar ».

Dans les faits, nous avons pu observer plusieurs points intéressants suite au programme de formation que nous avons confrontés aux questionnaires d'évaluation des enseignants suite aux ateliers et tables rondes de discussion :

- 1- le suivi des ateliers a activé l'application en classe des nouveaux savoirs par les enseignants qui ont vu, pour la plupart, un changement effectif de la participation de leurs élèves aux activités qu'ils avaient planifiées et où ces derniers avaient un rôle principal ;
- 2- les enseignants étaient très attentifs aux feedbacks des formateurs dans un objectif observable d'amélioration de leurs prestations ;
- 3- ensuite, le suivi a redynamisé le travail d'équipe au sein des écoles puisqu'il a requis d'une part, l'observation des participants par les coordinateurs de matières qui devaient ensuite nous rendre compte de leurs observations ; d'autre part, certains ont montré leur intérêt à appliquer le travail interdisciplinaire en études sociales ou encore l'intégration de la langue anglaise avec les sciences avec d'autres collègues, ce qui a amélioré leur interaction avec les élèves et leur acquisition de concepts scientifiques ; ceci a fait dire aux Vice-Principals et coordinateurs que les nouvelles stratégies allaient être partagées avec d'autres départements pour y travailler ensemble et généraliser les bonnes pratiques ;

4- l'expertise des professeurs de l'université a permis de renforcer les liens de confiance et de motiver les enseignants des écoles à améliorer leurs pratiques. On pense ici à la relation formateur-formé qui ressemble plus à l'effet-maitre où dans certaines situations il fallait que les enseignants « apprennent à apprendre » selon l'expression de deux chercheurs : Viau (2008) qui a entrepris des recherches sur la motivation des élèves et Knowles (1980) qui a développé des critères de motivation des adultes. En fait sur ce point, il était intéressant d'observer la participation active des élèves lorsque l'enseignant avait transposé la méthode suivie pendant l'atelier au sein même de sa classe. Ceci était particulièrement valable en arabe au LF et LG, de même en études sociales au LF et en sciences au CF et LF où ils avaient combiné participation et pensée critique à différents niveaux assez hauts selon la taxonomie de Bloom (1956). Quant aux autres enseignants, nous avons pu observer dans la plupart des classes nettement plus d'engouement de la part des élèves pour atteindre les exigences de l'enseignant, comme au CG pour l'arabe et les sciences, au CF pour l'arabe et les études sociales et au LG pour les sciences ; ce qui est un indice positif portant à croire que si les enseignants poussent les élèves à réfléchir davantage, leur engagement sera meilleur et probablement que leurs résultats suivront, pour peu qu'on leur donne un certain contrôle sur leur activité (Weisser, 2005), d'autant plus que les élèves avaient le désir d'améliorer leurs résultats comme nous l'avons relevé de leurs réponses aux questionnaires suite à la post observation. L'essentiel étant de ne pas sous-estimer la capacité des élèves à atteindre les niveaux de l'analyse, de l'évaluation et de la synthèse selon la taxonomie de Bloom (1956). Donc, quand un adulte planifie son cours comme lui-même aimerait en avoir un, ses élèves ont la même réaction que lui ;

- 5- les écoles ont insisté sur le développement d'une relation plus intense avec l'université qui leur est bénéfique sur plusieurs plans ; elle leur donne un statut de reconnaissance dans la société (Weisser, 2008); elle les aide à renforcer leur demande d'application des nouveaux savoirs sur le terrain et elle permet à d'autres d'améliorer une application qui se fait déjà avec les élèves (Deming, 1986) ;
- 6- le suivi a permis de montrer aux écoles l'importance de leur rôle comme institution en charge du développement continu de tous ses membres qui se base sur une relation de confiance et d'encouragement qui pousse à vouloir améliorer le quotidien des enfants. Ceci était particulièrement observable au LF et au CF. D'où la présence réelle d'un effet-établissement qui responsabilise et promeut en même temps un esprit d'équipe qui va dans le sens du succès effectif de tous (Gather Thurler, 2000).

Ces quelques points nous montrent l'effet du suivi sur l'interaction entre différents participants à cette recherche ; en ce sens que nous avons pu observer l'interaction entre les participants aux sessions et le développement de leurs relations professionnelles. Ceci est effectivement un point important de l'intra-entreprise pour instaurer un dialogue ouvert et constructif entre les différents membres de la communauté éducative (Dennery, 1997). Ensuite, il a été possible de voir la progression de la relation maître-élèves et comment leur relation s'est construite progressivement (Doyle, 1986), permettant aux enseignants de prévoir une amélioration des stratégies d'enseignement avec leurs collègues soit par le biais de bureaux de coordination soit au niveau de l'institution (Gather Thurler, 2000). L'apprentissage par expérience a été particulièrement apprécié des enseignants formés parce qu'il leur a permis de l'adapter au contexte, point soulevé d'ailleurs par la coordinatrice des sciences au CF (tableau

entretiens coordinateurs en annexe 32 ; p. 493). L'adaptation à la classe nous pousse à croire que le processus a été valorisé pour être appliqué et même que certains essayent de convaincre les autres de son utilité (Krathwohl et al., 1976 : niveau 3). Il reste à espérer que le processus de suivi au sein des écoles soit généralisé au niveau de l'institution et donc monter dans l'échelle de motivation des enseignants vers le niveau de « caractérisation » (Krathwohl et al., 1976), ce qui rendra la formation continue non plus comme un processus obligatoire ou recommandé mais plutôt désiré et requis par les enseignants (Kegan, 2000). Ceci nous rappelle l'attitude du LF où l'application est faite immédiatement après les ateliers pour que les bonnes pratiques deviennent permanentes et soient naturellement implémentées. On se rappelle aussi le feedback de la professeure d'arabe du CED qui avait relevé l'impact de l'interaction maître-élève en classe de terminales au LF et la réaction exigeante des mêmes élèves avec l'enseignante de sciences ; bien que celle-ci ait amélioré ses prestations entre la pré et la post observation, les élèves en demandaient plus.

Ce dernier point est essentiel pour un développement durable puisqu'il s'agit de respecter les critères d'une action qui se veut qualitative. La formation continue est par son appellation amenée à se poursuivre, à se développer, ce qui est dans l'optique de la roue de Deming (1986). Les enseignants formés avaient d'ailleurs tous considéré qu'ils continueraient l'application en classe de leurs nouveaux savoirs.

Ceci nous amène à la 2^e hypothèse de notre étude « Les élèves sont motivés à étudier les 3 matières arabe, sciences et études sociales, participent en classe, et pensent s'engager dans des domaines qui serviraient leur pays ».

Pour essayer de mieux comprendre l'impact du suivi sur les changements en classe au niveau des enseignants et au niveau des élèves, nous avons regardé de près les résultats des questionnaires des élèves par tranche d'âge c'est-à-dire en comparant les collèges

avec les lycées. Puis nous avons examiné chaque école seule pour comprendre les effets du programme de formation avec le suivi continu d'après le contexte scolaire. Pour être sûrs que nos résultats ont une signification scientifique, nous avons calculé le Chi2 des items du questionnaire des élèves à la pré-observation en parallèle avec les items du questionnaire élèves recueillis suite à la post observation en classe. Les réponses ont été confrontées ensuite aux observations de classes et aux entretiens avec les coordinateurs et les Vice-Principals académiques.

Ce qui ressort de la comparaison collèges et lycées est intéressant en ce sens qu'elle met en avant plusieurs points :

- 1- En langue arabe, les élèves des lycées assimilaient plus l'enseignement en langue maternelle que les élèves au collège. Un point probablement normal vu la différence d'âge entre des élèves en classe de 5^e et d'autres en classe de terminale ; ceci explique probablement le fait qu'au lycée les élèves reçoivent plus de feedback positif que dans les collèges. Cependant, au collège, les élèves semblaient plus apprécier le travail en équipe suite à la post observation, alors que les élèves dans les lycées avaient une attitude positive stable. Pourtant, en nous référant aux observations, il semblerait que certains facteurs aient influencé ces résultats. Pour commencer, le nombre de filles au LF ayant répondu aux questionnaires était supérieur au nombre de garçons au LG (tableau élèves....). Ensuite, à la pré-observation, aucune activité n'avait eu lieu au CG alors qu'au LF, le cours d'arabe y avait inclus un assez bon nombre. Quant aux collèges, aucune activité n'avait eu lieu durant la pré observation, ce qui explique qu'ils apprécient mieux les quelques activités à la post observation.
- 2- Pour les études sociales, les élèves du lycée ont montré plus d'appréciation pour le feedback des enseignants que leurs cadets, mais aussi plus d'attachement aux

résultats d'examen ; ils semblaient préférer plus qu'au collège la mémorisation à la réflexion ; ce qui a probablement amené les élèves du collège à être plus motivés à chercher des solutions à leur problèmes d'apprentissage. Il est certainement malheureux de voir qu'en fin de parcours scolaire, les élèves de terminales ne soient motivés que par les résultats, estimant y avoir là un critère de qualité (Bonstingl, 1992 ; Crawford et Shutler, 1990). Ceci explique peut-être la démotivation quant à la question concernant les orientations futures des élèves. Alors qu'en classe de terminales, un certain désir concernant un métier devrait être prévu, nous avons reçu très peu de réponses suite à la post observation. Cependant, la réaction des jeunes en classe de 5^e, montre qu'il y a de fortes chances qu'ils soient demandeurs de plus d'activités qui promeuvent la pensée critique ; ce qui pousserait les enseignants à améliorer leurs prestations. Le rôle de la formation continue est très important à ce niveau pour que l'effet-maitre que nous n'avions pas observé au CG ni au LG puisse être développé tant au niveau de la gestion de classe qu'au niveau de la gestion de la matière (Doyle, 1986). Ici vient le rôle de l'institution qui doit encourager ou imposer l'application des savoirs en classe pour que, comme au LF et jusqu'à un certain point au CF, l'amélioration commence à voir le jour au niveau des études sociales. L'analyse est peut-être un peu dure pour une matière qui n'a pas été considérée comme importante par le SEC au point de travailler sur ses Standards jusqu'en 2009 alors que pour l'arabe et les sciences, les Standards étaient prêts en 2004. Mais, la moindre implication de l'Etat à ce sujet aurait dû pousser la direction des écoles de garçons à prendre plus d'initiatives pour soutenir les enseignants et les amener à appliquer leurs nouveaux savoirs par tous les moyens (Kegan, 2000).

3- Quant aux sciences, les élèves des lycées avaient mieux débuté l'année que leurs cadets dans les collèges en ce qui concerne l'étude de cette matière, l'appréciation du feedback des enseignants et le dépassement des difficultés grâce aux explications en classe. Mais au collège, les élèves semblaient mieux comprendre les explications en anglais et suite aux post-observations, ils semblaient plus motivés à demander le soutien des autres pour dépasser leurs problèmes d'apprentissage. L'anglais commencé au primaire pour ces élèves semblait avoir été facilité avec les nouvelles stratégies d'apprentissage appliquées par les enseignants suite au programme de formation du CED (sheltered science et stratégies de lecture interactive).

De ce qui précède, il est apparu que le suivi du programme de formation a eu un effet sur la motivation au travail d'équipe tant pour les élèves que pour les enseignants comme soulevé dans l'hypothèse 1. Ceci signifie qu'il y a une bonne acceptation des nouvelles stratégies implémentées où la collaboration est requise. Ce qui ajoute à cela, c'est l'amélioration du feedback des enseignants dans les collèges alors que dans les lycées le retour était déjà bien apprécié des élèves. Les enseignants ont ainsi ouvert un dialogue constructif avec leurs élèves (Scott, Paris et Turner, 1994). Ceci ne peut qu'être bénéfique parce que les enseignants commencent à voir devant eux des élèves qui peuvent réfléchir, questionner, analyser, poussant même leurs maîtres à se surpasser en activités exploratoires où des liens commençaient à être faits avec d'autres matières (Weisser, 2005).

Ce dernier point, on se rappelle, a été observable dans certains établissements et surtout au LF, alors que dans d'autres établissements, les enseignants auraient besoin de plus de formation et de suivi en classe pour arriver eux-mêmes à se détacher du rôle de l'enseignant seul détenteur du savoir pour acquérir celui d'accompagnateur vers le

savoir, en d'autres termes à devenir formateur. Ceci requiert une plus grande implication de la part de l'institution elle-même pour transposer les expériences réussies au niveau de l'établissement.

Ceci nous amène aux résultats de l'hypothèse 2 par école pour revoir ce qui a pu faire la différence entre un établissement scolaire et un autre.

Au CF, nous avons observé une bonne amélioration au niveau des 3 matières pour ce qui est de l'introduction d'activités motivantes pour les élèves. L'observation a aussi été vérifiée par les réponses des élèves quant à l'amélioration de la communication entre maîtres et élèves du point de vue feedback constructif qui aide à dépasser les difficultés et à mieux apprécier la matière (Bressoux, 2006). Les méthodes d'enseignement avaient évolué dans le bon sens mais nécessitaient plus de travail au niveau de la planification des leçons et aussi au niveau du déroulement du cours à commencer par l'énonciation d'objectifs clairs surtout en langue arabe. Ceci nécessite soit d'avoir des formations au CED qui iraient dans ce sens, soit d'avoir des formations internes au niveau du centre de formation existant à l'école ; la responsable de formation avait bien précisé que des enseignantes-ressources aidaient leurs collègues en leur offrant des sessions de formation. Ceci a même été certifié par les coordinatrices des sciences et d'études sociales qui avaient relevé l'utilisation des ressources des ateliers pris au CED avec d'autres enseignantes au sein du complexe scolaire. Ceci est une bonne méthode de démultiplication des savoirs (Dennery, 1997) et montre l'esprit d'initiative de l'école pour partager les bonnes pratiques et assurer le succès collectif (Gather Thurler, 2000). Ceci a été possible selon le CF, grâce au suivi tel qu'organisé par le CED qui a permis de mieux comprendre lors de l'application et d'adapter les nouveaux acquis au contexte de l'école. De plus, les coordinatrices ont bien mis en valeur leur rôle de collègues au sein d'une équipe de travail mais aussi celui de responsables de l'amélioration des

apprentissages en classe. Cette responsabilisation de la part de l'établissement fait que le processus d'apprentissage évolue. Nous ne devons pas oublier que les formateurs ont observé un seul enseignant par matière dans chaque école donc 12 sur 50 participants au total. Ceux qui n'avaient pas été observés ont pu montrer aussi une certaine amélioration et une appréciation au niveau de la classe pour que les méthodes enseignées par le CED soient unanimement requises dans les autres écoles du complexe aux dires des coordinatrices.

Quant au CG, nous avons vu qu'en arabe l'évolution avait été plus lente au niveau des élèves qui semblaient avoir une envie de réussir bien qu'ils n'y arrivaient pas encore. Ceci montre une motivation interne de la part des élèves mais devrait aussi pousser l'enseignant à améliorer ses stratégies d'enseignement en classe. Dans les faits, l'enseignant, aussi coordinateur de matière, n'avait pas participé au programme de formation et n'était pas entré en contact avec la formatrice du CED avant la post observation. Lors de l'application de la méthode par exploration, il n'avait pu montrer les signes d'un grand changement entre la pré et la post observations. Certes quelques activités de groupe laissent à espérer que le changement prendra place avec une application plus prononcée des nouvelles stratégies d'enseignement. Là, réside l'un des rôles importants de l'établissement appelé à vérifier comme dans la roue de Deming (1986) que ce qui est pris est appliqué et amélioré pour un meilleur rendement des élèves qui, eux, sont les baromètres d'un bon enseignement ou pas (Hanson, 1997). Pour les deux autres matières, les études sociales et les sciences, nous avons hélas deux résultats opposés. Les deux enseignants ont essayé d'appliquer les nouvelles méthodes en classe. Le sheltered science et les stratégies de lecture interactive ont réussi à montrer un changement positif au niveau de l'amélioration de la participation des élèves et de leur motivation à bien travailler à des niveaux de réflexion dépassant déjà

l'application vers un peu plus d'analyse. Par contre, pour les études sociales, il était bien visible que l'enseignant devait revoir les principes de base d'une gestion de classe et de matière. A ce stade, on serait tenté de relever l'effet-établissement dans le sens où il semblait que le rôle de l'institution s'arrêtait à des recommandations sans qu'au fond, l'esprit de progrès ne soit propagé. On serait même tenté de dire, bien qu'à vérifier, que grâce aux sciences, les élèves ont la chance de travailler en groupe, d'être amenés à réfléchir. Il est à espérer que le partage des connaissances avec les collègues se fasse rapidement. Un point positif à relever à ce niveau est la promotion du coordinateur des sciences au poste de Vice-Principal académique. Ceci peut être considéré comme une amélioration de la vision académique au niveau du leadership de l'institution pour que la donne change effectivement dans toutes les disciplines.

Avant de passer aux Lycées, il serait intéressant de relever ici que ce qui semble avoir fait une certaine différence positive entre collèges et lycées a été le CF où l'amélioration de la participation des élèves était bien visible grâce à une meilleure application des stratégies d'enseignement acquises au CED ; de même, les réponses des élèves montraient plus d'implication de leur part. Ce qui donne de l'espoir, c'est l'attitude des élèves qui semblaient s'accrocher à toute initiative positive de la part des enseignants telles que le feedback et le recours à des personnes ressources, y compris le maître, pour dépasser leurs difficultés. En ce sens que le sentiment de peur ou de rejet était nettement moindre à la post observation qu'à la pré, et la réussite, même à un faible niveau, a motivé les élèves à en vouloir plus et donc à vouloir mieux travailler (Viau, 2008). L'essentiel serait de pas travailler uniquement pour la note d'examen (Crawford et Shutler, 1999).

Pour les lycées, nous commençons par le LF où nous avons trouvé que les stratégies d'enseignement avaient été appliquées et étaient bien maîtrisées par les enseignantes,

surtout en arabe, avec une participation active durant les activités en classe et une communication ouverte avec les élèves qui semblaient habituées au travail de groupe. L'implication des élèves en langue arabe a montré leurs désirs de s'identifier aux attentes élevées de leur enseignante, leur donnant un sentiment de confiance en leurs capacités, ce qui les a probablement rendus plus exigeants par rapport aux autres matières (Bressoux, 2006). En sciences, l'amélioration était visible au laboratoire lors de la post observation avec la participation de la plupart des élèves aux différentes activités qui avaient bien respecté les recommandations des stratégies du sheltered science pour l'emploi de la langue anglaise ainsi que des stratégies de la lecture interactive. Mais il semble que l'amélioration des méthodes d'enseignement aient pris un peu de temps au regard des élèves, vu que leurs réponses au post questionnaire étaient plutôt mitigées concernant leurs résultats. Pour les études sociales, la motivation de l'enseignante, qui était aussi coordinatrice de la matière a montré un esprit d'initiative. Elle n'avait pas pu participer au programme de formation au CED mais elle était entrée en contact avec la formatrice pour s'enquérir de certains points qu'elles voulaient développer durant son cours. Ceci a permis d'observer une leçon dans l'esprit du travail interdisciplinaire où les trois matières, histoire, géographie et éducation civique, étaient travaillées dans un même projet avec la participation des élèves à différentes activités telles que recommandées durant les ateliers au CED (Weinstein, Hume et Aussanaire- Garcia, 2000). Ceci nous rappelle l'implication très poussée de la Vice-Principale qui est aussi responsable de la formation continue. Pour elle, l'application de stratégies jugées valables pour les élèves doivent être appliquées immédiatement après les ateliers pour les adapter au contexte de l'école et les généraliser grâce aux observations de classes requises au niveau de tout le staff éducatif. Cette implication au niveau du leadership académique montre un esprit d'initiative qui

transpose l'effet-maitre à celui plus global de l'effet-établissement où tous les membres se sentent responsables du succès de l'éducation des élèves (Gather Thurler, 2000).

Pour le dernier lycée LG, les résultats aux questionnaires des élèves montraient une certaine démotivation par rapport à leurs résultats, estimant que l'introduction de méthodes technologiques seraient motivantes ainsi que le travail en groupe. Une certaine apathie était observable en classe d'études sociales où très peu d'interaction avait eu lieu avec l'enseignant et aucune activité n'avait pris place. Par contre en arabe et en sciences, une nette participation des élèves aux travaux de groupe avait pu être observée avec l'amélioration des pratiques enseignantes. Les nouvelles stratégies avaient bien été appliquées que ce soit celles du sheltered science et de la lecture interactive en cours de science ou de l'apprentissage par exploration en cours d'arabe. Les activités de groupe avaient impliqué la plupart des élèves en classe mais à un niveau qui ne dépassait pas souvent celui de l'application, selon la taxonomie de Bloom (1956). L'application en classe des nouvelles stratégies acquises au cours du programme de formation continue a donc eu des effets positifs sur les enseignants et leurs élèves à plusieurs niveaux comme nous l'avons vu. Ce qui signifie que le suivi planifié au sein du programme de formation du CED a constitué un bon retour sur l'investissement des enseignants et des établissements. D'autres formations ciblées incluant des suivis aussi soutenus devraient aussi être programmés pour que le progrès continue avec des spécialistes en éducation. A cet effet, le Supreme Education Council et le College of Education travaillent actuellement sur la mise en place d'un centre national de formation continue qui devrait voir le jour en 2011-12.

7.3. Recommandations

Notre recherche a mis en évidence plusieurs aspects importants de la formation continue dont la nécessité d'avoir le processus de suivi comme partie essentielle de tout programme de formation. Les résultats que nous avons recueillis, bien que non généralisables vu la taille de l'échantillon, montrent quand même l'importance de la communication entre les établissements scolaires et l'université pour toute amélioration au niveau de la classe comme au niveau de l'institution scolaire elle-même. Ceci nous amène à formuler quelques propositions de recherche.

Tout au long de notre programme de formation continue, nous avons pu remarquer des différences au niveau des enseignants pour la gestion des classes et de la matière ainsi qu'au niveau de la gestion des écoles. Ceux-ci ont un impact certain sur l'engagement des élèves tant au niveau de leurs parcours scolaire qu'au niveau de leur futur parcours professionnel. Plusieurs pistes de recherches peuvent être suggérées suite à notre étude. Sur le plan de la motivation des adultes et des élèves, il serait utile d'examiner des programmes de formation sur une période plus longue qui comporterait d'autres étapes se basant sur les besoins des enseignants tels qu'apparus dans les observations, en alternant ateliers, observation et évaluation des élèves et par les élèves. Une autre étude serait intéressante au niveau de l'impact de la technologie sur la motivation des élèves à s'impliquer d'avantage dans leur apprentissage en utilisant des supports technologiques variés qui nécessiteraient peut-être des formations techniques au niveau des enseignants eux-mêmes ; est-ce que la communication enseignant-élèves serait meilleure à travers des groupes de discussion sur internet pour qu'ils dépassent leurs difficultés d'apprentissage? quelle serait l'incidence sur les résultats des élèves ?

La liste de suggestions peut être encore longue mais nous nous arrêtons à deux autres pistes de recherche qui ciblent toujours le concept de la qualité durable en formation et suivi continus.

- a) La première piste serait une recherche sur les écoles qui réussissent mieux que d'autres pour examiner ce qui est appelé effet-établissement sur le développement d'une culture d'organisation apprenante. Dans notre recherche, nous avons trouvé deux écoles de filles qui montraient des signes de réussite grâce à un certain leadership pédagogique (instructional leadership). Beaucoup d'études relèvent l'importance de la gestion académique et de son influence sur la motivation des enseignants, des élèves et de leurs parents pour se sentir responsables du succès de toute la communauté éducative. Ceci devrait les engager moralement dans une dynamique intellectuelle et une recherche constante de la qualité de l'apprentissage octroyée au élèves créant un cycle d'amélioration continue. Comment créer un tel environnement ? Comment créer une culture de qualité durable? Quelle est la relation entre l'effet-maitre en classe et l'effet-établissement ? Sont-ils nécessairement complémentaires ? Quel type de leadership pouvant inspirer un tel changement est-il nécessaire d'avoir? Naturellement, beaucoup d'autres questions peuvent aussi être posées.
- b) une deuxième piste serait le partenariat entre les écoles et l'université à travers des programmes de consultation. Comme nous l'avons relevé dans notre étude, les responsables dans les quatre écoles ont souhaité un rapprochement avec le College of Education à Qatar University. Une recherche intéressante pourrait être faite quant au fondement d'une telle collaboration, surtout que ceci est dans l'optique du CED qui en avait mis les base dans le livret de procédures de la formation continue en 2008-2009 (en annexe 3 ; p. 369). Une telle recherche

pourrait examiner l'impact d'une telle collaboration sur la gestion de l'établissement, la perception des enseignants quant à l'amélioration de leurs savoirs et savoir-faire, et examiner les effets d'un tel partenariat sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et sur leurs résultats.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, L. (June 2005). The nature of authentic professional development during curriculum based telecomputing. *Journal of Research on Technology in Education*, v7, (p.379) in Holloway, J.H. (2006). *Connecting Professional Development To Student Learning Gains*. Science Educator; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, pg. 37. Disponible sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- Al Attiyah, A. et Khalifa, B. (2009). Small steps lead to Quality assurance and enhancement in Qatar University in Quality in Higher Education. Routledge, Taylor and francis Group. Vol. 15, number 1, April 2009 , pp. 29-38.
- Al-Misnad, S. A. (1985). The development of modern education in the Gulf. London: Ithaca Press in Brewer, D. et al. (2007). *Education for a new era : design and implementation of K–12 education reform in Qatar*. RAND Corporation publisher. URL: <http://www.rand.org>
- Al Misnad, S.A. (2005). Entretien sur la réforme de l'éducation à Qatar. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.aljazeera.net> ainsi que sur <http://www.education.gov.qa-SEC:Media>
- Al-Misnad, S. A. (2006). Interview, Doha, Qatar, October 14, 2001 in Brewer, D. et al. (2007). *Education for a new era : design and implementation of K–12 education reform in Qatar*. RAND Corporation publisher. URL: <http://www.rand.org>
- Al Misnad, S.A. (2006). Education reform in Qatar: The big picture. Disponible, en date du 12 octobre 2010, sur: <http://www.english.education.gov.qa/content/general/detail/2875>
- Al Gharbaoui, H. A. (1984). خطة بناء قائمة المفردات الشائعة بين أطفال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى، مطبوعات المركز العالمي للتعليم الاسلامي. Plan d'assemblage de synonymes communs chez les enfants des écoles primaires en Arabie Saoudite. Université Oum al Koura, La Mecque, Presses. In Al Motawaa, F. and Al Akraf Al Marri, M.S. (1998). Some factors of weakness in reading and their impact on science for girls in grade 5 in the state of Qatar. *Hawliyat Kulyat al Tarbiya*, Qatar University. Qatar. (pp. 66-95).
- Al-Kobaissi, A. J., (1979). "The Development of Education in Qatar, 1950–1977, with an Analysis of Some Educational Problems," Durham, UK: University of Durham, School of Education, July 1979.
- Al Motawaa, F. M. et Al Akraf Al Marri, M. S. (1998). بعض عوامل الضعف في القراءة وأثرها في تحصيل العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة قطر. Some factors of weakness in reading and their impact on science for girls in grade 5 in the state of Qatar. *Hawliyat Kulyat al Tarbiya*, Qatar University. Qatar. (pp. 66-95).

- Allal, L. (1988). Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maitrise : processus de Régulation Interactive, Rétroactive et Proactive. In Allal, L. Bloom, B. Cardinet, J. Grisay, A. Hubberman, M., Perrenoud, P. & Rieben, L. (1988). Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires. Les propositions de la Pédagogie de Maitrise. Delachaux et Niestle, Neuchâtel-Paris.
- Ames, C. (1992). "Achievement goals and the classroom motivational climate", in Meece, J.L. and Schunk, D.H. *Students' Perceptions in the Classroom*. In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Algozzine, B., Audette, R.H., Marr, M.B., Algozzine, K. (2005). An application of total quality principles in transforming the culture of classrooms. Planning and changing. Normal: fall 2005. Vol. 36, iss. 3/4; pg. 176, 17 pgs.
- Bandura, A. (1993). Perceiving self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28-2. In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Behrens, M. (2007). La Qualité en Education : Pour Réfléchir à la formation de Demain. Presses de l'Université du Québec.
- Bloom, B. , Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomie of Educational Objectives. The classification of educational goals, Handbook 1 : Cognitive domain. New York : Longmans, Green. (p.41)
- Bonamy, J. (2007). La formation entre *normalisation et innovation*. *L'enjeu de la coconstruction de la qualité* in Behrens, M. (2007). La Qualité en Education : Pour Réfléchir à la formation de Demain. Presses de l'Université du Québec.
- Bonstingl, J.J. (1992). Schools of quality; an introduction to Total Quality Management in Education, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. in Crawford, L.E.D & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: Problems and issues for the classroom. The International Journal of Educational Management; 1999; 13, 2; ProQuest Education Journals.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130 (3). In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Bouchard, C. et Plante J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahiers du service pédagogique expérimental, 11, p. 219-236 in Behrens, M.

- (2007). *La Qualité en Education : Pour Réfléchir à la formation de Demain*. Presses de l'Université du Québec (pp.3-17).
- Bourgeois, E. et Galand, B. (2006). La question de la motivation à apprendre. In Bourgeois, E., Picard P. et Galand, B. (2006). *Se motiver à apprendre*. Collection Apprendre, Presse Universitaire de France. Paris, France. (pp. 11- 17).
- Burnett F. H. (1911), *The Secret Garden*.
http://www.pagebypagebooks.com/Frances_Hodgson_Burnett/The_Secret_Garden/IN_THE_GARDEN_p1.html
- Bressoux, P. (2000) . Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In Hadji, C. (2008). *Les voies de l'Evaluation in Eduquer et Former*. Ruano-Borbalan, J.C (2008) Editions Sciences Humaines(3eme édition). (pp.131-139)
- Brewer, D.J., Goldman, C.A, Augustine, C.H., Zellman, G.L., Ryan, G., Stasz, C. and Constant, L. (2006). *An introduction to Qatar's Primary and secondary education reform*. Supreme Education Council. Rand Education. Disponible en date du 20 janvier 2011, sur: <http://www.english.education.gov.qa/>
- Brewer, D, J., Augustine, C.H., Zellman, G.L., Ryan, G., Goldman, C.A., Stasz, C. and Constant, L. (2007). *Education for a new era: Design and implementation of K-12 education reform in Qatar*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Disponible en date du 20 janvier 2011, sur: <http://www.english.education.gov.qa/>
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cheddadi, A. (1994). Ibn Khaldun. Published in *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, 1994, p. 7-19. ©UNESCO: International Bureau of Education, 2000.
- Corcoran, T., & Silander, M. (2009). *Instruction in High Schools: The Evidence and the Challenge*. *Future of Children*, 19 (1), 157-183. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Constant, L, Nadareishvili, V. and Salem, H. (2008). *Survey of Qatari Secondary School Seniors, methods and results*. Rand Corporation (Publishers).
- Covington, M.V., (1992). *Making the Grade*, Cambridge University Press, In Viau, R. (2008). *La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite*. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Crawford, L.E.D & Shutler, P. (1999). *Total quality management in education: Problems and issues for the classroom*. *The International Journal of Educational Management*; 1999; 13, 2; ProQuest Education Journals pg. 67-72.

- Crosby, P.B. (1979). *Quality is free*, McGraw-Hill, New York, NY, in Crawford, L.E.D & Shutler, P. (1999). *Total quality management in education: Problems and issues for the classroom*. *The International Journal of Educational Management*; 1999; 13, 2; ProQuest Education Journals pg. 67-72
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering, Boston, MA. in David Weller Jr, L.(1996) *Return on quality: a new factor in assessing quality efforts*. *The International Journal of Educational Management*. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1.
- Dennerly, M. (1997). *Organiser Le Suivi De La Formation* . ESF éditeur, Paris, France
- Dewey, J. (1953). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Diamond, R. M. (2002) *Faculty, instructional, and organizational development: options and choices*. In Gillespie, K. H (Ed.) *A guide to faculty development* (pp. 2-8). Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.207-213)
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fabre M. (1994). *Penser la Formation*. Presses Universitaires de France. Paris
- Field, J. (1993) *Total Quality for School : A Suggestion for American Schools* (Milwaukee:WI ASQC Quality Press, p.47 in Hanson, M. E. (1997). *Educational administration and organizational behavior* (fourth ed.). (p.302). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change* (NY: Teachers College Press) in Gorton, R.A. & Schneider, G. T. (1991). *School-based leadership, challenges and opportunities*, (3rd ed). New York: MacGraw-Hill.
- Gage, N.L. and Berliner, D.C. (1998). *Educational Psychology* (6th. Ed.) Houghton Mifflin Company, Boston, MA.
- Galand (2006). *Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves*. In Bourgeois, E., Picard P. et Galand, B. (2006). *Se motiver à apprendre*. Collection Apprendre, Presse Universitaire de France. Paris, France. (pp. 145- 158).
- Gather Thurler, M.. (2000) . *Innover au Cœur de l'établissement scolaire*. Collection Pédagogie. ESF éditeur.
- Gauthier, C. (2008). *L'effet enseignant*. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.207-213)

- Gauthier C., Desbien, J.F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D., (1997). Pour une théorie de la pédagogie. recherche contemporaine sur le savoir des enseignants. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation.* (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.207-213)
- Gill, B. P., Timpane, M., Ross, K.E., and Brewer, D. (2001). Rhetoric Versus Reality: What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools. In Brewer, D.J., Goldman, C.A, Augustine, C.H., Zellman, G.L., Ryan, G., Stasz, C. and Constant, L. (2006). *An introduction to Qatar's Primary and secondary education reform.* Supreme Education Council. Rand Education. Disponible en date du 20 janvier 2011, sur: <http://www.english.education.gov.qa/>
- Glickman, C.D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J.M. (1998). *Supervision of instruction, a developmental approach* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Goguelin, P. (1987). *La Formation –Animation, Une Vocation.* Paris, Entreprise moderne d'Édition, in Fabre M. (1994). *Penser la Formation.* Presses Universitaires de France. Paris
- Gonzalez, G., Karoly, L.A., Constant, L. Salem, H., Goldman, C. A. (2008). Facing human capital challenges of the 21st century. Education and labor market initiatives in Lebanon, Oman, Qatar and the United Arab Emirates. Rand Corporation Publishers. Library of Congress. (pp.31-85)
- Gronlund, N. (1970). Stating behavioral objectives for classroom instruction. In Nadeau, M. A. (1988). *Les objectifs pédagogiques* in *L'Évaluation de Programmes*, (1988). Chapitre 12, Presses de l'Université Laval, Québec. Disponible en date du 20 octobre 2010, sur med.univ-angers.fr/fmc/seminaires/.../Objectifs_Nadeau.doc
- Guskey T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. 59(6), 45-51 in Holloway, J.H. (2006). *Connecting Professional Development To Student Learning Gains.* *Science Educator*; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, pg. 37. Disponible sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- Hadji, C. (2008). *Les voies de l'Évaluation* in *Eduquer et Former.* Ruano-Borbalan, J.C (2008) Editions Sciences Humaines(3eme édition). (pp.131-139)
- Hameline, D. (1988). *Les Objectifs Pédagogiques*, en formation initiale et formation continue (7^e ed.) Les Editions ESF, Paris.
- Hamilton, L.S., Brian M., S, and Klein, S.P. Making Sense of Test-Based Accountability in Education. In Brewer, D.J., Goldman, C.A, Augustine, C.H., Zellman, G.L., Ryan, G., Stasz, C. and Constant, L. (2006). *An introduction to Qatar's Primary and secondary education reform.* Supreme Education Council. Rand Education. Disponible en date du 20 janvier 2011, sur: <http://www.english.education.gov.qa/>

- Hanson, M. E. (1997). Educational administration and organizational behavior (fourth ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon
- Hatcher, T. G. (1997). The ins and outs of self-directed learning [Electronic version]. *Training & Development Journal*, Feb97, vol. 51, issue 2, (pp. 34-40).
- Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit. In McHugh, M.W. (2007). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach*. *Journal for the Education of the Gifted*; Spring 2007; 30, 3; Academic Research Library
- Holloway, J.H. (2006). Connecting Professional Development To Student Learning Gains. *Science Educator*; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, pg. 37. Disponible sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- Ingersoll, R. M. (2004). The status of teaching as a profession. in Ballantine, J. H.& Spade, J.Z. *Schools and society, a sociological approach to education* (3rd ed.). Canada: Thomson Wadsworth.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005, January 29). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10) in Holloway, J. H. (2006). *Connecting Professional Development to Student Learning Gains*. *Science Educator*; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals) et disponible sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. (ABC of learning and teaching in medicine). *British Medical Journal*, Jan 25, 2003 v326 i7382 p213(4). Electronic Collection: A97482740 - RN: A97482740
- Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In Drago-Severson, R. (2004). *Helping teachers learn*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knowles, M. (1979). Speaking from experience. [Electronic version]. *Training and Developmental Journal*, (1979, May, p.p 36-40).
- Knowles, M. (1980). Malcom Knowles on "how do you get people to be self-directed learners?" [Electronic version]. *Training and Developmental Journal*, (1980, May, p.p 96-99).
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1976). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II. Domaine affectif*, trad. , Montréal , Presses de l'Université du Québec, nouvelle ed. in Hameline, D. (1988). *Les Objectifs Pédagogiques , en formation initiale et formation continue* (7^e ed.) Les Editions ESF, Paris.
- Kubitskey, B. Fisherman, B. , and Marx, R. (2003). The relationship between professional development and student learning: Exploring the link through design research. Paper presented at annual meeting of AERA 2003.

http://www.-personal.umich.edu/~fishman/papers/kubitskey_Aera2003.pdf

- Lezotte, L. (1990). Effective School Research Abstracts. Series, Vol. 5 No. 9, 1990. in Weller Jr, L. David (1996). Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1; pg. 30. Disponible sur:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=117542356&sid=2&Fmt=3&clientId=32225&RQT=309&VName=PQD>
- Larose, S. (2008). La parole aux acteurs: MIREs, une intervention sociomotivationnelle sur la persévérance en S&T. In Bourgeois, E., Picard P. et Galand, B. (2006). Se motiver à apprendre. Collection Apprendre, Presse Universitaire de France. Paris, France. (pp. 159-170).
- Lefebure, L.D. (2008). Interfaith conversations in an Arab land. The world comes to Qatar. Christian Century. July 15, 2008; pp. 22-23. Center on Philanthropy-Indiana University.
- Lens, W. (1987). Future time perspective: Motivation and school performance. In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Lewin, K.(1946). Action Research and Minority Problems., Journal of Social Issues, 2,1946,(pp. 34-36). In Gather Thurler, M. (2000) . Innover au Coeur de *l'établissement* scolaire. Collection Pédagogie. ESF éditeur.
- Little, J. W. (1982) Norms of collegiality and experimentation;/workplace conditions of school success. American Educational research Journal, 19 (3) (p.331). in The Cornerstone Program (2005) Disponible en date du 20 Janvier 2011 sur :
<http://cornerstoneworks.net/change.html> et sur
http://cornerstoneworks.net/PDF/2_7%20CPD.pdf
- Mager,R.F.(1962). Comment Définir des Objectifs Pédagogiques.Fearon Publishers, Inc., Paolo Alto, CA, USA. Version Française GHAUTIER-VILLARS, 197.1
- Magnan, R (Ed.). (1990). 147 practical tips for teaching professors. Madison, WI: Atwood Publications. Disponible, en date du 30 octobre 2010 sur :
<http://www.amazon.ca/147-Practical-Tips-Teaching-Professors/dp/1891859013>
- Maniotes, L. (2010). Teaching in the Zone: Formative Assessments for Critical Thinking. Library Media Connection, 29 (1), 36-39. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Martinot, D. (2002). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In Bourgeois, E., Picard P. et Galand, B. (2006). Se motiver à apprendre. Collection Apprendre, Presse Universitaire de France. Paris, France (pp.27 - 32)
- Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. in Hanson, M. E. (1997). Educational

administration and organizational behavior (fourth ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon

Morant, R.W. (1981). In-service education within the school. London, UK: George Allen & Unwin.

McCombs, B. (1993). What Underlies Learning to Learn in the Workplace ? manuscrit inédit In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).

Moini, J. S., Bikson, T. K., Neu, C. R., DeSisto, L., Al Hamadi, M. et Al Thani, S. J. (2009). The Reform of Qatar University. RAND Corporation, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Disponible sur: www.rand.org

Nadeau, M. A. (1988). Les objectifs pédagogiques in L'Evaluation de Programmes , (1988). Chapitre 12, Presses de l'Université Laval, Québec.Disponible en date du 20 octobre 2010, sur med.univ-angers.fr/fmc/seminaires/.../Objectifs_Nadeau.doc

Owen, R.G. (2001). Organizational behavior in education. Boston: Allyn and Bacon in Wallin, D.L. (2003). Motivation and faculty development: A three-state study of presidential perceptions of faculty professional development needs. Community College Journal of Research and Practice, 27: 317–335, (2003). Taylor & Francis. EBSCO Publishing.

Paris, S.G. et Turner, J.C.(1994). Situated Motivation. In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. In Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).

Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? in La Qualité en Education(2007). Presse de l'Université du Québec (pp.57-98) .

Peace, R. (2010). Cultivating Critical Thinking: Five Methods for Teaching the History of U.S. Foreign Policy. The History Teacher Volume 43 Number 2 February 2010. Society for History Education. Disponible en date du 3 novembre 2010, sur : <http://0-www.ebscohost.com.mylibrary.qu.edu.qa/titleLists/aph-journals.pdf>

Peterson, J.E. (2006). Qatar and the world : branding for a micro-state. Middle East Journal. Vol. 60, n.40, autumn 2006.(pp.732 – 748)

Picard, P. (2006). La parole aux acteurs : faire de l'évaluation un outil pour changer le regard des élèves sur l'École. In Bourgeois, E., Picard P. et Galand, B. (2006). Se motiver à apprendre. Collection Apprendre, Presse Universitaire de France. Paris, France. (pp. 220 -232).

Pink, W. T., et Hyde, A. A. (1992). Effective staff development for school change. Norwood, NJ: Ablex Publication Corporation. In Ali, M. A. (2003). Historical

- evolution of professional development and teachers' practice: issues, concerns and solutions. National Social Science Journal, vol.20-1. Retrieved April 22, 2005, from http://www.nssa.us/nssajrnl/20_1/pdf/Historica_evolution_redone_ali.pdf.
- Pintrich, D.R. et Schrauben, B. (1992). "Students Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement, Classroom Academic tasks". In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbala, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2007). Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines. Collection :PSY –Théories, débats, synthèses. Editions Mardaga (3^e ed.), Belgique.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en science sociales. (3^e ed.) Dunod, Paris
- Rostron, M. (2009). Liberal arts education in Qatar: intercultural perspectives. Intercultural Education Journal, Vol. 20, No. 3, June 2009, 219–229. Routledge Publishers.
- Sadiq, H. (2007). *Teachers' preparation programs at the college of education Qatar University: A case study*. Unpublished paper presented at the Association of Universities for Teacher Preparation in the Arab Countries, Annual Educational Conference organized by the Lebanese Educational Sciences Association, Beirut, Lebanon.
- Sadiq, H.M. (2003). Les principes devant régir un cadre adéquat pour une culture de la qualité à l'Université de Qatar: Etude exploratoire sur un échantillon d'enseignants à l'université. XIe Conférence mondiale annuelle, Publications - Université Halwane, Collège de l'Éducation -Égypte (pp.539-580).
 صادق، ح.، م.، (2003). نظم توفر ثقافة الجودة في جامعة قطر: دراسة استطلاعية على عينة من أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر العالمي السنوي الحادي عشر – 12 و 13 مارس 2003. جامعة حلوان –كلية التربية- مصر (ص. 539-580)
- Sallis, E., (1993). Total Quality Management in Education, Kogan Page, Philadelphia, PA., in Weller, D. Jr, L.(1996) Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass in Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. (ABC of learning and teaching in medicine). British Medical Journal, Jan 25, 2003 v326 i7382 p213(4). Electronic Collection: A97482740 - RN: A97482740
- Senge P., Cambron-McCabe, N.n Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). Schools that Learn. Doubleday Dell Publishing Group, Inc. Broadway, New York.

- Senge, P.M. (1994). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday Dell Publishing Group.
- Sergiovanni, T. J., and Carver, F. D. (1980). *The new school executive: a theory of Administration*, in Gorton, R.A., and Schneider, G.T. (1991). *School-based leadership, challenges and opportunities*, (3rd ed). New York: MacGraw-Hill.
- Sherpard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. In *Educational Researcher* 29:7 (2000):4-14 in Maniotes, L. (2010). *Teaching in the Zone: Formative Assessments for Critical Thinking*. Library Media Connection, 29(1), 36-39. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Sherr, L.A. and Lozier, G.G. (1991). *Total quality management in higher education*. In Terenzini, P.T. and Chaffee, E.E. (Eds), *Total Quality Management in Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991, pp. 3-12.
- Sidarouss, F. (2004) : le Magis Ignatien. Disponible, en date du 20 octobre 2010, sur : <http://www.ndj.edu.lb/jesuites/fadelsidarouss-magisignatien.html>
- Skinner, B.F. (1969). *Why teachers fail? Educational Psychology: Selected Reading*, Van Nostrand- Reinhold. In Viau, R. (2008). *La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite*. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Sparks, D. et Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development and Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Stipek, D.J. (1998). *Motivation to learn*. Allyn and Bacon. In Viau, R. (2008). *La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite*. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Torres, J.C (1996). » *Hexis et poios : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité* », *Education permanente*, 126(1), p.31-44, in Behrens, M. (2007). *La Qualité en Education : Pour Réfléchir a la formation de Demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (2008). *La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite*. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Waldman, M. (1993). *A theoretical consideration of leadership and TQM*. *Leadership Quarterly*, 4 (1), (pp.65-79).
- Walton, M. (1986). *The Deming Management Method*, Dodd, Mead, New York, NY. In Weller Jr, L. D.(1996) *Return on quality: a new factor in assessing quality efforts*.

- The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1.
- Weller, L.D., (1993). Total Quality Management: A Conceptual Overview and Applications for Education, Office of the Associate Dean for Services, College of Education, The University of Georgia, Athens, GA. in Weller, D. Jr, L.(1996). Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1.
- Weller, D. Jr, L.(1996) Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1.
- Weinstein, C. et Meyer, D.K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing : contributions from work in learning strategies. In Viau, R. (2008). La Motivation: Condition Essentielle de la Réussite. in Ruano-Borbalan, J.C. (Coord.). Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (3^e. Ed.), Editions Sciences Humaines (pp.113- 121).
- Weinstein, C.E., Hume, L.M. et Aussanaire-Garcia, M. (2000). Stratégies pour un apprentissage durable. De Boek Universite (Ed.) ; Disponible en date du 20 octobre 2010 sur http://books.google.fr/books?id=CJGNFBg-kVkc&pg=PA31&lpg=PA31&dq=Claire+Weinstein+AND+D.+Meyer&source=bl&ots=dc-009pVeQ&sig=2JtsaoT4Su1Fd0i2G78us06I410&hl=fr&ei=JsxmSt-THZ6AnQOMt7n4Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1
- Weisser, M. (2008). Le tutorat d'excellence entre régulation des parcours individuels et gestion de l'équipe éducative. Lisec (ea 2310), Université de Haute-Alsace – Mulhouse.
- Weisser, M. (2005). Collaboration dans la classe et collaboration virtuelle in Dans la Classe, Hors de la Classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants. Marcel, J.F. et Piot, T. (dir.). Institut National de Recherche Pédagogique, 2005 (pp.175-187).
- Weisser, M. (2004). Enseigner aux élèves, échanger entre collègues : conditions et limites du socioconstructivisme. Lisec (ea 2310), Université de Haute-Alsace – Mulhouse.
- Yousif, A., Sharif, K., Allen, N., Alghazo, E., Zepp, R., (2009). Qatari youth perceptions and expectations of the energy and industry sector. Qatar University. Research report (April, 2009). Non-publié.
- Zellman, G.L., Ryan, G.W., Karam, R., Constant, L., Salem, H., Gonzalez, G., Orr, N., Goldman, C.A., Al-Thani, H., Al-Obaidli, K. (2009). Implementation of the K-12 Education Reform in Qatar's Schools. RAND Corporation (Publishers). Disponible en date du 20 janvier 2011, sur: <http://www.rand.org/publications/permissions.html>
- Zepp, R. & Allen, N. (2008). The role of Qatar University in educational research and development. Conference Proceedings, The Second Conference on Planning and

Development of Education and Scientific Research in the Arab States: Towards Building a Knowledge Society” February 24-27, 2008, Dhahran, Saudi Arabic. Disponible sur :

<http://www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/Final%20Conf/Tues/116.pdf>

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1976). Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II. Domaine affectif, trad. , Montréal , Presses de l’Université du Québec, nouvelle ed. in Hameline, D. (1988). Les Objectifs Pédagogiques , en formation initiale et formation continue (7^e ed.) Les Editions ESF, Paris.

WEBOGRAPHIE

Speech by Her Highness Sheikah Mozah Bint Nasser Al Misned 30 April 2006. On the occasion of the Innovations in Education Conference-II: Technology, Empowerment and Education. Disponible sur: http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=24029%URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201html

Cornerstone Program (2005). Disponible en date du 20 Janvier 2011 sur : <http://cornerstoneworks.net/change.html> et sur <http://cornerstoneworks.net/PDF/27%20CPD.pdf>

Processus d’exploration : Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur : <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/inquirydesc.html>

Scientific Inquiry in the College, Secondary, and Primary School Classroom, Loretta Jones University of Northern Colorado (UNC). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: <http://www.inquiry.uiuc.edu/whatsnew/workshop.php> (slide 9) http://www.google.com.qa/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4SKPB_enQA387QA393&q=http%3a%2f%2fwww.exploratorium.edu%2fIFI%2fresources%2finquirydesc.html+&safe=active

Bref aperçu sur Qatar et la Constitution sur le portail gouvernemental de Qatar. Disponible, en date du 29 janvier 2011, sur : http://portal.www.gov.qa-The_Constitution-Hukoomi-QatarE-gouvernement <http://qatarambassade.com>

Qatar Statistics Authority. Disponible, en date du 29 janvier 2011, sur: <http://www.qsa.gov.qa>

Qatar Gas. Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur : <http://www.qatargas.com.qa/> et <http://www.qatargas.com.qa/Projects.aspx?id=78>

SEC Report (2008-09). Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : http://www.english.Education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/seo/_statistics

Qatar National Vision 2030. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur :
www.planning.gov.qa

Al Misnad, S.A. (2005). Entretien sur la réforme de l'éducation à Qatar. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : <http://www.aljazeera.net> ainsi que sur <http://www.education.gov.qa-SEC:Media>

Écoles Indépendantes. Disponible sur : http://www.qu.edu.qa.academic_accreditation_overview

Supreme Éducation Council (SEC). Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur :
<http://www.english.education.gov.qa>

Standards du Curriculum. Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur :
<http://www.sec.gov.qa>

SEC, Éducation Institute. Disponible en date du 29 janvier 2011 sur :
http://www.english.education.gov.qa-Supreme_Éducation_Council :About the SEC :
Education Institute et sur http://www.education.gov.qa/CS/en_sci7.pdf

Evaluation Institute: Schools and Schooling in Qatar 2008-09 Report. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur
http://www.english.Éducation.gov.qa-Supreme_education_Council:Resources:Schools_and_schooli

Education Institute (2010). Professional development program 2006/2007 (PDO program). Disponible, en date du 30 janvier 2011, sur
<http://www.english.education.gov.qa/content/resources/detail/3730>

The TIMSS 2007 Study in Qatar: A Summary of Key Findings and Options for Policy and Further Study. SEC Report, December 2008 (p. 6-7). Disponible sur:
http://www.english.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/assessment/international_tests

Knowledge and Skills for the New Millennium: Results from PISA 2006 for Qatar. SEC Report release on December 2007. Disponible sur:
<http://www.education.gov.qa/EVI/InternationalTests/QatarPISAEnglish2007.pdf>

Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS), Evaluation Institute, Supreme Education Council, Qatar. Disponible sur:
<http://www.education.gov.qa/EVI/assessment/PIRLSEnglish.pdf>

PIRLS 2006 Technical Report, (2007). Martin, M. Mullis, V.S., Kennedy, A. M. eds. Publisher : TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, MA. Disponible sur:
http://pirls.bc.edu/PDF/p06_technical_report.pdf

Website : Leadership at Qatar University. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur :
http://www.qu.edu.qa/the_university/leadership/index.php

Foundation Program's website at Qatar University. Disponible en date du 31 janvier 2011, sur: <http://www.qu.edu.qa/foundation/>

Office of Faculty and Instructional Development website. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: <http://www.qu.edu.qa/offices/ofid/>

Office of Institutional Development and Planning website, Qatar University (Strategic Plan 2009-12). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qu.edu.qa/offices/oipd/documents/Strategic_Plan/QU_Strategic_Plan.pdf

Qatar University's Vision. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur http://www.qu.edu.qa/the_university/vision_mission.php

National Priorities Research Program (NPRP). Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qnrf.org/fund_program/nprp/

Office of Research at Qatar University, Report 2009. Disponible, en date du 31 janvier 2011, sur: http://www.qu.edu.qa/offices/research/academic/research_report.php

College of Education web site, 2009-10. Disponible, en date du 26 Janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/overview/college/narrative.php>

Peer Observation Guide, College of Education (2008). Disponible, en date du 26 Janvier 2011, sur : <http://www.qu.edu.qa/Education/accreditation/documents/qac-handbook-eng.pdf>

Accreditation du CED (2010). Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/conceptual_framework/index.php

College of Education website (2010), Alignment of Qatar Professional Standards for *Teachers with the College of Education's Conceptual Framework for Diploma Core Courses.* Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/overview/core/documents/cf_and_qnps_core.pdf

Conceptual framework on CED website, (2010). Disponible, en date du 15 décembre 2010, sur : http://www.qu.edu.qa/education/accreditation/conceptual_framework/index.php

SEC. Education Institute. British council workshops. Disponible en date du 3 février 2011 sur : <http://www.english.education.gov.qa> - Supreme_Education_Council:Resources :150_teachers_graduates

Profil des formateurs du College of Education. Disponible, en date du 31 janvier 2010, sur www.qu.edu.qa College_of_Education ; Department of Educational Sciences.

AUTRES REFERENCES

Henry, G.W. (2009). A historical analysis of the development of thinking in the principal writings of Malcolm Knowles. Doctoral Dissertation. Queensland University of Technology, School of Learning and Professional Studies, Faculty of Education. UMI – ProQuest.

Moukarzel, D (2005). *Teachers' professional development in two private schools in Lebanon: A case study of in-house in-service activities*. Thesis. American University of Beirut (2005).

Rida, J . The educational thought in islam. Egypt (en arabe). In Soraty, Y.I.. (1985). *Ibn Khaldun's view on man, society, and education*. PhD dissertation. University of Pittsburg (1985). UMI. Disponible sur :
<http://proquest.umi.com.ezproxy.qu.edu.qa/pqdweb?did=752234081&sid=1&Fmt=2&clientId=32225&RQT=309&VName=PQD>

رضا، ج. الفكر التربوي الإسلامي. مصر: دار الفكر العربي: ن. د.

Collectif, (November 2008). Birth of a new Era. Education Today . Oryx advertising Co WLL. Qatar

Al Raya newspaper, January, 27, 2010 ; (p. 10).

CED. Yearly report, 2006-07. Non-publié

CED. PD Yearly Report, 2008-2009

LISTE DES ABREVIATIONS

QU	: Qatar University
CED	: COLLEGE OF EDUCATION
SEC	: Supreme Education Council
GCC	: Gulf Cooperation Council
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
PISA	: Program for International Student Assessment
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
QCEA	: Qatar Comprehensive Educational Assessment
RAND CORPORATION	: Research And Development Corporation

TERMINOLOGIES

Feedback	: retour
Life-long learners	: apprenants tout au long de la vie
Workshop	: atelier
Follow-up	: suivi - mesure de consolidation
Inquiry based teaching	: apprentissage ou enseignement par exploration
Challenge	: défi
Vice-Principal académique	: directeur adjoint pour les affaires académiques et responsable de la formation continue
Sheltered science	: méthode de base en langue pour enseigner des concepts de haut niveau en sciences
Hands on activities	: application directe des activités

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1	La théorie de Maslow et son adaptation par Sergiovanni et Carver	13
Tableau 2	Taxonomie de Krathwohl	15
Tableau 3	Niveau d'implication de l'apprenant en fonction de son attitude et de son autonomie	49
Tableau 4	Niveau d'implication et rôles des acteurs du suivi de formation	50
Tableau 5	Résumé de la taxonomie de Bloom: domaine cognitif	80
Tableau 6	Liste non exhaustive de verbes comportementaux pour la taxonomie cognitive de bloom (D'après Gronlund, 1970)	81
Tableau 7	Comparaison entre la taxonomie de Bloom, les verbes comportementaux et les procédés d'exploration	86
Tableau 8	Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour les sciences de 2004 à 2009 (tableau adapté)	130
Tableau 9	Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en science- adapté des rapports de QCEA, 2007-08 et QCEA, 2008-09	131
Tableau 10	Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour la langue anglaise (p.124) de 2004 à 2009 (tableau adapté)	132
Tableau 11	Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en anglais- (adapté des rapports de QCEA 2007-08 et 2008-09).	133
Tableau 12	Moyenne Qatar Comprehensive Evaluation and Assessment (QCEA) pour la langue arabe de 2004 à 2009 (tableau adapté)	134
Tableau 13	Comparaison des pourcentages des élèves ayant atteint le niveau pour chaque standard en arabe- (adapté des rapports de QCEA 2007-08 et 2008-09).	135

Tableau 14	<i>Alignment of Qatar Professional Standards for Teachers With the College of Éducation's Conceptual framework for Diploma Core Courses</i>	157-158
Tableau 15	Qualifications officielles des enseignants à Qatar : tableau comparatif de 2004-05 à 2008-09	162
Tableau 16	Pourcentages relatifs au changement du personnel enseignant dans les écoles indépendantes en 2008-2009	163
Tableau 17	Nombre d'heures d'enseignement et de travaux pédagogiques par semaine dans les écoles indépendantes	164
Tableau 18	Participation des écoles indépendantes aux ateliers du CED en 2008-09	168
Tableau 19	Comparaison du nombre de participants entre les ateliers et les sessions de suivi (FU) en 2008-09	170
Tableau 20	Thèmes des ateliers offerts par le CED aux écoles indépendantes en 2008-2009	172
Tableau 21	Recoupement entre items des instruments d'évaluation des ateliers et sessions de suivi	174
Tableau 22	Le nombre d'enseignants engagés dans le programme de formation continue	198
Tableau 23	Diplômes des enseignants dans les 4 écoles indépendantes	200
Tableau 24	Années d'expériences par genre	201
Tableau 25	Participation aux ateliers de travail entre 2007 et 2008 avec le CED	201
Tableau 26	Nombre d'écoles et d'élèves.	203
Tableau 27	Total nombre participants aux sessions de suivi par matière et par genre	216
Tableau 28	Récapitulatif des hypothèses, indicateurs et outils	239
Tableau 29	Items χ^2 significatifs en langue arabe	249
Tableau 30	Items χ^2 significatifs en études sociales	252
Tableau 31	Items χ^2 significatifs en sciences	256

LISTE DES FIGURES

		Page
Figure 1	Diagramme d'Ishikawa: causes et effets	24
Figure 2	Roue de Deming	29
Figure 3	Organigramme de QU avant la réforme	140
Figure 4	Organigramme de QU après la réforme	142
Figure 5	Relation entre Qatar University et le Supreme Education Council à Qatar	151
Figure 6	Image représentative de l'organigramme du College of Education	161
Figure 7	Organigramme de la direction académique dans le Collège pour filles CF	204
Figure 8	Organigramme de la direction académique dans l'école indépendante pour filles LF	206
Figure 9	Organigramme de la direction académique dans les 2 écoles indépendante pour garçons, CG et LG	208

ANNEXES

(Liste des annexes : pages 552-554)

Annexe 1 : Principes de la Total Quality Management (TQM) adaptés en éducation selon Field (1993).

Les quatorze principes de Deming (1986) ont été adaptés au domaine de l'éducation en ces termes par Fields (1993 ; p.302)⁸¹ :

- 1- "Knowing your business, how and what satisfies customers, and sticking to that business
- 2- Realizing that the world is changing and we must change our leadership style to tap into everyone's potential
- 3- Designing quality into home and educational environments ensuring a fitting condition for excellence at the beginning
- 4- Maintaining high expectations of loyalty and trust of all inputs to the schooling process expecting and demanding the best of parents and others
- 5- Constantly improving everything we do personally in our families socially and at work.
- 6- Training in TQ for everyone in the school community,
- 7- Sharing leadership based on knowledge and competence first and authority second
- 8- Taking risks without fear and making constructive efforts to improve education
- 9- Breaking down whatever barriers exist between people that prevent school quality improvement
- 10- Allowing people to determine their own goals target and quotas and giving people the latitude to use their own judgment
- 11- Eliminating administration teaching or learning by (the) numbers
- 12- Eliminating artificial reasons for mandates fostering instead ownership and involvement for accountability
- 13- Seeking, gaining, and using new information continually
- 14- Attacking poor quality education. Everyone in the educational community must work together."

⁸¹ Field, J. (1993) Total Quality for School : A Suggestion for American Schools (Milwaukee:WI ASQC Quality Press, p.47 in Hanson, M. E. (1997). Educational administration and organizational behavior (fourth ed.). (p.302). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Qatar's National Vision Rests on Four Pillars



Human Development

Development of all its people to enable them to sustain a prosperous society.



Social Development

Development of a just and caring society based on high moral standards, and capable of playing a significant role in the global partnership for development.



Economic Development

Development of a competitive and diversified economy capable of meeting the needs of, and securing a high standard of living for, all its people for the present and for the future.



Environmental Development

Management of the environment such that there is harmony between economic growth, social development and environmental protection.

⁸² Pris de : Qatar National Vision 2030. Disponible, en date du 28 janvier 2011, sur : www.planning.gov.qa

Annexe 3 : Parties du 1^{er} Rapport Annuel de la Formation Continue 2008-09 au College of Education-QU (PD. Yearly report, 2008-2009).

Ci-dessous, la table des matières et certaines parties du rapport de 104 pages.

PD Yearly Report / Table of Content

	Pages
Mission	4
Objectives- 2008-09	4
PD Committee	4
Meetings	4
Definitions of terms and acronyms	5
Workshops academic year 2008-09	6
Workshops cancelled	9
Participants' Registration Rate	10
Registration Rate per month	10
Percentage Participation in the Follow-Up process 2008-09	10
School requests for class observation	11
Data Analysis workshops Fall semester 2008-09	12
- Graphs Participants' Opinion/ Fall 2009-09 Workshops	13
Graph data Analysis Spring semester 2009	23
- Participants' opinion by workshop	
- Participants' opinion by item and gender/ all workshops	
Schools' needs 2009-10	50
Police Training Program	52
Plans for Academic Year 2009-10	56
- Workshop Program	58
- Consultancy Program	59
Appendices	60
Workshop Evaluation by Participants	
Round –Table Evaluation by Participants	
Consultancy Program Request and Needs Assessment instrument	
Program Evaluation-Police Training	
Table of Content (follow)	
Students' Survey- Police training	
Raw Data workshops Fall semester 2008-09	
- Frequencies by item and workshops Fall 2008	
- Participants' opinion by item and gender/ all workshops Fall 2008-09	
- Participants' Opinion all roundtables Fall semester 2008-09	
- Roundtable Evaluations per subject /by participants	
Raw Data Spring semester 2009	
- Participants' opinion by workshop	
- Participants' opinion by item and gender/ all workshops	
- Roundtables evaluations/Spring 2009	

(...)

Mission

To provide excellent professional development programs for teachers, trainers and administrators in the Qatari community

Objectives- 2008-09

To assess the needs of school teachers, trainers and administrators.

To set the adequate programs to meet these needs.

To design follow-up and evaluation procedures for workshops.

To plan and conduct studies to investigate the effectiveness of the workshop programs provided.

PD Committee

- Dalal Moukarzel, PD Coordinator

- Dr. Mubaraka Al Akraf, member

- Dr. Hoda Basheer, member

- Dr. Tricia Kerr, member

- Dr. Eman Zaki, member

Meetings

The PD Committee members held 7 official meetings in the Dean's office with pre-set agendas. Minutes were taken and sent to all committee members as well as to the Dean and Associate Dean for Academic Affairs.

Definition of terms:

Workshop:

“A workshop is a seminar, discussion group, or the like, that emphasizes exchange of ideas and the demonstration and application of techniques, skills, etc.”
(www.dictionary.com)

The length of a workshop can vary between 3 and 4 hours.

Follow-Up sessions

The follow-up sessions, at the College of Education, were implemented starting this academic year after the fall semester workshops.

The follow-up sessions are of two kinds:

- 1- Round-table following a workshop for 1hour or 1h30mn to discuss difficulties and exchange ideas and experiences. Subject-matter Coordinators are invited to these sessions.
- 2- Observation in schools or mini-lessons presented by participants to show implementation of learned knowledge or skills

Acronyms:

QU: Qatar University

CED: College of Education

PD: Professional Development

RT: Roundtable

FU: Follow-Up

(...) Quelques Tableaux en relation avec la thèse.

Workshops offered during the Academic year 2008-09

	Date	Workshops Titles	Registered applicants in workshops	Number of applicants refused	Participants who attended	Number of Participants in Follow-Up sessions	Participants in Round-Table who came without attending the workshop
FALL Semester 2008-09							
1.	Nov. 2	Integrating Critical Thinking into Process Writing Instruction (Women)	32	-	26	7	1
2.	Nov. 3	Integrating Critical Thinking into Process Writing Instruction (Men)	28	-	25	8	2
3.	Nov. 5	Interactive reading strategies in content areas	14	-	9	1	
4.	Nov. 9	التعليم المتميز: ما هو وكيف أطبقه في صفوف اللغة العربية (Women)	33	-	32	16	
5.	Nov. 10	التعليم المتميز: ما هو وكيف أطبقه في صفوف اللغة العربية (men)	35	-	30	17	3
6.	Nov. 12	Teaching and Mentoring Students Research	81	-	70	15	1
7.	Nov. 23	Teaching critical thinking in math (women)	37	-	33	21	
8.	Nov. 24	Teaching critical thinking in math (men)	33	-	22	6	
	Date	Workshops Titles	Registered applicants in workshops	Number of applicants refused	Participants who attended	Number of Participants in Follow-Up sessions	Participants in Round-Table who came without attending

							the workshop
9.	Dec.14	Action research in schools	93	-	47	10	
10.	Dec.21	Developing critical thinking through science lab activities at the preparatory level (women)	35	-	30	8	
11.	Dec. 22	Developing critical thinking through science lab activities at the preparatory level (men)	32	-	28	18	6
12.	Dec. 30	Using Social Studies Concepts to Foster Critical Thinking in Students	36	-	26	9	
Total Fall : 12 workshops			489	0	378	136	13
SPRING Semester 2008-09							
13.	Feb. 17	Interactive reading strategies in content areas (Public schools)	36	-	33	15	
14.	March 10	: التعليم المتميز: ما هو وكيف أطبقه في صفوف اللغة العربية (Women)	41	9 + 1 school (no number)	31	19	
15.	March 19	Action research in schools	37	-	27	18	
16.	March 22	Developing critical thinking through science lab activities at the preparatory level (women)	18	-	10	4	
	Date	Workshops Titles	Registered applicants in workshops	Number of applicants refused	Participants who attended	Number of Participants in Follow-Up sessions	Participants in Round-Table who came without attending the workshop
17.	March 23	Grade 1 primary teachers' Intervention Strategies & Techniques	54	-	34	13	
18.	March	Speak	39	-	26	20	

	25	and interact in English effectively (women)					
19.	April 19	Leadership : Placing a Vision into Action	34	-	13	12	
20.	April 23	Using Social Studies Concepts to Foster Critical Thinking in Students	36		30	22	
21.	April 26	Teaching critical thinking in math (women)	38		14	13	
22.	May 5	استراتيجيات التعلم النشط (women)	35		19	13	
23.	May 17	استراتيجيات التعلم النشط (women)	42		17	Not offered	
Total All: 23 workshops		Total Spring: 11 Workshops	410	34+	254	149	19

Participants' Attendance Rate

Academic Year 2008-09	Number of schools involved in workshops at CED	Registered applicants in workshops	Late applicants who were not allowed to participate	Participants who attended	Difference in numbers for attendance
Fall 08	19	489	0	378	-111
Spring 09	26	410	34+	254	-156
Total	45	899		632	-267

Registration Rate per month

Month	Number of workshops offered	Registered applicants in workshops	Participants who attended	Difference in numbers for attendance
November 2008	8	293	247	-46
December 2008	4	196	131	-65
February 2009	1	36	33	-3
March 2009	5	189	128	-61
April 2009	3	108	57	-51
May 2009	2	77	36	-41

Percentage Participation in the Follow-Up process 2008-09

Academic Year 2008-09	Total Number in workshops	Total Number in FU	Percentage FU
Fall 08	378	136	35.9%
Spring 09	254	149	58.6%
Total	632	285	45.0%

Observation

Schools requests for class observation : 6 schools in 6 different subjects.

Subject Schools		Social studies	Science	Arabic Language	English Language	Math	Research
1.	Qatar complex				X women	X women	X women
2.	Hamza		X men	X men	X men		X men
3.	Duhail				X women		
4.	Salaheldine		X men				
5.	Khalid bin al walid		X men	X men	X men	X men	X men
6.	Al Bayan	X women		X women		X women	

- We could meet one request for science at Khalid bin Al Walid School (preparatory school/men).

Dr. Tricia Kerr and the PD Coordinator went to the school for a roundtable meeting with science teachers, in the presence of the science Coordinator and the vice-Principal for Academic Affairs. After the meeting, Dr. Tricia observed one teacher giving a science course in class. Qualitative notes were taken.

During roundtables at the CED, many school teachers presented mini-lessons video-taped, mainly in social studies and science (women).

Data Analysis Workshops Fall 2008-09

During the academic year 2009-09, CEDR offered workshops in the following subjects: Arabic, English, science, math, social studies, leadership, and research. The main theme

for this year was “Critical Thinking” . The exact titles are shown in tables on pages 5,6,7 of this report.

For the 1rst workshops given in partnership with AUB (English and Arabic), no data is available because the instruments for evaluation were not ready yet.

Most of the participants’ answers were positive as reflected in the evaluations: “agree and strongly agree”. Participants’ comments were taken into consideration when planning workshops’ program from the Fall 2008 to the Spring 2009 and then for the academic year 2009-10.

Below are graphs representing participants’ opinions concerning the workshops and follow-up sessions followed at the College of Education, with explanations from the PD Committee. In the Appendixes, one can find the raw data as provided to the Committee.

Workshop Evaluation by Participants

استمارة تقييم الورشة من المشاركين

Workshop

Title:..... الورشة:

Facilitator(s):.....

Date:..... التاريخ: المحاضرين:

We would like to have your feedback on the workshop you just attended. Please answer each question by yourself. We do not want you to put your name on the form. يرجى إفادتنا بأرائكم حول الورشة المقدمة. يرجى عدم ذكر الأسماء.

(Please, check the appropriate answer(s) when needed.) .

III- Kindly list 2 new ideas you have learned from this workshop and how you would implement them.

أذكر فكرتين رئيسيتين اكتسبتهما من هذه الورشة وكيفية تطبيقهما.

.....
.....

IV- The workshop was useful because كانت الورشة مفيدة لما يلي:	Strongly disagree غير موافق بشدة	Disagree غير موافق	Agree موافق	Strongly agree موافق بشدة
1) The topic is a new one الموضوع جديد				
2) My teaching practices will improve سوف تتطور ممارساتي التعليمية				
3) It helped me strengthen previous learning ساعدتني على تقوية تعلمي السابق				
4) It confirmed my practice in class ساعدتني على تأكيد ممارساتي الصفية				
5) It is related to my professional needs هذه مرتبطة باحتياجاتي المهنية				
6) The ideas/strategies presented are applicable in my classroom الأفكار / الاستراتيجيات المقدمة قابلة للتطبيق في الفصول الدراسية				
7) There was an appropriate balance between theories and hands-on activities متوازنة من الناحيتين النظرية والتطبيقية				
8) The length of time for grasping material was الوقت لفهم الموضوع كان: a) Appropriate مناسباً b) Too short قصيراً جداً c) Too long طويلاً جداً				
9) The facilitator المحاضر: a) used different methods (lecture, role-play activities...) استخدم طرق تدريب متنوعة (محاضره- تمثيل الأدوار- أنشطه... الخ)				

IV- The workshop was useful because كانت الورشة مفيدة, لما يلي:	Strongly disagree غير موافق بشدة	Disagree غير موافق	Agree موافق	Strongly agree موافق بشدة
b) was effective in guiding us to find solutions to our concerns نجح في إرشادنا لإيجاد حلول لاهتماماتنا.				
c) succeeded in keeping participants on task all the time نجح في جعل المشتركين منغمسين في المهمة طوال الوقت				
d) showed a lot of expertise in the content أظهر الكثير من الخبرة في محتوى المحاضرة				
e) motivated us to learn more about the topic حثنا على تعلم المزيد عن هذا الموضوع				
10) I shared with colleagues شاركت مع زملائي بـ				
a) knowledge العلم				
b) experiences الخبرة				
11) The room setting was appropriate غرفة المحاضرة مناسبة				
12) Other comments : آراء أخرى :				

V- What type of follow-up do you think would be most appropriate for this workshop?

في رأيك، ماهي أنواع المتابعة للتأكد من انتقال أثر التعلم في هذه الورشة لأدائك:

a) <input type="checkbox"/> One-to-one discussion With <input type="checkbox"/> the facilitator (s) <input type="checkbox"/> School Coordinator <input type="checkbox"/> Colleagues	المناقشة: المناقشة مع المحاضر المناقشة مع منسق التخصص في المدرسة المناقشة مع الزملاء في المدرسة
b) <input type="checkbox"/> Observation in classrooms By <input type="checkbox"/> facilitator(s) <input type="checkbox"/> Coordinator <input type="checkbox"/> peers	الملاحظة في الصف عن طريق ملاحظة أدائك عن طريق المحاضر ملاحظة أدائك عن طريق المنسق ملاحظة أدائك عن طريق الزملاء
c) <input type="checkbox"/> Group discussion / Round Table with <input type="checkbox"/> the subject Coordinator <input type="checkbox"/> the School Principal <input type="checkbox"/> the Workshop facilitator <input type="checkbox"/> peers	المناقشة الجماعية: المناقشة الجماعية مع منسق التخصص المناقشة الجماعية مع مدير المدرسة المناقشة الجماعية مع المحاضر المناقشة الجماعية مع الزملاء

School name:.....

Thank you!

Round –Table Evaluation by Participants

استمارة تقييم جلسة المناقشة من المشاركين

Dear Participant,

The Follow-Up process you are having in 2008-2009 is of two kinds: (1) Round-tables and (2) observation in schools for voluntary teachers.

Round –Table Objectives:

- To discuss difficulties teachers encountered during the implementation phase.
- To share ideas and experiences and learn from each other
- To meet and work closely with subject Coordinators (who are invited)
- To set dates for observation in schools

Observation Objectives:

- To observe 1 or 2 teachers per school to share insights from direct classrooms experiences.
- To have pre- and- post conferences with teachers in order to support them in the application phases
- To give constructive feedback to teachers. By all means, this will not be a judgmental evaluation.

عزيزي المشترك،

أن عملية المتابعة ستتم بطريقتين: 1- الحلقات النقاشية و 2- الملاحظة الصفية للأساتذة المتطوعين.

أهداف الحلقات النقاشية:

- مناقشة التحديات التي واجهها المعلمين خلال مرحلة التطبيق.
- تبادل الأفكار والخبرات المتعلمة بين المعلمين.
- تنسيق العمل مع منسق المادة .
- تحديد مواعيد للملاحظة الصفية.

أهداف الملاحظة الصفية:

- ملاحظة أداء معلم أو اثنان من المعلمين لكل مدرسة.
- الاجتماع القبلي والبعدي مع المعلمين اللذين ستتم ملاحظتهم.
- إعطاء تغذية مرتدة.

Dalal Moukarzel
Coordinator, Professional Development Programs
College of Education
Qatar University

Round –Table Evaluation by Participants

استمارة تقييم جلسة المناقشة من المشاركين

RT-Workshop

Title:..... الورشة:

Facilitator(s):.....

Date:..... التاريخ:

We would like to have your feedback on the round-table you just attended. Please answer each question by yourself. We do not want you to put your name on the form.

الرجاء إفادتنا بأرائكم حول جلسة المناقشة المقدمة. يرجى عدم ذكر الأسماء.

(Please, check the appropriate answer(s) when needed.) .

VI- The round-table was useful because كانت الورشة مفيدة، لما يلي:	Strongly disagree غير موافق بشدة	Disagree غير موافق	Agree موافق	Strongly agree موافق بشدة
1) I could easily speak in my group about the difficulties I encountered in class for implementation استطعت التحدث بسهولة مع المجموعة عن الصعوبات التي واجهتها في الصف أثناء التطبيق.				
2) The interaction with the facilitator(s) was constructive and allowed me to effectively go beyond difficulties التفاعل مع المحاضر كان بناء وسمح لي بتخطي الصعوبات بشكل فعال.				
3) The interaction with other teachers helped me find practical solutions التفاعل مع المشاركين ساعدني على إيجاد حلول عملية.				
4) I can better see how my students' results will improve أستطيع أن أرى كيف ستتحسن نتائج الطلبة لدي.				
5) I could apply what I've learned during the workshop since: ما تعلمت من الورش التدريبية لان				
a- I had time for implementation كان لدي وقت للتطبيق				
b- I had support from administration لدي دعم من الإدارة.				
c- The hands-on activities for what we have learned in the workshop was enough التدريب على الأشياء التي تعلمتها من الورش التدريبية كان كافياً.				
d- We are motivated to learn more about the topic نشعر برغبة لتعلم المزيد عن هذا الموضوع				
e- The material we have at the school is adequate تتوفر المصادر (التقنيات التعليمية) بصورة كافية.				
f- Other أخرى				

OBSERVATION*

<p>I would like the facilitator to observe me in class; I'll make the necessary arrangements with my school administration.</p> <p>أرغب أن تكون الملاحظة عن طريق المحاضر داخل الصف، وسأقوم بالترتيبات اللازمة مع إدارة المدرسة لعمل ذلك.</p>	<p>a) YES <input type="checkbox"/> نعم</p> <p>b) NO <input type="checkbox"/> كلا</p>
Name:.....	Teaching level:.....
Tel:.....	Email.....
School name:.....	My schedule (please write below)

*(Please fill in the space below only if you want us to come for observation)

Schedule

Day Time	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday
Morning	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....
Afternoon	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....	From..... ... To.....

Thank you!

Schools' Needs for 2009-10

Based on (a) needs expressed by schools through a survey sent to all Independent schools via the Dean's Office, and by teachers during workshops and round-tables, (b) SEC report sent by Jan Wilson, and (c) needs expressed by KG Coordinators during meeting at CED.

a) Table Total results Needs Assessment from Public schools (RT:13), Independent school survey (8), Independent school teachers (112)

الشراكة الوالدية Parents as partners	التخطيط للدروس Lesson planning	إدارة الصف Classroom management	إدارة السلوك Discipline	الفروق الفردية بين المتعلمين Differentiated learning	استخدام التقييم لتطوير التعلم Assessment for curriculum/teaching development	طرق واساليب التقييم Assessment	مهارات استخدام الحاسب الألي IT	مهارات اللغة الإنجليزية English	نظريات التعلم Learning Theories	تطبيق معايير المناهج Standards	Ttheme
45	38	38	44	56	38	47	18	41	19	46	المجموع

b) From Jan Wilson (SEC, sent on Feb. 10,2009)

Key areas of professional development need from the Needs Analysis

- "...[Need] for structured approaches towards building (...) self-reflection skills on (...) classroom practices. (...) Positional leaders require considerable refinement and further development of their mentoring, coaching and modeling skills in working with their teachers.

School require professional development in this area at all levels of leadership: Development of Qatari parent community, 'community-centered' schools, inter-school sporting and social activities

- Subject knowledge and subject related pedagogy

All of the schools require professional development to improve age related subject content knowledge based on the Qatari Curriculum Standards (schemes of work and sample lesson plans) and associated pedagogical knowledge, understanding and skills. Specific areas that require intensive professional development are:

○ Mathematics	○ Arabic	○ ICT and e-learning
○ Science		○ Formative assessment and differentiation

c) **Early childhood / Coordinators' point of view**

Needs Assessment 2009 for teachers in 22 schools [including Al Huda: 16 schools]

Requested	الاحتياجات
5 x	التربية الحركية
4x	الدراما والموسيقى

Needs Assessment 2009 for KG Coordinators

Requested	الاحتياجات
3x	ورشة عن تخطيط الوحدات التعليمية
3x	تقييم المدرسات و مساعدتهم على التطوير
2x	التقييم الذاتي

PLANS

Workshops proposed for the Academic Year 2009-10

I) Short-Term Program

Cost per teacher: QR 250

	Workshops Description	Sessions	Facilitator	Audience	Date Workshops	Date Follow-Up Session
1	<p>Action Research Level 1: General البحث الإجرائي البحث الإجرائي دراسة منظمة للممارسات الذاتية للمعلم بهدف تحسين الاداء ، فالمعلم الباحث يحاول الإجابة عن السؤال : كيف أستطيع أن أحسن ممارساتي التدريسية ؟ ولعل الخطوات التي يتبعها المعلم لإجراء هذا النوع من البحوث تتلخص في الأفعال التالية : خطط ، نفذ ، لاحظ ، تأملمما يؤدي إلى التطوير الذاتي في المهنة</p>	Arabic	Dr. Fatma Motawaa	ALL Levels	TBA	TBA
		English	Dr. Ramzi Nasser			
2	<p>Action Research Level 2 Advanced البحث الإجرائي: كيف تكتب بحثاً إجرائياً ؟ يقوم المعلم باعداد البحوث الإجرائية حينما يواجه مشكلات معينة في ميدان عمله. وتتعدد مجالات البحوث الإجرائية (مادية، اجتماعية، تربوية، ونفسية)، هناك خطوات لا بد من مراعاتها عند كتابة تقرير البحث من حيث صياغة المشكلة والفروض، ورصد النتائج والأدوات التي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات.</p>	Arabic	Dr. Fatma Motawaa	ALL Levels	TBA	TBA
		English	Dr. Michael Romanowski			
3	<p>Teaching and Mentoring Students' Research Level 1: General This workshop is designed to give teachers and school leaders a better understanding of student research— what it is, how to develop it, and how to share it with others. Workshop attendees will learn specific strategies for initiating student research, for shaping and refining research ideas, for collecting and analyzing data, and for reporting and sharing research.</p>	English	Dr. Michael Romanowski	ALL Levels	TBA	TBA
		Arabic	TBA			

	Workshops Description	Sessions	Facilitator	Audience	Date Workshops	Date Follow-Up Session
4	<p>Formative and Summative Evaluation in the Classroom.</p> <p>This workshop will introduce Formative and Summative Evaluation and provide participants with the tools, objectives, uses and examples of these types of evaluations in order to improve both teaching and student learning.</p>	English	Dr. Michael Romanowski	ALL Levels	TBA	TBA
5	<p>تهدف الورشة إلى التعريف بأنواع التقييم الصفي وتدريب المشاركين على تصميم الأدوات التقييمية المختلفة كتطبيق عملي لما سيتم تعلمه في الورشة.</p>	Arabic	Dr. Aicha Fakhro	ALL Levels	TBA	TBA
6	<p>Classroom Management & Students' Behavior: Strategies & Challenges</p> <p>This workshop will provide school teachers with insights into classroom management targeting specifically the antecedents of students' wide range of inappropriate behaviors in the classroom. Teachers will be put in small groups to discuss past incidents of students' inappropriate behaviors at their schools, share strategies they typically tend to adopt to deal with those issues, and reflect on alternative ways to effectively deal with conflict in their classrooms.</p>	English and Arabic	Dr. Yasser Al Semmar	ALL Levels	A Sunday or Thursday afternoon	Sunday or Thursday afternoon
7	<p>اكتساب مهارات تصميم الوحدات التعليمية <u>عناصر الورشة :</u> اختيار الوحدات التعليمية خطوات تصميم الوحدات الأهداف وكيفية صياغتها المحتوى التعليمي ومعاييرها إستراتيجيات التعليم المستخدمة الوسائل التعليمية وتنوعها أساليب التقييم</p>		Dr. Huda Basheer	KG Coordinators and Teachers	TBA	TBA
8	<p>دراما ومسرح الطفل <u>عناصر الورشة :</u> دور الدراما في تربية طفل الروضة . القصة وأهميتها في تربية الطفل . أنواع قصص الأطفال . أساليب سرد القصة . مسرح الطفل وأهميته في تعليم طفل الروضة عناصر مسرح الطفل . أنواع و</p>		Dr. Huda Basheer	KG teachers	TBA	TBA

II) Mid-Term Program

Cost: QR 5000 per school

**For the whole program comprising
5 workshops and 5 roundtables for 15 participants in the school,**

	Workshops Description	Language	Facilitator	Audience	Date Workshops	Date Follow-Up Session
1	<p style="text-align: center;">استراتيجيات فعالة لتطوير أداء المتعلمين</p> <p>يقوم المبدأ الرئيس للتعليم المتميز، على أن التعلم لجميع الطلاب بغض النظر عن مهاراتهم أو خلفياتهم. و يفترض أن كل غرفة صف تحوي طلاب مختلفين في قدراتهم الأكاديمية، وشخصياتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم. فكيف يمكن الوصول إلى أقصى نمو لكل طالب وتحقيق النجاح الفردي بالاستجابة للاحتياجات التعليمية المميزة له؟</p>	Arabic	Dr. Fatma Al Motawaa and Dr. Badria Al Mulla	Arabic teachers and Coordinator	TBA	TBA
2	<p>Developing reading and writing in English across the Science curriculum This workshop aims at extending the participants' thinking about the concept of literacy, and to prepare them to critically analyze learning and literacy instruction in their classes. It also helps participants identify the importance of developing literacy skills in English across subject areas, to expand their knowledge and skills in developing their students' reading and writing strategies using the English language in science, to develop conceptual tools that will enable them to use reading and writing as instructional tools in the classroom., and to implement the strategies learned for the science class teaching and learning.</p>	English	Dr. Eman Zaki	Science teachers and Coordinators	TBA	TBA
3	<p>Science Designing activities for developing and using reading and writing strategies in the science classroom.</p>	English	Dr. Mubaraka Al Akraf	Science teachers and Coordinators	TBA	TBA
4	<p>Interdisciplinary project building in Social Studies</p> <p>1st session This workshop develops the concept of an Interdisciplinary approach to the teaching of social studies. Participants will examine the Interdisciplinary approach and how the various social studies disciplines can be linked and intertwined to provide students with a more complete understanding of the social studies content. Various example lessons will be provided and activities will be included so teachers can begin to develop this approach to the teaching of social studies.</p>	English and Arabic	Dr. Ghadnana al Binali and Dr. Michael Romanowski	Social Studies teachers and Coordinators	TBA	TBA
5						

	<p>2nd Session The session will examine the Qatar Standards for Social Studies in light of an interdisciplinary perspective. Participants will develop interdisciplinary lessons that address several standards. Emphasis will be placed on how standards across the various social studies disciplines can be utilized within a single lesson.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

Consultancy Program

Goal: The CED will act as an advisory body to help some schools overcome specific problems and/or achieve specific objectives.

Outcome for CED: Research could be conducted in these schools to see the efficiency of our programs.

Procedures:

The Dean sent a letter sent to all Independent Schools. We received 6 requests; One school has been considered: Doha Complex School.

Annexe 4 : Programme de Formation Continue de la recherche

Workshop Program⁸³ Academic Year 2009-10
College of Education – Qatar University

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

Sessions	Workshops Description	Language	Facilitators	Audience	Date Workshops	Date Follow-Up Session	Location
1	<p>Strategies for Teaching Science in English</p> <p>The purpose of this workshop is to explore some strategies to use when the English language skills of students and/or teachers presents a challenge in the science classroom. We will examine ways to engage students in critical thinking even when their language skills are limited.</p>	English	Dr. Nancy Allen and Dr. Eman Zaki	Science Teachers and Coordinators	Sunday, November, 8, 2009 Time: 3:00-6:00 pm	Monday, December 20 th , 2009 Time 3:00-4:30pm	Qatar University OFID ⁸⁴
2	<p>Interactive reading strategies in English across the Science curriculum</p> <p>The purpose of the workshop is to expand the knowledge and skills of teachers in interactive teaching and learning, implement the reading strategies learned in class, and discuss the link between interactive reading and critical thinking.</p>	English	Dr. Nancy Allen and Dr. Eman Zaki	Science Teachers and Coordinators	Sunday, November 15, 2009 Time: 3:00-6:00 pm		Qatar University OFID
3	<p>Interdisciplinary project building in Social Studies</p> <p>بناء مشروع يتضمن طريقة الاتساق الداخلي (الدمج) في الدراسات الإنسانية.</p> <p>1st session</p> <p>تهدف هذه الورشة إلى تطوير مفهوم طريقة الاتساق الداخلي (الدمج) في تدريس الدراسات الاجتماعية. وسيقوم المشاركون بدراسة كيفية الربط بين الفروع المتعددة للدراسات الاجتماعية بهدف تزويد الطلاب بفهم أعمق لمحتوى الدراسات الاجتماعية. و سوف تشتمل الورشة على أمثلة لدروس نموذجية و أنشطة حتى يتمكن المعلم من تفعيل هذا الأسلوب في تدريس الدراسات الاجتماعية.</p>	Arabic and English	Dr. Ghadnana al Binali and Dr. Michael Romanowski	Social Studies Teachers and Coordinators	November 17, 2009 Time: 3:00-6:00 pm	Tuesday, 29 December, 2009 Time 3:00-4:30pm	Qatar University OFID
4	<p>Social Studies</p> <p>2nd Session</p> <p>سوف يتدرب المشاركون على معايير للدراسات الاجتماعية في ضوء مدخل دمج الفروع المتعددة للدراسات الاجتماعية. وسيتم بناء دروس تستخدم هذا الأسلوب في ضوء مدخل تكامل المواد الدراسية. كما سيكون التركيز على كيفية دمج المعايير للعلوم الاجتماعية المختلفة في درس واحد.</p>				November 18, 2009 Time: 3:00-6:00 pm		Qatar University OFID
5	<p>التعلم المبنى على الاستقصاء</p> <p>" نماذج تطبيقية في اللغة العربية "</p> <p>تهدف هذه الورشة إلى إكساب</p>	Arabic	Dr. Fatma Al Motawaa	Arabic Language Teachers	Sunday, November 22, 2009	Sunday, December 27, 2009	Qatar University OFID

⁸³ Dates for the observations will be agreed on with the schools

⁸⁴ OFID: Office of Faculty and Instructional Development. Location: Exhibitions Building, next to the main Library, Women's Section. For directions, visit the website <http://www.qu.edu.qa/offices/ofid/index.php>

Sessions	Workshops Description	Language	Facilitators	Audience	Date Workshops	Date Follow-Up Session	Location
	<p>المتدربين مفهوم التعلم المبنى على الاستقصاء, والعمليات العقلية التي ينطلق منها, وكيفية تطبيقه في اللغة العربية من خلال أمثله نموذجيه لدعم ممارسة التلاميذ لعمليات العلم في البحث والتفكير, مما يسهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لدى المتعلمين .</p>			and Coordinators	Time: 3:00-6:00 pm	Time 3:00-4:30pm	

Annexe 5 : Programme des Tables-Rondes de Discussion/ suivi Formation Continue

Workshop Program Academic Year 2009-10

College of Education – Qatar University

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

Follow-Up sessions⁸⁵: Round-Table Schedule

الجدول الزمني لورش المتابعة

DATE Time Place	Audience	FACILITATORS and Workshops attended	FOLLOW-UP Requirements Teachers should bring with them the following in 2 copies
<p>Monday, December 20, 2009</p> <p>Time: 3:00-4:30pm Place: OFID Qatar University</p>	<p>Science</p> <p>Coordinators and Teachers</p>	<p>Dr. Nancy Allen nancy@teachnet.edb.utexas.edu <u>Strategies for Teaching Science in English</u></p> <p>Dr. Iman Zaki eman.zaki@qu.edu.qa <u>Interactive reading strategies in English across the Science curriculum</u></p>	<p>1- Please read instructions from Dr. Nancy below on page 2.</p> <p>2- lesson plans and reflective papers about the implementation of the strategies, individual presentations about a lesson implementing the strategies (15 minutes), video recording of a lesson or part of a lesson implementation.</p>
<p>Sunday, December 27, 2009</p> <p>Time: 3:00-4:30pm Place: OFID Qatar University</p>	<p>Arabic</p> <p>Coordinators and Teachers</p>	<p>Dr. Fatma Al Motawaa fatmamohmd@qu.edu.qa</p> <p>التعلم المبني على الاستقصاء " نماذج تطبيقية في اللغة العربية "</p>	<p>1) lessons plan depending on inquiry best learning</p> <p>2) Micro teaching for 10 min. (prepare micro teaching for 10 min in their subject matter)</p>
<p>Tuesday, 29 December, 2009</p> <p>Time: 3:00-4:30pm Place: OFID Qatar University</p>	<p>Social Studies</p> <p>Coordinators and Teachers</p>	<p>Dr. Ghadnana al Binali ghadnana.saeed@qu.edu.qa Dr. Michael Romanowski michaelhr@qu.edu.qa <u>Interdisciplinary project building in Social Studies</u> بناء مشروع يتضمن طريقة الاتساق الداخلي (الدمج) في الدراسات الإنسانية.</p>	<p>1- خطة درس تكاملي استخدمتها في تدريسيك وسوف ، التفاعل في ضوء التكامل يطلب منك مناقشتها مرتبطة الطلابي ، وأمور أخرى مشروع طلابي يعكس التكامل ، وسيكون من الأفضل -2. ان تنتهي منها وتأتي بنموذج من هذه المشاريع ، وان كان ذلك غير ممكن فعليك أحضار المشروع للمناقشة نلفت عنايتكم بأن كلا من خطة الدرس والمشروع يجب أن يعكس التكامل في المواد الاجتماعية وكذلك تطبيق المعايير القطرية في الدراسات الاجتماعية</p>

⁸⁵ Dates for the observations will be agreed on with the schools

Description and Rubric for Sheltered Science Follow-up Session

Key points:

- Keep the science content level high, language demand low.
- Use multiple ways to present the same content.
- Introduce the concept before the vocabulary used to describe it.
- Allow students to create their own definitions (operational definitions) whenever possible

For the follow-up session, please bring with you one lesson plan that demonstrates these criteria. Please include a “reflection” section in which you discuss how successful you think the lesson was.

Criterion	4	3	2	1
Concept	Concept is introduced at a challenging level; objectives and activities require complex, higher-level thinking.	Concept is introduced at a challenging level, and most objectives and activities require higher level thinking.	Concept is slightly below grade-level expectations; most objectives and activities require only lower level thinking.	Concept was introduced at a low level, below grade-level expectations; all objectives and activities require only memorization.
Instruction	Concept is taught through many different modes and in interesting, engaging ways.	Concept is taught through several modes; at least one was interesting or engaging.	More than one mode is used, although instruction is not interesting or engaging.	The concept is introduced through only language only; instruction is not interesting or engaging.
Vocabulary	Students are allowed to create operational definitions after they have been introduced to the concept.	Students are given vocabulary definitions after they have been introduced to the concept, but encouraged to make their own definitions as well.	Vocabulary is provided to be memorized after the concept is introduced.	Vocabulary is provided to be memorized before the concept is taught.
Reflection	Reflection is insightful and focused and includes discussion of all workshop objectives.	Reflection is focused and includes discussion of most workshop objectives.	Reflection discusses at least one workshop objective,, although it is neither focused or insightful.	Reflection does not relate to workshop objectives.

Annexe 6 : Fiche du Profil des Enseignants

Teacher's number:.....رقم المعلم

**POSITION AND
RESPONSIBILITIES AT PRESENT
Academic year 2009-10**

الوظيفة و المسؤوليات الحالية للعام الدراسي
2010-2009

Please, answer the following questions and/or check the appropriate box (or boxes):

الرجاء ملئ البيانات التالية:

1) Your position at school:الوظيفة الحالية في المدرسة:

1. Teacher معلم 2. Assistant Teacher مساعد تدريس 3. Coordinator
4. Principal مدير المدرسة 5. Other:.....أخرى

2) Level (s) taught in this school:

نوع المرحلة الدراسية لمدرستك:

- a) Primary (grade 1 to 6) المرحلة الابتدائية b) Middle School (grades 7 to 9) المرحلة الإعدادية
c) Secondary (grades 10 to 12) المرحلة الثانوية

3) What classes do you teach?..... ما هي الصفوف التي تقوم بتدريسها؟

4) Subject- matter taught: ما هي المواد التي تدرسه؟

5) How many hours do you teach per week in all classes?.....

ما هو مجمل عدد الساعات التي تدرسها خلال الأسبوع

6) When did you first join this school? متى التحقت للعمل في هذه المدرسة؟

7) You are working in this school as أنت تعمل في هذه المدرسة بنظام

- a) full-time الدوام الكامل b) part-time الدوام الجزئي

8) Including this school year, how many years of teaching experience do you have?

ما هو عدد سنوات خبرتك التدريسية بالإضافة للعام الدراسي الحالي.....

9) Please specify your: الرجاء تحديد التالي :

a) highest degree أعلى شهادة حصلت عليها

b) field of specialization مجال التخصص

10) Did you take part to a professional development program or did you attend workshops at the College of Education-Qatar University during the past 2 years?

هل شاركت في برنامج أو في دورات التطوير المهني في كلية التربية بجامعة قطر خلال العامين السابقين؟

2008/2009 -2007/2008

- a) Yes نعم b) No لا

c) If YES, please indicate the main areas or topics in which you received professional development:

i).....

ii).....

إذا كانت الإجابة نعم ، الرجاء ذكر المواضيع الرئيسية التي تلقيت فيها دورات التطوير المهني:

iii).....
iv).....

11) Did you take reinforcement modules in English in other institutions during the past 2 years 2007-2008-2008-2009?

a) Yes نعم

هل تلقيت دورات لدعم استخدامك للغة الانجليزية في مؤسسات أخرى خلال العامين السابقين؟
2008/2009 -2007/2008

b) No لا

c) If yes,

i) How many reinforcement modules did you take.....

ii) to what extent were the reinforcement courses beneficial to you? Kindly, indicate it on the scale below from 1 to 10

(1 = Not at all and 10 = enormously):

إذا كانت الإجابة نعم،
كم دورة شاركت بها؟.....

إلى أي مدى كانت تلك الدورات ذات فائدة لك؟
الرجاء تحديد مدى الاستفادة على الجدول التالي
من 1 إلى 10
(1- لم تكن ذات فائدة تذكر، و 10- كانت ذات فائدة عظيمة)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Thank you!

شكرا!

Annexe 7 : Questionnaire des Elèves.

Student Number رقم التلميذ

Date:.....

1) School name _____ اسم المدرسة

2) Gender: a) Male بنين b) Female بنات

3) Grade level: الصف

a) Middle school إعدادية

b) Secondary ثانوية

I) INVOLVEMENT IN LEARNING

Kindly read the statements carefully, and then put a check mark in the adequate box according to the list below. Thank you

من فضلك اقرأ العبارات التالية بعناية وضع علامة في الخانة المناسبة مقابل كل بند في اللائحة أدناه وفقاً للتفسير التالي :

4 = SA Strongly Agree موافق كلياً	3=A Agree موافق	2=D Disagree غير موافق	1=SD Strongly Disagree غير موافق بتاتاً
---	-----------------------	------------------------------	---

	Items البنود	Arabic عربي				Science علوم				Social Studies تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية				
		4 SA	3 A	2 D	1 SD	4 SA	3 A	2 D	1 SD	4 SA	3 A	2 D	1 SD	
1.	I understand the explanation in class without problems related to the language. أفهم الشرح في الصف دون أي صعوبات تتعلق باللغة													
2.	I prefer the activities that make me think. أفضل الأنشطة التي تحث على التفكير													
3.	I'm curious about everything new in the field of technology. لدي فضول للمعارف الجديدة في حقل التكنولوجيا													
4.	I prefer to memorize things أفضل الأنشطة التي تتطلب الحفظ													
5.	The subject is difficult. إن المادة صعبة													
6.	The explanations and activities in class help me overcome difficulties يساعدني الشرح والأنشطة على تخطي الصعوبات													
7.	When I have difficulty to understand in class عندما أواجه صعوبات فهم في الصف:													
	a) I ask questions to the teacher أ- اطرح أسئلة على المعلم													
	b) I ask a friend to help me ب- أطلب مساعدة صديق													
	c) I ask my parents to help me ج- اطلب مساعدة أهلي													
	d) I do research to learn د- أقوم بأبحاث لتعلم													
e) I don't do anything هـ - لا أفعل شيئاً														
8.	I like the challenges brought by the subject أحب مواجهة تحديات المقرر													

	Items البنود	Arabic عربي				Science علوم				Social Studies تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية			
		4 SA	3 A	2 D	1 SD	4 SA	3 A	2 D	1 SD	4 SA	3 A	2 D	1 SD
9.	I like to work on the challenges in this subject. يساعدني المقرر على رفع التحديات												
10.	I work a lot, but my results are not satisfactory. اجتهد كثيراً لكن لا احصل على نتائج مرضية												
11.	I get good results at school without working a lot. أحصل على نتائج جيدة دون عناء كبير												
12.	I seldom have good results نادراً ما احصل على نتائج جيدة												
13.	I don't really like the subject I have to study. لا أحب المادة التي أدرسها												
14.	Good results motivate me to study. النتائج الجيدة تدفعني إلى المزيد من الدراسة												
15.	Results are very important to me. تعني لي النتائج كثيراً												
16.	I regularly receive comments that help me improve my work أتقبل بانتظام التعليقات البناءة لتحسين عملي												
17.	I like to work in a group with my colleagues. أحب العمل ضمن فريق مع رفاقي												
18.	When we get a good result, the whole team wins. عندما نحقق نتيجة جيدة يستفيد منها كل الفريق												
19.	I get bored in class أشعر بالملل في الصف												
20.	The teacher always expects us to work hard يتوقع المعلم منا أن نعمل دوماً باجتهاد												

II) FUTURE ASPIRATIONS

Kindly read the statements carefully, and then put a check mark in the adequate box.

من فضلك اقرأ العبارات التالية بعناية وضع علامة في الخانة المناسبة مقابل كل بند في اللائحة أدناه

Items البنود	4	3	2	1
	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً
21. I would like to pursue my studies at the university level later on. أرغب في متابعة دراستي الجامعية مستقبلاً				
22. I know what I want to do in the future أدرك ما أريد أن أفعله في المستقبل				
23. I work towards accomplishing what I want in the future. أجتهد للوصول إلى أهدافي المستقبلية				
24. I am good in scientific subjects إنني جيد في المواد العلمية				
25. I would like to pursue a scientific career (engineer, doctor, pharmacist, etc.) وأرغب مزاوله مهنة علمية (مهندس، طبيب، صيدلي ...)				

26.	I don't aspire to a scientific career. لا أرغب بمهنة علمية				
-----	---	--	--	--	--

27.	When I'll finish high school, I think I will be qualified to study for the career of my choice.(Please specify) لدى انتهاء دروسي في الثانوية أظن أنني سأكون مؤهلاً لاختيار المهنة التي أريد (تحديدها)	1st choice	2 nd choice	3rd choice
-----	---	------------	------------------------	------------

III) YOUR OPINION

1.	What do you think about the Science subject in general? تعليقات حول مادة العلوم	
2.	What do you think about the Arabic subject in general? تعليقات حول مادة العربي	
3.	What do you think about the Social Studies subject in general? تعليقات حول مادة الدراسات الاجتماعية	

Annexe 8 : Outil d'entretien avec les Vice-Principals, responsables de la formation continue dans les écoles.

Meeting with Vice

Principal:.....

School.....

.....

Date.....

Leading Questions

- 1) What is the role of the Vice-Principal for academics in an Independent school?
- 2) With the new reforms in Qatar, what, in your opinion, is the role of Professional development?
- 3) With whom do you plan for in-service training activities? When? How do you establish your priorities?
- 4) Where do you see the College of Education program best fit in your plans?
- 5) To what extent do you see improvement in teaching strategies after taking workshops at the College of Education?
- 6) What were the most efficient workshop teachers had over the past 5 years? (subject-matter, new technology, skills in teaching, new teaching topics, etc.?)

Can you give me an example of 2 or 3 most important topics for your school?

- 7) To what extent do you see improvement in students' involvement in class after the teacher engages in PD?
- 8) In your opinion, what is motivating your teachers to participate in in-service activities?
- 9) What could be a constraint for them?
- 10) What type of support does the school offer to teachers?
- 11) How do you go about assessing the success of a program or a session?
- 12) What makes Programs at the College of Education different from other programs offered in Qatar?
- 13) How do you see professional development for teachers in relation to your school's efforts to improve students' results at national and international exams?
- 14) What do you consider as your most important achievements in the area of teachers professional development during the past 2 years?
- 15) What are your major challenges for continuous progress regarding teachers' professional development?

Thank you.

Annexe 9 : Tableau récapitulatif des entretiens avec les Vice-Principals (VP) – en tant que responsables de formation continue

Indicateurs	CF	LF	CG	LG
Indicateur 1.1. Les sessions de formation sont adaptées au contexte des écoles pour le développement des travaux de groupe en classe, l'utilisation de ressources tels que technologie, multimédias etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Tout est assuré sauf les ressources humaines. 2- Laboratoires équipés, bibliothèque/horaire par classe , salle de PD 3- Besoin de profs qualifiés d'où le rôle impt. de la FC pour mettre a jour les compétences des ens. ; bq ne sont pas du niveau 4- PD day chaque mercredi a 12h 5- Les Ens. quittent + tot si elles ont des sessions de FC l'aprem 6- Problème des nuvx Ens. Trop de changement chaque année 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Tout est assuré en équipements et livres : science lab + biblio/ horaire pr ttes les classes 2- Contrainte du temps a allouer a l'école ; surtout pour les femmes mariées 3- PD chaque jeudi aprèm pr toutes 4- PD est un soutien de l'écoles pour devenir qualifiées 	Ressources matérielles : lab pour les expériences et bibliothèque avec horaire et consultations personnelle. CED ainsi que d'autres associations (4). Timing des sessions : l'école les libère un peu plus tot pour repos et puis atelier Achievements : essayer de former les ens. in house et en dehors PD room	<ol style="list-style-type: none"> 1- Oui : 3 lab de sciences, bio/chimie/physics 2- New technology at the school/ library equipped with comp. 3- PD room
Indicateur1. 2. Les enseignants rendent compte facilement de l'application des savoirs et savoir-faire acquis lors des sessions de formation au formateur		<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignantes sont tres proches du VP et des coordinatrices - Elles assistent aux cours des collègues normalement et discutent pour apprendre - VP fait régulièrement des observations formatives et intervient qd il faut pour soutenir, corriger, etc. 		
Indicateur1.3. Les enseignants collaborent entre eux pour améliorer le rendement des élèves	<ol style="list-style-type: none"> 1- Rôle VP : suivre de prés l'implémentation du curriculum, observer des cours, évaluer les enseignants et mettre a leur disposition des sessions de formation 2- Rien n'est fait sans collaboration avec coordinateurs et enseignants. 3- In-house center for PD 4- Les Ens. Partagent leurs 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Role : agent de changement qui crée des liens entre la direction et les enseignants et agit comme un catalyst-recherche de la qualité au milieu d'une quantité énorme de sessions de formation imposee par le SEC 2- Travail d'équipe a tous les 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Planification suite aux besoins de la formation continue avec Ens. et Coord 2) 3 possibilités par semaine pour les enseignants de se reunir pour des sessions. Meet besoins généraux avant Tentative de 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Planification suite aux besoins de la formation continue avec Ens. et Coord.. 2- Ateliers in-house aux Ens. Support de l'école : encouragements/ lecons modeles 3- Besoin d'experts du CED ou du SEC pour assurer l'implémentation est faite

	<p>expériences avec les collègues Durant les journées de FC pour généraliser les connaissances</p> <p>5- Personal satisfaction 6- Action research importance 7- Sentiment d'appartenance a l'école et fierte</p>	<p>niveaux et sentiment d'appartenance a l'école</p> <p>3- Les enseignantes travaillent tjs ensemble pour preparer les lecons 4- Observation des cours des collegues 5- Feedback pour amelioration</p>	<p>Generalisation des nouvelles conn. Avec présentations aux collègues apres sessions de suivi</p>	<p>et elle est correcte like a consultancy program with experts. évaluation Externe autre que SEC/ différente pcq 1/3ans et ne sont pas experts en éducation pour evaluer les performances des Ens.</p>
<p>Indicateur1.4. L'interaction pendant les sessions de suivi avec les formateurs de QU est constructive, permet d'expliciter les difficultés et de trouver des solutions</p>	<p>1- Les programmes du CED aident a promouvoir le niveau des Ens. 2- Sessions CED plus focused et + d'activités pratiques 3- CED pour méthodes d'enseignement applicables 4- Ateliers et FU excellents pour échanger des expériences et feedback et uniques 5- Il faut plus de programmes de ce genre 6- Besoin d\ateliers pour learning difficulties and gifted students</p>	<p>1- CED a de nvx programmes depuis oct.2008 2- appréciés par enseignant</p>		<p>Avec certaines institutions, role passif des participants. Pas d'interaction avec formateur.</p>
<p>Indicateur1.5. Le suivi tel qu'organisé encourage les enseignants à appliquer les nouvelles méthodes dans les classes</p>	<p>1)Besoin de plus de programme avec suivi 2)L'école fait le suivi après les sessions » observations- résultats élèves- analyse de contrôles- projets, etc. 3)Les Ens. appliquent nouvx savoirs et varient leurs méthodes d'ens. pour créer un environnement d'apprentissage 4)Ceci est visible durant observations de classe 5)PD center a ses propres</p>	<p>1- Assure le suivi au sein de l'école 2- Apprécie l'observation en classe 3- Force de CED : soutien a l'application 4- Comment on applique est tres important d'où l'importance du suivi 5- Suivi pour promouvoir la pensée critique 6- Pour les motiver : (a) obligatoire pour toutes ; (b) devenu processus normal ;</p>	<p>Evaluation du suivi : l'école demande au prof s'il a profité. Parfois , VP regarde les notes prises. Parfois insistance pour application en classe. CED ≠from others : l'application en classe de méthodes./ hands-on. + CED formateurs des professionnels de l'enseignement SEC pour les standards. Défi : application des nvx acquis en classe. Le suivi par CED aidera surtout avec le</p>	<p>1- Rôle crucial du CED pour réhabiliter les Ens. plus scientifique que d'autres, plus academique /educationalist 2- CED différent : travaille sur les méthodes et les contenus pour avoir des leaders en éducation 3- Suivi fait de temps en temps a l'école</p>

	<p>enseignantes master trainers qui aident les autres enseignantes</p> <p>6) Pas de programmes envoyés pour needs assessment cette année.</p> <p>7) FU toujours attendue par les enseignantes de l'école.</p> <p>8) engagement personnel ET leading by example ; les profs sont devenues très attachées à l'école.</p> <p>9) Leur motivation vient des certificats qu'elles reçoivent + promotion possible au travail + amélioration personnelle</p> <p>10) MAIS la question du temps est importante</p> <p>11) Suivi en classe par l'école</p>	<p>(c) ts les jeudis aprem PD / no resistance anymore /devenu routine</p> <p>7- Motivation vient de la promotion au sein du Complexe scolaire</p> <p>8- Défi à relever : avoir toutes les ens. qualifiées pour enseigner et promouvoir la pensée critique et créer une communauté d'apprenants tout au long de la vie</p>	<p>programme maintenant avec observation avant et après pour voir l'impact du program</p>	
<p>Indicateur 1.6. Les stratégies ont été appliquées par l'enseignant</p>	<p>1- Les Ens. appliquent nouveaux savoirs et varient leurs méthodes d'ens. pour créer un environnement d'apprentissage</p> <p>2- Ceci est visible durant observations de classe</p> <p>3- PD center à ses propres enseignantes master trainers qui aident les autres enseignantes</p> <p>4- Pas de programmes envoyés pour needs assessment cette année.</p> <p>5- FU toujours attendue par les enseignantes de l'école.</p> <p>6- engagement personnel ET leading by example ; les profs sont devenues très attachées à l'école.</p>	<p>1- Le prof applique en utilisant différentes stratégies.</p> <p>2- MAIS au vu du nombre de ce qui a été pris, très peu appliquées : quantité vs. Qualité</p> <p>3- Force de CED : soutien à l'application</p> <p>4- MAIS la performance des enseignants 60-70%</p>	<p>1- Quality assurance : quand wks with CED, ens. Doit appliquer "autant que possible" et le coordinateur doit faire le suivi « autant que possible ».</p> <p>2- Participation élève : « on essaye » que l'ens. ne soit pas uniquement celui qui parle mais qu'il y ait 2/3 activités pour éviter la passivité et qu'il soit actif</p> <p>3- Plus d'exigences de l'institution amène plus d'exigence pour l'ens. et donc pour les élèves.</p>	<p>1- Peu de changement en classe car pas d'application en général/ résistance/ vétérans avec 15-22 ans dans l'enseignant.</p> <p>2- Changement prend du temps</p> <p>3- L'important est d'avoir des résultats/learning outcomes</p> <p>4- CED enseigne comment enseigner et cela m'a aidé personnellement à offrir des ateliers aux Ens. ici et réfléchir après le cours, faire de la recherche dans l'action.</p> <p>5- Ens. applique ce que je leur apprend après avoir</p>

				<p>pris au CED</p> <p>6- On a quelques Ens. qualifiés qui appliquent et ensuite généralisent</p> <p>4- Succès d'l prog : questionnaire aux profs but no performance indicateurs so far. Feedback from teachers are not enough ; besoin de voir l'application en classe as an outcome.</p> <p>7- Pour examens intern. Le degré d'application de ce qu'on apprend au CED et si on l'applique mènerait a la réussite. APPLICATION.</p> <p>8- Défi a relever</p>
Indicateur 1.7. L'enseignant s'exprime clairement dans la langue requise pour l'enseignement du sujet	Besoin d'améliorer le niveau de la langue chez beaucoup d'ens.			Quelques Ens. ne comprennent pas le contenu des sessions et ne peuvent appliquer en classe.
Indicateur 1.8. les enseignants sont motivés à surmonter les difficultés des programmes du nouveau curriculum	<p>1- Défi à relever pour l'arabe et les sciences et l'anglais</p> <p>2- Trop de travail après l'horaire initial</p> <p>3- Besoin de temps pour changement.</p> <p>4- La FC aurait du se faire avant le début d'une telle réforme et sans favoritisme</p> <p>5- Meilleurs ateliers : classroom management et méthodes d'enseignement</p> <p>6- SEC travaille bq avec écoles</p>	<p>1- La collaboration intense les aide à dépasser les difficultés ; ils apprennent les uns des autres</p> <p>2- SEC : standards</p> <p>3- CED : Les plus impts ateliers : méthodes d'enseignement pour l'arabe et Shariaa et curriculum standards</p> <p>4- Bq de ressources à la disposition des enseignants et</p>	<p>Consultations personnelles + coordinateurs.</p> <p>3 niveaux productifs avec le CED: méthodes d'ens. Qui vont avec nouveau curriculum+integrating technology/ classroom management/ teacher-student interaction.</p> <p>Toutes les ressources sont disponibles mais bq de travail personnel pcqu'on s'agit pas comment s'y prendre.</p>	<p>1- Besoin de temps/ de confiance/job security</p> <p>2- Ateliers pour les aptitudes en enseignement qualité en éducation/ action research/ évaluation</p> <p>3- Besoin de confiance/ job security</p> <p>4- Encouragement et leçons modèles</p> <p>5- La priorité des FC donnée à ce qui est observé en</p>

	<p>pour standards</p> <p>7- SEC a donné toutes les ressources nécessaires pour travailler sur les nvx curriculum</p> <p>8- Tache tres dure au debut pcq les coordinateurs ne savaient pas comment faire. Bq de travail</p>	<p>coordinateurs, y compris des livres et internet</p> <p>5- Bq de travail pour meet standards dans curriculum</p>	<p>Motivation : peut-être a cause des besoins personnel et institutionnel. Mais la pression du travail peut les en empêcher ou les RDV extérieurs</p> <p>Reward du prof : qu'il montre l'amélioration a travers/pendant son évaluation</p> <p>Plus de confiance en eux-mêmes pour demander des sessions de formation/moins de peur.</p>	<p>classe pas seulement aux réponses d'un quest.</p> <p>6- Plus ou moins. Ens. pousse a réfléchir pour changer leurs méthodes</p> <p>7- Défi a relever pour les nvx curriculum</p>
<p>Indicateur 2.1. les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours</p>			<p>Quand l'ens. explique bien, on a de bons résultats.</p>	<p>Défi a relever</p>
<p>Indicateur 2.2. Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : arabe, sciences et hist-géo-duc civique.</p>	<p>Feedback constant des ense. Concernant les élèves. Open-door policy avec les directeurs a l'école. Projets interdisciplinaires entre matières et entre niveaux de classe civique.</p>	<p>Dépend du professeur et de ses compétences</p>	<p>Amelioration resultats eleves : oui</p> <p>Quand l'ens. est bon, cela se reflète sur les resultats des eleves et leur part au cours.</p>	<p>1- Si l'Ens. applique on voit un changt</p> <p>2- Defi a relever</p>
<p>Indicateur 2.3. L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible</p>	<p>1- Les élèves participent en classe mais on mesure l'impact de l'enseignement avec les résultats des élèves</p> <p>2- Grace a un plan d'action pour les standards, on relève le niveau des élèves</p>	<p>1- Observation montre la participation plus chez les anciens que chez les nouvelles profs qui ont besoin de PD.</p> <p>2-</p>	<p>Participation élève : que l'ens. Ne soit pas uniquement celui qui parle mais qu'il y ait 2/3 activités soit visuelles, ou kinesthésique, auditive...</p> <p>Improvement after CED? Pas en une seule fois. L'année passée : group work. Cette année retour au traditionnel en classe a cause de H1N1. Les élèves aiment travail de groupe. Même a la maison, les élèves sont devenus plus couverts après travaux de</p>	<p>1- Peu de changement et peu de participation a cause des Ens. qui ne changent pas.</p> <p>2- Defi a relever</p>

<p>Indicateur 2.4. Les élèves sont motivés à poursuivre des études secondaires dans les domaines requis par le pays (filiale sc. ou hum).</p>	<p>La FC pour aider au changement de mentalité et pousser vers le travail et non la nonchalance</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- La FC est le moteur de la réforme à Qatar. 2- Résultats nationaux démotivent les élèves. 3- La plupart des élèves n'ont pas le sens de la citoyenneté 	<p>groupe (parents) Pas de réponse</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Réforme à Qatar a besoin de prof. Très qualifiés - rôle de la FC 2- Need to help all students to reach high levels 3- Pas de sens de citoyenneté chez les élèves qui sont à l'aise comme ils vivent
--	---	--	---	--

Annexe 10 : Lettre d'introduction du Doyen du College of Education pour les écoles participant à la recherche (exemplaire non officiel).

الزميل الفاضل.....

مدير مدرسة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهديكم كلية التربية أطيب تحية، و تشكركم على تعاونكم مع مركز التطوير التعليمي و البحث التابع للكلية فيما يخص برامج التنمية المهنية التي يطرحها المركز للمعلمين و القادة التربويين. لقد استقطبت الكلية العام الماضي عدد من المشاركين في برامج التنمية المهنية من مدرستكم، و لقد كانت مشاركتهم فعالة و مثمرة و من اجل تجويد و تطوير برامجنا المقدمة لكم، فإن الكلية تقوم حاليا بإجراء دراسة بحثية لقياس مدى فعالية هذه البرامج في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين و تفاعل و مشاركة الطلاب في ثلاثة مواد دراسية هي: اللغة العربية و العلوم و الدراسات الاجتماعية.

و يسرنا دعوة مدرستكم لترشيح مجموعة من معلمكم للمشاركة في هذه الدراسة. ستعفى المدارس المرشحة للمشاركة في الدراسة من دفع رسوم المشاركة بالبرنامج الذي سيتضمن ثماني جلسات، خمسة منها ورش عمل و ثلاثة أخرى ورش متابعة، كما ستتضمن الدراسة قيام الباحثون المشاركون في الدراسة بزيارات صافية للمعلمين المتدربين. عدد المشاركون من مدرستكم سيكون أربعة متدربين لكل مادة دراسية إضافة إلى منسق المادة (المجموع 15 متدرب) و عليه فإن الكلية تتوقع دعمكم لضمان حضور جميع المرشحين لهذه الورش و تمكين الباحثين بالقيام بالزيارات الصافية، و إجراء مقابلات مع نائب مدير المدرسة للشؤون الأكاديمية و منسق التخصص و المعلمين، و كذلك تطبيق استبيانات على التلاميذ. ستقوم الأستاذة دلال مكرزل مدير مكتب التنمية المهنية و تطوير عمليات التعليم بجامعة قطر، و احد أعضاء فريق البحث بالتواصل معكم للاستئناس بأرائكم و مقترحاتكم بهذا الشأن.

و تفضلوا بقبول فائق التحية و التقدير
نشكركم مقدما على حسن تعاونكم،

أ.د. حصة صادق
رئيس فريق البحث
عميد كلية التربية- جامعة قطر

I. EACHING LANGUAGE
LANGUE D'ENSEIGNEMENT

	Items	3 O	2 N	1 +/-	NA
I.1	The teacher explains the lesson using the required language for the course. L'enseignant explique son cours dans la langue requise				
I.2	When the required language is English, the teacher uses only the keywords during the explanation Quand la langue requise est l'anglais, l'enseignant emploie uniquement les mots-clés pendant le cours				
I.3	The teacher's level in English is insufficient to teach in the required language. Le niveau linguistique de l'enseignant est insuffisant pour enseigner la matière dans la langue requise				
I.4	Students do not understand English sufficiently Les élèves ne comprennent pas suffisamment l'anglais				
I.5	When the required language is Arabic, the teacher explains in Quand la langue requise est l'arabe, l'enseignant explique en a) <input type="checkbox"/> informal Arabic/ arabe familier b) <input type="checkbox"/> Formal Arabic/ arabe formel c) <input type="checkbox"/> mixes both/ mixant les 2				
I.6	Comments regarding the language of teaching <i>Commentaires à propos de la langue d'enseignement</i>				

II. TEACHERS' PERFORMANCES / COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT

	Items	3 O	2 N	1 +/-	NA
II.1	The teacher begins the lesson by presenting its objectives. L'enseignant commence son cours en présentant les objectifs				
II.2	The teacher begins with a warm up activity linked to a previous lesson. L'enseignant commence par une activité en lien avec le cours précédent pour rafraîchir la mémoire des élèves				
II.3	The teacher gives directives to students before beginning an activity L'enseignant explique les consignes d'une activité avant de la commencer				
II.4	The teacher's directives are clear				

	Items	3 O	2 N	1 +/-	NA
	Les consignes de l'enseignant sont claires				
II.5	The teacher encourages students with constructive remarks L'enseignant encourage les élèves avec des remarques constructives				
II.6	The teacher constantly gives feedback to students either orally or written. L'enseignant donne constamment des feedback aux élèves, oraux ou par écrit				
II.7	The teacher uses a variety of teaching strategies in class to reach different levels of comprehension L'enseignant varie le mode d'explication en classe pour atteindre différents niveaux de compréhension				
	a) Interactive reading/ Lecture interactive : (audition/discussion)				
	b) Presentations/ exposés				
	c) Hands-on activities/ travaux manuels				
	d) Role play/ Jeux de rôles				
	e) Multidisciplinary writing project/ Rédaction d'articles pluridisciplinaires				
	f) multimédia : visual and auditif/ visuel et auditif				
	i)Computer/ ordinateur				
	ii) video/CD/DVD				
	iii) Smart Board				
	iv) Pictures / imagerie				
	v) others / autres.....				
	g) Others / Autres :				
II.8	To break the monotony, the teacher / Pour casser la monotonie, l'enseignant				
	a) Often changes his tone of voice during the lesson/ change souvent le ton de sa voix durant le cours				
	b) Moves around in class among the students se déplace en classe parmi les élèves				
	c) asks questions to students sitting in different places in the classroom pose des questions a différents élèves en classe se trouvant dans différents emplacements en classe				
II.9 I.1	The teacher waits few seconds to allow a student to give an answer L'enseignant laisse quelques secondes à l'élève pour qu'il puisse répondre.				
II.10	Classroom management during group work/ Gestion de la classe pendant les travaux de groupe :				
	a) Students only talk about required work/ Les élèves parlent uniquement des travaux requis				
	b) Students do not move around without permission/ Les élèves ne se déplacent pas sans autorisation				
	c) Students talk with each other at a low				

	Items	3 O	2 N	1 +/-	NA
	voice tone /Les élèves parlent entre eux sans hausser la voix				
	d) Each student has a role inside the group and does his/her share of work/ Chaque élève a un rôle au sein du groupe et fait sa part de travail				
	e) The teacher constitutes differentiated groups / L'enseignant constitue des groupes de pédagogie différenciée: i) Students have different directive to follow in each group / Les élèves ont des consignes différentes d'un groupe à un autre ii) Groups are of different levels/ Les groupes constitués sont de niveaux différents iii) Each group has a different set of material to work on. / Le matériel remis à chaque groupe est différent				
II.11	The teacher summarizes the important points acquired at the end of the lesson. L'enseignant résume les acquis de la leçon à la fin du cours				
II.12	The teacher gives an idea about the next lesson/ L'enseignant donne une idée du prochain cours				

II.13. / The teacher varies activities gradually to reach the evaluation level L'enseignant varie les activités graduellement pour atteindre le niveau de l'évaluation Questions posées à plusieurs niveaux :					
Warm up activities ACTIVITES DE MISE EN ROUTE			NIVEAUX A ATTEINDRE		
a) Knowledge Connaissance <input type="checkbox"/> yes/oui <input type="checkbox"/> No/ non	b) Understanding/ Compréhension <input type="checkbox"/> yes/oui <input type="checkbox"/> no/ non	c) Application <input type="checkbox"/> yes/oui <input type="checkbox"/> no/ non	d) Analyse <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	f) évaluation <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	e) Synthèse <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Indicateurs : définit, nomme, répète, etc. Defines, names, repeats, etc.	Indicateurs : définit dans ses propres mots, donne des exemples, traduit, etc. Defines in his own words, gives examples, translates, etc.	Indicateurs : Applique, calcule, etc. Applies, calculates, etc.	Indicateurs : Analyse, catégorise, compare, etc. Analyzes, categorizes, compares, etc.	Indicateurs: Argumente, critique, déduit, etc. Argues, critics, deducts, etc.	Indicateurs : Utilise de vieilles idées pour en créer de nouvelles, crée. Uses old ideas to create new ones, creates, etc.
II.14. Comments about teacher's performances Commentaires à propos des compétences					

B) The Observer will put a check mark in the adequate box in front of each item according to the list below/ L'observateur répondra en cochant la case correspondant à l'échelle suivante :
3= Oui (O); 2= Non (N) ; 1= Plus ou moins (+/-) ; NA= non applicable

III. STUDENTS' INVOLVEMENT / PARTICIPATION DES ELEVES

	Items	3 O	2 N	1 +/-	NA
III.1	Students seem to understand the explanation in the required language. Les élèves semblent comprendre l'explication dans la langue requise				
III.2	Students use only keywords in the required language. Les élèves emploient correctement les mots-clés dans la langue requise				
III.3	Students answer the teacher's questions using full sentences in the required language for the course. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant en formant des phrases complètes dans la langue requise par le cours				
III.4	The interaction between students during group work is done in the required language. L'interaction entre élèves pendant les travaux de groupe se fait dans la langue requise				
III.5	Students follow the teacher's directives. Les élèves s'efforcent d'appliquer les directives de l'enseignant				
III.6	Students have at heart to meet the teacher's expectations. Les élèves ont le souci de répondre aux attentes de l'enseignant				
III.7	Students respect the time required by the teacher for the work requested in class. Les élèves respectent le temps imparti au travail requis par l'enseignant en classe				
III.8	Students seem used to work in group. Les élèves semblent habitués à travailler en groupe				
III.9	During group work students speak only about the activities required by the teacher in order to get them done. Durant les travaux de groupe/d'équipe, les élèves parlent entre eux uniquement des activités requises par l'enseignant dans le but de les accomplir.				
III.10	Students tend to waste their time in class : Les élèves n'essayent pas de perdre leur temps en classe: a) by asking out of context questions en posant des questions hors contexte				
	b) by often moving around in class en se levant souvent et se déplaçant en classe				
III.11	Comments about students' involvement Commentaires à propos de la participation des élèves:				

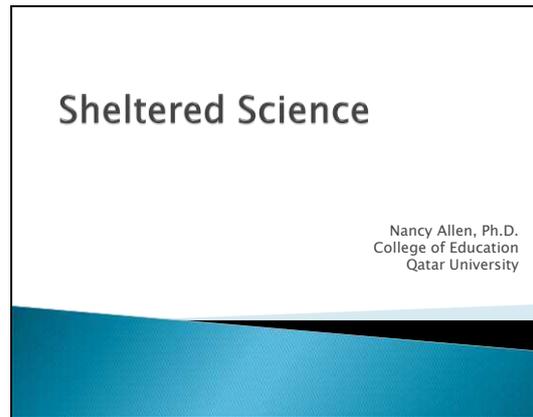
**IV. SCHOOL ENVIRONMENT ADAPTATION /
ADAPTATION DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE**

	Items	Oui	Non	Plus ou moins	NA
IV.1.	The classroom is adequate for interactions : the banches/chairs allow change in students seating for diverse group or pair activities La classe est favorable aux travaux d'échanges : l'agencement des bancs en classe permet de changer les places des élèves pour diverses activités de groupe/par paire.				
IV.2.	The classroom is spacious enough to allow students to				

	<p>move around as required for activities. La classe est suffisamment spacieuse pour permettre aux élèves de se déplacer dans le cadre de leurs activités.</p>				
IV.3.	<p>The library motivates for teamwork, interaction between students and research (books, internet connection, CD, DVD, etc.) La bibliothèque favorise le travail d'équipe, les échanges entre élèves et les recherches (livres, internet, CD, DVD, etc.)</p>				
IV.4.	<p>A scientific lab encourages the application of theories and interaction within groups of students. Un laboratoire scientifique favorise l'application des théories et les échanges par groupe d'élèves</p>				
IV.5.	<p>Comments about the school environment Commentaires à propos de l'environnement scolaire</p>				

Annexe 12 (A): Atelier des sciences . Présentation Power Point

Slide 1

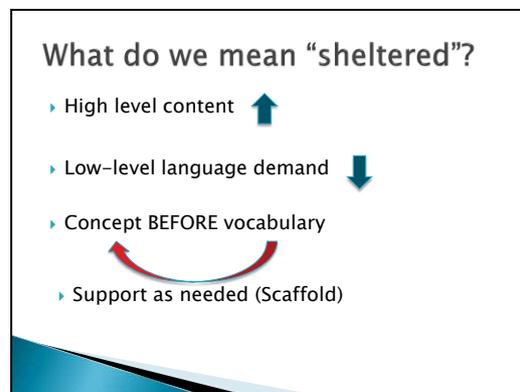


Sheltered Science

Nancy Allen, Ph.D.
College of Education
Qatar University

The slide features a white background with a blue and black decorative wave at the bottom. The title 'Sheltered Science' is centered in a large, bold, black font. The author's name and affiliation are positioned in the lower right corner.

Slide 2

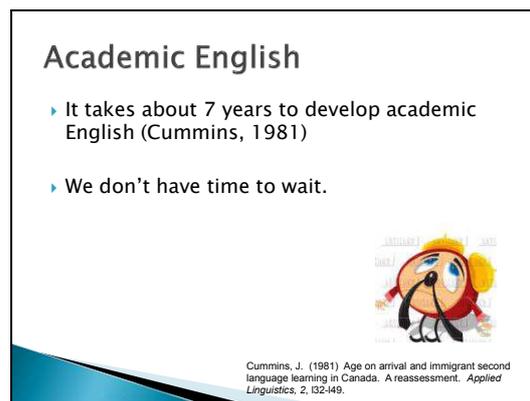


What do we mean "sheltered"?

- ▶ High level content ↑
- ▶ Low-level language demand ↓
- ▶ Concept BEFORE vocabulary
- ▶ Support as needed (Scaffold)

The slide has a white background with a blue and black decorative wave at the bottom. The title 'What do we mean "sheltered"?' is at the top. Below it are four bullet points with corresponding arrows: an upward arrow for 'High level content', a downward arrow for 'Low-level language demand', a red curved arrow for 'Support as needed (Scaffold)', and the text 'Concept BEFORE vocabulary'.

Slide 3



Academic English

- ▶ It takes about 7 years to develop academic English (Cummins, 1981)
- ▶ We don't have time to wait.



Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

The slide has a white background with a blue and black decorative wave at the bottom. The title 'Academic English' is at the top. Below it are two bullet points. A cartoon character with a large head and a red body is positioned in the lower right. At the bottom, there is a small citation for Cummins (1981).

Slide 4

High Content

- ▶ High-level content

Standards Level

Grade 8. 6.1 Recall the general structure of the human digestive system and explain the functions of the digestive organs (mouth, esophagus, small and large intestines and colon, stomach, liver, gall bladder and pancreas).

~~Label the digestive system.~~

Slide 5

Digestive System

- ▶ Understand first
- ▶ Then label
- ▶ Then explain
- ▶ Then read with understanding

Slide 6

Digestive System

- ▶ Listen for:
 - Mouth
 - Salivary glands
 - Esophagus
 - Stomach
 - Small intestine
 - Large intestine
 - Rectum
 - Anus
 - Pancreas
 - Liver
 - Gall bladder
 - Appendix



Slide 7

Low Language Demand

- ▶ While the language develops, keep the language demand low.
- ▶ Support the concept as needed
 - Key words – frequently repeated
 - Support with pictures, sounds, actions, etc.

Slide 8

What words do we need?

- ▶ Classroom Organization Words
 - Please
 - Sit down
 - Quiet
 - Turn in
 - Work together
 - Work alone



Slide 9

What words do we need?

- ▶ Instructional Words
 - Listen
 - Tell me
 - Answer
 - Write
 - Draw
 - Show me



Slide 10

What words do we need?

▶ Question Words

- Why?
- How?
- What?
- What is it? What happened?
What can we do? What should we do next?

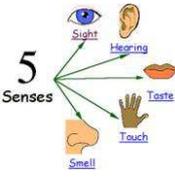


Slide 11

What words do we need?

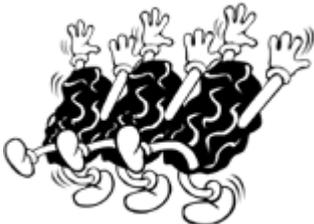
▶ Science Words

- Observe (see, smell, hear, feel)
- Predict
- Explain
- Describe
- Think
- Experiment
- Try it!

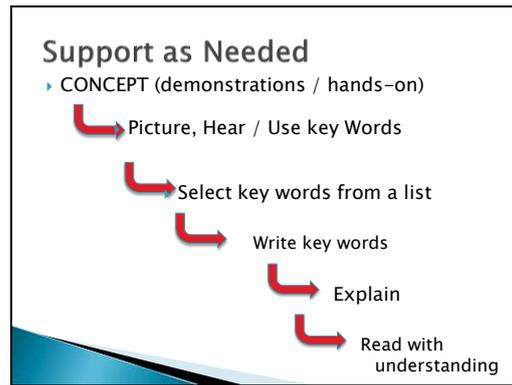


Slide 12

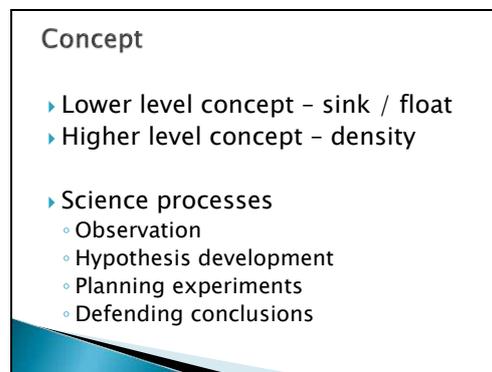
Example: Dancing Raisins



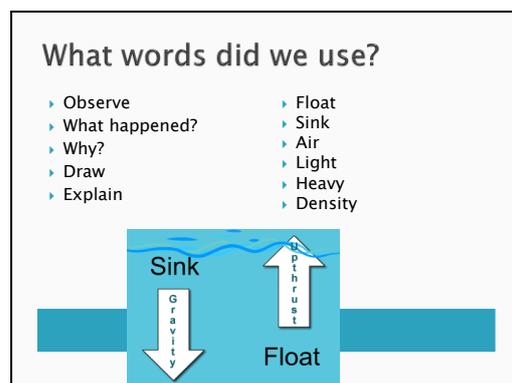
Slide 13



Slide 14

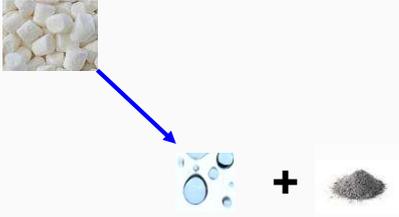


Slide 15



Slide 16

Fire! Fire! -- Matter

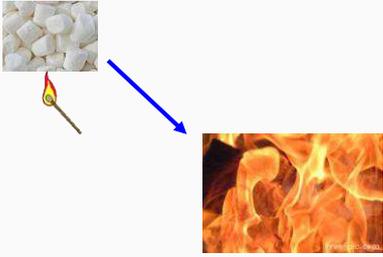


The diagram illustrates the concept of matter. It starts with a photograph of white sugar granules in the top left. A blue arrow points from this photograph to a collection of blue and white spheres representing particles. To the right of these particles is a plus sign, followed by a photograph of a pile of dark charcoal, representing the matter produced after the sugar is burned.



Slide 17

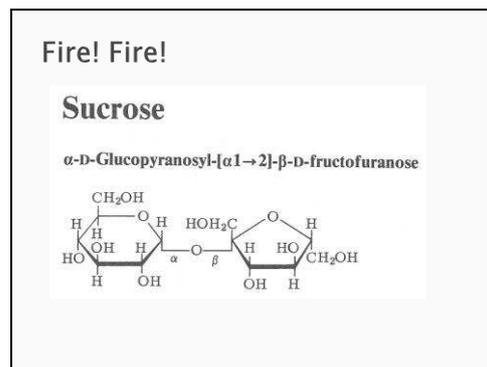
Fire! Fire! -- Energy



The diagram illustrates the concept of energy. It starts with a photograph of white sugar granules in the top left. A blue arrow points from this photograph to a photograph of a bright orange and yellow flame, representing the energy released during the combustion of the sugar.



Slide 18



Slide 19

Key Words

- ▶ Energy
- ▶ Matter
- ▶ Molecule
- ▶ Chemical Bond
- ▶ Model
- ▶ Chemical Change
- ▶ Sugar
- ▶ Carbon
- ▶ Water
- ▶ Burn

Slide 20

What happened?

- ▶ To the ENERGY
- ▶ To the MATTER

- ▶ Talk first
- ▶ Then write

Slide 21

**Abstract Concepts—
Chemical/Physical Change**

```
graph TD; A[Picture, Hear / Use key Words] --> B[Select key words from a list]; B --> C[Write key words]; C --> D[Explain in writing]; D --> E[Read with understanding];
```

- ▶ Picture, Hear / Use key Words
- ▶ Select key words from a list
- ▶ Write key words
- ▶ Explain in writing
- ▶ Read with understanding

Slide 22

Choose the best answer:

Chemical change may be defined as:

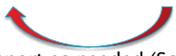
- a. creating or destroying matter.
- b. creating or destroying energy.
- c. changing matter by changing chemical bonds.
- d. changing the state of matter without changing its bonds.

Explain why this is the best answer.

Slide 23

What do we mean “sheltered”?

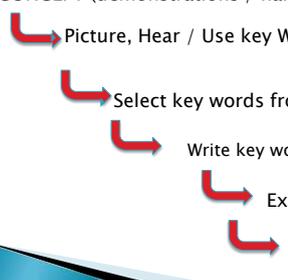
- High level content 
- Low-level language demand 
- Concept BEFORE vocabulary
- Support as needed (Scaffold)



Slide 24

Remember

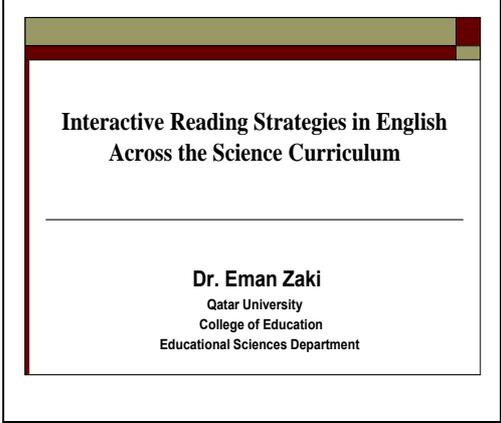
- CONCEPT (demonstrations / hands-on)



- Picture, Hear / Use key Words
- Select key words from a list
- Write key words
- Explain
- Read with understanding

Annexe 12 (B): Présentation PowerPoint- Stratégies de Lecture interactive a travers le curriculum de sciences.

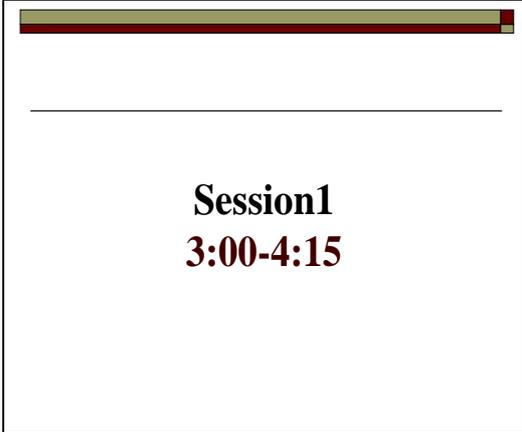
Slide 1



**Interactive Reading Strategies in English
Across the Science Curriculum**

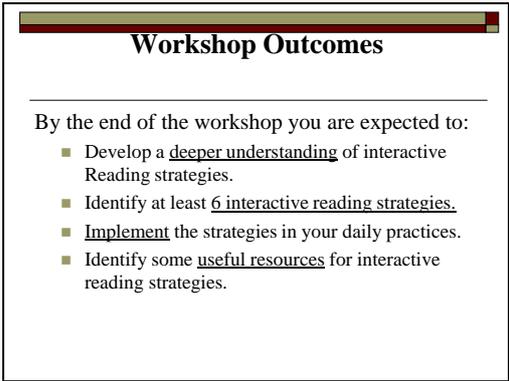
Dr. Eman Zaki
Qatar University
College of Education
Educational Sciences Department

Slide 2



Session1
3:00-4:15

Slide 3



Workshop Outcomes

By the end of the workshop you are expected to:

- Develop a deeper understanding of interactive Reading strategies.
- Identify at least 6 interactive reading strategies.
- Implement the strategies in your daily practices.
- Identify some useful resources for interactive reading strategies.

Slide 4

Overview of Workshop

- You will have two sessions.
- Each session will begin with a brief theoretical framework.
- Model lessons
 - Each phase will focus on a single reading topic.
 - Each phase will include pre-reading, during reading and post-reading instructional strategies.
- After each phase, we will review each instructional strategy.
- We will then assist you in developing and implementing the instructional strategies in your subject matter.

Slide 5

Reflect
Interactive Reading

- What is interactive reading?
- Is your teaching reading interactive or not?
- What kind of interactions occur during reading?
- How is interactive reading related to critical thinking?
- Is there one interactive reading strategy or more?

Slide 6

Schema theory of learning

-This learning theory views knowledge as a network of abstract mental structures which represent one's understanding of the world.

-It is based on the belief that "every act of comprehension involves one's knowledge of the world as well" (Anderson et al. 1983).

-Readers combine their own background knowledge with the information in a text to comprehend it.

<http://www.sit.org/linguaLinks/Literacy/ImplementALiteracyProgram/SchemaTheoryOfLearning.htm>

Slide 7

What Is a “Schema”?

The term schema was first used by Piaget in 1926.

- A knowledge structure which new information must fit into in order to be understood.
- A mental structure that represents some aspects of the world.
- A plan for directing attention and conducting purposeful searches for information.
- A resource for filling in gaps in information.
- Schema can be divided into two main types: content schemata (knowledge of the world) and formal schemata (knowledge of rhetorical structure).

http://en.wikipedia.org/wiki/Schemata_theory

Slide 8

Main principles of this theory include:

- Teach general knowledge and broad concepts.
- Build on the knowledge (schemata) and make connections between ideas.
- Prior knowledge is necessary for new knowledge.
- Schemata will change as new information is acquired.
- Schemata is organized in a meaningful way.

<http://www.ettc.net/tech/adultlearning/schema.htm>

Slide 9

Schema theory of learning and Reading

- Readers develop a coherent interpretation of text through the interactive process of "combining textual information with the information a reader brings to a text" (Widdowson in Grabe 1988:56).
- Effective instruction occurs when the learners' background knowledge is valued, activated and developed.
- Lectures, visual aids, demonstrations, discussions, role-plays, text previewing, introduction of key vocabulary, etc.

<Http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

Slide 10

Main principles of this theory include:

- ❑ Teach general knowledge and broad concepts.
- ❑ Build on the knowledge (schemata) and make connections between ideas.
- ❑ Prior knowledge is necessary for new knowledge.
- ❑ Schemata will change as new information is acquired.
- ❑ Schemata is organized in a meaningful way.

<http://www.ettc.net/tech/adultlearning/schema.htm>

Slide 11

What do you see?



From: <http://www.gettyimages.com/detail/stock-photo/1006595ad-001-Digital-Vision>

Slide 12

Do you remember?

Slide 13

What do you see?



Slide 14

What do you think about these statements?

- “Although three fourths of the Earth’s surface is covered with water, most of it is salt water, which does not support life.”

- “People used to have many superstitions about the world, but today scientists provide us with facts about how the world works.”

Slide 15

Summary

- We see what we expect to see.

- We read what we expect to read.

- New knowledge is always connected to previous knowledge.

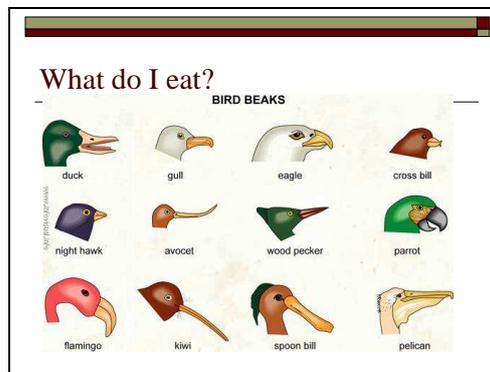
Slide 16

Pre-Reading
Students Questions for Purposeful Learning (SQPL)
مناقيل القراءة (أسئلة الطالب من أجل التعلم الهادف)

Bird Beaks

Adaptations of birds are almost unlimited.
Probably the most feared and respected are
the predatory birds with sharp, hooked beaks
and powerful claws .

Slide 17



Slide 18

SQPL

- Please find a partner. You will work in pairs.
- With your partner write five “prediction” questions.
- When you are done, we will pick three questions to guide your reading .

Slide 19

During Reading:
SQPL/Think-Pair-Share

□ **Instructions**

- Carefully read the article
- Discuss with your partner how you would answer the prediction questions
- Be prepared to discuss your answers with the rest of the group

Slide 20

Bird Beaks

Birds do not have teeth. They have beaks or bills. Many people who study birds use beak and bill to mean the same thing. Others only call sharp, hooked bills beaks and call everything else bills. You are not wrong to use either term.

Bird beaks are very specialized for the food they usually eat. Some land birds have short, strong beaks for eating seeds. If you have ever seen a canary or parakeet eat, you will notice that before it eats some types of seeds, it uses its beak to split and remove the outer covering or husk.

Ducks and many other birds with flat bills often use them in water as strainers or sieves to draw in plants, snails, and small aquatic animals. There are many kinds of ducks. They live in all moderate climates of the world.

Some birds have long scissor-like bills so that they can catch small fish by diving and swimming under water for short periods of time. Other fishing birds stand on long legs and fish near the shore. Some birds circle in the air above the water and dive under to catch fish with their scissor-like bills.

Adaptations of birds are almost unlimited. Probably the most feared and respected are the predatory birds with sharp, hooked beaks and powerful claws. These birds are excellent hunters, with superior flying ability and excellent eyesight.

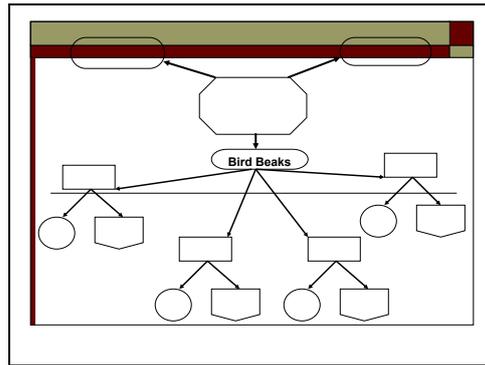
Slide 21

Post Reading:
Concept Map (Adjunct Display)

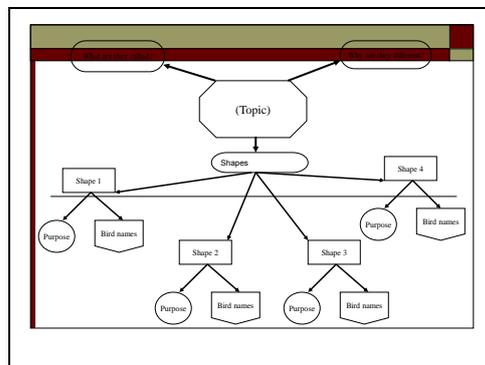
□ **Instructions:**

- You have been given a concept map that provides a visual representation of the text
- With your partner, make notes on each of the key areas on the concept map

Slide 22



Slide 23



Slide 24

Classroom Applications

- With your partner, discuss how each of you can use the previous strategies in your classrooms. Be ready to share your ideas with the rest of the group.

Slide 25

Review of Strategies with Discussion

- SQPL
Higher level of engagement and achievement ,focused , sustained attention and interest in the material, generating questions, etc.
- Paired Reviews (Think-pair-Share)
Enhance clarifying and paraphrasing skills, establish regular patterns of brief interruptions which allow processing learning, get many students actively involved in classes of any size, etc.
- Adjunct Displays
Promote recall of text, provide two avenues to memory: verbal and spatial, reflect the structure of information, should be given blank or partially completed, work as external storage device for information, help transform information into verbal or written forms, etc.

Slide 26

Useful Internet Sites

Teaching and Learning Strategies

<http://www.newhorizons.org>
<http://www.readwritethink.org>
<http://central.laramie1.org>

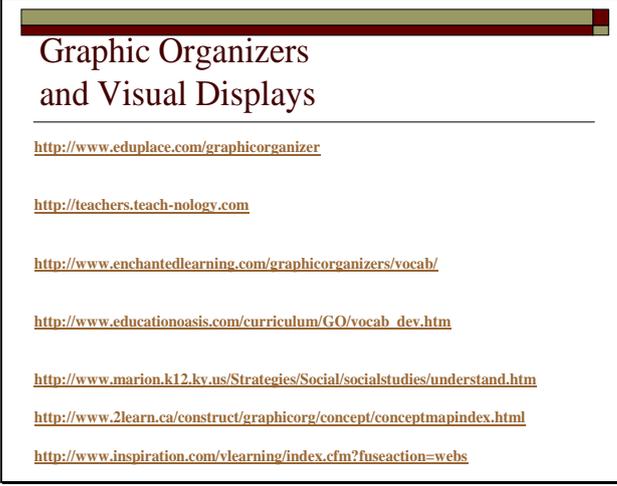
Slide 27

Sample Strategies

[[Activating Prior Knowledge](#)][[QAR](#)][[Clarifying](#)][[Rereading](#)][[Context Clues](#)][[Restating](#)][[Drawing Conclusions](#)][[Setting a Purpose](#)][[Evaluating](#)][[Skimming/Scanning](#)][[Fix-Up](#)][[Summarizing](#)][[Inferring](#)][[Surveying](#)][[Key Words](#)][[Think Aloud](#)][[Predicting](#)][[Visualizing](#)]

www.readingquest.org

Slide 28



**Graphic Organizers
and Visual Displays**

<http://www.eduplace.com/graphicorganizer>

<http://teachers.teach-nology.com>

<http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers/vocab/>

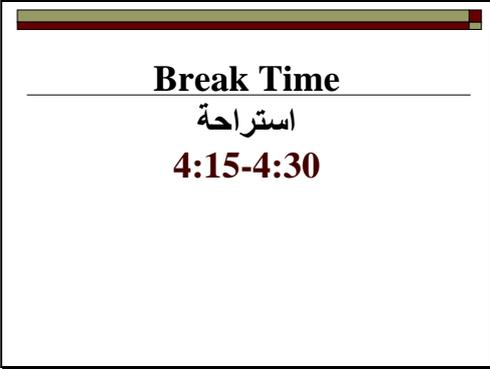
http://www.educationoasis.com/curriculum/GO/vocab_dev.htm

<http://www.marion.k12.kv.us/Strategies/Social/socialstudies/understand.htm>

<http://www.2learn.ca/construct/graphicorg/concept/conceptmapindex.html>

<http://www.inspiration.com/vlearning/index.cfm?fuseaction=webs>

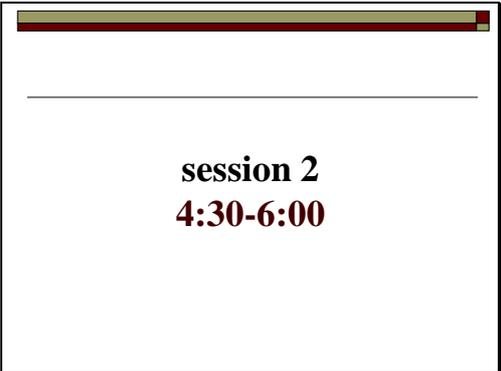
Slide 29



Break Time

استراحة
4:15-4:30

Slide 30



session 2

4:30-6:00

Slide 31

Social Constructivism (النظرية البنائية الاجتماعية)

-Social constructivism is a learning theory that was developed by the post revolutionary Soviet psychologist, [Lev Vygotsky](#).

-He believed that it was impossible to separate learning from its social context.

-Learning is the product of social interactions.

-Human cognitive structures are socially co-constructed.

-Motivation is seen as both extrinsic and intrinsic.

<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/social.html>

Slide 32

Social Constructivism

According to this theory:

- Knowledge is socially constructed.
- Cultural knowledge is transformed into personal knowledge through social activity.
- Learning is a product of participation in various communities.
- Vygotsky distinguished between two developmental levels: a- the level of actual development that the learner has reached and b-the level of potential development (the zone of proximal development) is the level of development that the learner is capable of reaching under the guidance of teachers or in collaboration with peers.

Slide 33

Four principles are applied:

1. Learning and development is a social, collaborative activity.
2. The Zone of Proximal Development can serve as a guide for curricular and lesson planning.
3. School learning should occur in a meaningful context and not be separated from learning and knowledge children develop in the "real world."
4. School experiences should be related to the child's out-of-school experience

<http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm>

Slide 34

Four principles are applied:

1. Learning and development is a social, collaborative activity.
2. The Zone of Proximal Development can serve as a guide for curricular and lesson planning.
3. School learning should occur in a meaningful context and not be separated from learning and knowledge children develop in the "real world."
4. School experiences should be related to the child's out-of-school experience
<http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm>

Slide 35

Examples of Social Constructivist Classroom Activities

- Reading/Writing Workshop
- Collaborative Learning
- Whole Language
- Situated Learning
- Games, Simulations, Cases, and Problem Solving
<http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm>
- Example: Mitosis Dance
- Handouts

Slide 36

Social Constructivism

- Model lesson-- Children: A Product of Nature or Nurture?**
- Each lesson will focus on a single reading topic.**
 - Pre-reading: Text Impressions
 - During and Post-reading: Two-column Notes and Structured Academic Controversy
- Strategies Review**
- Strategies Implementation**

Slide 37

**Pre-Reading
Text Impressions**

- We are going to read an article titled “ Children: *A Product of Nature or Nurture?*”
- Using the vocabulary words below, write a one paragraph description of what you think the article is about:

Genetics	Personality	Traits
Environment	Predisposed	Parents
Influence	Experience	

Slide 38

Text Impressions

- When you are finished, find a partner.
- Read your descriptive paragraph to your partner.
- When you both have finished reading your paragraphs, find another pair (create a group of four).

Slide 39

During- Reading
Two-column Notes +Structured Academic Controversy

- You should be in a group of two pairs of two.
- One pair in your group will represent the Nature argument and fill out the From My Knowledge section of the Two-column notes worksheet. They will then read the article, filling in the From the Book section.
- The other pair will represent the Nurture argument and fill out the From My Knowledge section of the Two-column notes worksheet. They will then read the article, filling in the From the Book section.

Slide 40

Post- Reading the Article

- You and your partner should prepare an “argument” for your perspective (nature or nurture).
- The other pair in your foursome should prepare an argument for their perspective.
- When you are finished, each pair will present their argument to the other pair.

Slide 41

Changing Perspectives

- After each pair presents their argument, you will switch perspectives.
- If you and your partner argued for nature, you will now prepare an argument for nurture, and vice-versa.
- When you have finished preparing, present your argument to the other pair.

Slide 42

Review of Strategies

- **Text Impressions**
Creates situational interest in the content, asks students to form a written or oral impression of the topic, increases eagerness to discover and check their impressions, students become focused and engaged, etc.
- **Two-column notes (Split-page note taking)**
Promotes active listening and reading ,creates a record for later recall and application, develops ability to summarize, paraphrase, get the gist, differentiate between big ideas and supporting details, higher achievement, greater understanding of information and concepts, better performance on assignments, etc.
- **Structured Academic Controversy**
Develops cooperative learning skills ,conducting controversy, etc.

Slide 43

Classroom Applications

- With your partner, discuss how each of you can use the previous strategies in your classrooms.
- Be ready to share your ideas with the rest of the group.

Slide 44

Interactive Instructional Reading Strategies

<ul style="list-style-type: none">□ Adjunct Displays□ Split-page Note taking□ Paired Reviews□ Text Impressions□ Student Questions for Purposeful Learning□ Graphic Organizers□ Etc.	<ul style="list-style-type: none">□ Structured Academic Controversies□ Possible Sentences□ Academic Discourse□ Context Clues□ Save the Last Word for Me□ Brainstorming for Prior Knowledge□ Etc.
---	--

Slide 45

References

1-Buehl,D.(2001). Classroom strategies for interactive learning. The International Reading Association, Inc.

2-Fisher,D.et al (2007). 50 Content area strategies for adolescent literacy. Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Prentice Hall.

Round Table Discussion Questions

- Within your school group, please try to discuss and answer the following questions:
 - What did you implement in your class from the workshop taken?
 - How did you implement it (process)?
 - What difficulties did you encounter (lack of students' attention, concept issues, information, time wise, etc.)?
 - How did you solve or think to solve these difficulties?

Annexe 13 : Outil d'évaluation des ateliers

Date :

التاريخ :
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
السيدات والسادة المحترمين
تهدف هذه الاستمارة إلى جمع المعلومات المتعلقة بدورات التنمية المهنية التي تشاركون فيها حالياً في كلية التربية في جامعة قطر .
نرغب في الحصول على معلومات حول تأثير هذه الأنشطة على أداؤكم وعلى حث تلامذتكم لتحسين نتائجهم المدرسية. نرغب أيضاً معرفة رأيكم بخصوص هذه الأنشطة وهذا المجال .
إن هذه الاستمارة مكتومة الاسم . يرجى عدم ذكر اسمكم لكن تسجيل الرقم المُعطى لكم أثناء الجلسة الأولى من برنامج التنمية المهنية.
ان الاستمارة مؤلفة من 4 أقسام: يتعلّق القسم الأول باللغة المستعملة في الصف، ويفصل القسم الثاني طرق التعليم، ويشمل القسم الثالث تقييمكم لأثر الدورات المتبعة على تلاميذكم، و يختص القسم الرابع بدعم مدرستكم للتنمية المهنية.
نتمنى عليكم تعبئة هذه الاستمارة بأدق ما يمكن بعد الدورة التي تابعتها اليوم .

نشكركم لوقتكم ولتعاونكم .

فريق البحث
أ.د. حصة صادق
أ. دلال مكرزل

Dear Sir/ Madam,

The purpose of this questionnaire is to collect information related to the professional development program you are attending at the College of Education- Qatar University. We wish to find out the contribution of the activities to the improvement of your performance and to students' involvement in class. We would also like to have your opinion regarding the activities in this program.

The questionnaire is anonymous; please do not write your name, but only the number assigned to you at the first session of this PD program. The questionnaire is composed of four parts: Part 1 is related to the language you use in class, Part 2 is related to the teaching methodologies, Part 3 is related to your assessment of the impact of in-service training activities on your students, and Part 4 is related to your school support to professional development.

Kindly fill in the questionnaire below as accurately as possible after the session you attended today.

Thank you very much for your time and cooperation,

The Research Team

Prof. Hissa M. Sadiq

Ms. Dalal M. Moukarzel

Teacher's Number :.....(رقم المعلمة)

.

2) School name:..... اسم المدرسة

2) Cohort :

4) Region : a) urban مدينة b) rural بلدة

5) Subject- matter taught: : مواد التعليم

a) Arabic Language لغة b) Science c) Social Studies⁸⁷

عربية علوم اجتماعيات

5) Your position at school: a) Teacher b) Subject Coordinator

6) General number of teaching hours /week :..... عدد الساعات الاجمالي للمادة

: بالاسبوع

7) Grade level you will carry out the workshop in: الصف الذي تم التطبيق فيه

a) Primary ابتدائي b) Middle school متوسط c) Secondary

ثانوية

⁸⁷ Social studies: History, geography and civic education
اجتماعيات: وطنية

تاريخ - جغرافيا - تربية

الورشة.....Workshop :

I. LANGUAGE OF TEACHING لغة التعليم					
Items	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
I.1. I know the keywords needed to teach this course in the required language. 1- إنني ملم بالكلمات المفتاحية لتعليم المادة في اللغة المطلوبة					
I.2. I am skilled in the language required for teaching this subject. 2- لدي معرفة جيدة باللغة المطلوبة لتعليم المادة					
III.3. I have to improve my English language to be able to help my students. 3- عليّ تطوير لغتي الانجليزية لمساعدة تلاميذي					
I.4. Comments regarding the teaching language : تعليقات حول لغة التعليم :					

II. TEACHING METHODOLOGIES طرق التدريس المستخدمة					
Items	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Non Applicable لا ينطبق
II.1. I will find the class time needed to apply the methods I learned in the workshop 1-2 سأجد الوقت اللازم لتطبيق الطرق المكتسبة أثناء ورشة العمل في الصف					
II.2. During explanations in class, I take into consideration the different levels of comprehension my students have 2-2 أثناء الشرح في الصف، أخذ في الاعتبار مستويات الاستيعاب المختلفة لتلاميذي					
II.3 I use different methods of					

II. TEACHING METHODOLOGIES					
طرق التدريس المستخدمة					
Items	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بناتاً	Non Applicable لا ينطبق
teaching. استعمل عدة طرق:					
a) Interactive reading أنشطة لتطوير القراءة التفاعلية					
b) Presentations عروض					
c) Hands-on activities أنشطة مباشرة					
d) Role plays لعاب الادوار					
e) Interdisciplinary article writing كتابة نصوص لعدة مواد					
f) multimedia, visual, auditory استعمال الوسائل الاعلامية : بصرية وسمعية					
i) Computer - حاسوب					
ii) video/CD/DVD فيديو/سي.دي/دي.في.دي					
iii) Smart Board اللوحة الذكية					
iv) Use of pictures استخدام صور					
v) others أخرى (please specify)					
II.4. During explanation in class, I think I will not encounter difficulties with my students concerning لا أظن أنني سأواجه صعوبات مع تلاميذي في الصف أثناء الشرح على مستوى:					
a) The Knowledge level : defining, naming, repeating, etc أ- المعرفة: تعريف ، تسمية ، تكرار ، الخ. La connaissance : définir, nommer, répéter, etc.					
b) The comprehension level : defining in one's own words, giving examples, translating, etc. ب- مستوى الفهم: التعبير بطريقة شخصية، اعطاء أمثلة ، ترجمة ، الخ					
c) The Application level : applying, calculating, etc. ج- التطبيق: تطبيق ، حساب، الخ.					

II. TEACHING METHODOLOGIES طرق التدريس المستخدمة					
Items	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بشدة	Non Applicable لا ينطبق
d) The analysis level : analyzing, categorizing, comparing, etc. د-مستوى التحليل: تحليل ، تصنيف ، مقارنة ، الخ.					
e) The Synthesis level : using old ideas to create new ones, creating, constructing, etc. ه-مستوى التركيب: استعمال الأفكار القديمة لابتداع أفكار جديدة، الخ....					
f) The Evaluation level : arguing, criticizing, deducting, , etc. و- التقييم: يجادل ، نقد ، استنتاج، الخ...					
II.5. I would appreciate follow-up sessions with the trainer أكون ممتنة لدورات متابعة مع المدرب.					
II.6. During the follow-up sessions, I would appreciate discussing difficulties encountered with colleagues in the same field as in a round-table. أتمنى جداً مناقشة صعوباتي حول طاولة مستديرة مع معلمين في ذات المادة أثناء جلسات المتابعة .					
II.7. I like to work in teams at school to find solutions to difficulties encountered in class أحب العمل ضمن فريق في المدرسة لإيجاد حلول لل صعوبات التي أواجهها في الصف .					
II.8. At the beginning of the school year, I set the objectives that my students will have to reach (i.e. research project, portfolio, etc.) أحدد في بداية السنة المدرسية هدفاً كي يبلغه تلاميذي (اي ابحاث، مشروع، محفظة، الخ).					
II.9. I think I will apply in class what I have learned during the PD sessions at CED. أفكر بتطبيق ما اكتسبته في الصف في جلسات التنمية المهنية في كلية التربية					
II.9. Comments about the methodology : تعليق حول طرق التدريس المستخدمة					

III. STUDENT INVOLVEMENT					
مشاركة التلاميذ					
Items	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
III.1. My students speak adequately the language required for the course. يعبر تلاميذي بصورة جيدة في اللغة المطلوبة للمادة.					
III. 2. I allow my students to speak in the language they choose اسمح لتلاميذي بالتعبير في اللغة التي يختارونها.					
III.3. My students always ask questions related to the subject. يسأل تلاميذي دائماً أسئلة متعلقة بالموضوع.					
III.4. My students respect all the directives in class يحترم تلاميذي كافة التعليمات في الصف.					
III.5. My students actively participate to the course يشارك تلاميذي بحيوية أثناء الدرس					
III.6. I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation استعمل عدة طرق تقييم للتأكد ان تلاميذي فهموا الدرس:					
a) Oral question أسئلة شفوية					
b) Written test اختبارات كتابية					
c) Projects مشروع					
d) Portfolio ملف الطالب					
e) Other (please specify) : غير ذلك: يرجى التحديد :					
III.7. My students' results are usually good ان نتائج تلاميذي جيدة اجمالاً					
III.8. During group work, students النشاطات الجماعية					
a) Work together willingly					

III. STUDENT INVOLVEMENT					
مشاركة التلاميذ					
Items	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
يتعاون التلاميذ طوعاً					
b) Feel they are competing with the others يحسون بالتنافس مع الآخرين					
c) Feel in competition with themselves يحسون بالتنافس مع أنفسهم					
III.9. My students like activities that are not always easily solved يحب تلاميذي النشاطات التي لا تكون دائماً سهلة الحل					
III.10. My students seem to prefer humanities fields rather than the scientific ones يفضل تلاميذي المجالات الأدبية على المجالات العلمية					
III.11. My students do not read my comments, they are just interested by the grade لا يقرأ تلاميذي التعليق الذي اكتبه . يهتمون فقط بالعلامة.					
III.12. I encourage my students to improve using different means اشجع تلاميذي على المضي قدماً باستعمال عدة طرق:					
a) Written comments التعليقات المكتوبة					
b) Oral encouragements التشجيعات الشفهية					
III.13. Whatever are my encouragements, my students don't work enough مهما كانت التشجيعات لا يعمل تلامذتي كفاية.					
III.14. Comments about students' involvement تعليقات حول التلاميذ					

IV. SCHOOL ENVIRONMENT البيئة المدرسية					
Items	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
IV.1. I have the school support to apply the new methodologies اتمتع بدعم الإدارة لتطبيق الطرق الجديدة.					
IV.2. My classroom ان صفي					
a) Is adapted to group work/ pair work مهياً للعمل الجماعي للعمل الثنائي					
b) is spacious allowing to move around واسع بحيث يسمح بالتنقل					
IV.3. I have access to بإمكاني الدخول الى					
a) a library equipped with books, multimedia tools that my students can benefit from مكتبة مجهزة بكتب ووسائل إعلامية/تكنولوجيا يستفيد منها تلاميذي.					
b) an scientific lab well equipped that I use مختبر علمي مجهز استعمله					
IV.4. Comments about the School Environment: تعليقات حول البيئة المدرسية:					

Annexe 14: Outil d'évaluation des sessions de suivi .

Date :

التاريخ :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
السيدات والسادة المحترمين
تهدف هذه الاستمارة إلى جمع المعلومات المتعلقة بدورات المتابعة التي حضرتموها في كلية التربية في جامعة قطر.
نرغب في الحصول على معلومات حول تأثير هذه الأنشطة على أداكم وعلى حث تلامذتكم لتحسين نتائجهم المدرسية. نرغب أيضا معرفة رأيكم بخصوص هذه الأنشطة وهذا المجال .
إن هذه الاستمارة مكتومة الاسم . يُرجى عدم ذكر اسمكم لكن تسجيل الرقم المُعطى لكم أثناء الجلسة الأولى من برنامج التنمية المهنية.
إن الاستمارة مؤلفة من 4 أقسام: يتعلّق القسم الأول باللغة المستعملة في الصف، ويفصل القسم الثاني طريقة التعليم المستعملة في الصف، ويشمل القسم الثالث تقييمكم لأثر دورات التنمية على تلامذتكم، ويختص القسم الرابع بدعم مدرستكم .
نتمنى عليكم تعبئة هذه الاستمارة بأدق ما يمكن بعد دورة المتابعة التي تابعتموها اليوم بالذات.
نشكركم لوقتكم ولتعاونكم .

فريق البحث

أ.د. حصة صادق

أ. دلال مكرزل

Dear Sir/ Madam,

The purpose of this questionnaire is to collect information following the roundtable session related to the professional development program you attended at the College of Education- Qatar University. We wish to find out the contribution of such activities to improvement in teaching strategies and to students' involvement in class.

This questionnaire is anonymous; please do not write your name, but only the number assigned to you at the first session of this PD program.

The questionnaire is composed of four parts: Part 1 is related to the language you use in class, Part 2 is related to the teaching methodologies, Part 3 is related to your assessment of the impact of in-service training activities on your students, and Part 4 is related to your school support to professional development.

Kindly, fill in the questionnaire below as accurately as possible after the session you attended today. Thank you very much for your time and cooperation,

The Research Team

Prof. Hissa M. Sadiq

Ms. Dalal M. Moukarzel

Teacher's Number :.....

3) School name:..... اسم المدرسة

2) Cohort :(6-1) الفوج

6) Region : a) urban مدينة b) rural بلدة

7) Subject- matter taught: : مواد التعليم

a) Arabic Language لغة b) Science c) Social Studies⁸⁸

عربية

علوم

اجتماعيات

5) General number of teaching hours /week :..... عدد الساعات الاجمالي للمادة

: بالاسبوع

6) Grade level you carried out the workshop in: الصف الذي تم التطبيق فيه

a) Primary ابتدائي b) Middle school متوسط c) Secondary

ثانوية

⁸⁸ Social studies: History, geography and civic education
اجتماعيات: وطنية

Kindly put a check mark (√) where appropriate and write your comments, if you have any, at the end of each part. Thank you.

برجاء وضع علامة (√) في المكان المناسب وكتابة رأيكم في الخانة المناسبة آخر كل قسم. شكرا.

II. LANGUAGE OF TEACHING لغة التعليم					
Items البند	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتا	Not Applicable لا ينطبق
I.1. I only use the keywords needed to teach this course in the required language. 1- إنني أستخدم فقط لكلمات المفتاحية لتعليم المادة في اللغة المطلوبة					
I.2. I am skilled in the language required for teaching this subject. 2- لدي معرفة جيدة باللغة المطلوبة لتعليم المادة					
III.3. If I have to improve my English language to be able to help my students, I will certainly do so . إذا كان عليّ تطوير لغتي الانجليزية فسأفعل ذلك بكل طيبة خاطر لمساعدة تلاميذي					
I.4. Comments regarding the teaching language: تعليقات حول لغة التعليم:					

IV. TEACHING METHODOLOGIE طرق التدريس المستخدمة					
Items البند	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتا	Not Applicable لا ينطبق
II.1. I found the class time needed to apply the methods I learned in the workshop توفر- في الصف - الوقت اللازم لتطبيق الطرائق المناسبة من ورش العمل					
II.2. I considered students' levels of understanding when selecting my instructional methods. وضعت في الاعتبار مستويات فهم التلاميذ عند اختيار طرق التدريس					
c) Interactive reading: أ- قراءة تفاعلية					
d) Presentations ب- عروض					
e) Hands-on activities ج- أنشطة مباشرة					
f) Role Plays د- لعب الادوار					

IV. TEACHING METHODOLOGIE طرق التدريس المستخدمة					
Items البند	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتا	Not Applicable لا ينطبق
g) Interdisciplinary article writing هـ- كتابة نصوص لعدة مواد					
f) multimedia, visual, auditory استعمال الوسائل الاعلامية : بصرية وسمعية					
i) Computer حاسوب					
ii) video/CD/DVD فيديو/سي.دي/دي.في.دي					
iii) Smart Board اللوحة الذكية					
iv) Use of pictures صور					
v) others أخرى (please specify)					
II.3. During explanation in class, I encountered difficulties with my students concerning: واجهت صعوبات مع تلامذتي في الصف عند تطبيق الاستراتيجيات المتعلقة بـ:					
g) The Knowledge level : defining, naming, repeating, etc أ- المعرفة: تعريف ، تسمية ، تكرار ، الخ					
h) The comprehension level : defining in one's own words, giving examples, translating, etc. ب- مستوى الفهم: التعبير بطريقة شخصية، إعطاء أمثلة ترجمة ، الخ					
i) The Application level : applying, calculating, etc. ج- مستوى التطبيق: تطبيق ، احتساب، الخ					
j) The analysis level : analyzing, categorizing, comparing, etc. د مستوى التحليل: تحليل ، تصنيف ، مقارنة، الخ					
k) The Synthesis level : using old ideas to create new ones, creating, etc. هـمستوى التركيب: استعمال الأفكار القديمة لابتداع أفكار جديدة، الخ... ..					
l) The Evaluation level : arguing, criticizing, deducting, , etc. و- التقييم: يجادل ، نقد ، استنتاج، الخ...					
II.4. The follow-up session as worked on with the trainer will facilitate the application in class 4-2 ان المتابعة كما هي حاصلة مع المدرب ستسهل لي التطبيق في الصف.					

IV. TEACHING METHODOLOGIE طرق التدريس المستخدمة					
Items البنود	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتا	Not Applicable لا ينطبق
II.5. The round-tables at COD open the door to collaboration with teachers from other schools to find solutions to difficulties encountered in class. 5-2 تسمح الطاولات المستديرة في كلية لإيجاد التربية بالتعاون مع معلمين آخرين حلول لصعوبات الصف.					
II.6. The round-tables facilitate teamwork تسهل الطاولات المستديرة العمل ضمن فريق.					
II.7. I follow-up on my students' work to make sure they will reach the objective I set for them at the beginning of the school year (i.e. research project, portfolio, etc.) أتابع مهام تلاميذي كي يبلغوا الهدف الذي وضعتهم لهم في بداية العام الدراسي (اي أبحاث، مشروع، ملف مقرر، الخ).					
II.8. I think I will continue to apply in class what I have learned during the PD sessions at COD. أفكر بمتابعة تطبيق ما اكتسبته في دورات كلية التربية					
II.9. Comments about the teaching methodologies: تعليق حول طرق التدريس المستخدمة:					

V. STUDENT INVOLVEMENT مشاركة التلاميذ					
Items البنود	Strongly agree موافق كليا	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتا	Not Applicable لا ينطبق
III.1. My students speak adequately the language required for the course. يعبر تلاميذي بصورة جيدة في اللغة المطلوبة للمادة.					
III. 2. I allow my students to use in class the language they choose اسمح لتلاميذي بالتعبير في الصف باللغة التي يختارونها.					
III.3. My students always ask questions related to the subject. يسأل تلاميذي دائما أسئلة متعلقة بالموضوع.					
III.4. My students respect all the directives I give them in class يحترم تلاميذي كافة التعليمات التي أعطيها في الصف.					

V. STUDENT INVOLVEMENT					
مشاركة التلاميذ					
Items البند	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
III.5. My students actively participated to the course when I used one of the new strategies learned at COE شارك تلاميذي بحيوية أكبر أثناء الدرس عند استخدامي إحدى الاستراتيجيات الجديدة					
III.6. I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation استعمل عدة طرق للتقييم للتأكد أن تلاميذي فهموا الدرس:					
f) Oral questions اسئلة شفوية.					
g) Written test اختبارات خطية					
h) Projects مشروع					
i) Portfolio /portfolio ملف الطالب					
j) Other (please specify) : غير ذلك: يرجى التحديد					
III.7. My students' results have shown an improvement تدل نتائج تلاميذي على تحسن بعد استخدامي إحدى الاستراتيجيات الجديدة					
III.8. Group work, applied as recommended during the workshop, has motivated students to العمل الجماعي، المطبق في الصف كما أوصي خلال الورشة، دفع التلاميذ إلى قدر أكبر من					
d) More Collaboration with each other أ- التعاون مع بعضهم البعض					
e) Feel they are competing with the others ب- الإحساس بالتنافس مع الآخرين					
f) Feel in competition with themselves to improve ج- الإحساس بالتنافس مع أنفسهم					
III.9. My students like activities that are not always easily solved يحب تلاميذي الأنشطة التي لا تكون دائماً سهلة الحل					
III.10. My students are more and more motivated to get information related to fields they were not thinking about before.					

V. STUDENT INVOLVEMENT					
مشاركة التلاميذ					
Items البند	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
إن تلاميذي محمسين أكثر و أكثر للاستفسار عن مجالات دراسية لم يفكروا فيها سابقاً.					
III.11. My students do not read my comments, they are just interested by the grade لا يقرأ تلاميذي التعليق الذي اكتبه . يهتمون فقط بالعلامة.					
III.12. I encourage my students to improve using different means أشجع تلاميذي على المضي قدماً باستعمال عدة طرق: c) Written comments التعليقات الخطية d) Oral encouragements التشجيعات الشفهية					
III.13. Whatever are my encouragements my students don't work enough مهما كانت التشجيعات لا يعمل تلاميذي كفاية.					
III.14. Comments about students' involvement : تعليقات حول التلامذة :					

VI. SCHOOL ENVIRONMENT					
4- البيئة المدرسية					
Items البند	Strongly agree موافق كلياً	Agree موافق	Disagree غير موافق	Strongly disagree غير موافق بتاتاً	Not Applicable لا ينطبق
IV.1. I have the school support to apply the new methodologies أتمتع بدعم الإدارة لتطبيق الطرق الجديدة.					
IV.2. I usually use my classroom for group work/ pair work عادة استعمل صفتي للعمل الجماعي للعمل الثنائي					
IV.3. I often use c) the school library- books, multimedia tools, etc.- that my students can benefit from. كثيراً ما أستخدم أ- مكتبة مجهزة بكتب ووسائل إعلامية/تكنولوجية يستفيد منها تلاميذي. d) a scientific lab well equipped that I use مختبر علمي مجهز استعمله					
IV.4. Comments about the School Environment: تعليقات حول البيئة المدرسية :					

Annexe 15 : Outil d'entretien avec les coordinateurs de matières

INTERVIEW WITH COORDINATORS
Professional Development Program Academic Year 2009-10
Activating Student-Centered Classrooms

SCHOOL:..... Date:.....
Subject Coordinator: Arabic Science Social Studies

1- What is the role of the subject-matter coordinator regarding Professional development?
1- ما هو دور منسق المادة فيما يتعلق ببرامج التطوير المهني؟

2- Following the Professional Development program for your school teachers at CED,
a) what did you observe in class regarding teaching strategies?
b) What was your feedback to teachers ?
c) Attending the PD session had an impact on teachers? How do you assess the impact on students ?

2- بناء على متابعتك لمعلمي المدرسة الذين حضروا البرنامج التدريبي بكلية التربية:
أ - ما هي ملاحظتك على استراتيجيات التدريس التي استخدمها المعلمين بعد التحاقهم بالبرنامج ؟
ب - ما هي الملاحظات التي قدمتها للمعلمين؟
ج- هل كان لالتحاق المعلمون بالبرنامج تأثير على الطلاب؟ كيف تقيم هذا التأثير؟

3- How does interaction take place usually between:
a) Teachers after a workshop attended? b) Teachers and students? c) Teacher and coordinator?

3- كيف يتم التفاعل عادة بين:
أ) المعلمين وبعضهم البعض بعد الالتحاق بورش عمل ؟
ب) المعلمون والتلاميذ؟
ج) المعلمون ومنسق المادة؟

4 -How do you encourage students to : a) Overcome their learning difficulties? b) Work more and better? c) Have a purpose for improvement ?

4- في العادة كيف يتم تشجيع التلاميذ على :
أ) تخطي التحديات التي يواجهونها فيما يتعلق بعملية التعلم
ب) بذل مزيد من الجهد وبطرق أكثر فعالية؟
ج) أن يكون هدفهم تطوير أنفسهم؟

5- To what extent do you consider the language of teaching important to be used as it should be in class?

5- لأي مدى تعتبر اللغة المستخدمة في التعليم والتعلم مهمة وان يتم استخدامها بالطريقة الصحيحة؟

6- For you, what makes a PD program at the College of Education more productive than another one ?

6- بالنسبة إليك، ما الذي يجعل برنامج للتطوير المهني في كلية التربية أكثر فعالية من أي برنامج آخر؟

7- How do you see the follow-up process as applied by CED for this program: roundtable discussions, observation, feedback ?

7- ما رأيك في أسلوب المتابعة المستخدم في برامج التنمية المهنية بكلية التربية، والذي يتضمن: حلقات نقاشية، ملاحظة، تغذية مرتدة؟

8- Do you have an in-house PD program for teachers' needs and constant follow-up in your school?

8- هل لديكم برامج تطوير مهني داخل المدرسة؟ ما هو أسلوب المتابعة المستخدم.

9- Is there anything you would like to add?

9- هل تريد إضافة أي معلومات أخرى؟

Thank you for your time and Cooperation!
وتعاونكم!

شكرا لوقتكم

The Research Team.
فريق

البحرث

Annexe 16 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées
Matière : Arabe (par indicateur)

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	42	42	3.30	47	37	0.12
		Négatif	6	1		5	3	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	41	43	6.67	49	37	0.011
		Négatif	7	0		3	3	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	42	41	1.74	45	36	0.25
		Négatif	6	2		7	4	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	34	31	0.01	31	29	1.65
		Négatif	14	12		21	11	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	14	5	4.22	13	7	0.74
		Négatif	34	38		39	33	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	40	32	1.09	46	31	1.99
		Négatif	8	11		6	9	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	6	5	0.01	10	7	0.04
		Négatif	42	38		42	33	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	41	37	0.007	40	36	2.69
		Négatif	7	6		12	4	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	44	40	0.05	41	37	3.26
		Négatif	4	3		11	3	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	18	12	0.94	22	17	0.00
		Négatif	30	31		30	23	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	25	24	0.12	25	20	0.03
		Négatif	23	19		27	20	

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	13	8	0.91	18	12	0.94
		Négatif	35	35		34	28	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	15	7	2.77	9	9	0.38
		Négatif	33	36		43	31	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	40	40	2.00	46	38	1.21
		Négatif	8	3		6	2	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	41	40	1.34	50	37	0.58
		Négatif	7	3		2	3	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	37	41	6.18	49	37	0.11
		Négatif	11	2		3	3	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	43	38	0.03	50	37	0.58
		Négatif	5	5		2	3	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	43	42	2.41	49	37	0.11
		Négatif	5	1		3	3	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	44	41	0.49	49	38	0.26
		Négatif	4	2		3	2	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	36	36	1.04	45	33	0.28
		Négatif	12	7		7	7	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	33	33	0.72	38	31	0.23
		Négatif	15	10		14	9	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	42	41	1.74	42	38	4.03
		Négatif	6	2		10	2	

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	41	42	4.25	47	38	0.68
		Négatif	7	1		5	2	
2.3	19. I get bored in class	Positif	18	11	1.48	21	9	3.29
		Négatif	30	32		31	31	

Annexe 17 (A) : Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées
Matière : Etudes Sociales (par indicateur)

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	41	43	0.13	41	39	0.7
		Négatif	7	9		2	1	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	42	46	0.02	42	38	0.9
		Négatif	6	6		1	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	41	42	0.38	41	37	0.8
		Négatif	7	10		2	3	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	37	30	4.24	32	30	0.52
		Négatif	11	22		11	10	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	15	18	0.12	7	9	1.01
		Négatif	33	34		36	31	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	42	42	0.84	30	27	0.56
		Négatif	6	10		13	13	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	7	9	0.13	4	10	3.98
		Négatif	41	43		39	30	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	40	41	0.32	36	36	1.19
		Négatif	8	11		7	4	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	42	44	0.17	39	37	0.6
		Négatif	6	8		4	3	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	20	26	0.69	12	19	3.75
		Négatif	28	26		31	21	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	27	27	0.18	23	23	0.64
		Négatif	21	25		20	17	

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	10	20	3.69	9	14	2.46
		Négatif	38	32		34	26	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	16	21	0.53	9	9	0.54
		Négatif	32	31		34	31	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	38	43	0.20	39	39	2.13
		Négatif	10	9		4	1	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	42	51	4.28	40	38	0.65
		Négatif	6	1		3	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	34	48	7.79	41	37	0.8
		Négatif	14	4		2	3	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	42	46	0.02	38	39	2.96
		Négatif	6	6		5	1	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	40	46	0.54	43	39	1.55
		Négatif	8	6		0	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	46	48	0.55	41	36	1.36
		Négatif	2	4		2	4	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	36	44	1.44	36	34	0.02
		Négatif	12	8		7	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	33	34	0.12	33	29	0.19
		Négatif	15	18		10	11	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	41	48	1.21	42	39	0.003
		Négatif	7	4		1	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	43	47	0.01	41	38	0.005
		Négatif	5	5		2	2	
2.3	19. I get bored in class	Positif	17	22	0.49	8	11	0.92
		Négatif	31	30		35	29	

Annexe 17 (B) : Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées
Matière : Sciences (par indicateur)

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	42	38	0.01	42	37	2.56
		Négatif	6	5		10	3	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	42	30	4.31	46	34	0.23
		Négatif	6	13		6	6	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	40	40	2.00	42	35	0.75
		Négatif	8	3		10	5	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	34	30	0.01	34	27	0.002
		Négatif	14	13		18	13	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	25	20	0.28	25	21	0.17
		Négatif	23	23		27	19	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	41	31	2.43	44	31	0.76
		Négatif	7	12		8	9	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	7	5	0.17	17	11	0.28
		Négatif	41	38		35	29	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	40	35	0.05	44	32	0.33
		Négatif	8	8		8	8	

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	43	37	0.26	44	35	0.15
		Négatif	5	6		8	5	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	17	13	0.27	26	23	0.51
		Négatif	31	30		26	17	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	27	18	1.87	25	17	0.28
		Négatif	21	25		27	23	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	11	12	0.29	25	17	0.28
		Négatif	37	31		27	23	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	23	11	4.83	23	17	0.02
		Négatif	25	32		29	23	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	39	38	0.88	44	37	1.33
		Négatif	9	5		8	3	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	41	40	1.34	50	38	0.02
		Négatif	7	3		2	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	36	41	7.21	47	37	0.12
		Négatif	12	2		5	3	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	45	35	3.25	47	32	2.00
		Négatif	3	8		5	8	

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	41	42	4.25	48	39	1.18
		Négatif	7	1		4	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	44	38	0.27	50	38	0.07
		Négatif	4	5		2	2	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	38	38	1.39	43	39	5.11
		Négatif	10	5		9	1	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	33	34	1.24	42	29	0.87
		Négatif	15	9		10	11	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	41	40	1.34	50	39	0.13
		Négatif	7	3		2	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	42	42	3.30	50	37	0.58
		Négatif	6	1		2	3	
2.3	19. I get bored in class	Positif	23	12	3.83	30	16	2.83
		Négatif	25	31		22	24	

Annexe 18 : Questions ouvertes: Avis des élèves-

Pré questionnaire

	Sciences					Arabe					Etudes Sociales			
	CF	CG	LF	LG		CF	CG	LF	LG		CF	CG	LF	LG
Normal/parfois Facile	1	2	1	2		3	9	2	2		7	3	5	2
Ennuyant et difficile	14	5	7	3		5			2		5	3		2
Bien et utile	1	7	2	2		2		6	1		1	3	8	
Besoin d'expériences/ d'activités	2		3	1		1	2		2		1		1	
Trop de mémorisation	1					1							2	
Enseignant apprécié			2				5	7					2	
Enseignant nerveux	2		1			2					2	5		
Enseignant n'explique pas bien			12						1					1
Apprécie le travail de groupe								6					5	
Besoin d'apprendre davantage								3					1	
Matière importante				3 oui					2 non					3non

Questions ouvertes: Avis des élèves-
Post questionnaire

	Sciences					Arabe					Etudes Sociales			
	CF	CG	LF	LG		CF	CG	LF	LG		CF	CG	LF	LG
Normal/parfois Facile	1	5					2	1				4		
Ennuyant et difficile	15	6	3				1					4		
Bien et utile	1	7		1		2	5	1	3			5	1	2
Besoin d'expériences/ d'activités	1	1	1	2			2							
Trop de mémorisation	1													
Enseignant apprécié								1				1		
Enseignant nerveux														
Enseignant n'explique pas bien			3				6							
Apprécie le travail de groupe														
Besoin d'apprendre davantage	1	1												
Matière importante			1									1		
Trop de travail	4													

Annexe 19 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées
Partie : Orientation d'avenir (par indicateur)

Indicateurs	Questions	Echelle	Collèges	Lycées	Pre χ^2	Collèges	Lycées	Post χ^2
			Count	Count		Count	Count	
2.4	21. I would like to pursue my studies at the university level later on.	Positif	46	43	1.832	48	40	0.01
		Négatif	2	0		1	1	
2.4	24. I am good in scientific subjects	Positif	40	38	0.47	41	35	0.00
		Négatif	8	5		7	6	
2.5	22. I know what I want to do in the future	Positif	44	41	0.49	46	37	0.41
		Négatif	4	2		3	4	
2.5	23. I work towards accomplishing what I want in the future.	Positif	44	43	3.74	47	39	0.03
		Négatif	4	0		2	2	
2.5	25. I would like to pursue a scientific career (engineer, doctor, pharmacist, etc.)	Positif	39	31	1.07	39	33	0.01
		Négatif	9	12		10	8	
2.5	26. I don't aspire to a scientific career.	Positif	39	33	0.27	31	24	0.34
		Négatif	9	10		17	17	

Annexe 20 : Choix des élèves pour la carrière d'avenir suite à la pré-observation.

Carrières	CF choix			CG choix			LF choix			LG choix		
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	1 ^e	2 ^e	3 ^e	1 ^e	2 ^e	3 ^e	1 ^e	2 ^e	3 ^e
Ingénieur	11	3	2	3	7	4	7	3	3	11	2	
Médecin	2	3	1	12	2	4		1			1	
Pharmacien				1			2					1
Enseignant	1	3	6			3			7	1		
Aviateur				2	3					1		
Designer	2			1	1	1	5	1				
Informaticien				2				1				
Photographe									1			
Avocat						1		3	1			
politicien							3	1				
Business	1		1			1	4	8	1			
comptable									1			
Officier				3	1	3				1		
Fonctionnaire	1	1	1					1	1			1
Acteur	2			1								
Vendeur		1		1								
journaliste			1				1	3	4			
PR		1										
Nutritionniste							1					
Football player					3							
Rien	3	1	2									

Annexe 21 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CF
Matière : **Arabe**

Indicateurs	Items	Echelle	Arabe		χ^2
			CF		
			Pré	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	22	22	0.84
		Négatif	1	1	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	20	18	1.51
		Négatif	3	5	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	20	20	0.84
		Négatif	3	3	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	16	10	4.36
		Négatif	7	13	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	4	4	0.84
		Négatif	19	19	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	21	22	1.23
		Négatif	2	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	22	22	0.84
		Négatif	1	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	17	19	1.40
		Négatif	6	4	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	18	17	0.97
		Négatif	5	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	16	14	1.26
		Négatif	7	9	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	3	4	1.02
		Négatif	20	19	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	20	16	3.1
		Négatif	3	7	

Indicateurs	Items	Echelle	Arabe		χ^2
			CF		
			Pré	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	19	15	2.83
		Négatif	4	8	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	9	7	1.26
		Négatif	14	16	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	15	12	1.73
		Négatif	8	11	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	8	5	1.9
		Négatif	15	18	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	7	2	4.65
		Négatif	16	21	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	19	19	0.84
		Négatif	4	4	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	22	22	0.84
		Négatif	1	1	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	17	22	5.49
		Négatif	6	1	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	20	15	4.14
		Négatif	3	8	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	20	19	1.02
		Négatif	3	4	
2.3	19. I get bored in class	Positif	9	7	1.26
		Négatif	14	16	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	21	22	1.23
		Négatif	2	1	

Annexe 21 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CF
Matière : **Etudes Sociales**

Indicateurs	Items	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			CF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	18	21	1.51
		Négatif	5	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	17	19	0.51
		Négatif	6	4	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	19	17	0.51
		Négatif	4	6	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	15	10	2.1
		Négatif	8	13	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	7	10	0.84
		Négatif	16	13	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	18	22	3.06
		Négatif	5	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	23	22	1.02
		Négatif	0	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	18	19	0.13
		Négatif	5	4	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	21	17	2.42
		Négatif	2	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	14	12	0.35
		Négatif	9	11	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	4	4	1.76
		Négatif	19	19	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	18	17	0.97
		Négatif	5	6	

Indicateurs	Items	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			CF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	17	16	0.96
		Négatif	6	7	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	14	11	1.71
		Négatif	9	12	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	14	13	0.94
		Négatif	9	10	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	8	8	0.84
		Négatif	15	15	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	11	12	0.93
		Négatif	12	11	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	18	20	1.51
		Négatif	5	3	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	22	23	1.97
		Négatif	1	0	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	15	21	5.92
		Négatif	8	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	20	21	1.09
		Négatif	3	2	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	19	22	3.07
		Négatif	4	1	
2.3	19. I get bored in class	Positif	11	13	1.22
		Négatif	12	10	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	21	22	1.23
		Négatif	2	1	

Annexe 22 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CF
Matière : **Sciences**

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			CF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	22	21	1.23
		Négatif	1	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	17	17	0.84
		Négatif	6	6	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	20	17	2.21
		Négatif	3	6	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	12	13	0.93
		Négatif	11	10	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	14	13	0.94
		Négatif	9	10	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	18	20	1.51
		Négatif	5	3	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	20	22	2.05
		Négatif	3	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	20	19	1.02
		Négatif	3	4	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	19	17	1.40
		Négatif	4	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	15	17	1.29
		Négatif	8	6	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	4	8	2.83
		Négatif	19	15	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	19	18	0.99
		Négatif	4	5	

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			CF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	18	17	0.97
		Négatif	5	6	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	11	13	1.22
		Négatif	12	10	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	15	9	4.30
		Négatif	8	14	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	7	13	4.36
		Négatif	16	10	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	15	12	0.8
		Négatif	8	11	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	19	21	0.70
		Négatif	4	2	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	22	21	0.35
		Négatif	1	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	16	20	2.04
		Négatif	7	3	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	20	22	1.09
		Négatif	3	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	21	21	0.0
		Négatif	2	2	
2.3	19. I get bored in class	Positif	13	16	0.84
		Négatif	10	7	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	22	18	3.06
		Négatif	1	5	

Annexe 23 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CG
Matière : **Arabe**

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	19	27	3.11
		Négatif	6	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	22	27	0.41
		Négatif	3	2	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	22	27	0.41
		Négatif	3	2	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	18	21	0.00
		Négatif	7	8	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	10	9	0.47
		Négatif	15	20	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	22	27	0.41
		Négatif	3	2	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	22	27	0.41
		Négatif	3	2	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	19	26	1.80
		Négatif	6	3	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	22	29	3.68
		Négatif	3	0	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	17	24	1.60
		Négatif	8	5	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	3	6	0.73
		Négatif	22	23	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	21	24	0.01
		Négatif	4	5	

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	25	26	2.73
		Négatif	0	3	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	9	15	1.34
		Négatif	16	14	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	10	13	0.12
		Négatif	15	16	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	5	13	3.72
		Négatif	20	16	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	8	7	0.41
		Négatif	17	22	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	21	27	1.12
		Négatif	4	2	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	19	28	5.02
		Négatif	6	1	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	20	27	2.04
		Négatif	5	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	22	27	0.41
		Négatif	3	2	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	21	28	2.51
		Négatif	4	1	
2.3	19. I get bored in class	Positif	9	14	0.82
		Négatif	16	15	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	22	28	1.43
		Négatif	3	1	

Annexe 24 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CG
Matière : **Etudes Sociales**

Indicateurs	Items	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	24	25	1.53
		Négatif	1	4	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	24	23	3.31
		Négatif	1	6	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	22	26	0.03
		Négatif	3	3	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	22	20	2.81
		Négatif	3	9	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	8	8	0.12
		Négatif	17	21	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	22	24	0.29
		Négatif	3	5	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	23	26	0.08
		Négatif	2	3	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	18	25	1.67
		Négatif	7	4	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	21	25	0.05
		Négatif	4	4	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	19	22	0.00
		Négatif	6	7	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	3	5	0.29
		Négatif	22	24	

Indicateurs	Items	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	22	24	0.29
		Négatif	3	5	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	25	28	0.87
		Négatif	0	1	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	6	15	4.34
		Négatif	19	14	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	13	14	0.07
		Négatif	12	15	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	2	12	7.78
		Négatif	23	17	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	5	9	0.85
		Négatif	20	20	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	20	23	0.00
		Négatif	5	6	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	20	28	3.72
		Négatif	5	1	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	19	27	3.11
		Négatif	6	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	21	27	1.12
		Négatif	4	2	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	24	25	1.53
		Négatif	1	4	
2.3	19. I get bored in class	Positif	6	9	0.33
		Négatif	19	20	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	21	24	0.01
		Négatif	4	5	

Annexe 25 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au CG
Matière : **Sciences**

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	20	25	.372
		Négatif	5	4	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	23	25	.456
		Négatif	2	4	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	22	25	.038
		Négatif	3	4	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	22	21	2.011
		Négatif	3	8	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	11	12	.038
		Négatif	14	17	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	23	28	.530
		Négatif	2	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	24	28	.011
		Négatif	1	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	18	24	.899
		Négatif	7	5	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	22	27	.416
		Négatif	3	2	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	18	25	1.671
		Négatif	7	4	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	3	9	2.814
		Négatif	22	20	

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			CG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	21	26	0.381
		Négatif	4	3	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	25	27	1.790
		Négatif	0	2	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	6	13	2.554
		Négatif	19	16	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	12	16	0.277
		Négatif	13	13	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	4	12	4.148
		Négatif	21	17	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	8	11	0.207
		Négatif	17	18	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	20	23	0.004
		Négatif	5	6	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	19	29	7.830
		Négatif	6	0	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	20	27	2.043
		Négatif	5	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	21	28	2.518
		Négatif	4	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	21	29	5.011
		Négatif	4	0	
2.3	19. I get bored in class	Positif	10	14	0.372
		Négatif	15	15	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	23	29	2.409
		Négatif	2	0	

Annexe 26 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LF
Matière : **Arabe**

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			LF		
			Pre Count	Post Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	29	27	1.05
		Négatif	0	1	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	29	27	1.05
		Négatif	0	1	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	28	25	1.15
		Négatif	1	3	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	25	20	1.87
		Négatif	4	8	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	2	2	0,00
		Négatif	27	26	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	28	27	0.00
		Négatif	1	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	25	23	0.17
		Négatif	4	5	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	20	22	0.67
		Négatif	9	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	22	21	0.00
		Négatif	7	7	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	4	4	0.00
		Négatif	25	24	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	25	26	0.66
		Négatif	4	2	

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			LF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	9	12	0.85
		Négatif	20	16	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	18	13	1.40
		Négatif	11	15	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	7	7	0.00
		Négatif	22	21	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	4	5	0.17
		Négatif	25	23	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	26	27	1.00
		Négatif	3	1	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	27	26	0.00
		Négatif	2	2	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	28	27	0.00
		Négatif	1	1	
2.3	19. I get bored in class	Positif	6	5	0.07
		Négatif	23	23	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	26	26	0.18
		Négatif	3	2	

Annexe 27 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LF
Matière : **Etudes sociales**

Indicateurs	Item	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			LF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	28	28	0.98
		Négatif	1	0	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	27	28	2.0
		Négatif	2	0	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	28	27	0.00
		Négatif	1	1	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	24	21	0.51
		Négatif	5	7	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	4	6	0.57
		Négatif	25	22	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	29	28	0.00
		Négatif	0	0	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	27	26	0.00
		Négatif	2	2	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	24	25	0.5
		Négatif	5	3	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	20	20	0.04
		Négatif	9	8	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	22	19	0.45
		Négatif	7	9	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	3	9	4.07
		Négatif	26	19	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	24	27	2.82
		Négatif	5	1	

Indicateurs	Item	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			LF		
			Pre Count	Post Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	26	27	1.00
		Négatif	3	1	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	9	14	0.02
		Négatif	20	14	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	17	18	0.19
		Négatif	12	10	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	7	11	1.51
		Négatif	22	17	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	6	7	0.15
		Négatif	23	21	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	25	28	4.15
		Négatif	4	0	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	27	28	2.0
		Négatif	2	0	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	28	27	0.00
		Négatif	1	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	28	28	0.98
		Négatif	1	0	
2.3	19. I get bored in class	Positif	3	8	3.03
		Négatif	26	20	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	26	28	3.05
		Négatif	3	0	

Annexe 28 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LF
Matière : **Sciences**

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	19	25	4.57
		Négatif	10	3	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	27	25	0.25
		Négatif	2	3	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	26	25	0.00
		Négatif	3	3	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	23	21	0.15
		Négatif	6	7	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	12	16	1.41
		Négatif	17	12	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	28	28	0.98
		Négatif	1	0	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	25	27	1.86
		Négatif	4	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	25	28	4.15
		Négatif	4	0	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	21	22	0.29
		Négatif	8	6	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	22	20	0.14
		Négatif	7	8	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	4	8	1.87
		Négatif	25	20	

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	22	23	0.33
		Négatif	7	5	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	26	25	0.00
		Négatif	3	3	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	10	18	5.06
		Négatif	19	10	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	13	12	0.02
		Négatif	16	16	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	10	13	0.84
		Négatif	19	15	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	8	14	3.02
		Négatif	21	14	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	24	26	1.34
		Négatif	5	2	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	27	28	2.00
		Négatif	2	0	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	27	27	0.31
		Négatif	2	1	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	28	27	0.00
		Négatif	1	1	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	28	26	0.39
		Négatif	1	2	
2.3	19. I get bored in class	Positif	10	12	0.42
		Négatif	19	16	

Indicateurs	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LF		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	24	22	0.01
		Négatif	5	6	

Annexe 29 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LG
Matière : **Arabe**

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	12	9	0.478
		Négatif	2	3	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	14	12	-
		Négatif	0	0	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	6	9	2.735
		Négatif	8	3	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	3	5	1.242
		Négatif	11	7	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	11	10	0.094
		Négatif	3	2	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	12	9	0.478
		Négatif	2	3	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	11	10	0.094
		Négatif	3	2	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	1	3	1.583
		Négatif	13	9	

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	12	10	0.028
		Négatif	2	2	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	13	10	0.574
		Négatif	1	2	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	3	5	1.242
		Négatif	11	7	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	6	7	0.619
		Négatif	8	5	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	1	5	4.338
		Négatif	13	7	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	3	4	0.465
		Négatif	11	8	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	13	10	0.574
		Négatif	1	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	14	12	-
		Négatif	0	0	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.3	19. I get bored in class	Positif	5	4	0.016
		Négatif	9	8	

Indicateurs	Item	Echelle	Arabe		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	12	11	0.224
		Négatif	2	1	

Annexe 30 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LG
Matière : **Etudes sociales**

Indicateurs	Item	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	14	9	3.957
		Négatif	0	3	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	13	12	0.891
		Négatif	1	0	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	8	9	0.910
		Négatif	6	3	
2.2	5.The subject is difficult.	Positif	3	3	0.046
		Négatif	11	9	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class.a) I ask questions to the teacher.	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	12	9	0.478
		Négatif	2	3	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	10	7	0.490
		Négatif	4	5	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	11	10	0.094
		Négatif	3	2	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	1	1	0.013
		Négatif	13	11	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	12	9	0.478
		Négatif	2	3	

Indicateurs	Item	Echelle	Etudes sociales		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	13	10	0.574
		Négatif	1	2	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	3	5	1.242
		Négatif	11	7	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	6	5	0.004
		Négatif	8	7	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	2	3	0.478
		Négatif	12	9	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	3	2	0.094
		Négatif	11	10	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	13	10	0.574
		Négatif	1	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	14	12	-
		Négatif	0	0	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	13	10	0.574
		Négatif	1	2	
2.3	19. I get bored in class	Positif	5	3	0.348
		Négatif	9	9	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	12	11	0.224
		Négatif	2	1	

Annexe 31 : Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LG
Matière : **Sciences**

Indicators	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.1	1. I understand the explanation in class without problems related to the language	Positif	11	9	2.528
		Négatif	3	3	
2.2	2. I prefer the activities that make me think.	Positif	13	10	0.478
		Négatif	1	2	
1.1	3. I'm curious about everything new in the field of technology.	Positif	12	12	1.85
		Négatif	2	0	
2.2	4. I prefer to memorize things.	Positif	7	6	2.735
		Négatif	7	6	
2.2	5. The subject is difficult.	Positif	8	5	1.242
		Négatif	6	7	
2.3	6. The explanations and activities in class help me overcome difficulties.	Positif	14	11	2.528
		Négatif	0	1	
2.3	7. When I have difficulty to understand in class. a) I ask questions to the teacher.	Positif	13	11	1.213
		Négatif	1	1	
2.3	b) I ask a friend to help me.	Positif	13	11	0.094
		Négatif	1	1	
2.2	c) I ask my parents to help me.	Positif	10	9	0.478
		Négatif	4	3	
2.3	d) I do research to learn.	Positif	12	9	0.094
		Négatif	2	3	
2.2	e) I don't do anything.	Positif	1	3	1.583
		Négatif	13	9	

Indicators	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	8. I like the challenges brought by the subject.	Positif	13	9	0.028
		Négatif	1	3	
2.2	9. I like to work on the challenges in this subject.	Positif	11	10	0.574
		Négatif	3	2	
2.2	10. I work a lot, but my results are not satisfactory.	Positif	3	5	1.242
		Négatif	11	7	
2.2	11. I get good results at school without working a lot.	Positif	5	5	0.619
		Négatif	9	7	
2.2	12. I seldom have good results.	Positif	2	4	4.338
		Négatif	12	8	
2.2	13. I don't really like the subject I have to study.	Positif	3	3	0.465
		Négatif	11	9	
2.2	14. Good results motivate me to study.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.2	15. Results are very important to me.	Positif	13	10	.574
		Négatif	1	2	
2.2	16. I regularly receive comments that help me improve my work.	Positif	14	10	2.528
		Négatif	0	2	
2.3	17. I like to work in a group with my colleagues.	Positif	12	12	1.85
		Négatif	2	0	
2.3	18. When we get a good result, the whole team wins.	Positif	14	11	1.213
		Négatif	0	1	
2.3	19. I get bored in class	Positif	2	4	0.016
		Négatif	12	8	

Indicators	Item	Echelle	Sciences		χ^2
			LG		
			Pre	Post	
			Count	Count	
2.2	20. The teacher always expected us to work hard.	Positif	11	10	0.224
		Négatif	3	2	

Annexe 32 : Tableau récapitulatif - Entretiens avec les coordinateurs de matières.

Indicateur	CF	LF	CG	LG
<p>Indicateur 1.1. Les sessions de formation sont adaptées au contexte des écoles pour le développement des travaux de groupe en classe, l'utilisation de ressources tels que technologie, multimédias etc.</p>	<p>Oui dans toutes écoles Pour certaines écoles :heure fixe par semaine</p>			
<p>Indicateur 1. 2. Les enseignants rendent compte facilement de l'application des savoirs et savoir-faire acquis lors des sessions de formation au formateur</p>	<p>Arabe : Oui pas de problème. On a l'habitude de parler pour améliorer ; ça devrait être la même chose puisque Dr. Fatma a été la prof. De beaucoup d'enseignante avant et avec les ateliers. C'est très bien now. On renoue avec le CED. Les sessions de FC nous permet de revenir et de nous développer. Besoin de plus de programmes avec vous.</p> <p>Science : Les ateliers étaient ciblés et très pratiques. On a travaillé comme on devait appliquer et ça a rendu les choses faciles et l'interaction était normale Les programmes du CED sont ciblés et vous savez ce que vous faites ; ce qui est bon pour nos résultats.</p>	<p>Arabe : En général, pas de problème de communication pq' ici tout est ouvert pour des échanges entre nous</p>		<p>Arabe : Habitues a parler entre nous de ce qui va en classe et de ce qui ne va pas.</p> <p>Etudes sociales :</p> <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - CED looks at simple things that are a reality That always bring solutions for progress - Sheltered science est simple and target roots of the problem - échange naturel avec les collègues et le coordinateur donc naturelle avec le formateur.

<p>Indicateur 1.3. Les enseignants collaborent entre eux pour améliorer le rendement des élèves</p>	<p>Arabe : Apres les ateliers, échange au sein du bureau de coordination</p> <p>Science : Nous parlons de tout durant les réunions pour tout surmonter ensemble, et aider les élèves</p>	<p>Arabe : Oui, en préparant des leçons ensemble, et discutant après application</p> <p>Science : L'application est de mise tjs a l'école. Parfois , on n'a pas le temps de se réunir avant l'application. Les enseignantes appliquent et on en reparle pcq les observations que nous avons pour les unes et les autres nous aident dans nos discussions et ca permet a toutes de vouloir qq chose de nouveau a montrer aux autres ; c'est très bien pour le moral et on peut généraliser</p>	<p>Arabe : Pour arranger comment améliorer les méthodes en classe mais pas d'interaction entre départements après ateliers</p> <p>Science : Autant que possible</p>	<p>Arabe : Suivi très important Observation tres importante a cote du feedback des coord. Application avec CED plus sure d'être faite.</p> <p>Science : CED cible les racines du problème et apporte des solutions qui nous font progresser</p>
<p>Travail d'équipe dans toutes les écoles/ ttes matières/ parlent des problèmes ouvertement pour en discuter et les résoudre/ les coordinateurs estiment qu'ils agissent en collègues plus qu'en sup. hiérarchique, se considérant pour certains de grands frères</p>				
<p>Indicateur 1.4. L'interaction pendant les sessions de suivi avec les formateurs de QU est constructive, permet d'expliciter les difficultés et de trouver des solutions</p>	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation positive - Appréciation des 2 observ. - Feedback accepté par les enseignantes surtout visite après atelier et FU. <p>Etudes sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin que CED observe toutes les enseignantes - Besoin de CED dans Qatar pcq besoin d'enseignantes qualifiées. 	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pre et post obsev. Très appréciées - Maintt toutes sentent impce des ateliers CED - Celles qui n'ont pas pu assisté ont eu mini-leçon - On espère plus de program ciblés de la sorte avec un plus grand nombre de part. de l'école. - L'observation avant et après nous a permis de réfléchir. Toutes ont beaucoup apprécié 	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les prof d'univ. Experts qui connaissent les dernières stratégies. - Besoin d'autres programmes - FU oblige a appliquer - responsabilise <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'autres progr. Semblables pour d'autres profs a l'écoles 	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - FU très impt - Surtout avec obsev. - Feedback des profs renforce notre rôle - Application et généralisation avec CED devient plus sure <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prog. CED ont droit au but. -

	<p>Science : Program court et efficace - Quand très long-10 a 15 jours , l'efficacité diminue - besoins ciblés - le suivi est un feedback très important - on applique et on améliore et vous observez et on améliore ; le cycle est très bon. Si no FU, on ne garantit pas l'application</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaboration CED-coordonateur très impte pour la réussite des 2. - Ce que nous avons pris avec Dr. BouJaoude au CED il y a 2 ans on l'applique tjs et on aimerait en avoir d'autres - Pcq CED, on sait que vous êtes experts vous savez ce que vous faites et le outcomes is really good in practice. 	<p>que vous vous intéressiez a ce nous faisons. On sent l'importance et on est encore plus responsable</p> <p>Etudes sociales :</p> <p>Science : Le CED cible des choses simples qui sont une réalité et qui nous compliquaient la vie. Vous apportez des solutions pour avancer. En ciblant le problème de l'anglais, on a pu progresser avec les élèves en attendant que leur niveau a elles s'améliorent, mais ca prend du temps. Avec le sheltered science , on , c'est utile et ce n'est pas superficiel, ca va aux racines du problèmes pour le résoudre.</p>	<p>-Feedback très apprécié</p>	<p>-Entraide utile pour nous -Pre-observ. Très impte pour cibler nos besoins -Ca fait avancer les choses -Besoins de consultations sur le long terme -L'essentiel est de ne pas appliquer seulement pcq observation -Besoin collaboration CED et coordinateurs tt le temps -Avec CED, on se sent soutenu et apprécié.</p>
<p>Indicateur 1.5. Le suivi tel qu'organisé encourage les enseignants à appliquer les nouvelles méthodes dans les classes</p>	<p>Arabe : TB. Relation positive/ répercussions positives pcq 2 observations et pas 1 seule. Feedback welcome surtout après wks et tables rondes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quand un seul atelier on oublie, mais qd il y a suivi, on est responsabilisé et on doit appliquer et améliorer. - On avait pris l'inquiry ailleurs mais c'est la 1ere fois qu'on l'applique ainsi - FU au CED ns permet de revenir 	<p>Arabe : Oui. Mais on n'attend pas que vous veniez pour appliquer. Nous sommes sensées le faire directement et c'est devenu une routine surtout quand c'est une bonne méthode comme le inquiry. Il faut plus de programmes avec un suivi pour qu'on puisse questionner ce que nous faisons avec des experts. Il faut plus de programmes de ce</p>	<p>Arabe : Oui pcq les profs. du CED sont des experts. Le suivi a obligé les enseignants a appliquer. Ils se sont sentis responsables devant vous, peut-être que vous passeriez dans leur classe et ils voulaient vous montrer qu'ils sont bons.</p> <p>Science :</p>	<p>Arabe : Après les ateliers , il y a une réunion et on discute comment implémenter. On est sensé faire des observations autant qu'on peut pour donner un feedback aux collègues. Mais il faut du temps pour cela. Cette fois, le inquiry a été appliquée ; très important pour la participation des élèves. Ceux qui n'étaient pas généralement intéressés ont</p>

	<p>au CED qui ns avait oublié après le BA. Renouveler nos savoirs effectivement</p> <p>- Besoin de plus de programmes de ce genre</p> <p>Science : Nous sommes obligées d'appliquer en général Mais la, on a toutes voulu essayer pour voir l'effet sur les élèves et ca a très bien marché. Les observations ont rendu l'atmosphère plus détendue puisque c'était seulement au niveau formatif.</p> <p>La collaboration est très bonne, nous on profite et vous , vous pouvez améliorer pcq vous savez ce dont on a besoin avec les observations. Déjà dans le temps ce qu'on avait pris avec Dr. Bou Jaoude était très bien et on applique ces méthodes encore aujourd'hui. Il nous faut plus d'ateliers efficaces comme ceux-ci.</p>	<p>genre.</p> <p>Science : Oui on apprécie la méthode parce que les formateurs agissent en role model comme nous aussi on essaye de faire. On demande aux bons enseignants de pouvoir tjs recevoir leurs collègues, surtout les nouvelles pour qu'elles profitent. Donc le suivi a permis de mieux appliquer pcq qu'il faut du temps pour que ca devienne bien</p>	<p>C'est le suivi a l'école qui a permis d'appliquer ; ca nous facilite la tache. En plus comme vous nous avez envoyé tous les documents , ca nous a aidé a faire l'observation dans les classes. Mais ils faut encore beaucoup de suivi</p>	<p>commence a s'intéresser. SST :</p> <p>Science : Les ateliers du CED « straight to the point ». Quand nous nous entraignons, il y a des résultats sur le terrain ; c'est très utile pour nous. La pre-observation a permis de découvrir et puis vous avez vraiment ciblé nos besoins. On veut des consultations privées pour l'école sur le long terme pcq l'essentiel n'est pas d'appliquer seulement quand il y a des observations mais tjs. CED et coordinateurs devraient développer leurs relations professionnelles,</p>
<p>Indicateur 1.6. Les stratégies ont été appliquées par l'enseignant</p>	<p>Arabe : Oui et avec l'observation de la coordinatrice, l'application dans les autres classes sera mieux suivie avec l'apprentissage par exploration, les élèves sont motivées à réfléchir et à s'exprimer elles ont pas peur d'une réponse fausse ; elles explorent et l'erreur est permise</p>	<p>Arabe : Oui et par ceux qui avaient assisté au programme. Inquiry peut être appliquées dans beaucoup de leçons. Comme on prépare en groupe, on a de nouvelles idées et on les applique ensemble</p> <p>SST : application faite mais</p>	<p>Arabe : application au CED a montré faisabilité en classe</p> <p>Etudes sociales : la discussion avec prof du CED a permis d'appliquer plus surement et les autres devront suivre</p> <p>Science : Hands-on activités</p>	<p>Arabe : hands-on avec formatrice a montré le chemin et facilite l'application Il y a eu une différence avant et après les ateliers ; on a vu ca dans les observations. Plus de participation et d'interaction avec les élèves. Inquiry très impt dans bq de leçons.</p>

	<p>Etudes sociales : application difficile pour les enseignantes mais facile quand travail ensemble. Prendra un peu de temps. Le travail avec formateurs a aidé a voir faisabilité, mais application plus difficile</p> <p>Science : Enjoyable session. Méthodes applicables et rapides pour les résultats ; on les réutiliserait surement.</p>	<p>devra être revue pour arranger certains points et puis généralisée pq méthode très impte</p> <p>Science : La méthode était facile et les enseignantes enjoyed l'application. De même les élèves.</p>	<p>aux ateliers aident a modeler les applications en classe</p>	<p>Etudes sociales :</p> <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Application faite en classe mais a différents niveaux ; il faut etre patient et consistant dans l'application.
<p>Indicateur 1.7. L'enseignant s'exprime clairement dans la langue requise pour l'enseignement du sujet</p>	<p>Arabe : Il faut autant que possible utiliser la langue formelle pas seulement en arabe mais dans les autres matières aussi.</p> <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qui était bien dans votre programme c'est qu'il était court et ciblé. En revenant, on pouvait appliquer directement. Pas beaucoup de stratégies et ensuite on ne sait plus quoi en faire. Il faut plu comme celui-ci avec des méthodes applicables en classe 	<p>Arabe : Autant que possible formel avec les élèves</p> <p>Science : C'est une priorité et on doit faire attention que l'élève comprenne sinon il n'y a pas de progrès possible. On utilise un anglais pour tous et ensuite on donne des sessions de renforcement aux élèves</p>		<p>Arabe : Importante pour communication. Il faut simplifier autant que possible. La langue est facile.</p>
<p>Indicateur 1.8. les enseignants sont motivés à surmonter les difficultés des programmes du nouveau curriculum</p>	<p>Arabe : bq de temps mais nous étions en équipe avec les autres écoles du complexe scolaire pour travailler le curriculum</p>	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils prennent des sessions pour surmonter les difficultés et en discutent avec les collègues, échangeant les info - Stratégies centrées sur 	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En travaillant le nouveau curriculum, on a mis tout le programme. On est libre de choisir quand et quoi. Il faut juste qu'on arrive a 	<p>Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'aider l'enseignant pr qu'il aide les élèves a travailler seuls - Nous travaillons bq pour réaliser les standards haut

	<p>Etudes sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - besoin de rappeler tjs que student-centered class NOT teacher centered. - Le nv curriculum a mettre au point requiert de sortir des anciennes méthodes et les ateliers sont nécessaires pour travailler sur les ressources qu'on a et mettre tout ensemble <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - multiples sessions pour les standards au SEC et stratégies d'enseignement au CED. - Mais problème du staff qui change et il faut recommencer. 	<p>l'élèves pour pensée critique</p> <p>Etudes sociales : Les nvx standards demandent bq d'efforts et le programme du CED va aider</p> <p>Science :</p> <p>-1^e année de terminales a l'école/ formation des nvelles enseignantes + formation de nvlls pour les autres classes Tjs renouvellement satff ; il faut tjs reprendre</p> <p>- l'élève au centre des préoccupations mais pas tjs le temps au prof.</p>	<p>réaliser les standards avec les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - soutien d'une équipe d'experts pour mettre nos programmes - Avec le ministère, il n'y avait que le livre. Maintenant, on en a plusieurs et ils faut choisir ce qui est bon de chacun <p>Etudes sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin que les profs appliquent pour aider les élèves en classe et ne plus être eux-mêmes le centre <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies du CED aident a soutenir l'élève et le prof - On a besoin d'autre stratégies a appliquer. Ce que vous avez donné pour les études sociales et l'arabe, on en a besoin aussi pour les maths. 	<p>placés</p> <p>Etudes sociales :</p> <p>Bq de ressources mais les élèves ne changent pas / niveau très faible</p> <p>Science :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ns ne sommes pas encore arrivés a être student centered, bq a faire - Les standards sont un monde et les élèves viennent d'un autre monde ; on doit y aller lentement mais surement pour que les élèves comprennent en classe mais aussi le problème des enseignants qui doivent travailler sur des méthodes qu'ils ne connaissent pas. - Une equipe de Nouvelle Zelande nous a aidé a rediger le curriculum sinon c'aurait été très difficile <p>-</p>
<p>Indicateur 2.1. les élèves assimilent les concepts enseignés dans la langue requise par le cours</p>	<p>Arabe :</p> <p>Un peu de difficultés mais elles s'adaptent</p> <p>Science :</p> <p>Le sheltered science at le</p>	<p>Science :</p> <p>Keeping science high and language low » a vraiment</p>	<p>Science :</p> <p>L'élève retient plus facilement les keywords et ont moins de problèmes de langue now. On passe d + facile au + difficile</p>	<p>Arabe :</p> <p>En général, la langue arabe n'est pas difficile mais les élèves n'aiment pas beaucoup étudier.</p>

	<p>scaffolding ont aidé a améliorer le langage scientifique des élèves et on va ces méthodes partout. Même que l'une de nos enseignantes est en train d'utiliser ces méthodes dans des ateliers qu'elles donnent a nos enseignantes dans les autres écoles du complexe scolaire. C'était la 1ere fois qu'on en entendait parler et c'est très efficace.</p>	<p>marché pour que les élèves comprennent. L'enseignante était impressionnante ; après les objectifs, elle a demandé si les élèves avaient entendu parler du mot, elles ont utilisé des dictionnaires, des images, elles ont rédigé a différents niveaux en utilisant les images (differentiated learning strategies). La classe était très animée et focused.</p>		<p>Science : - 40% progrès chez les élèves. Les élèves sont tre faibles en anglais et donc on applique l'anglais et l'arabe</p>
<p>Indicateur 2.2. Les élèves sont motivés pour étudier les 3 matières : arabe, sciences et hist-géo-duc civique.</p>	<p>Arabe : En appliquant les principes de l'inquiry, on a motivé les élèves a réfléchir</p>	<p>Arabe : Avec le ministère, on avait uniquement des livres, now nous avons des standards uniquement. Le c'est que l'élève n'oublie plus en sortant de l'examen, il réfléchit plus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les nvlls méthodes attirent l'attention de l'élève - Difficultés avec les élèves passifs habitués seulement a recevoir - Avec la pensée critique, les élèves au collège et lycée ont un peu de problèmes pcq'ils n'ont pas été habitués. - Inquiry a aidé a faire de l'élève son propre enseignant qui cherche l'info. - L'enseignant est en retrait pour préparer et aider - Mais l'élève n'est pas encore habitue 	<p>Arabe : Avant les élèves sortaient de l'examen et oubliaient tout . Avec les nouvelles méthodes, ils réfléchissent et ils aiment ca ; ils ne s'ennuient plus en classe</p> <p>Science : Les enseignants donnent plus de feedback maintenant , ce qui est très bien et on essaye d'améliorer pendant nos réunions</p>	<p>Arabe : La 1ere réaction des élèves pour l'application d'une nouvelle méthode n'est pas tjs positive. Apres, ils ont moins peur de faire des fautes et ils acceptent de coopérer</p> <p>Science : Quand on est centré sur l'élève oui, ils sont motivés. Mais on n'en est pas encore là. Ca viendra. Les enseignants ont besoins de développer leurs aptitudes dans bq de domaines comme la technologie. Ils s'arrêtent su Power Point et ce n'est pas suffisant pour les élèves au secondaire.</p>

		Etudes sociales :		
		Science :		
Indicateur 2.3. L'amélioration de la participation des élèves en classe est visible	Arabe : La participation est meilleure, les élèves ont moins peur de répondre	Arabe : Les élèves participent plus maintenant qu'avant ils étaient plutôt apathique ; ils sentent la période + courte	Arabe : Les élèves apprécient les nouvelles méthodes et sont plus intéressés en classe ; ils participent plus Science : Les élèves participent plus avec le shetered science pcq'il y a moins de problèmes de langues. On utilise ces méthodes maintenant durant les examens aussi	Arabe :

Annexe 33 : Feedback à l'enseignante d'arabe au CF (traduit de l'arabe)

Rapport d'observation de classe

Nom de l'enseignant:

Etablissement : CF

Sujet : Langue arabe

Le document qui suit, présente un résumé des points forts et faibles de la leçon ainsi que quelques suggestions qui pourraient enrichir un tel sujet.

Les aspects positifs :

Mme est une personne active qui fait beaucoup d'effort afin de préparer et d'offrir sa leçon d'une façon innovatrice, en utilisant différentes stratégies et activités collectives et individuelles qui assurent la participation active des étudiantes. Les élèves ont participé par exemple en suggérant un nom pour un centre éducatif, en lisant les textes du livre et en établissant une liaison entre le sujet de la séance avec les enfants with special needs, en évoquant les difficultés auxquelles les enfants à Palestine et en Iraq font face. En plus, la directrice de l'établissement et une autre enseignante ont participé en présentant leur expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation. Cette dynamique et participation active en classe, constitue un aspect positif en faveur de l'enseignante.

Les points faibles :

Les standards de la leçon dans ce curriculum qui dictent les objectifs de la leçon et les stratégies d'enseignement à adopter n'étaient pas claires. Ceci a conduit à :

Travailler sur des idées secondaires qui n'enrichissent pas la discussion et n'aident pas à mieux comprendre la leçon.

Il fallait s'attarder un peu plus sur le texte : idées, vocabulaire et valeur

Il y avait seulement quelques étudiantes qui participaient dans les discussions de classe, ceci pourrait être dû au fait que la séance a été donnée à la bibliothèque. Cependant, l'enseignante n'a pas justifié le choix de cet endroit, ou jusqu'à quel point on pourrait bénéficier des ressources présentées

Suggestions:

La nécessité de fixer les objectifs ce qui clarifie les méthodes d'enseignement et d'apprentissages adoptées

Répartir les groupes selon les principes de l'apprentissage coopératif et bien préciser le rôle des élèves et les tâches à accomplir

Diversifier les questions posées afin d'inciter les étudiantes à réfléchir et investiguer

Veiller au langage des étudiantes et à leur vocabulaire

Respecter les étudiantes tout en essayant autant que possible d'engager tout le monde dans les activités de classe

Bonne chance

Dr. Fatma Al- Motawa

Annexe 34 : tableau résumant les observations de classe.

Legende : na: not applicable/ o: oui / n:non / a: arabe/ sc: sciences/ h: études sociales / plus ou moins+ -

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
1.1. L'enseignant explique son cours dans la langue requise	CF	ao/so	ao/so/ho	1.7
	CG	ao/s+/-/ho	ao/so/ho	
	LF	Ao/Sc+/-/ho	ao/sco/ho	
	LG	Ao/ Sc+/-/ho	Ao/sco/ho	
I.2. Quand la langue requise est l'anglais, l'enseignant emploie uniquement les mots-clés pendant le cours	CF	ana/s+-	ana/sn	1.7
	CG	ana/sn	sn	
	LF	na/scn/	na/scs	
	LG	Ana/ Sc+/-	Ana/scn/hna	
I.3. Le niveau linguistique de l'enseignant est insuffisant pour enseigner la matière dans la langue requise	CF	ana/sn	ana/sn	1.7
	CG	ana/sn	ana/sn	
	LF	na/sc+-	na/scs/hna	
	LG	Ana/Scn/	Ana/scnhna	
I.4. Les élèves ne comprennent pas suffisamment l'anglais	CF	ana/s+-	s+-	2.1
	CG	ana/s+-	sn	
	LF	na/scn/	na/scs	
	LG	Ana/scn/na	Ana/sc+/-/hna	
I.5. Quand la langue requise est l'arabe, l'enseignant explique en	CF			1.7
a) <input type="checkbox"/> unformal Arabic/ arabe familier	CG			
b) <input type="checkbox"/> Formal Arabic/ arabe formel	LF	aformal/scna/hmix	aformal/scn/hmix	
c) mixant les 2	LG	Amixed/Scna/hinfor	Aformal/scna/hmix	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
			ed	
II.1 . L'enseignant commence son cours en présentant les objectifs	CF	aformel/sna/hformel	af/sna/hf	2.3
	CG	amix/sna	amix	
	LF	ao/sco/ho/	ao/scn/hf	
	LG	An/Sco/ho	Ao/sco/h+-	
II.2. L'enseignant commence par une activité en lien avec le cours précédent pour rafraichir la mémoire des élèves	CF	ao/sn/hn	an/sn/ho	2.3
	CG	an/so	an/so/hn	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco/	
	LG	An/Scn/ho	Ao/sco/hn	
II.3. L'enseignant explique les consignes d'une activité avant de la commencer	CF	ana/so/hna	ao/so/ho	2.3
	CG	ana/so	an/so	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco/ho	
	LG	Ao/Sc+-/ho	Ao/sco/hna	
II.4. Les consignes de l'enseignant sont claires	CF	ao/sn/hma	ao/s+-/ho	2.3
	CG	ao/sn	an/so	
	LF	Ao/Sc+-/ho	ao/sc mieux/ho	
	LG	Ao/Scn/ho	Ao/sco/hna	
II.5 L'enseignant encourage les élèves avec des remarques constructives	CF	ao/s+-/ho	ao/s+-/ho	2.3
	CG	ao/sn	an/so	
	LF	ao/scnho	ao/sco/ho	
	LG	A+-/Sc+-/h+-	Ao/sco/h+-	
II.6. L'enseignant donne constamment des feedback aux élèves, oraux ou par écrit	CF	ao/so/ho	ao/so/ho	2.3
	CG	ao/so	ao/so	
	LF	ao/scn/ho	ao/sco/ho	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	A+/-/Scn/	Ao/sco/h+-	
II.7. L'enseignant varie le mode d'explication en classe pour atteindre différents niveaux de compréhension : a) lecture interactive-audition/discussion	CF	ao/ho	ao/sn/ho	1.6
	CG	ao	so	
	LF	Ao/Sco/ho	ao/sco	
	LG	Ao/ Scn/h+-	Ao/scn/ho	
b) Presentations/ exposés	CF	ao/so	ao/ho	2.3
	CG	an/so	ao/so	
	LF	ao/scn/ho	ao/sco/ho	
	LG	Ao/Scn/	Ao/scn/ho	
c) Hands-on activities/ travaux manuels	CF	ana/so/hn	a+/-/so/ho	2.3
	CG	an/so	ao/so	
	LF	ao+ jigsaw/sco/ho	ao/scn	
	LG	noall	Ao/sco/hn	
d) Jeux de rôles	CF	n	n	2.3
	CG	n	n	
	LF	ao+/scn/hn	ao/scn	
	LG	no all	no all	
e) Multidisciplinary writing project/ Rédaction d'articles pluridisciplinaires	CF	n	n	2.2
	CG	n	n	
	LF	ao/scn/hn	ao+/scwrit.	
	LG	no all	An/sco/hno	
f) multimédia : i) ordinateur	CF	ao/so/ho	an/so/ho	2.3
	CG	an/sn	ao/so	
	LF	ao/sco/	ao/sco	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	Ao/Scn/ho	Ao/scoho	
ii) video/CD/DVD	CF	ao/sn/ho	an/so/ho	2.3
	CG	n	ao	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco	
	LG	Ao/Scn/ho	Ao/scn/ho	
iii) Smart Board	CF	n/ho	an/so/ho	2.3
	CG	an/so	ao	
	LF	ao/sco/hn	ao/sco	
	LG	An/Scn/	An/scn/ho	
iv) Pictures / imagerie	CF	ao/so	an/so/ho	2.3
	CG	ao/so	ao	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco	
	LG	An/Scn/ho	Ao/scn/hn	
8 a). Pour casser la monotonie, l'enseignant change souvent le ton de sa voix durant le cours	CF	ao/sn/hmn	ao/so/hn	2.3
	CG	ao/s+-/ho	ao/so	
	LF	ao/scn/ho	ao/scn	
	LG	A+-/Sco/ho	Ao/sco/ho	
8.b) se déplace en classe parmi les élèves	CF	ao/so/hn	an/so/hn	2.3
	CG	ao/s+/-	a+/-sohn	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco	
	LG	Ao/Sco/ho	Ao/sco/hn	
8.c) pose des questions a différents élèves en classe se trouvant dans différents emplacements en classe	CF	ao/s+-/ho	a+/-so/hn	2.3
	CG	ao/s+-	ao/so	
	LF	ao/sc+-/ho	ao/sc+-	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	Ao/Scn/hn	Ao/sco/hn	
II.9 L'enseignant laisse quelques secondes à l'élève pour qu'il puisse répondre.	CF	ao/sn/hn	a+/-s+/-/hn	2.3
	CG	ao+/sn	a+/-so	
	LF	a+/-sc+/-/ho	a+/-sco/h+-	
	LG	Ao/Sc+/-/ho	An/sco/hn	
II.10 a) Gestion de la classe pendant les travaux de groupe : Les élèves parlent uniquement des travaux requis	CF	x/sn/hna	ao/s+/-/hn	2.3
	CG	n	ao/so	
	LF	ao+/sc-+/-/ho	ao/sc+-	
	LG	n	An/scn/hna	
b) Les élèves ne se déplacent pas sans autorisation	CF	n/so/hn	an/sn/hn	2.3
	CG	na/sn	n	
	LF	an/scn/ho	an/sco	
	LG	n	Ao/scn/hn	
c) Les élèves parlent entre eux sans hausser la voix	CF	x/so+/-	ao/so/hn	2.3
	CG	na/sn	an/so/ho++	
	LF	ao/sc+/-/ho	a+/-scn	
	LG	A-no acti/Sc-no act/hno act.	An/sc+/-/hn	
d) Chaque élève a un rôle au sein du groupe et fait sa part de travail	CF	n/	n	2.3
	CG	n	n	
	LF	ao/sco/hn	ao/scn	
	LG	n	An/scn/hna	
e. i) L'enseignant constitue des groupes de pédagogie différenciée: Les élèves ont des consignes différentes d'un groupe à un autre	CF	n	n	2.3.
	CG	n	n	
	LF	ana/scn/ho	ao/scn	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	n	An/scn/hna	
e. ii) Les groupes constitués sont de niveaux différents	CF	n	n	2.3
	CG	n	n	
	LF	ao/scna/hn	ao/	
	LG	n	no act. all	
e.iii) Le matériel remis à chaque groupe est différent	CF	n	n	2.3
	CG	n	n	
	LF	an/scn/hn	Ao/sco/	
	LG	n	no all	
II.11 L'enseignant résume les acquis de la leçon a la fin du cours	CF	ao/sn	ao/sn/hn	2.3
	CG	an/s+-	an/so	
	LF	ao+/sc+-/ho	ao/scn	
	LG	An/Scn/	Ao/scn/ho	
II.12. L'enseignant donne une idée du prochain cours	CF	an/so/hn	an/sn/hn	2.3
	CG	a+-/sn	an/so/hn	
	LF	ao/scn/ho	ao/scn	
	LG	An/Scn/	Ao/scn/hn	
II.13. L'enseignant varie les activités graduellement pour atteindre le niveau de l'évaluation	CF	ao/s+-	all+-	1.8
	CG			
	LF	ao/sco/ho	ao/sc+ _	
	LG	An/Scn/hno but quest.	Ao/sco/h+ _	
a) Connaissance	CF	oui tous		1.8
	CG	oui tous	oui tous	
	LF	ao/sco/ho	oui tous	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	Ao/Scn/ho	Ao/sco/ho	
b) Compréhension	CF	oui tous	oui tous	1.8
	CG	oui tous	oui tous	
	LF	ao/sco/ho	ao/	
	LG	Ao/Sco/ho	Ao/sco/ho	
c) Application	CF	an/so/hn	oui tous	1.8
	CG	ao/so	ao/so/h+-	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco	
	LG	Ao/Sco/	Ao/scn/hn	
d) Analyse	CF	all+-	oui tous	1.8
	CG	all+-	an/so/hn	
	LF	ao/sc+-/ho	ao/sco	
	LG	An/Scn/ho	Ao/scn/h+_	
f) évaluation	CF	n	n	1.8
	CG	n	n	
	LF	ao/scn/h+-	ao/sco	
	LG	An/Scn/hn	Ao/scn/hn	
e) Synthèse	CF	n	n	1.8
	CG	n	n	
	LF	ao/scn/ho	ao/scn	
	LG	An/Scn/hno	Ao/scn/hn	
III.1. Les élèves semblent comprendre l'explication dans la langue requise	CF	ao/sn/ho	aos+-/ho	2.1
	CG	ao/sn	oui tous	
	LF	ao/sc+-/ho	ao/sc+-	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
	LG	Ao/Sc+/-/ho	Ao/sc+/-/ho	
III.2 Les élèves emploient correctement les mots-clés dans la langue requise	CF	ao/s+/-/ho	oui tous	2.2
	CG	ao/s+-	ao/sn	
	LF	ao/sc+/-/ho	sco/ho/ao	
	LG	A+/-/Sco/ho	An/sco/hn	
III.3. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant en formant des phrase complètes dans la langue requise par le cours	CF	n	a+/-n	2.2
	CG	a+-	an/so	
	LF	ao/scn/h+-	ao/sc+-	
	LG	An/Scn/hn	An/scn/hna	
III.4. L'interaction entre élèves pendant les travaux de groupe se fait dans la langue requise	CF	ana/sn/hna	ao/s+/-/ho	2.2
	CG	ana/sn	ao/so	
	LF	ao/scn/ho	ao/scn	
	LG	Ana/Scn/ho	Ainfo/scn/hna	
III.5. Les élèves s'efforcent d'appliquer les directives de l'enseignant	CF	ao/sn/hna	ao/so/ho	2.3
	CG	ao/so	ao/so/hn	
	LF	ao/sc+/-/ho	ao/sco	
	LG	Ao/Sco/ho	Ao/sco/h+_	
III.6. Les élèves ont le souci de répondre aux attentes de l'enseignant	CF	ao/s+/-/h+-	ao/so/h+-	2.3
	CG	ao/s+/-/hna	a+/-/so/hn	
	LF	ao/scn/ho	ao/sc+-	
	LG	A+/-/Sc+/-/h+-	A+/-/scn/h+-	
III.7. Les élèves respectent le temps imparti au travail requis par l'enseignant en classe	CF	ao/sn/hna	oui tous	2.3
	CG	ao/sn/hna	ao/so/hn	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco/ho	
	LG	Ao/Scn/hna	Ao/sc+/-/ho	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
III.8. Les élèves semblent habitués à travailler en groupe	CF	ana/s+/-/hna	oui tous	2.3
	CG	ana/s+-	ao/so/hn	
	LF	ao/sco/ho	ao/sco	
	LG	Ana/Scna/hna	Ao/sc+/-/hna	
III.9. Durant les travaux de groupe/d'équipe, les élèves parlent entre eux uniquement des activités requises par l'enseignant dans le but de les accomplir.	CF	ana/sn/hna	ao/s+/-/hna	2.3
	CG	ana/so	a+/-/s+/-/hn	
	LF	ao/sc+/-/ho	ao/scn	
	LG	Ana/Scn/hna	An/sco/hna	
III.10.a) Les élèves n'essayent pas de perdre leur temps en classe: en posant des questions hors contexte	CF	n	n	2.3
	CG	n	n	
	LF	an/scn/hn	an/scn	
	LG	A+/-/Scn/h+-	Ao/sco/hn	
III.10.b) Les élèves n'essayent pas de perdre leur temps en classe: en se levant souvent et se déplaçant en classe	CF	n	nn	2.3
	CG	n		
	LF	an/scn/hn	an/scn	
	LG	An/Scn/hn	An/scn/hn	
IV.1. La classe est favorable aux travaux d'échanges : l'agencement des bancs en classe permet de changer les places des élèves pour diverses activités de groupe/par paire.	CF	oui tous		1.1
	CG	na	oui tous	
	LF	oui tous	oui tous	
	LG	oui tous	oui tous	
IV.2. La classe est suffisamment spacieuse pour permettre aux élèves de se déplacer dans le cadre de leurs activités.	CF	oui	oui	1.1
	CG	oui	oui	
	LF	oui tous	oui tous	
	LG	oui tous	oui tous	

ITEMS	Observations			Indicateurs
	Ecoles	Pre Obs	Post Obs	
IV.3. La bibliothèque favorise le travail d'équipe, les échanges entre élèves et les recherches (livres, internet, CD, DVD, etc.)	CF	oui tous	oui tous	1.1
	CG	na	na	
	LF	oui tous	oui tous	
	LG	na tous	na tous	
IV.4. Un laboratoire scientifique favorise l'application des théories et les échanges par groupe d'élèves	CF	oui tous	oui tous	1.1
	CG	oui tous	oui tous	
	LF	oui tous	oui tous	
	LG	Ana/Scna/hna	Ana/sco/	

Workshop Program Academic Year 2009-10
College Of Education – Qatar University
TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

تقرير زيارة صيفية للأستاذة /
مدرسة CF
بتاريخ 2010/5/13م
عنوان الدرس / الإنسان هو العنصر الأساسي في نهضة البلاد

أولا جوانب القوة :

- بداية الدرس كانت ايجابية من خلال توجيه الطالبات إلى قراءة المعايير الخاصة بالدرس ومن ثم الأهداف المرتبطة بها.
- أهداف الدرس مصاغة بطريقة سلوكية ومتنوعة وفي مستويات تفكير متعددة.
- استخدام الصور كمصدر للتوصل إلى بعض الاستنتاجات وتشكيل المفاهيم .
- استخدام أسئلة صفية تقيس مستويات المعرفة حسب تصنيف بلوم متقدمة مثل "الأسئلة المتعلقة بتحليل الصور "
- استخدام نصوص من مصادر متنوعة للقراءة واستنباط بعض المعلومات المرتبطة بالخدمات التي تقدمها دولة قطر للمواطنين في مختلف المجالات .
- توظيف خبرات الطالبات الشخصية في التوصل إلى بعض الاستنتاجات .
- تنوع في الوسائل والمصادر المستخدمة مثل فيلم فيديو للمشاهدة ومن ثم توجيه الأسئلة للمناقشة .
- الاستعانة ببعض الأنشطة والبرامج والإحداث المحلية التي تعبر عن نوع ومستوى الخدمات التي تقدمها دولة قطر في جميع المجالات .
- استخدام لعبة البطاطا الساخنة في تنفيذ أحد الأنشطة .
- استخدام التعلم التعاوني ومشاركة ايجابية من قبل الطالبات .
- استخدام العصف الذهني للتفكير في المجالات المحتملة للعمل التطوعي في قطر.
- استئارة دافعية الطالبات من خلال التنبيه بأن الطالبة المجتهدة فقط ستقوم بزيارة إلى هذه أحد المؤسسات .
- التعامل مع أسئلة الطالبات ومدخلاتهن بشكل تربوي وفعال .
- تساؤلات الطالبات حول دور وأنشطة المؤسسات التطوعية في البلاد يدل على مدى تحقيق الدرس لاتجاهات ايجابية لدى الطالبات نحوها .

ثانيا: جوانب التطوير

- الأسترسال أحيانا بالشرح من قبل المعلمة رغم إمكانية مشاركة الطالبات في الإجابة والتعليق على كثير من الوسائل والمصادر المستخدمة في الدرس.
- يفترض إعطاء بعض الأمثلة على الشخصيات البارزة والقيادية في المجتمع لتركيز الاهتمام و لتعزيز الروح الوطنية والشعور بالانتماء .
- يحتاج الدرس إلى الاستشهاد أو الإشارة إلى بعض المؤسسات التعليمية والخدمية والتطوعية قديما في قطر (البعد التاريخي / الزمني) والتي كان لها دور بارز في المجتمع .
- لم يحقق الدرس التكامل بين مواد الدراسات الاجتماعية بشكل مقصود ومنظم وإن كانت هناك بعض محاولات .
- الحاجة إلى تشجيع الطالبة إلى إعطاء أمثلة من خبراتها الشخصية حول بعض المؤسسات التي تعرفها أو زارتها من قبل .
- لم يتم تدوين العناصر الرئيسية في الدرس بعد التأكد من تحقيق كل هدف من أهداف الدرس.
- الحاجة إلى توجيه سؤال إلى الطالبات حول " ما دورنا كمواطنات اتجاه هذه المؤسسات "و" هل قمتم بعمل تطوعي ما في يوم من الأيام ؟ ولماذا؟ وذلك بهدف تعميق روح العمل التطوعي وتنمية الاتجاهات الايجابية نحوه .

أ.د. غدانة البنعلي

Annexe 36 : Feedback à l'enseignante des sciences au CF

Workshop Program Academic Year 2009-10
College of Education – Qatar University
TITLE: Activating Student-Centered Classrooms
Feedback On Class Observation

Teacher: Mrs...
School: CF
Subject: Science in the lab
Grade: 7
Date of Observation: January 7, 2010

Dear Mrs.

Below are succinct points of what we discussed during the feedback session just after the class observation on January 7, 2010

Strengths:

- Started by reminding students of what they studied before.
- Used a lot of scaffolding strategies such as: providing examples, using real things (realia), visuals, using students' names, summarizing, restating,
- Used the KWL chart in groups to activate students' background knowledge about the topic and during class.
- Gave students an activity sheet with pictures and instructions to follow related to the new topic. Asked them to generate questions related to the pictures' content.
- Time was always set for the activities.
- Moved around monitoring and helping out.
- Reminded students of group accountability during group work (e.g. your group mark will go down)
- Distributed tools on different groups for experimentation with weight.
- There was a lot of interactions within groups.
- Used a video explaining weights used by different scales and different weight locations.
- English language use was good.
- In the closure phase, asked students to write what they learned and reflect upon it .

Suggestions for improvement:

- Write the objectives on board.
- Question formation needs more work.
- Should have written the formula for calculating mass on board for concept reinforcement.
- There was neither summary nor restating of class objectives at the end.

General Comments:

- Student centered approach employed where students took some responsibilities and were active participants.
- Strategies for developing reading and scaffolding implemented.

You were very active, encouraging and facilitating.

Dr. Eman Zaki

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY
TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

تقرير مشاهدة صفية للأستاذ/..... مدرسة CG

يوم الأحد 2010/3/21م
عنوان الدرس: السكان في قطر

جوانب القوة :

- استخدام أسئلة العصف الذهني في بداية الدرس مثل "ماهي المشكلات المترتبة على الزيادة السكانية ؟
- استخدام التغذية الراجعة وتصحيح بعض الإجابات الغير دقيقة وتوضيح بعض الإجابات الغامضة أو الناقصة.
- استخدام صور تعبر عن الكثافة السكانية العالية والمنخفضة للمقارنة واستنتاج بعض الحقائق المرتبطة بالانفجار السكاني في بعض دول الوطن العربي .
- استخدام بعض الأسئلة الصفية التي تنمي الفهم والتقييم " لماذا انخفض عدد السكان في قطر عام 1949؟
- استخدام أنشطة نعلم تعاونية .

جوانب التطوير :

- لم يتعرض الدرس إلى البيئة المحلية القطرية كأحد الدول التي تعاني من المشكلة السكانية من حيث العدد والتركيبة . (القلة / زيادة نسبة غير القطريين في الإحصائية العامة للسكان في قطر) وتحفيز التلاميذ للتفكير في حلول ممكنة لمواجهتها .
- عدم استخدام المعلم للتهيئة الانتقالية من جزء بين مراحل الدرس أو عند البدء بنشاط تعليمي/ تعليمي معين .
- الحاجة إلى تنميه بعض المهارات مثل حساب " الزيادة السكانية " من خلال نسبة المواليد (الزيارة الطبيعية) و (الزيادة بسبب الهجرة) بالنسبة لعدد الوفيات في مكان ما .
- الحاجة إلى إثارة تفكير الطلاب من خلال أسئلة تقصي واستنتاج .
- الحاجة إلى أن يتوصل الطلاب إلى تشكيل بعض التعميمات مثل " أن قلة نسبة المواليد في قطر وزيادة الهجرة بسبب الإقبال على فرص العمل أدى إلى زيادة نسبة غير القطريين إلى القطريين"
- الحاجة إلى الإشارة إلى معايير المواد الاجتماعية : تاريخ / جغرافيا / تربية وطنية حتى يتم تحقيق الدمج أو التكامل في معالجة مشكلة السكان في قطر .
- الحاجة إلى إدارة الصف بشكل يوجه طاقات الطلبة إلى الأنشطة التعليمية بدلا من الأصوات العالية والضوضاء. مما يعيق التركيز وسير الدرس بطريقة ايجابية وسلسلة.
- تحتاج أنشطة التعلم التعاوني إلى تحديد زمن حتى تتم إدارة الوقت المخصص بشكل فعال.
- الحاجة إلى خريطة جغرافية لدولة قطر أو للوطن العربي .
- لم يتحقق الهدف المتوقع من حضور ورشة التكامل بين المواد الاجتماعية بالرجوع إلى المعايير والتي تم تنفيذها بكلية التربية .

أ.د. غندانة البنعلي

Annexe 39 : Feedback à l'enseignant des sciences au CG.

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

March 25, 2010

School: CG

Teacher: Mr...

Strengths:

- Lesson very well organized.
- Prior organizers on the board.
- Excellent worksheets that used pictures/key words, but kept concepts high.
- Supported students with Arabic only when necessary, and only as much as necessary.
- The reading exercise with the students was very effective.
- Connected new information with previous information.
- Good use of technology.

Suggestions for improvement:

The lesson was very teacher-centered. The students did not have an opportunity to discover anything themselves. Perhaps this would be in another (hands-on?) lesson.

Dr. Nancy Allen

Annexe 40 : Feedback à l'enseignante de l'arabe au LF (traduit de l'arabe)

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY
TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

Rapport d'observation de classe

Nom de l'enseignante:

Etablissement : **LF**

Sujet : Langue arabe

Mme.... a donné une excellente leçon concernant le النص الإجرائي le texte argumentatif. Elle a donné des exemples et a engagé les étudiantes. Parmi les aspects positifs :

Les objectifs de la leçon étaient clairs. En effet, l'enseignante a clairement expliqué aux élèves les objectifs de la leçon et les tâches qu'elles avaient à accomplir

L'enseignante a utilisé des activités éducatives variées en prenant en considérations les différences d'apprentissage de chacune des étudiantes et leurs connaissances de base.
روعي في تنفيذها الخلفية المعرفية للطالبات والفروق الفردية بينهن.

L'enseignante a incité les étudiantes à travailler en groupe d'une façon ordonnée et en respectant les principes du travail coopératif et en gardant une atmosphère de التنافس المحمود compétition positive

Différentes stratégies ont été utilisées ainsi que différents moyens d'évaluations avec des feedbacks adéquats aux élèves à la lumière de principes bien définis

Les stratégies utilisées respectaient les principes de la pédagogie différenciée et de l'apprentissage par exploration ; ceci a eu un impact positif sur la performance des élèves . Ceci était observable à leur capacité personnelle de collecter des informations , de les classer et de les expliquer. Et ceci leur a donné en plus le sentiment du succès.

En bref, Mme.... a donné une excellente leçon à laquelle ses élèves ont activement participé afin d'atteindre les objectifs préalablement fixés. Tout notre respect et appréciation pour Mlle Dima

Bonne chance.

Dr. Fatma Al- Motawa

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

تقرير زيارة صفية للأستاذة / مدرسة LF
بتاريخ 2010/5/10م
عنوان الدرس: القضية الفلسطينية

جوانب القوة:

- استخدام مجسم الكرة الأرضية لتحديد موقع دولة فلسطين بالنسبة للوطن العربي بمشاركة الطالبات .
- استخدام نشاط تعليم تعاوني حول سلسلة الحروب التي مرت بها القضية الفلسطينية.
- إدارة صفية فعالة للدرس من خلال التعليمات الموجهة لتنظيم عملية تنفيذ النشاط مع إدارة جيدة للوقت و التغذية المرتجة والمتابعة.
- المشاركة الطلابية مستمرة طوال الدرس وفعالة وانخراط ايجابي مع المصادر المتاحة في الدرس .
- توجيه أسئلة صفية متنوعة و تقيس مستويات تفكير عليا تصل إلى التحليل والتقييم والتركيب.
- التركيز على تعلم المفاهيم الجديدة في الدرس مثل " سلاح البترول " " الانتفاضة " " سلاح الحجارة " "الغطرسة " .
- الربط بالبيئة المحلية واضح من خلال سؤال الطالبات عن دور " قطر في القضية الفلسطينية".

جوانب التطوير:

- لم يتم تدوين عنوان الدرس على السبورة .
- المقدمة اعتمدت على سرد من قبل المعلمة حول الأحداث التي مرت بها فلسطين ، يفترض مشاركة الطالبات فيها خاصة أن الدرس مراجعة .
- الأهداف المدونة على السبورة مصاغة بطريقة غير سليمة ولا يتضح مدى ارتباطها بمعايير الدراسات الاجتماعية وغير متنوعة بحيث تحقق التكامل المطلوب .
- رغم أن الدرس اعتمد على نشاط تعلم تعاوني رئيسي لتحقيق كل أهداف الدرس إلا أنه لم تقم المعلمة بعمل غلق لهذا النشاط و تلخيص الأفكار الرئيسية بحيث يتوصل الطلاب من خلاله إلى تشكيل بعض التعميمات وتكوين بعض الاتجاهات المطلوبة خاصة أنه درس يرتبط بقضية هامة مرتبطة بالغزو الإسرائيلي على أراضينا العربية .
- يفترض الدرس إلى صور أو أفلام تجسد الأحداث التي تمر بها القضية الفلسطينية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- يحتاج الدرس إلى نشاط لأصفي يشبع فضول الطالبات حول قضية استمرت فترة زمنية طويلة منذ 1948م ولم يتم حلها على سبيل المثال سؤال كالتالي لماذا لم تحل القضية الفلسطينية رغم مرور حوالي 60 سنة على قيامها ؟
- بحيث تقوم الطالبات بجمع المعلومات والتدليل على الاستنتاجات التي تصل إليها وبالتالي تحدد رأيها وتجييب على السؤال ، ويمكن أن يكون على شكل نشاط جماعي .

أ.د. غدانة البنعلي

Annexe 42 : Feedback à l'enseignante sciences au LF.

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

Feedback April 7, 2010

School: LF

Teacher: Mrs..

Strengths

- Predictions from pictures and key words
- Multiple instructional strategies
- Student centered (students had to find and process the information)
- Group work
- High level science concepts
- High level use of English (supported only as needed with Arabic)

Areas for Improvement

You might think about using smaller groups. Some students had a hard time contributing to the group in a meaningful way.

Dr. Nancy Allen

Annexe 43 : Feedback à l'enseignant d'arabe au LG (Traduit de l'arabe).

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms
Rapport d'observation de classe

Nom de l'enseignant: Mr...

Etablissement : LG

Sujet : Langue arabe- le tabagisme

Le document qui suit, présente un résumé des points forts et faibles de la leçon ainsi que quelques suggestions qui pourraient enrichir un tel sujet.

Les aspects positifs :

La personnalité de l'enseignant qui était flexible et équilibrée en présentant le sujet, en plus d'un bon usage linguistique durant l'explication et les discussions dès le début de la leçon jusqu'à sa fin. L'enseignant a employé des activités collectives et individuelles à travers des fiches soigneusement préparées et en posant des questions variées qui ont pu attirer l'attention des élèves et les ont poussés à participer activement en classe.

La stratégie adoptée par l'enseignant est celle de la résolution des problèmes, où les élèves ont activement participé à la détermination des dimensions du problème, ses causes et les solutions proposées pour y faire face. L'enseignant a utilisé un moniteur pour présenter des images et des affiches.

Les points à améliorer:

L'enseignant n'a clarifié ni les critères sur lesquels s'est basée la leçon, ni les objectifs de la séance. Le but, serait-il de fournir aux élèves la compétence de la résolution des problèmes ou simplement de traiter le problème du tabagisme ?

Durant la leçon, plusieurs idées principales et importantes ont été proposées, cependant, elles n'ont pas été analysées profondément ni discutées avec précision.

Les groupes d'études n'ont pas respecté le principe de l'apprentissage coopératif ; en effet, les rôles n'ont pas été précisés au sein du groupe et beaucoup d'élèves n'ont pas participé aux tâches demandées d'une manière efficace.

Parmi les photos affichées, certaines n'étaient pas très claires

Pour cela, je propose ce qui suit :

Fixer les objectifs de la leçon, ce qui justifie les stratégies et les activités exécutées par les élèves et l'enseignant

Enrichir le dialogue et la discussion en classe en posant des questions qui incitent les élèves à réfléchir et faire des recherches, ensuite, présenter leur point de vue en se basant sur la logique et les arguments et en s'appuyant sur les statistiques et le point de vue religieux- par exemple- sur l'impact du tabagisme sur la santé et la société, et lier le tout aux préoccupations des élèves et à des exemples concrets de leur communautés.

Il est nécessaire d'activer les groupes coopératifs en se basant sur les principes de l'apprentissage coopératif, puis préciser les tâches que l'enseignant vise à accomplir avec ses élèves.

Durant les cours de langue arabe, et surtout lors des discussions, il faut veiller au langage des élèves pour vérifier leur capacité à utiliser correctement la langue et exprimer leur point de vue en sélectionnant les meilleures méthodes d'expression et d'argumentation.

Bonne chance

Dr. Fatma Al- Motawa

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

تقرير زيارة صفية مدرسة LG

عنوان الدرس: الإرهاب

بتاريخ 2010/4/8م

جوانب القوة:

- محاولة تجسيد فكرة التكامل من خلال التدريس بالفريق " Team Teaching " ومشاركة أستاذ اللغة العربية بتوضيح مفهوم الإرهاب في اللغة ، ومشاركة معلم التاريخ لتوضيح الجوانب التاريخية لظاهرة الإرهاب في فلسطين منذ قيام الحروب الصليبية .
- استخدام أو توظيف الكتاب المدرسي كمصدر تعلم لبعض الأنشطة الصفية.
- الاستشهاد ببعض الإحداث الجارية المرتبطة لتوضيح مفهوم الإرهاب .
- التنوع في الأسئلة الصفية بحيث تقيس مستويات عليا تصل إلى مستوى التقويم والتركيب .
- استخدام خريطة جغرافية لأوروبا لتحديد موقع " جنيف " عند الإشارة إلى مؤتمر جنيف للإرهاب 1937 .
- التنوع في الوسائل المستخدمة مثل فيلم قصير على موقع (u.Tube) حول الهجوم الانتحاري في بغداد و تحليله لتحقيق أهداف الدرس .
- استخدام المعلم لأسئلة ترتبط بخبرات الطلاب ، مثال (هل الفلسطينيون أقلية؟)
- استخدام التغذية الراجعة وتصحيح المسار عند الحاجة .
- توجيه انتباه الطلاب إلى الاطلاع على مصادر تدين الإرهاب والمقارنة بينه وبين الجهاد .
- تقديم أمثلة حية من خلال أحداث مرتبطة بالإرهاب والجهاد .
- استخدام نشاط لاصفي في نهاية الدرس حول جمع صور ومقالات عن العنف والإرهاب الإسرائيلي مع التعليق ، مما يساهم في إشباع فضول الطلاب من معرفة المزيد وتكوين اتجاهات نحو رفض الإرهاب بكل اشكاله

جوانب التطوير:

- أهداف الدرس قليلة وغير متنوعة ولا تشتمل على جوانب التعليم المعرفية المهارية والوجدانية ومستويات المعرفة حسب تصنيف يلوم لها .
- لا توجد إشارة إلى المعايير التي اشتقت منها أهداف الدرس .
- لم يتحقق التكامل المنشود والمرتبط بمعايير المواد الاجتماعية (التاريخ ، الجغرافيا ، والتربية الفنية)
- أسلوب التدريس يعتمد على دور المعلم معظم الوقت بحيث يقتصر على الشرح وتوجيه الأسئلة .
- يجب المعلم عن معظم الأسئلة التي يوجهها إلى الطلاب .
- لم يشارك الطلاب في التوصل إلى تعريف الإرهاب من خلال استراتيجيات كالاستنباط أو الاستقراء
- لا توجد أنشطة تعتمد على دور الطالب أثناء الدرس فردية / ثنائية / جماعية.
- لا يشمل الدرس على جوانب مهارية كقراءة الخريطة أو تحليل صور أو فيلم أو نصوص تاريخية .
- لم يقوم المعلم بتقويم الطلاب في نهاية الدرس للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة .
- لم يتطرق الدرس إلى الربط بالبيئة المحلية من خلال الاستشهاد ببعض المواقف والمبادرات التي تقوم بها دولة قطر لمحاربة الإرهاب وتنظيم المؤتمرات العالمية حول " حوار الثقافات - حوار الأديان الخ..... مما يعزز الروح والحساسية الوطنية والاعتزاز بالوطن.

أ.د. غندانة البنعلي
رئيس قسم العلوم التربوية

Annexe 45 : Feedback à l'enseignant des sciences au LG.

WORKSHOP PROGRAM ACADEMIC YEAR 2009-10
COLLEGE OF EDUCATION – QATAR UNIVERSITY

TITLE: Activating Student-Centered Classrooms

Feedback for Teacher, March 29, 2010

School: LG

Teacher: Mr...

Strengths

- Game format kept students highly engaged
- Several games, going from simple word recognition to application of the word in context
- Varied activities
- Allowed students to work in groups, support each other
- Supported student language needs as needed, but encouraged the use of English
- Allowed for student choice in some activities.

Areas for improvement

Make sure everyone in the group has an opportunity to participate.

Try to have students use the vocabulary in more complex tasks. The activities were mostly at the knowledge level. Aim for their using the words for problem solving.

Dr. Nancy Allen

Annexe 46: Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour la langue arabe.

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
I.1. I know the keywords needed to teach this course in the required language.	positive	5	3	3	4	15	1.1 I only use the keywords needed to teach this course in the required language	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
I.2. I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	5	2	3	4	14	1.2 I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
III.3. I have to improve my English language to be able to help my students.	positive	5	2	3	4	14	1.3 If I have to improve my English language to be able to help my students, I will certainly do so.	positive	5	2	4	2	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	1	1		
II.1. I will find the class time needed to apply the methods I learned in the workshop	Positive	5	3	3	4	15	II.1 I found the class time needed to apply the methods I learned in the workshop.	positive	4	2	4	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
II.2. During explanations in class, I take into consideration the different levels of comprehension my students have	Positive	5	3	3	4	15	II.2 I considered students levels of understanding when selecting my instructional methods. a) Interactive reading:	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
II.3 I use different methods of teaching.	positive	5	3	3	4	15	b) Presentations	positive	5	2	4	3	14		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=	N=		
a) Interactive Reading	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
b) Presentations	positive	5	3	3	4	15	c) Hands-on activities	positive	5	1	4	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	1	0	0	1		
c) Hands-on activities	positive	4	2	3	3	12	d) Role Plays	positive	5	2	4	3	14		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
d) Role plays	positive	4	2	3	3	12	e) Interdisciplinary article writing	positive	5	2	4	3	14		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
e) Interdisciplinary article writing	positive	3	2	3	3	11	f) multimedia, Visual, auditory. i) Computer	positive	5	2	4	3	14		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
f) multimedia, visual, auditory i) Computer	positive	3	2	3	3	11	ii) Video/CD/DVD	positive	5	2	4	2	13		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
ii) video/CD/DVD	positive	5	2	3	2	12	iii) Smart Board	positive	4	1	3	2	10		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	0	0	1	2		
iii) Smart Board	positive	5	0	1	2	8	iv) Use Of pictures	positive	5	2	4	2	13		
	negative	0	2	1	0	3		Negative	0	0	0	0	0		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
iv) Use of pictures	positive	5	2	2	3	12									
	negative	0	0	0	0	0									
II.4. During explanation in class, I think I will not encounter difficulties with my students concerning: a)The Knowledge level : defining, naming, repeating, etc.	Positive	5	1	2	2	10	II.3 During explanation in class, I encountered difficulties with my students concerning: a) The Knowledge level: defining, naming, repeating, etc	positive	1	0	4	3	8		
	negative	0	1	1	1	3		Negative	4	2	0	0	6		
b)The comprehension level : defining in one's own words, giving examples, translating, etc	Positive	5	2	3	3	13	b) The comprehension level: defining in one's own words,giving examples, translating,etc.	positive	4	1	4	3	12		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	1	0	0	2		
c)The Application level : applying, calculating, etc.	positive	5	2	2	3	12	c) The Application level: applying, calculating, etc...	positive	4	1	4	3	12		
	negative	0	0	1	0	1		Negative	1	1	0	0	2		
d)The analysis level : analyzing, categorizing, comparing, etc.	positive	5	2	3	3	13	d) The analysis level: analyzing, categorizing, comparing, etc..	positive	4	1	3	3	11		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	1	1	0	3		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
e)The Synthesis level : using old ideas to create new ones, creating, constructing, etc.	positive	5	2	3	3	13	e) The Synthesis level: using old ideas to create new ones, creating, etc..	positive	3	1	4	3	11		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	2	1	0	0	3		
f)The Evaluation level : arguing, criticizing, deducting, , etc.	positive	5	2	3	3	13	f) The Evaluation level: arguing, criticizing, deducting, etc...	positive	4	1	4	3	12		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	1	0	0	2		
II.5. I would appreciate follow-up sessions with the trainer	positive	5	3	3	4	15	II.4 The follow-up session as worked on with the trainer will facilitate the application in the class.	positive	5	1	4	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	1	0	0	1		
II.6. During the follow-up sessions, I would appreciate discussing difficulties encountered with colleagues in the same field as in a round- table.	positive	5	3	3	4	15	II.5 The round-tables at CED open the door to collaboration with teachers from other schools to find solutions to difficulties encountered in class.	positive	5	1	4	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	1	0	0	1		
II.7. I like to work in teams at school to find	positive	5	3	3	4	15	II.6 The round-tables facilitate teamwork.	positive	5	2	4	3	14		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe						
Questions		Schools				Total	Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG				CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=	N=	
solutions to difficulties encountered in class .	negative	0	0	0	0	0	Negative	0	0	0	0	0	
II.8. At the beginning of the school year, I set the objectives that my students will have to reach (i.e. research project, portfolio, etc.)	positive	5	3	3	4	15	II.7 I follow-up on my students work to make sure they will reach the objective I set for them at the beginning of the school year(i.e. research project, portfolio,etc..)	positive	5	2	4	3	14
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0
II.9. I think I will apply in class what I have learned during the PD sessions at CED.	positive	5	3	3	4	15	II.8 I think I will continue to apply in class what I have learned during the PD sessions at CED.	positive	5	2	4	3	14
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0
III.1. My students speak adequately the language required for the course.	positive	5	3	2	4	14	III.1 My students speak adequately the language required for the course.	positive	5	2	4	3	14
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0
III. 2. I allow my students to speak in the language they choose	positive	2	2	3	0	7	III.2 I allow my students to use in class the language they choose.	positive	1	0	2	2	5
	negative	2	1	0	4	7		Negative	4	0	2	1	7
III.3. My students always ask questions related to the subject.	positive	5	3	2	4	14	III.3 my students always ask questions related to the subject.	positive	5	2	4	2	13
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	1	1
III.4. My students respect all the	positive	5	2	2	3	12	III.4 My students respect all the	positive	5	2	4	2	13

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
directives in class	negative	0	0	1	0	1	directives I give them in the class.	Negative	0	0	0	1	1		
III.5. My students actively participate to the course	positive	5	2	2	3	12	III.5 My students actively participated to the course when I used one of the new strategies learned at COE.	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
III.6. I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral question	positive	5	2	3	3	13	III.6 I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral questions	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
b)Written test	positive	5	2	3	3	13	b) Written Test	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
c)Projects	positive	5	2	3	3	13	c) Projects	positive	5	1	3	2	11		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	1	1	2		
d)Portfolio	positive	5	2	3	3	13	d) Portfolio/ portfolil	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
III.7. My students' results are usually good	positive	3	0	2	1	6	III.7 My students results have shown an improvement	positive	4	2	3	1	10		
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
III.8. During group work, students a)Work together willingly	positive	5	2	3	3	13	III.8 Group work, applied as recommended during the workshop, has motivated student to: a) More collaboration with each other.	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
b)Feel they are competing with the others	positive	5	2	3	3	13	b) Feel they are coming with the others.	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
c)Feel in competition with themselves	positive	5	2	2	3	12	c) Feel in competition with themselves to improve	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
III.9. My students like activities that are not always easily solved	positive	4	2	2	3	11	III.9 My students like activities that are not always easily solved	positive	4	2	2	2	10		
	negative	1	0	1	0	2		Negative	1	0	1	0	2		
III.10. My students seem to prefer humanities fields rather than the scientific ones	positive	4	1	2	2	9	III.10 My students are more and more motivated to get information related to fields they were not thinking about before.	positive	4	1	2	2	9		
	negative	1	1	1	1	4		Negative	1	1	1	1	4		
III.11. My students do not read my comments, they are just interested by the grade	positive	3	0	2	1	6	III.11 My students do not read my comments, they are just interested by the grade.	positive	3	0	1	2	6		
	negative	2	2	1	2	7		Negative	2	2	2	1	7		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
III.12. I encourage my students to improve using different means a)Written comments	positive	5	2	2	3	12	III.12 I encourage my students to improve using different means a) Written comments	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
b)Oral encouragements	positive	5	2	3	2	12	b) Oral encouragements	positive	5	2	3	3	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
III.13. Whatever are my encouragements, my students don't work enough	positive	1	0	2	2	5	III.13 Whatever are my encouragements my students don't work enough	positive	0	0	1	2	3		
	negative	3	3	1	2	9		Negative	5	1	3	1	10		
IV.1. I have the school support to apply the new methodologies	positive	4	3	3	4	14	IV.1.I have the school support to apply the new methodologies	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
IV.2. My classroom : a)Is adapted to group work/ pair work	positive	4	2	3	4	13	IV.2.I usually use my classroom for group work/pair work	positive	5	2	4	3	14		
	negative	0	1	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
b) is spacious allowing to move around	positive	4	0	2	3	9									
	negative	0	2	0	0	2									
IV.3. I have access to a) library equipped with books, multimedia tools that my students can benefit from	positive	4	1	3	4	12	IV.3. I often use: a) the school library-books, multimedia tools,etc.-that my students can benefit from.	positive	5	1	4	3	13		
	negative	0	2	0	0	2		Negative	0	1	0	0	1		

Ateliers: Langue arabe							Suivi : Langue arabe								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
b) an scientific lab well equipped that I use	positive	4	0	1	3	8	b) a scientific lab well equipped that I use	positive	3	0	2	2	7		
	negative	0	3	1	1	5		Negative	2	1	1	0	4		

Annexe 47: Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour les études sociales.

Questions	Ateliers études sociales						Total	Questions	Suivi études sociales					
		School name				Total				School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
I.1. I know the keywords needed to teach this course in the required language.	positive	2	2	5	2	11	I.1 I only use the keywords needed to teach this course in the required language	positive	0	2	3	2	7	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	3	0	1	1	5	
I.2. I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	2	2	4	2	10	I.2 I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	2	2	4	3	11	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	1	0	0	0	1	
III.3. I have to improve my English language to be able to help my students.	positive	1	1	5	2	9	1.3 If I have to improve my English language to be able to help my students, I will certainly do so.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
II.1. I will find the class time needed to apply the methods I learned in the workshop	positive	2	2	4	2	10	II.1 I found the class time needed to apply the methods I learned in the workshop.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
II.2. During explanations in class, I take into	Positive	2	2	5	2	11	II.2 I considered students levels of understanding	positive	3	2	3	3	11	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
consideration the different levels of comprehension my students have							when selecting my instructional methods. a) Interactive reading:							
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	1	0	1	
II.3 I use different methods of teaching. a)Interactive Reading	positive	2	2	4	2	10	b) Presentations	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
b) Presentations	positive	2	2	4	2	10	c) Hands-on activites	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
c) Hands-on activities	positive	2	2	5	2	11	d) Role Plays	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
d) Role plays	Positive	2	2	4	2	10	e) Interdisciplinary article writing	positive	3	2	3	2	10	
	Negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
e) Interdisciplinary article writing	positive	1	2	3	2	8	f) multimedia, Visual, auditory. i) Computer	positive	3	2	4	3	12	
	negative	1	0	2	0	3		Negative	0	0	0	0	0	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
f) multimedia, visual, auditory i) Computer	positive	2	2	5	1	10	ii) Video/CD/DVD	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	1	1		Negative	0	0	0	0	0	
ii) video/CD/DVD	positive	2	2	4	2	10	iii) Smart Board	positive	2	1	4	3	10	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	1	0	0	1	
iii) Smart Board	positive	0	0	4	1	5	iv) Use Of pictures	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	1	1		Negative	0	0	0	0	0	
iv) Use of pictures	positive	2	2	5	2	11								
	negative	0	0	0	0	0								
II.4. During explanation in class, I think I will not encounter difficulties with my students concerning: a)The Knowledge level : defining, naming, repeating, etc	positive	2	2	5	2	11	II.3 During explanation in class, I encountered difficulties with my students concerning: a) The Knowledge level: defining, naming, repeating, etc	positive	0	1	3	2	6	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	3	1	1	1	6	
						0								

Questions	Ateliers études sociales					Total		Suivi études sociales					Total	
		School name						Questions		School.name				
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG		LG
N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=	N=					
b)The comprehension level : defining in one's own words, giving examples, translating, etc	positive	2	2	5	2	11	b) The comprehension level: definig in ones own words,giving examples, translating,etc..	positive	1	1	3	2	7	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	2	1	1	0	4	
c)The Application level : applying, calculating, etc.	positive	2	2	3	2	9	c) The Application level: applying, calculating, etc...	positive	1	1	4	1	7	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	2	1	0	1	4	
d)The analysis level : analyzing, categorizing, comparing, etc.	positive	2	2	4	2	10	d) The analysis level: analyzing, categorizing, comparing, etc..	positive	2	1	4	3	10	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	1	1	0	0	2	
e)The Synthesis level : using old ideas to create new ones, creating, constructing, etc.	positive	2	2	5	2	11	e) The Synthesis level: using old ideas to create new ones, creating, etc..	positive	3	1	2	2	8	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	1	2	0	3	
f)The Evaluation level : arguing, criticizing, deducting, , etc.	positive	2	2	5	2	11	f) The Evaluation level: arguing, criticizing, deducting, etc...	positive	2	1	3	3	9	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	1	0	0	2	
II.5. I would appreciate follow-up sessions with the	positive	2	2	5	2	11	II.4 The follow-up session as worked on with the trainer will	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
trainer							facilitate the application in the class.							
II.6. During the follow-up sessions, I would appreciate discussing difficulties encountered with colleagues in the same field as in a round-table.	positive	2	2	5	2	11	II.5 The round-tables at COD open the door to collaboration with teachers from other schools to find solutions to difficulties encountered in class.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
II.7. I like to work in teams at school to find solutions to difficulties encountered in class .	positive	2	2	5	2	11	II.6 The round-tables facilitate teamwork.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
II.8. At the beginning of the school year, I set the objectives that my students will have to	positive	2	2	5	2	11	II.7 I follow-up on my students work to make sure they will reach the objective I set	positive	3	1	3	3	10	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	

		Ateliers études sociales						Suivi études sociales						
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
reach (i.e. research project, portfolio, etc.)							for them at the beginnibg of the school year(i.e. research project, portfolio,etc..)							
II.9. I think I will apply in class what I have learned during the PD sessions at CED.	positive	2	2	5	2	11	II.8 I think I will continue to apply in class what I have learned during the PD sessions at COD.	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
III.1. My students speak adequately the language required for the course.	positive	1	1	5	2	9	III.1 My students speak adequately the language required for the course.	positive	3	2	4	1	10	
	negative	1	1	0	0	2		Negative	0	0	0	1	1	
III. 2. I allow my students to speak in the language they choose	positive	2	2	5	2	11	III.2 I allow my students to use in class the language they choose.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
III.3. My students always ask questions related to the subject.	positive	2	2	5	2	11	III.3 my students always ask questions related to the subject.	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
III.4. My students respect	positive	2	1	4	2	9	III.4 My students respect	positive	3	2	3	3	11	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
all the directives in class	negative	0	1	1	0	2		all the directives I give them in the class.	Negative	0	0	1	0	1
III.5. My students actively participate to the course	positive	2	2	5	2	11		III.5 My students actively participated to the course when I used one of the new strategies learned at COE.	positive	3	2	4	3	12
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	0	0	0	0
III.6. I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral question	positive	2	2	5	2	11		III.6 I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral questions	positive	3	2	3	3	11
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	0	0	0	0
b)Written test	positive	2	2	5	2	11		b) Written Test	positive	3	1	3	3	10
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	0	0	0	0
c)Projects	positive	2	2	5	2	11		c) Projects	positive	3	1	3	3	10
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	1	0	0	1
d)Portfolio	positive	0	2	4	2	8		d) Portfolio/ portfolil	positive	2	1	2	3	8
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	1	0	0	1

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
III.7. My students' results are usually good	positive	2	1	4	2	9	III.7 My students results have shown an improvement	positive	3	2	3	2	10	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
III.8. During group work, students a)Work together willingly	positive	2	2	5	2	11	III.8 Group work, applied as recommended during the workshop, has motivated student to: a) More collaboration with each other.	positive	3	2	4	3	12	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
b)Feel they are competing with the others	positive	2	2	5	2	11	b) Feel they are cometing with the others.	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
c)Feel in competition with themselves	positive	2	1	5	2	10	c) Feel in cometition with themselves to improve	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	1	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
III.9. My students like activities that are not always easily solved	positive	0	1	4	2	7	III.9 My students like activities that are not always easily solved	positive	3	1	2	2	8	
	negative	2	1	1	0	4		Negative	0	1	1	1	3	
III.10. My students seem to prefer humanities fields rather than	positive	1	2	3	2	8	III.10 My students are more and more motivated to get	positive	2	1	2	2	7	
	negative	1	0	2	0	3		Negative	1	1	1	1	4	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
the scientific ones							information related to fields they were not thinking about before.							
III.11. My students do not read my comments, they are just interested by the grade	positive	0	0	2	2	4	III.11 My students do not read my comments, they are just interested by the grade.	positive	0	0	1	1	2	
	negative	1	2	3	0	6		Negative	3	2	2	2	9	
III.12. I encourage my students to improve using different means a)Written comments	positive	2	2	5	2	11	III.12 I encourage my students to improve using different means a) Written comments	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
b)Oral encouragements	positive	2	2	3	0	7	b) Oral encouragements	positive	3	2	3	3	11	
	negative	0	0	0	2	2		Negative	0	0	0	0	0	
III.13. Whatever are my encouragements, my students don't work enough	positive	0	0	2	1	3	III.13 Whatever are my encouragements my students don't work enough	positive	0	0	3	1	4	
	negative	1	2	2	0	5		Negative	3	1	1	2	7	
IV.1. I have the school support to	positive	2	2	4	0	8	IV.1.I have the school support to	positive	3	2	4	3	12	

		Ateliers études sociales							Suivi études sociales					
Questions		School name				Total		Questions		School.name				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
apply the new methodologies	negative	0	0	0	0	0		apply the new methodologies	Negative	0	0	0	0	0
IV.2. My classroom : a)Is adapted to group work/ pair work	positive	2	2	4	0	8		IV.2.I usually use my classroom for group work/pair work	positive	3	2	4	2	11
	negative	0	0	0	0	0			Negative	0	0	0	1	1
b) is spacious allowing to move around	positive	2	1	3	0	6								
	negative	0	1	0	0	1								
IV.3. I have access to a) library equipped with books, multimedia tools that my students can benefit from	positive	1	1	3	0	5		IV.3. I often use: a) the school library-books, multimedia tools,etc.-that my students can benefit from.	positive	3	1	3	2	9
	negative	1	1	0	0	2			Negative	0	1	1	1	3
b) an scientific lab well equipped that I use	positive	0	1	3	0	4		b) a scientific lab well equipped that I use	positive	0	1	3	2	6
	negative	0	1	0	0	1			Negative	0	1	1	1	3

Annexe 48: Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour les sciences

Ateliers Science							Suivi Science								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
I.1. I know the keywords needed to teach this course in the required language.	positive	5	5	6	4	20	1.1 I only use the keywords needed to teach this course in the required language	positive	1	4	4	4	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	3	0	1	1	5		
I.2. I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	4	5	6	4	19	1.2 I am skilled in the language required for teaching this subject.	positive	4	4	5	6	19		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
III.3. I have to improve my English language to be able to help my students.	positive	4	4	6	4	18	1.3 If I have to improve my English language to be able to help my students, I will certainly do so.	positive	4	3	5	6	18		
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
II.1. I will find the class time needed to apply the methods I learned in the workshop	positive	5	5	6	4	20	II.1 I found the class time needed to apply the methods I learned in the workshop.	positive	3	3	3	6	15		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	1	2	0	4		
II.2. During explanations in class, I take into consideration the different levels of comprehension my students have.	positive	5	5	6	4	20	II.2 I considered students levels of understanding when selecting my instructional methods. a) Interactive reading:	positive	4	4	5	6	19		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
II.3 I use different methods of teaching.	positive	5	5	6	4	20	b) Presentations	positive	3	4	5	6	18		

Ateliers Science							Suivi Science								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
a) Interactive Reading	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
b) Presentations	positive	5	5	6	4	20	c) Hands-on activities	positive	4	4	5	6	19		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
c) Hands-on activities	positive	5	5	6	4	20	d) Role Plays	positive	4	3	5	6	18		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
d) Role plays	positive	5	4	6	4	19	e) Interdisciplinary article writing	positive	3	1	4	5	13		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	1	1	1	3		
e) Interdisciplinary article writing	positive	5	5	5	4	19	f) multimedia, Visual, auditory. i) Computer	positive	4	4	5	6	19		
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
f) multimedia, visual, auditory i) Computer	positive	5	5	6	4	20	ii) Video/CD/DVD	positive	3	3	5	6	17		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	0	0	0	1		
ii) video/CD/DVD	positive	5	4	6	4	19	iii) Smart Board	positive	2	2	3	5	12		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	1	0	1		
iii) Smart Board	positive	0	2	2	2	6	iv) Use Of pictures	positive	3	3	5	6	17		

Ateliers Science							Suivi Science								
Questions		Schools						Questions		Schools					
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG		
		N=	N=	N=	N=	Total				N=	N=	N=	N=	Total	
	negative	4	1	1	0	6		Negative	0	0	0	0	0		
iv) Use of pictures	positive	5	5	6	4	20									
	negative	0	0	0	0	0									
II.4. During explanation in class, I think I will not encounter difficulties with my students concerning: a)The Knowledge level : defining, naming, repeating, etc	Positive	5	3	3	4	15	II.3 During explanation in class, I encountered difficulties with my students concerning: a) The Knowledge level: defining, naming, repeating, etc	positive	1	3	3	3	10		
	negative	0	2	3	0	5		Negative	3	1	2	3	9		
b)The comprehension level : defining in one's own words, giving examples, translating, etc	Positive	5	4	6	4	19	b) The comprehension level: defining in one's own words,giving examples, translating,etc..	Positive	1	3	5	3	12		
	negative	0	1	0	0	1		Negative	3	1	0	2	6		
c)The Application level : applying, calculating, etc.	positive	5	4	3	4	16	c) The Application level: applying, calculating, etc...	positive	1	3	5	3	12		
	negative	0	1	2	0	3		Negative	3	1	0	2	6		
d)The analysis level : analyzing, categorizing, comparing, etc.	positive	5	4	2	4	15	d) The analysis level: analyzing, categorizing, comparing, etc..	positive	4	3	5	4	16		
	negative	0	0	4	0	4		Negative	0	1	0	2	3		

Ateliers Science							Suivi Science							
Questions		Schools				Total		Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
e)The Synthesis level : using old ideas to create new ones, creating, constructing, etc.	positive	4	4	4	3	15	e) The Synthesis level: using old ideas to create new ones, creating, etc..	positive	3	3	5	4	15	
	negative	0	1	2	1	4		Negative	1	1	0	2	4	
f)The Evaluation level : arguing, criticizing, deducting, , etc.	positive	5	4	4	4	17	f) The Evaluation level: arguing, criticizing, deducting, etc...	positive	4	4	5	4	17	
	negative	0	1	2	0	3		Negative	0	0	0	2	2	
II.5. I would appreciate follow-up sessions with the trainer	positive	5	5	6	4	20	II.4 The follow-up session as worked on with the trainer will facilitate the application in the class.	positive	3	4	5	6	18	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	0	0	0	1	
II.6. During the follow- up sessions, I would appreciate discussing difficulties encountered with colleagues in the same field as in a round- table.	Positive	4	5	6	4	19	II.5 The round-tables at COD open the door to collaboration with teachers from other schools to find solutions to difficulties encountered in class.	positive	4	4	5	6	19	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
II.7. I like to work in teams at school to find	positive	5	5	6	4	20	II.6 The round-tables facilitate teamwork.	positive	4	4	5	6	19	

Ateliers Science							Suivi Science								
Questions		Schools					Total	Questions		Schools					Total
		CF	LF	CG	LG	CF				LF	CG	LG			
		N=	N=	N=	N=	N=				N=	N=	N=			
solutions to difficulties encountered in class .	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
II.8. At the beginning of the school year, I set the objectives that my students will have to reach (i.e. research project, portfolio, etc.)	Positive	5	5	5	4	19	II.7 I follow-up on my students work to make sure they will reach the objective I set for them at the beginnibg of the school year(i.e. research project, portfolio,etc..)	positive	4	4	5	6	19		
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0		
II.9. I think I will apply in class what I have learned during the PD sessions at CED.	positive	5	5	6	4	20	II.8 I think I will continue to apply in class what I have learned during the PD sessions at COD.	positive	4	4	5	5	18		
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0		
III.1. My students speak adequately the language required for the course.	positive	3	2	0	1	6	III.1 My students speak adequately the language required for the course.	positive	3	2	1	5	11		
	negative	2	3	6	3	14		Negative	1	2	3	1	7		
III. 2. I allow my students to speak in the language they choose	positive	2	3	4	2	11	III.2 I allow my students to use in class the language they choose.	positive	1	2	5	5	13		
	negative	3	2	2	2	9		Negative	3	1	0	0	4		
III.3. My students always ask questions related to the subject.	positive	4	5	6	3	18	III.3 my students always ask questions related to the subject.	positive	3	4	4	5	16		
	negative	1	0	0	1	2		Negative	1	0	1	0	2		

Ateliers Science							Suivi Science							
Questions		Schools				Total		Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
III.4. My students respect all the directives in class	positive	4	4	4	4	16	III.4 My students respect all the directives I give them in the class.	positive	3	4	4	6	17	
	negative	0	1	2	0	3		Negative	1	0	1	0	2	
III.5. My students actively participate to the course	positive	5	5	5	3	18	III.5 My students actively participated to the course when I used one of the new strategies learned at COE.	positive	4	4	4	6	18	
	negative	0	0	1	1	2		Negative	0	0	0	0	0	
III.6. I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral question	positive	5	5	6	4	20	III.6 I use several means of evaluation to make sure that my students understood the explanation a) Oral questions	positive	4	4	4	6	18	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
b)Written test	positive	5	5	6	4	20	b) Written Test	positive	4	4	5	6	19	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
c)Projects	positive	5	5	6	4	20	c) Projects	positive	3	4	5	6	18	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	1	0	0	0	1	
d)Portfolio	positive	2	4	5	3	14	d) Portfolio/ portfolil	positive	2	3	4	6	15	
	negative	0	1	0	1	2		Negative	1	1	0	0	2	

Ateliers Science							Suivi Science							
Questions		Schools				Total		Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
III.7. My students' results are usually good	positive	5	5	4	3	17	III.7 My students results have shown an improvement	positive	3	3	5	4	15	
	negative	0	0	2	1	3		Negative	0	0	0	0	0	
III.8. During group work, students a)Work together willingly	positive	5	5	5	4	19	III.8 Group work, applied as recommended during the workshop, has motivated student to: a) More collaboration with each other.	positive	3	4	5	6	18	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	1	0	0	0	1	
b)Feel they are competing with the others	positive	5	5	5	4	19	b) Feel they are cometing with the others.	positive	4	4	5	5	18	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
c)Feel in competition with themselves	positive	4	4	5	3	16	c) Feel in cometition with themselves to improve	positive	4	4	4	5	17	
	negative	1	1	1	1	4		Negative	0	0	1	0	1	
III.9. My students like activities that are not always easily solved	positive	4	3	4	3	14	III.9 My students like activities that are not always easily solved	positive	3	3	4	5	15	
	negative	1	2	2	1	6		Negative	1	1	1	1	4	
III.10. My students seem to prefer humanities fields rather than the scientific ones	positive	4	4	2	1	11	III.10 My students are more and more motivated to get information related to fields they were not thinking about before.	positive	4	3	3	6	16	
	negative	1	1	4	2	8		Negative	0	1	2	0	3	

Ateliers Science							Suivi Science							
Questions		Schools				Total		Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
III.11. My students do not read my comments, they are just interested by the grade	positive	4	3	2	2	11	III.11 My students do not read my comments, they are just interested by the grade.	positive	0	2	4	4	10	
	negative	1	2	4	2	9		Negative	4	2	1	2	9	
III.12. I encourage my students to improve using different means a)Written comments	positive	5	5	6	4	20	III.12 I encourage my students to improve using different means a) Written comments	positive	4	4	5	6	19	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
b)Oral encouragements	positive	4	5	6	3	18	b) Oral encouragements	positive	4	4	5	6	19	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
III.13. Whatever are my encouragements, my students don't work enough	positive	0	1	0	0	1	III.13 Whatever are my encouragements my students don't work enough	positive	0	1	1	3	5	
	negative	5	3	6	4	18		Negative	4	3	4	3	14	
IV.1. I have the school support to apply the new methodologies	positive	5	5	6	4	20	IV.1.I have the school support to apply the new methodologies	positive	4	4	5	6	19	
	negative	0	0	0	0	0		Negative	0	0	0	0	0	
IV.2. My classroom : a)Is adapted to group work/ pair work	positive	4	5	6	4	19	IV.2.I usually use my classroom for group work/pair work	positive	4	4	5	6	19	
	negative	1	0	0	0	1		Negative	0	0	0	0	0	
b) is spacious allowing to move around	positive	4	4	5	4	17								
	negative	1	1	1	0	3								

Ateliers Science							Suivi Science							
Questions		Schools				Total		Questions		Schools				Total
		CF	LF	CG	LG					CF	LF	CG	LG	
		N=	N=	N=	N=					N=	N=	N=	N=	
IV.3. I have access to a) library equipped with books, multimedia tools that my students can benefit from	positive	5	5	5	4	19	IV.3. I often use: a) the school library-books, multimedia tools,etc.-that my students can benefit from.	positive	4	4	3	6	17	
	negative	0	0	1	0	1		Negative	0	0	2	0	2	
b) an scientific lab well equipped that I use	positive	5	4	3	4	16	b) a scientific lab well equipped that I use	positive	4	2	3	4	13	
	negative	0	1	3	0	4		Negative	0	2	2	0	4	

LISTE DES ANNEXES

		Pages
Annexe 1	Principes de la Total Quality Management (TQM) adaptés en éducation selon Field (1993).	367
Annexe 2	Thèmes de la Vision National de Qatar pour 2030.	368
Annexe 3	Parties du 1 ^{er} Rapport Annuel de la Formation Continue 2008-09 au College of Education-QU (PD Yearly report, 2008-2009).	369-388
Annexe 4	Programme de Formation Continue de la recherche	389
Annexe 5	Programme des Tables-Rondes de Discussion/ suivi Formation Continue	391
Annexe 6	Fiche du Profil des Enseignants	393
Annexe 7	Questionnaire des Elèves	395
Annexe 8	Outil d'entretien avec les Vice-Principals, responsables de la formation continue dans les écoles	399
Annexe 9	Tableau récapitulatif des entretiens avec les Vice-Principals (VP) – en tant que responsables de formation continue	400
Annexe 10	Lettre d'introduction du Doyen du College of Education pour les écoles participant à la recherche (exemplaire non officiel).	406
Annexe 11	Outil d'observation de classe	407
Annexe 12 (A)	Atelier des sciences . Présentation Power Point	413
Annexe 12 (B)	Présentation PowerPoint- Stratégies de Lecture interactive à travers le curriculum de sciences.	421
Annexe 13	Outil d'évaluation des ateliers	437
Annexe 14	Outil d'évaluation des sessions de suivi	445
Annexe 15	Outil d'entretien avec les coordinateurs de matières	452
Annexe 16	Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées Matière : Arabe (par indicateur)	454
Annexe 17 (A)	Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées Matière : Etudes Sociales (par indicateur)	457
Annexe 17 (B)	Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées Matière : Sciences (par indicateur)	459
Annexe 18	Questions ouvertes: Avis des élèves-	462
Annexe 19	Résultats questionnaire élèves – Comparaison χ^2 collèges versus lycées Partie : Orientation d'avenir (par indicateur)	464
Annexe 20	Choix des élèves pour la carrière d'avenir suite à la pré-observation.	465
Annexe 21	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré- Post au CF Matière : Arabe	466

Annexe 21	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré- Post au CF Matière : Etudes Sociales	468
Annexe 22	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré- Post au CF Matière : Sciences	470
Annexe 23	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au CG Matière : Arabe	472
Annexe 24	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au CG Matière : Etudes Sociales	474
Annexe 25	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au CG Matière : Sciences	476
Annexe 26	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LF Matière : Arabe	478
Annexe 27	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré – Post au LF Matière : Etudes sociales	480
Annexe 28	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au LF Matière : Sciences	482
Annexe 29	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au LG Matière : Arabe	485
Annexe 30	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré- Post au LG Matière : Etudes sociales	488
Annexe 31	Résultats questionnaire élèves – Comparaison du χ^2 / Pré-Post au LG Matière : Sciences	490
Annexe 32	Tableau récapitulatif - Entretiens avec les coordinateurs de matières.	493
Annexe 33	Feedback à l’enseignante d’arabe au CF (traduit de l’arabe)	501
Annexe 34	tableau résumant les observations de classe.	502
Annexe 35	Feedback à l’enseignante des études sociales au CF (en arabe)	512
Annexe 36	Feedback à l’enseignante des sciences au CF	513
Annexe 37	Feedback à l’enseignant de l’arabe au CG (lettre traduite)	514
Annexe 38	Feedback à l’enseignant des études sociales au CG	515
Annexe 39	Feedback à l’enseignant des sciences au CG.	516
Annexe 40	Feedback à l’enseignante de l’arabe au LF (traduit de l’arabe)	517
Annexe 41	Feedback à l’enseignante des études sociales au LF.	518
Annexe 42	Feedback à l’enseignante sciences au LF.	519
Annexe 43	Feedback à l’enseignant d’arabe au LG (Traduit de l’arabe).	520
Annexe 44	Feedback à l’enseignant des études sociales au LG.	522
Annexe 45	Feedback à l’enseignant des sciences au LG.	523
Annexe 46	Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour la langue arabe.	524

Annexe 47	Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour les études sociales.	533
Annexe 48	Tableau comparative des réponses des participants aux ateliers et suivi pour les sciences	543

Erratum

Dans *Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat en Sciences de L'Éducation* par Dalal Moukarzel

« La formation continue des enseignants des écoles indépendantes au Qatar - étude de cas »

Page	Item
P. 67	Félicitations et non félicitations (bas de la page)
p.283	Ajouter « s » a long dans « demandant de nouveaux programmes de ce genre qui ne sont pas long mais ciblés »
p. 284	Ecrire « à » dans « Au CG, les élèves se montraient plus positifs a la post observation »
p. 279	Ecrire « à » dans « ...d'ailleurs exprimée dans l'item 17 du questionnaire élèves vu que l'enseignante ne s'adressait pas souvent <u>a</u> celles qui étaient assises au fond »
p.284	Enlever le « s » à « besoins » et ajouter un « s » à « horizon » dans « centres importants à Qatar qui auront besoins de jeunes cadres à l'avenir ; ceci ouvre des horizon »
p.295	Ecrire « à » dans « De plus, l'enseignant a implémenté des activités en classe <u>a</u> la post observation, alors que durant la première observation, aucune activité de groupe »
p. 279	Ecrire « à » dans « <u>a</u> celles qui étaient... »
P. 198	Tableau 26 : LF Total = 10 et CG Total = 15
p. 331	Ecrire « p.187, chapitre 5 » à la place des 3 points.
P. 336	Ecrire # 26 à la place des 3 points