



Université Lille 1-Sciences et Technologies  
Ecole doctorale-Sciences de l'Homme et de la Société-Université Lille Nord de France  
Laboratoire CIREL, équipe TRIGONE-CIREL (EA 4354)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de :

**Docteur de l'Université Lille1-Sciences et Technologies.**

**Discipline : Sciences de l'éducation**

par :

**Susan ALSHAMI**

**QUELLE INNOVATION POUR LA QUALITE DE LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE DES MAITRES EN PALESTINE ?**

**LE PORTFOLIO EN TANT QU'ANALYSEUR D'UN PROCESSUS D'INNOVATION ET REVELATEUR  
DE TENSIONS ENTRE INTENTIONS ET MISE EN PRATIQUE**

dirigée par :

**Jean CLÉNET**, Professeur émérite en Sciences de l'éducation-Université Lille 1,

codirigée par :

**Daniel POISSON**, Professeur émérite en Sciences de l'éducation-Université Lille 1,

soutenue publiquement à Villeneuve d'Ascq, le

**02 décembre 2014**

**Membres du Jury :**

Rapporteurs :

**Séraphin ALAVA**, Professeur en Sciences de l'éducation-Université Toulouse II-Le Mirail

**Thierry ARDOUIN**, Professeur en Sciences de l'éducation-Université de Rouen

Examineur :

**André MOISAN**, Maître de Conférences en Sociologie au CNAM de Paris



Université Lille 1-Sciences et Technologies  
Ecole doctorale-Sciences de l'Homme et de la Société-Université Lille Nord de France  
Laboratoire CIREL, équipe TRIGONE-CIREL (EA 4354)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de :

**Docteur de l'Université Lille1-Sciences et Technologies.**

**Discipline : Sciences de l'éducation**

par :

**Susan ALSHAMI**

**QUELLE INNOVATION POUR LA QUALITE DE LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE DES MAITRES EN PALESTINE ?**

**LE PORTFOLIO EN TANT QU'ANALYSEUR D'UN PROCESSUS D'INNOVATION ET  
REVELATEUR DE TENSIONS ENTRE INTENTIONS ET MISE EN PRATIQUE**

dirigée par :

**Jean CLÉNET,** Professeur émérite en Sciences de l'éducation-Université Lille 1,

codirigée par :

**Daniel POISSON,** Professeur émérite en Sciences de l'éducation-Université Lille 1,

soutenue publiquement à Villeneuve d'Ascq, le

**02 décembre 2014**

**Membres du Jury :**

Rapporteurs :

**Séraphin ALAVA,** Professeur en Sciences de l'éducation-Université Toulouse II-  
Le Mirail

**Thierry ARDOUIN,** Professeur en Sciences de l'éducation-Université de Rouen

Examineur :

**André MOISAN,** Maître de Conférences en Sociologie au CNAM de Paris



## Remerciements

Tous mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de thèse, Monsieur Jean CLENET pour l'honneur qu'il m'a fait d'avoir accepté de diriger cette thèse.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon co-directeur de thèse, Monsieur Daniel POISSON, pour m'avoir guidée, conseillée et fait confiance durant cette recherche. C'est grâce à ses conseils, à son accompagnement, à ses lectures et à ses remarques que mes réflexions ont pu prendre forme et élaborer ce projet de recherche. J'apprécie grandement son engagement.

Je souhaite également remercier les membres du jury : Séraphine ALAVA et Thierry ARDOUIN d'avoir accepté de rapporter cette thèse, André MOISAN aussi d'avoir accepté d'être examinateur. Je les remercie pour leur lecture et pour l'intérêt qu'ils ont porté à l'égard de ce travail.

Toute ma reconnaissance va à Marianne BLUME qui a pris la peine de relire et de corriger l'intégralité du texte. Je ne pourrai jamais oublier que c'est elle qui m'a appris mes premiers mots de français et a merveilleusement façonné ma passion pour la pédagogie active. Son accompagnement, son engagement et son soutien vont au-delà de ce qu'on peut attendre d'un professeur aussi merveilleux qu'elle a toujours été. Mes pensées vont ici aussi à Jean-Pierre GAUDIER, mon professeur de français qui a fortement cru en moi pendant ma formation initiale. C'est grâce à eux deux que j'ai pu être ce que je suis devenue aujourd'hui. Je leur dis: Merci pour tout!

Il m'est impossible d'oublier de remercier Marie-José Barbot pour l'encouragement, le soutien et la bienveillance dont elle a fait preuve à mon égard. C'est grâce à elle que j'ai appris à débiter mes premiers pas dans la recherche scientifique en M2

Enfin, je remercie chaleureusement mon cher mari, Ihsan, pour m'avoir très fortement soutenue, et encouragée, pour sa patience et sa présence. Mes deux enfants, Jawad et Alissar, bien qu'ils aient beaucoup pris de mon temps, je les embrasse et je leur dis merci tout simplement pour la joie avec laquelle ils colorent ma vie.



*A tous ceux qui luttent pour un avenir meilleur :*

*A l'esprit de la Résistance*





## Résumé

Cette thèse prend pour objet d'étude le modèle de conception et de mise en place des innovations pédagogiques par outils dans les institutions de l'enseignement supérieur en Palestine. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'initiative de l'Université Islamique de Gaza d'introduire le portfolio dans ses programmes pratiques de formation initiale des maîtres notamment celui d'anglais langue étrangère. L'enquête exploratoire a permis de constater des usages sous-exploités de l'outil traduisant une non-appropriation chez les acteurs pédagogiques du mode de l'apprentissage professionnel que l'outil véhicule. L'hypothèse centrale stipule que l'échec de cette innovation pédagogique à construire des usages constructivistes autour de l'outil est dû à l'incapacité de provoquer un changement de fond du modèle pédagogique traditionnel en place, faute notamment d'une considération complexe du processus de l'innovation. Le portfolio est alors pris comme révélateur de tensions entre intentions et mise en pratique et comme analyseur d'un modèle d'action de l'innovation dans ses dimensions pratique, théorique et épistémologique. Ainsi, l'analyse a eu un double rôle. Premièrement, elle a servi à dégager en le reconstituant le sens des actes socioprofessionnels qui ont constitué ce processus d'innovation. Deuxièmement, elle s'est attelée à concevoir un modèle de soutien à la transition entre les deux modèles pédagogiques sous-jacents : behavioriste et constructiviste dans le but de construire des usages réussis de l'outil plus ancrés dans les approches du développement de l'apprentissage expérientiel. Dans ce cadre, la chercheuse a eu recours aux apports de l'ingénierie pédagogique de la façon la plus proche possible des approches de la gestion universitaire en Palestine et des modes de pensée collective. Tout au long de cette recherche, des éléments éclairant le contexte éducatif palestinien ont été révélés dans un diagnostic holistique et critique afin de pouvoir trouver l'équilibre entre deux perspectives : développer une réflexion théorique et épistémologique valable sur la professionnalisation des enseignants palestiniens et optimiser les ingénieries de pilotage de cette professionnalisation à faire émerger dans un contexte particulièrement complexe.

### Mots-clés:

Portfolio, pratiques réflexives, ingénierie pédagogique, innovation pédagogique, professionnalisation des maîtres, transition de modèle pédagogique, recherche qualitative, et contexte éducatif palestinien.



## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	La Palestine, en quête d'une éducation de qualité .....	<b>13</b>
<b>PREMIERE PARTIE :</b>	<b>CONTEXTE DE L'ETUDE : LE CONTEXTE EDUCATIF PALESTINIEN : UN HERITAGE PESANT SUR UNE REALITE DIFFICILE</b> .....	<b>24</b>
<b>CHAPITRE I :</b>	L'éducation en Palestine : un champ emblématique de l'histoire du pays .....	<b>33</b>
<b>CHAPITRE II :</b>	Le professorat en Palestine : le parcours du combattant .....	<b>69</b>
<b>DEUXIEME PARTIE :</b>	<b>CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>90</b>
<b>CHAPITRE III :</b>	L'innovation, un moyen au service de l'amélioration de la qualité .....	<b>93</b>
	La qualité : un concept multidimensionnel, complexe et évolutif . .....	<b>94</b>
	L'innovation serait-elle une notion survalorisée ? .....	<b>96</b>
	L'ingénierie de formation .....	<b>120</b>
<b>CHAPITRE IV :</b>	Le portfolio au service de l'innovation pédagogique .....	<b>135</b>
<b>TROISIEME PARTIE :</b>	<b>CADRE METHODOLOGIQUE ET RECHERCHE EMPIRIQUE</b> .....	<b>164</b>
<b>CHAPITRE V :</b>	La méthodologie de la recherche : une démarche en triangulation de la recherche qualitative .....	<b>167</b>
<b>CHAPITRE VI :</b>	Traitement et présentation des données .....	<b>199</b>
	Traitement des données .....	<b>199</b>
	Présentation détaillée des données .....	<b>205</b>
<b>CHAPITRE VII :</b>	Le volet pédagogique : à la recherche des indices mesurables d'une innovation constructiviste .....	<b>227</b>
<b>CHAPITRE VIII</b>	Le volet ingénierique: comment le portfolio a-t-il été introduit dans le programme de FIM a l'UIG ?.....	<b>255</b>
<b>QUATRIEME PARTIE :</b>	<b>VERS UNE MODELISATION DE SOUTIEN A LA TRANSITION DE MODELE PEDAGOGIQUE</b> .....	<b>278</b>
	La démarche de la modélisation .....	<b>279</b>
	Le modèle de transition de modèle pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur palestinien .....	<b>293</b>
	Quelques réflexions personnelles pour conclure .....	<b>321</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....		<b>324</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		<b>331</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....		<b>351</b>
<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS</b> .....		<b>353</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....		<b>354</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....		<b>355</b>



## I. INTRODUCTION GENERALE:

### **La Palestine, en quête d'une éducation de qualité**

Pour comprendre l'enjeu du présent travail, il serait utile d'en esquisser la genèse. Cette recherche est essentiellement née de notre vif intérêt pour la question de la qualité académique et pédagogique au sein des établissements scolaires en Palestine. Des progrès remarquables ont certes été accomplis par le Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur Palestinien (MoEHE), après son implantation dans les Territoires Occupés en 1994 dans des domaines vitaux: restauration d'une infrastructure viable et fonctionnelle de l'éducation, lutte contre l'illettrisme, augmentation du taux de scolarité et réduction de disparité entre les sexes dans l'accès à l'éducation, introduction du premier curriculum national, construction et aménagement de nouvelles écoles et universités aussi bien en Cisjordanie que dans la bande de Gaza. En dépit de toutes ces réalisations, il reste que la preuve de la qualité est loin d'être garantie (UNDP, 2005 : 30, MoEHE, 2008b :16, UNESCO, 1994 :5). Les méthodes transmissives de savoirs centrées sur l'enseignement, la mémorisation et le par-cœur dominantes dans les établissements scolaires et le faible niveau des enseignants peu ou mal formés sont les deux facteurs les plus pointés du doigt menant, entre d'autres, au faible niveau de qualité par rapport aux critères internationaux (Cristillo, 2010 :13, Rabayia, 2009, UNICEF, 2011 : 13). Bien que cette situation soit due à des facteurs multiples, complexes et interférents qui ne relèvent pas forcément ou uniquement de l'éducatif et/ou de sa gestion (voir Partie I), elle ne peut plus être vécue comme une fatalité par la jeunesse palestinienne. Les mutations majeures survenues au sein de la société durant les dernières décennies (guerres, diasporas, crises, etc.) ont valorisé la place consacrée à l'éducation pour en faire plus que jamais un combat au quotidien et un investissement pour l'avenir. Actuellement, le besoin de cette jeunesse d'apprendre à la fois autrement et efficacement se fait de plus en plus sentir. La nécessité d'innover s'accroît notamment dans l'enseignement supérieur là où les jeunes ont plus de liberté d'expression et de choix. Il est clair que, dorénavant, la question de la qualité représente

aussi bien l'enjeu que le défi devant lesquels se trouvent le MoEHE et ses principaux partenaires éducatifs en Palestine.

Cette situation problématique a incité le MoEHE à s'engager dans une démarche stratégique de reconsidération du *statu quo*. Dans son deuxième plan quinquennal de développement stratégique (2008-2012), il est clairement annoncé que « *l'amélioration de la qualité de l'éducation sera le thème principal de la période à venir. Une stratégie nationale pour la formation des enseignants sera mise en œuvre* » (MoEHE, 2008b : 19 /anglais). Ainsi, de nouvelles mesures et de nombreux projets éducatifs en collaboration avec des partenaires internationaux tels que la Banque Mondiale, l'Unesco, l'agence USAID, la Commission Européenne et bien d'autres ont récemment émergé dont le but ultime est de promouvoir la qualité de l'éducation dans les Territoires Occupés. Ces initiatives créent un contexte favorable à l'innovation par le recours à de nouveaux outils pédagogiques en tant que catalyseurs du changement. Toutefois malgré ce débordement d'activités, force est de constater que les projets rencontrent relativement plus de succès au niveau technique qu'au niveau pédagogique. La difficulté de produire un changement de fond pour améliorer la qualité persiste aussi bien dans les conceptions que dans les pratiques. En même temps, ces innovations sont peu capitalisées et rarement réinterrogées dans une perspective de recherche ou de diffusion plus large. Qu'est-ce qui fait que le succès pédagogique ne soit pas au rendez-vous ? Comment identifie-t-on les difficultés, et à quel(s) niveau(x) se situent-elles ? Quelles démarches faut-il privilégier pour remédier et mieux optimiser les retombées au niveau qualitatif ? Et enfin, comment mesurer ces retombées ?

### **1.1. Notre engagement personnel**

Pour notre part, et en tant que professeure de français langue étrangère à l'université Al-Azhar de Gaza depuis 2005 et comme doctorante ayant l'ambition d'apporter notre modeste contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (LE) par la recherche, nous nous dirigeons vers l'étude des vecteurs de changement pédagogique dans l'enseignement supérieur qui soient en adéquation avec le contexte palestinien. Nous nous intéressons aux initiatives d'innovation caractérisées par la mise en place de nouveaux outils pédagogiques dits « innovants » dont l'objectif est d'inciter si ce n'est provoquer une évolution des pratiques voire des modèles pédagogiques. Il nous intéresse de comprendre pourquoi, dans la plupart de cas, ces tentatives échouent au niveau qualitatif.

Dans notre recherche de Master 2, nous nous sommes interrogée sur les liens entre les outils de technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la possibilité d'introduire des éventuels changements dans les paradigmes éducatifs (enseignement ou apprentissage) et sur les pédagogies à mobiliser en fonction des spécificités de ces outils dans les pratiques enseignantes. Nous avons cherché plus précisément à comprendre l'impact que le recours aux TICE a pu avoir sur la manière dont les enseignants ont conçu leur travail pédagogique et leurs rapports avec les étudiants à travers un dispositif hybride d'enseignement à distance dans un module général d'anglais LE à l'Université ouverte d'Al-Quds. La question principale de la recherche était orientée vers l'étude de possibilité d'émergence d'un déplacement dans le rapport pédagogique ainsi que dans le mode d'accès au savoir en faveur d'une autonomisation plus importante des apprenants grâce à l'usage de TICE. L'hypothèse que nous avons émise reposait sur l'idée que cette médiatisation exige la mise en œuvre d'*«un système complexe qui ne peut être assimilé aux systèmes traditionnels d'enseignement ni dans son fonctionnement organisationnel ni dans son fonctionnement pédagogique»* (Henri et Kaye, 1985 : 7-8). Mais, en réalité, faute de reconsidérer l'ensemble des conceptions et les choix pédagogiques mis en œuvre par les concepteurs du programme, les analyses ont montré une nette sous exploitation voire mauvaise des TICE. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus rejoignent pleinement le positionnement de Poisson (2000 :17) sur le rôle joué par les TICE en tant qu'*«amplificateurs de pratiques que des déclencheurs de changements pédagogiques»*. Or, les pratiques pédagogiques, ici étaient principalement directives et transmissives, et le fait d'employer ces outils n'a finalement pas entraîné des évolutions majeures ni dans les conceptions ni dans les modalités de l'enseignement en ce qui concerne notamment le développement de compétences d'autoformation chez les apprenants. En revanche, certains moments d'hésitation et de blocage ont été relevés dans les pratiques enseignantes. Une déstabilisation dans les conceptions a aussi été relevée chez les enseignants. Une nécessité de réviser l'ensemble du modèle existant au profit d'un autre modèle pédagogique plus ouvert et mieux adapté à l'enseignement et à l'apprentissage médiatisé des langues en ligne a bien été révélée. Il est clair que *«si une telle entreprise avec les TIC réussissait peut-être à provoquer un changement apparent dans l'organisation des cours et dans les modalités d'accès aux savoirs, la prise de conscience de la complexité de l'innovation notamment au niveau pédagogique, et l'assimilation de nouvelles pratiques nécessitent souvent un certain temps pour se mettre en place»* (Alshami, 2012 : 31).

## **1.2. Une ouverture d'horizon : un approfondissement conceptuel s'impose**

Ce travail de recherche nous a conduit à nous intéresser à deux sujets aussi importants l'un que l'autre ; le premier concerne la capacité de l'enseignant palestinien à s'adapter à des situations nouvelles d'enseignement et d'apprentissage qui révèlent à la fois sa capacité d'innover et son professionnalisme ; le deuxième sujet, qui se situe à un niveau plus global, porte sur la conceptualisation et les stratégies de mise en place des innovations pédagogiques dans les universités en Palestine. Ces deux questions sont d'ailleurs très étroitement liées. Il y a un large consensus sur la place cruciale qu'occupe l'enseignant dans toute quête d'innovation ou de changement pédagogique quelque soit son ampleur, car tout simplement et comme le confirme Gather-Thurler (2000 : 16) *« le sort d'une innovation éducative dépend de ce que les enseignants en pensent, et en font, parce que ce sont eux qui mettent en œuvre, auprès de leurs élèves et dans leur manière de concevoir et de gérer quotidiennement des situations d'enseignement-apprentissage, les idées nouvelles issues de la recherche, des écoles pilotes ou des mouvements pédagogiques. La qualité de transfert dépendra de leur compréhension des idées nouvelles, de leur adhésion, mais aussi de leur capacité et de leur volonté de les intégrer durablement à leurs pratiques »*.

Le terrain de la formation initiale des maîtres (FIM) nous paraît donc un lieu propice pour creuser davantage les pistes possibles pour préparer à l'innovation: quelle place réserve-t-on à l'innovation dans les programmes de formation des maîtres en Palestine ? Comment procède-t-on dans cette formation censée jouer un rôle incubateur de changements souhaités dans les écoles ? Prépare-t-on les futurs enseignants à l'autonomie professionnelle et à se doter des compétences transversales leur permettant de mieux assumer des pratiques d'innovation par la suite ?

Or, le constat est clair. En Palestine, un large consensus se fait au sein même des cursus des FIM : les programmes sont hyper-théoriques, et bâtis sur des modèles transmissifs de savoirs sans synergie cohérente entre leurs composantes. Ils sont souvent critiqués pour la préparation non authentique à la réalité des écoles palestiniennes (Jerbaoui, 2004 : 4/ arabe). Les formations pratiques sont construites en juxtaposition avec les formations théoriques. Le jeune enseignant se trouve dans la plupart de cas peu familiarisé avec les conditions de travail devant sa classe (une quarantaine d'élèves au moins), et ainsi démuné de moyens nécessaires pour mener à bien ses activités. Le constat est souvent le



même : la plupart de ces nouveaux enseignants s'enfoncent dans le système dont ils sont le pur produit et ils s'enferment souvent dans la reproduction des modèles traditionnels dans lesquels ils ont été eux-mêmes formés.

### **1.3. Une problématique qui s'affirme chemin faisant**

Notre problématique s'est élaborée progressivement. Persuadée de l'idée de Perrenoud (1998b :16) stipulant que «*la qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception*», le terrain des conceptions pédagogiques de la FIM a constitué notre point de départ. Au fur et à mesure de l'avancement de nos lectures, la formation pratique en tant que nœud stratégique entre les composantes de la formation et lieu d'application de ses conceptions a particulièrement attiré notre attention. Les passerelles que ce moment de professionnalisation établissent en alternance entre l'école et l'université nous paraît un champ de recherche intéressant pour questionner plus particulièrement la professionnalisation des futurs enseignants au regard de la qualité des pratiques pédagogiques exercées dans les écoles en Palestine. Pour clore nos réflexions et rester fidèle à notre champ de recherche de départ, notre sujet de thèse a évolué vers le questionnement de l'adéquation des outils mis à disposition durant les stages pour développer la professionnalisation des futurs enseignants. Les « nouvelles » tendances des formations, notamment nord-américaines, privilégiant le recours au portfolio comme outil promoteur de l'approche par compétences, de la réflexivité sur et dans les pratiques et de l'évaluation authentique nous ont semblés signifiants. A partir de là, une série de questions se sont posées auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse dans ce travail: Quels usages réserve-t-on au portfolio en Palestine ? Quelle appropriation fait-on de l'outil ? Comment est-il exploité dans le contexte éducatif palestinien particulièrement complexe? Quelle innovation y apporte-il ?

#### **1.3.1. Le portfolio : révélateur de tensions et analyseur d'un processus d'innovation**

La problématique de cette présente recherche, se dirige donc vers l'étude de l'introduction d'un outil d'intervention susceptible d'être novateur dans son contexte et d'apporter un dynamisme et une créativité dans la partie pratique de la FIM : ***le portfolio***.

En 2009, le Ministère de l'éducation nationale de Gaza<sup>1</sup> décide d'introduire le portfolio dans les cursus scolaires des écoles publiques de la bande de Gaza. En parallèle, l'Université Islamique de Gaza (UIG) intègre, l'année même, cet outil à la formation pratique de ses programmes de FIM. Désormais, les futurs enseignants doivent réaliser un portfolio à partir de chaque stage passé près de leurs élèves. Cette initiative nous a particulièrement interpellée sur la possibilité d'émergence d'une tension instituant un changement grâce à l'implantation de cet outil, fils d'une vision constructiviste, incitant à la réflexivité et à l'approche par compétences, dans un environnement traditionnel d'enseignement et d'apprentissage. La tâche nous a semblé assez difficile. Comment concilier ou à la rigueur remplir les exigences pédagogiques sous-jacentes, indispensables à la mise en œuvre des usages prototypes de l'outil avec l'héritage traditionnel dans lequel baignent ces formations ? Le portfolio déclenchera-t-il un conflit entre les deux pédagogies et susciter la nécessité d'une révision des conceptions pédagogiques ? Exigera-t-il des changements pédagogiques favorables à un rôle plus actif de l'enseignant stagiaire dans sa formation ? Imposera-t-il la réflexivité comme un mode d'apprentissage ? Par quelle accommodation passera-t-il ? Enfin sera-t-il vraiment novateur dans son contexte ?

### **1.3.2. Des « jolis » portfolios qui ne disent pas grand-chose !**

Nos investigations sur le terrain, les données recueillies et les premières analyses faites des portfolios étudiés, et d'autres consultés sur place nous ont dévoilées une réalité toute à fait différente. Les portfolios examinés ressemblent à des classeurs de rangement « joliment » présentés et composés d'un assemblage de contenus parfois même non authentiques des travaux des enseignants stagiaires durant leurs stages (voir annexe 1 ). Ils ne contiennent aucun retour réflexif sur la pratique exercée, encore moins de lien théorie/ pratique à tel point que sur les forums sociaux, les étudiants proposent de les emprunter les uns aux autres le jour de la notation à condition de changer la page de garde. Des usages, donc, appauvris et hyper simplifiés voire détournés sont massivement pratiqués dans la méconnaissance des caractéristiques de l'outil et de ses exigences pédagogiques. Cette domestication de l'outil immergé dans une pédagogie qui n'est pas la sienne nous a fortement incitée à dévier notre questionnement pour nous intéresser au travail fait en coulisses. Nous essaierons donc de comprendre en dehors de ses « faibles »

---

<sup>1</sup> Entre juin 2007 - 2014, et suite à une prise armée du pouvoir, la bande de Gaza est dirigée séparément de la Cisjordanie par un gouvernement du Hamas qui a remporté les élections législatives en 2006 sans obtenir une reconnaissance internationale de sa légitimité politique au pouvoir.

retours sur l'apprentissage, les conditions de son intégration et l'échec pédagogique caractérisé par le détournement et la sous exploitation massive observés d'un outil aussi puissant.

Certes, l'usage de tout outil est fort conditionné par l'environnement dans lequel il a été introduit. On peut déjà partir de l'idée qu'il y a, dès le début, un problème d'incompatibilité déterminant; le fait d'implanter le portfolio dans un contexte traditionnel d'apprentissage basé sur des approches béhavioristes d'enseignement et d'apprentissage explique en grande partie, ces faibles résultats dans les usages. Al-Khaldi (2002 :22 /arabe) va plus loin en prétendant que faire recours au portfolio dans les écoles en Palestine nécessite tout d'abord une révision plus globale de la philosophie de l'éducation, de sa planification, et plus particulièrement du système de l'évaluation mis en place. Un système d'évaluation authentique flexible, capable de tenir à la fois compte de l'évolution de l'apprenant dans son apprentissage et de l'enseignant dans son rôle d'évaluateur est, selon lui, un préalable pour envisager une telle aventure éducative.

Dans le cadre de notre étude, des réponses convaincantes à certaines questions s'imposent: pourquoi le portfolio n'a-t-il pas réussi au moins à produire des changements dans les pratiques au niveau micro justifiant sa raison d'être dans le cursus? Quelle est sa plus-value au niveau pédagogique ? Pourquoi dans ce programme, a-t-on eu recours à cet outil, si ce n'était pas dans la visée d'améliorer quelque chose sur le plan pédagogique ? A-t-il été pensé dans une logique de transition ou d'innovation pédagogique ? Si oui, quelles sont les mesures prises pour accompagner cette innovation ? Selon Vandenberghe, (2006 : 63), « *La mesure de l'impact et du succès d'une innovation au niveau d'une salle de classe devrait toujours impliquer une analyse de comment et dans quelle mesure une innovation est mise en pratique* ». Ainsi, nous orientons vers l'étude du comment cette « innovation » a été pilotée ; la démarche entreprise pour implanter le portfolio dans la formation pratique du programme de la FIM d'anglais à l'UIG sera, donc, en ligne de mire.

#### **1.4. Questionnements de la recherche : du pourquoi au comment**

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la question principale de recherche qui prendra la formulation suivante : Pourquoi l'introduction du portfolio n'a-t-elle pas conduit à produire des changements pédagogiques sous-jacents à l'outil lui-même ? Nous émettons l'hypothèse que la démarche par laquelle l'outil a été implanté

dans le programme a fortement contribué à sa sous exploitation et à son incapacité à produire les changements pédagogiques inhérents. Cette hypothèse modifie légèrement la question de la recherche : **de l'aspect causal nous nous dirigeons vers le questionnement de l'aspect procédural**. Sans exclure d'autres facteurs de type socioculturel, administratif ou même logistique qui ont sûrement aussi influencé la mise en place de cette d'innovation dans l'université palestinienne, nous focaliserons l'analyse sur l'aspect pédagogique de la démarche, sur son organisation et sur sa gestion. Les autres paramètres ne seront pris en compte que dans la mesure où ils influencent ou interagissent avec l'objet d'étude.

### **1.5. Méthodologie de recherche qualitative : à la recherche des indices d'une évolution constructiviste**

Pour mener à bien cette recherche, nous opérons dans une méthodologie de la recherche qualitative à visée compréhensive. Nous œuvrons, en gros, à reconstituer la démarche entreprise pour l'introduction de l'outil sur les deux plans pédagogique et ingénierique. Pour ce faire, nos données sont recueillies en double triangulation entre documents artéfactaux (portfolio et d'autres productions de stage) et documents officiels d'un côté, et entre les représentations des différents types d'acteurs du trio pédagogique (concepteur-décideur, superviseurs pédagogiques et enseignants stagiaires) d'un autre. L'analyse suivra la méthode de l'analyse de contenu thématique à l'aide des catégories conceptualisantes définies selon une approche de l'analyse inductive.

### **1.6. Contours scientifiques d'une recherche pluridisciplinaire**

Dans cette perspective, cette thèse s'inscrit dans le cadre des recherches pluridisciplinaires sur le champ de l'innovation pédagogique et son pilotage. Elle vise plus particulièrement l'ingénierie de formation *« comme une démarche socioprofessionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser, et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels »* (Ardouin, 2003 : 15). Elle concerne plus précisément l'ingénierie pédagogique des dispositifs innovants. Elle s'inscrit aussi dans le domaine de la science de l'éducation par son intérêt au champ de la professionnalisation des futurs enseignants. Elle fera, ainsi, référence à des sciences différentes qui sous-tendent ces champs comme la pédagogie, la psychologie, la sociologie, l'ingénierie, et la complexité.

Dans la foulée, nous précisons que notre choix du terrain d'étude portant sur un programme de FIM d'anglais et non pas en Français Langue Etrangère (FLE) se justifie par l'absence de formation pratique dans le seul programme de formation des maîtres en FLE existant dans la bande de Gaza. Le programme choisi est le seul dans les facultés d'éducation des universités de Gaza qui exige jusqu'à présent la préparation d'un portfolio au moment de la formation pratique. De toute façon, la didactique des langues étrangères ne fera pas partie des champs de référence de cette recherche. Les particularités de l'enseignement/apprentissage des langues ne seront pas prises en compte dans notre quête sur les modes du pilotage de l'innovation pédagogique à l'université palestinienne.

### **1.7. Contributions**

Cette identité composée de notre recherche convient à son double objectif : d'une part, apporter des outils de lecture et de compréhension de l'intervention de l'innovation entreprise au sein de l'UIG comme un modèle de gestion des projets d'innovation locaux en échec pédagogique et d'autre part produire des savoirs susceptibles d'être utiles au niveau de la construction de situations d'apprentissage plus appropriée de l'outil dans une modélisation de transition de modèle pédagogique que nous proposerons à la lumière des résultats obtenus. Cette compréhension de l'échec constitue, à notre sens, un début nécessaire pour construire un bon départ mieux réfléchi aux actions futures.

Il serait pertinent de rappeler que le portfolio est une pratique encore très récente en Palestine. Il n'existe pas encore, à notre connaissance, d'études ou de recherches publiées à l'heure actuelle qui traitent du sujet parmi les rares recherches portant sur le dynamisme de l'innovation pédagogique en Palestine<sup>2</sup> Une ouverture sur d'autres expériences différentes nous sera sans doute nécessaire pour apprendre de leurs apports théoriques. Cela nous aidera également à prendre de la distance nécessaire pour dresser un cadre d'analyse des conditions à remplir pour réussir une intervention d'une innovation pédagogique.

La contribution principale de cette recherche réside dans la proposition d'une modélisation de transition de modèle pédagogique dans la dernière partie de cette thèse. Dans cette modélisation, nous nous sommes servis des apports de l'ingénierie de

---

<sup>2</sup> La plupart de ces recherches résultent de mémoires de master ou de thèses de doctorat et s'orientent vers l'étude des apports et des usages des TICES

formation et plus particulièrement de l'ingénierie pédagogique pour concevoir un modèle de gestion de l'innovation pédagogique de la façon la plus proche des modes de pensée et de l'organisation du travail pédagogique dans l'université palestinienne.

Par son contexte omniprésent, la présente recherche constituera un essai scientifique en rétroaction objective situé, mais au-delà de cette problématique, nous espérons qu'elle participera d'une façon plus globale à alimenter le débat scientifique autour de la question de la gestion de l'innovation pédagogique en général et dans les pays en voie de développement en particulier.

Les chapitres de cette thèse exposent en détail l'ensemble de notre démarche et de nos apports, l'organisation du manuscrit de thèse est agencée comme suit :

### **1.8. Organisation du manuscrit**

Dans la première partie, nous œuvrons à inscrire notre travail en deux chapitres dans son contexte historique et sociopolitique. Le premier chapitre portera sur l'enseignement en Palestine et ses spécificités ainsi que sur l'impact de la réalité sociopolitique sur l'évolution du système éducatif tout au long de l'histoire moderne de ce pays et les efforts de sa modernisation. Ensuite, nous enchaînerons avec un deuxième chapitre sur la formation des enseignants en Palestine afin d'éclairer plus particulièrement les enjeux et les défis que cette question pose par rapport à la démarche de l'amélioration de la qualité dans laquelle nous inscrivons principalement ce travail de recherche.

La deuxième partie sera consacrée à la littérature scientifique que nous repartirons en deux chapitres (III et IV) autour des concepts-clés qui sont *l'innovation, l'ingénierie de formation et le portfolio*. Des sujets sous-jacents comme la modélisation, la professionnalisation et le développement de pratiques réflexives y seront aussi abordés.

Dans la troisième partie nous serons amenée dans le chapitre V à expliciter les choix méthodologiques retenus pour la réalisation de l'enquête empirique : la démarche sur le terrain, ses apports ainsi que ses limites seront rigoureusement développés. Dans le chapitre VI, nous présenterons en détails nos données ainsi que la démarche retenue pour leur analyse avant de passer aux chapitre VII et VIII à l'analyse en deux volets pédagogique et ingénierique la démarche de l'innovation entretenue à l'UIG pour introduire le portfolio.

Avant de conclure, nous consacrons notre dernier chapitre IX à une modélisation du soutien à la transition de modèle pédagogique que nous avons pensé à la lumière des résultats obtenus et des apports théoriques travaillés tout au long des chapitres précédents.

Enfin, nous tenons à signaler que cette étude contient de nombreuses références publiées en langues étrangères, notamment l'anglais et l'arabe. Afin de faciliter la tâche au lecteur francophone et de préserver l'harmonie du texte, nous avons fait le choix de traduire les citations tout en mentionnant à chaque fois la langue d'origine de nos sources. Sauf mention contraire, donc, les traductions présentes ont exclusivement été traduites par nous-mêmes et pour un usage strict dans le cadre de notre recherche.

**Première Partie :**  
**Contexte de l'étude**



# Le contexte éducatif palestinien : un héritage pesant sur une réalité difficile

*« Le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène marqué à des éléments dits « contextuels » dans lesquels il prend place ».*

(Paillé & Mucchielli, 2003 :11).

## I. INTRODUCTION

*« Il n'est pas possible d'étudier l'innovation en matière de l'éducation en dehors du cadre qui lui est propre et de sa capacité institutionnelle spécifique » (Inbar, 1996 : 26).* Avant de nous acheminer vers la suite de cette recherche, un travail de contextualisation s'avère incontournable pour mieux élucider les enjeux et l'intérêt de la problématique proposée dans l'introduction générale de cette recherche. Cette contextualisation a essentiellement pour but de dresser un regard au niveau macro sur le contexte de l'étude et de permettre de saisir des éléments nécessaires à la compréhension des analyses aux autres niveaux. Ainsi, ce chapitre représentera le cadre général dans lequel l'analyse, l'interprétation des données et les résultats de cette recherche auront leurs sens, car ce n'est que dans son contexte que toute chose trouvera un sens.

Mais, d'emblée il faut signaler que parler de l'éducation en Palestine revient inévitablement à aborder d'autres débats sociopolitiques plus larges et plus complexes vu la forte instabilité politique dans laquelle vit cette région du monde et ses conséquences engendrées sur tous les aspects de la vie de la population, dont l'éducation.

Par ailleurs, du fait que l'éducation est avant tout un phénomène social, qui ne peut se comprendre indépendamment du contexte global dans lequel il s'inscrit, nous rejoignons le positionnement du Crahay selon lequel *«en Science de l'homme, et à fortiori, en Sciences de l'éducation, le chercheur doit immanquablement se confronter à plusieurs niveaux d'analyse, mais aussi à différents niveaux d'intelligibilité. Plusieurs niveaux d'analyse d'abord, car toute réalité individuelle s'insère dans un contexte matériel, social, et historique. Peut-on aujourd'hui saisir le fonctionnement psychologique d'un Palestinien sans prendre en considération les conditions matérielles, sociales, et historiques qui constituent son monde ? Il y a un déterminisme de type sociologique ou plus exactement, socio-historique de ce que les individus vivent»*. (Crahay, 2006 : 53). Une complémentarité des regards historique, sociologique et politique s'impose dès lors que l'on s'efforce d'embrasser la complexité de questions éducatives.

Par conséquent, nous avons jugé indispensable de retracer très brièvement dans l'introduction de ce chapitre, un bref aperçu de l'histoire géopolitique de la Palestine et des principaux traits caractéristiques de l'évolution démographique et socioculturelle du peuple palestinien. Par la suite et dans une approche diachronique, nous abordons dans la première partie une description globale de la genèse du système éducatif palestinien dans les conditions historiques qui ont été les siennes. Le but est de dresser une image plus claire du système, de ses spécificités, de ses enjeux et de ses défis pour mieux aborder globalement la question de l'innovation dans l'éducation qui nous préoccupe. Il convient de signaler aussi que le tout est étudié dans un regard holistique qui prend en compte les perspectives et les limites du système et de la vie éducative sous l'occupation en général. Bien que l'occupation représente le facteur déterminant dans l'évolution de l'éducation dans ce pays, nous n'abordons pas le sujet du point de vue politique. Il s'agit dans notre exposé de présenter les faits historiques tels qu'ils sont et leurs effets sur l'évolution de l'éducation dans les Territoires Occupés.

Ensuite, le deuxième chapitre est consacré à la question de la formation des maîtres en Palestine, son évolution, et ses limites. Les conditions d'exercice du métier et le statut socioprofessionnel de l'enseignant sont aussi abordés avant de finir avec la professionnalisation des enseignants à travers la formation continue et la FIM, et les difficultés faisant obstacles à la bonne gestion de cette professionnalisation.

Pour terminer, une attention particulière est portée à la fin du deuxième chapitre à l'UIG qui environne notre terrain empirique.

## La Palestine : un bref aperçu historique

Sous le nom de la Palestine, il y a d'abord la Palestine historique, appelée aussi la Palestine mandataire, qui s'étendait autrefois sur une superficie d'environ 27000 Km<sup>2</sup> (presque l'équivalent de la superficie de la Belgique) entre le Liban au nord, l'Égypte au sud, la Jordanie à l'est et la Méditerranée à l'ouest. Elle doit son nom au peuple philistin qui a conquis la terre des Cananéens, originaires de l'Ancienne l'Égypte, premiers habitants connus de la terre de la Palestine, il y a environ 3000 ans avant notre ère. Sa localisation géostratégique au carrefour de l'ancien monde, son climat modéré, et la fertilité de sa terre ont fait de cet endroit du monde, tout au long de son histoire, une région très convoitée par des envahisseurs successifs ; les Amorites, les Hittites, les Hourrites, les Hébreux, les Assyriens, les Babyloniens, les Perses, les Grecs, les Romains, les Arabes, les Capétiens, les Ottomans, et les juifs<sup>3</sup>. Terre Sainte aussi pour les trois religions monothéistes, la Palestine fut le terrain de nombreuses guerres pour s'emparer de Jérusalem et des Lieux Saints : les croisades n'en sont qu'un exemple.

Mais l'histoire contemporaine de la Palestine se dessina plutôt à l'aube du XXème siècle suite à l'accord de Sykes-Picot qui détermina le partage de l'Empire ottoman entre les deux premières forces coloniales de l'époque : l'Angleterre et la France. Suite à cet arrangement, la Palestine fut placée en 1917 sous mandat britannique. Lors de la première guerre mondiale et en contrepartie de leur soutien, la Grande-Bretagne promit aux sionistes, dans la déclaration Balfour de 1917, un « foyer national » aux juifs en Palestine. Sous la protection des troupes britanniques, l'immigration et l'implantation des juifs venant d'Europe s'accéléchèrent, notamment pendant et après la deuxième guerre mondiale en raison de leur persécution par les forces nazies. Le climat fut très tendu et les émeutes se multiplièrent entre ces nouveaux arrivés et les Palestiniens. Avant leur départ, les Anglais dessinèrent alors le *Plan du Partage de la Palestine* entre les deux camps, Jérusalem ayant le statut de zone sous protection internationale. Ce Plan fut adopté par l'Assemblée Générale de l'ONU le 29 novembre 1947 et fut suivi par la proclamation de l'Etat d'Israël en 1948. Non consenties par les Arabes, ces deux mesures déclenchèrent la guerre entre le nouvel Etat hébreu et ses voisins pour donner naissance au conflit israélo-arabe et à la Cause palestinienne. Depuis, la région a basculé dans l'impasse perpétuelle des guerres, jusqu'à ce que la Palestine perde à l'issue de la guerre

---

<sup>3</sup> Pour éviter d'entrer dans des débats historiques controversés, nous listons les conquérants occupants cette terre sans prêter attention à l'ordre historique de leurs passages.

de 1967 plus de 78% de ses territoires, alors que le reste demeure sous occupation israélienne jusqu'à nos jours.

## **La Palestine d'aujourd'hui**

Aujourd'hui, sous le nom de la Palestine, on ne désigne donc pas un Etat souverain, mais ce qui reste de la Palestine historique, les territoires palestiniens, occupés par Israël, sous souveraineté administrative de l'Autorité Nationale Palestinienne (ANP) créée en 1993 après la signature des Accords de Paix d'Oslo à la Maison Blanche entre Israël et l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP)<sup>4</sup>. En tant que force occupante et depuis 1967, « *L'Etat d'Israël contrôle l'espace aérien palestinien, les eaux territoriales, les ressources naturelles, le mouvement et les instruments macro-économiques qui peuvent permettre une autonomie économique* » (UNDP, 2010 : 53/ anglais). Les territoires palestiniens se composent de trois voire quatre entités géographiques et politiques distinctes ne disposant pas de continuité territoriale ni politique entre elles (voir carte ci-après). Du côté nord, on trouve des petits *archipels* de villes et de villages en Cisjordanie morcelés et cantonnés par des colonies israéliennes en perpétuelle expansion et clôturés par le Mur de séparation construit par Israël à l'intérieur même des territoires palestiniens. Du côté sud, s'étend la bande de Gaza assiégée et coupée du reste de monde depuis 2006. La troisième entité est celle de Jérusalem-Est, complètement isolé administrativement et politiquement des deux précédentes, alors que la quatrième fait référence à la région de la vallée du Jourdain en Cisjordanie désignée comme une zone militaire fermée. « *Cette désignation, ainsi que l'isolement de la bande de Gaza, a placé toutes les frontières internationales de la TPO sous contrôle israélien* » (ibid. : 54/ anglais).

En termes donc de ces accords d'autonomie, l'ANP n'exerce qu'une gouvernance très restreinte voire parfois illusoire vu la classification du territoire en zone au statut différent :

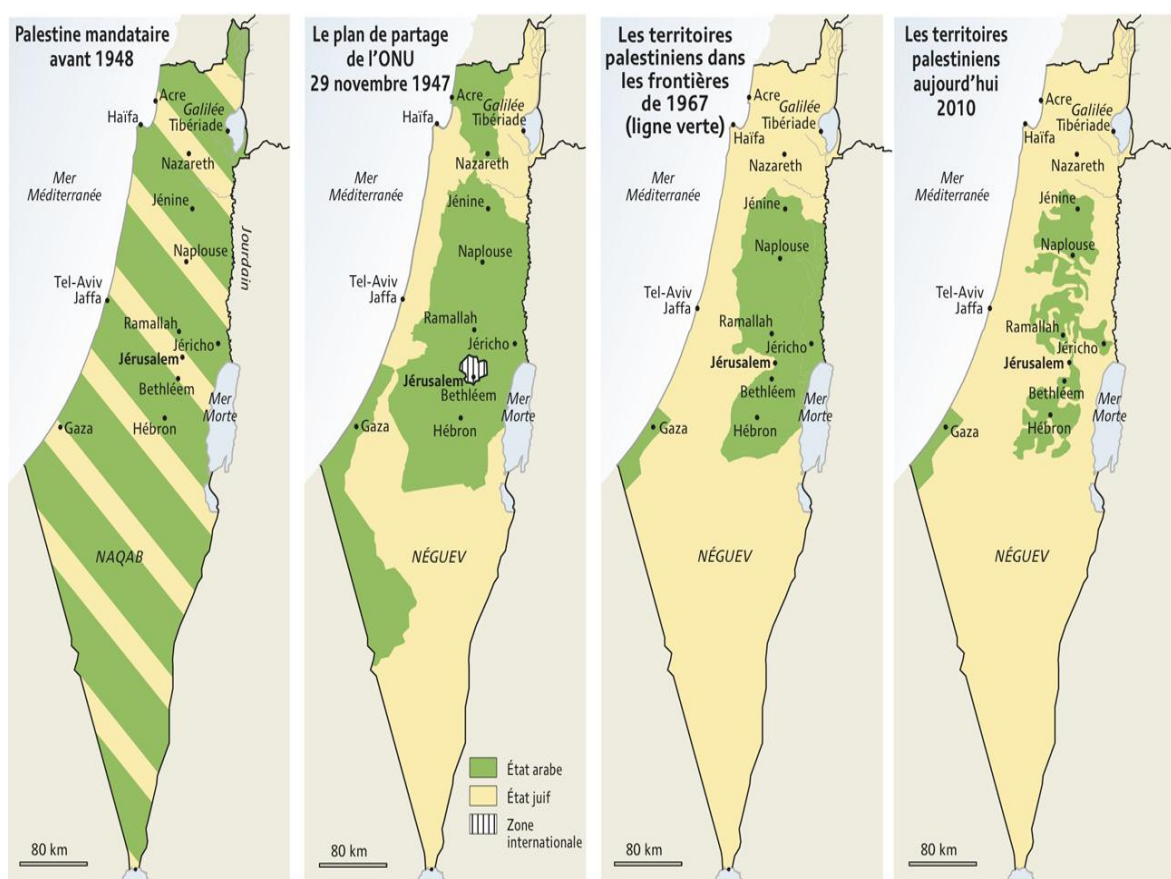
- une zone **A** comprenant les principales villes de Cisjordanie et la bande de Gaza. L'ANP y exerce une juridiction civile incluant les pouvoirs de sécurité et d'ordre public ainsi que les affaires intérieures;

---

<sup>4</sup> Organisation palestinienne fondée en 1964 composée de plusieurs organisations palestiniennes et reconnue mondialement comme l'unique organe légitime représentatif du peuple palestinien. Elle a le statut observateur à l'assemblée générale de l'ONU.

- une zone **B** comprenant les petites villes et les villages de la Cisjordanie et les camps de réfugiés, dans laquelle l'ANP exerce des compétences civiles, tandis que la sécurité intérieure y est exercée par l'armée israélienne en liaison avec les services de sécurité palestiniens;
- une zone **C** incluant et les colonies israéliennes implantées en Cisjordanie et Jérusalem-Est et qui reste sous le contrôle de l'État hébreu qui se dote d'une responsabilité pleine et entière pour la sécurité et l'ordre public, ainsi que d'une responsabilité civile concernant le territoire (planification et zonage, archéologie, etc.). L'ANP n'assume qu'une partie de l'administration de la population palestinienne pour certains domaines civils dont l'éducation qui reste sous contrôle israélien. Dans cette zone, le manuel palestinien est partiellement appliqué dans les écoles arabes, mais uniquement après être passé par la censure israélienne qui efface toute référence jugée politiquement non admise concernant la Palestine ou le conflit israélo-palestinien.

**Figure 1 : Carte visualisant la diminution de la superficie des territoires palestiniens depuis 1948**



Parue dans *Le Monde Diplomatique* dans l'article de Dominique Vidal « un Etat palestinien, mais le quel ? Le 13 septembre 2011<sup>5</sup> »

<sup>5</sup> Mis en ligne sur: <http://blog.mondediplo.net/2011-09-13-Un-Etat-palestinien-mais-lequel>, consulté le 09 octobre, 2011

Quant au peuple palestinien, dont la majorité est musulmane sunnite avec une minorité chrétienne, il compte aujourd'hui environ 11,2 millions d'individus dont plus que la moitié vit en diaspora. La plupart d'entre eux vivent encore dans des camps de réfugiés dans les pays limitrophes ; la Jordanie, le Liban, et la Syrie (voir figure 2), ou en immigration de travail majoritairement dans les autres pays arabes. Cette diaspora a eu lieu suite aux deux exodes forcés que ce peuple a subis à la veille de la déclaration de l'Etat d'Israël *la Nakba* en 1948, et au lendemain de l'occupation israélienne de Jérusalem, de la Cisjordanie, et de la bande de Gaza *la Nakssa* en 1967. Même si le droit au retour leur a été garanti par les résolutions de référence au conflit arabo-israélien de l'ONU,<sup>6</sup> ces réfugiés ne peuvent toujours pas se rendre chez eux par interdiction israélienne.

L'éparpillement du peuple et de l'émiettement du territoire rend les conditions de vie des Palestiniens très difficiles voire anormales. Leur vie est rythmée par un climat politique oscillant en permanence entre périodes de paix relativement courtes et d'autres de guerres ou de conflits chroniques difficiles à vivre au quotidien. Dans les camps, les réfugiés palestiniens se trouvent souvent impliqués dans des conflits internes aux pays d'accueil. Leur destin est fortement lié au climat politique dans ces pays. Sur le plan économique, et dans une absence totale de perspective d'une résolution du conflit, les réfugiés à qui on refuse toujours des droits civils et l'intégration dans les sociétés d'accueil, sont souvent condamnés au chômage et aux petits boulots sinon à l'immigration vers le Nord.

Quant aux citoyens résidants dans les Territoires Occupés, ils demeurent sous menace constante de reprise de guerre à tout moment. En six ans seulement, entre 2008-2014, les habitants de la bande de Gaza ont vécu trois guerres qui ont engendré des conséquences lourdes. De plus, à cause des mesures de clôture et de restriction de mouvement, des check-points et du Mur de séparation, ils ne se jouissent guère de la liberté de circulation que ce soit pour aller d'un village à un autre, commercer, aller au travail ou pire encore pour se faire soigner. Sur le plan économique, l'économie palestinienne se trouve fortement dépendante de l'évolution du processus de paix, des aides internationales et des politiques d'enfermement et de restrictions imposées par la force occupante. Dans l'absence d'une infrastructure économique et d'investissements tant publics que privés, l'industrie en Palestine est quasi inexistante. Les plans de développement durable, à

---

<sup>6</sup> Les résolutions 194 et 242,

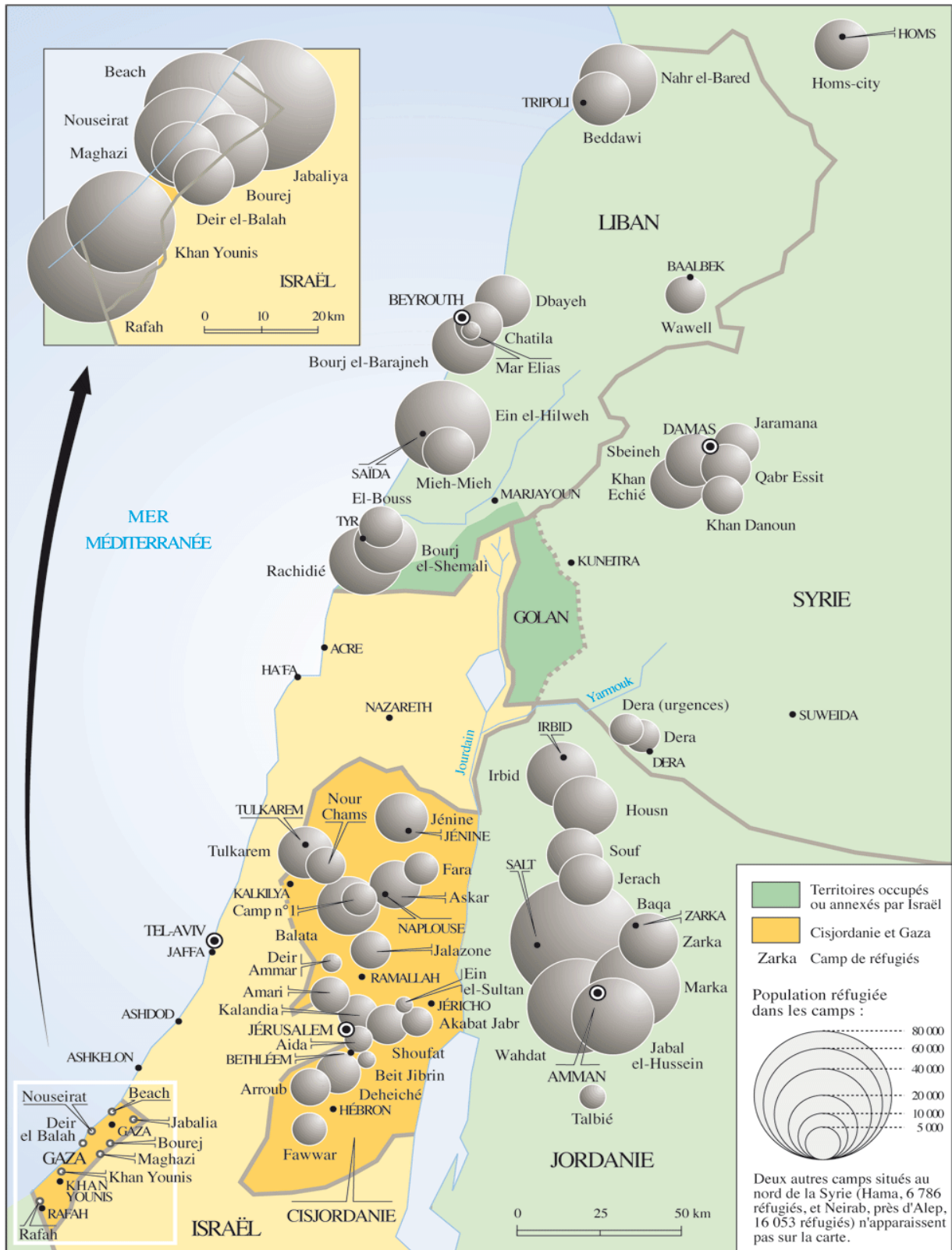
moyen ou même à court termes financés pour la plupart par des donateurs internationaux se voient souvent entravés voire à certains moments complètement bloqués. Les taux de chômage atteignent un niveau sans précédent et le seuil de pauvreté dépasse le 60% de la population. « *De nombreux Palestiniens ont eu une aide alimentaire suffisante pour subvenir à leurs besoins (c'est à dire leur droit à l'alimentation est remplie), mais parce qu'ils sont incapables (en raison des obstacles économiques) de faire assez d'argent pour se nourrir, ils restent dans un état de dépendance. Ce n'est pas une pauvreté de l'insuffisance, mais une pauvreté d'impuissance* ». (UNDP, 2010 : 51 / anglais).

En ce qui concerne la gouvernance locale, le clivage interne entre les mouvements politiques palestiniens se fait de plus en plus profond. Nourrie par des divergences stratégiques dans la vision de la résolution du conflit, la dispute du pouvoir entre le Fatah et le Hamas coupe les territoires en deux et crée, depuis 2007, deux gouvernements travaillant en parallèle. Le calme social est en danger et cela ne fait qu'éloigner tout espoir déjà mince d'une paix durable. Le tout s'ajoute à une situation humanitaire détériorée notamment dans la bande de Gaza où s'entasse plus qu'un million et sept cent milles d'habitants sur une superficie très limitée<sup>7</sup> et encerclée. Dans un contexte pareil, la jeunesse palestinienne se tourne malgré les énormes difficultés vers l'éducation et trouve en elle le seul refuge pour espérer un avenir meilleur.

---

<sup>7</sup> Selon le Bureau central palestinien des statistiques, la densité de la population à la bande de Gaza seule atteint 4353 hab./km<sup>2</sup>. C'est ainsi l'endroit le plus surpeuplé au monde.

Figure 2: Carte visualisant la diaspora des réfugiés palestiniens à Gaza, en Cisjordanie et dans les pays limitrophes



Source : UNRWA, juin 1997.

Carte publiée en décembre 1998 sur le site de *Le Monde Diplomatique*, repéré le 24 janvier 2012 à <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/refugiespalestiniensdpl2000>,



## **CHAPITRE -I-**

# **L'éducation en Palestine, un champ emblématique de l'histoire du pays**

### **1. Qu'en est-il de l'éducation en Palestine ?**

Les changements géo-historiques qu'a connus la Palestine, et les mutations démographiques, et socio-économiques que cela a engendrés, ainsi que la domination militaire pesante depuis plus qu'un siècle (si l'on ne remonte qu'à la période de la colonisation) ont fort marqué le système éducatif palestinien dans sa genèse et dans son évolution. Il est, donc, difficile de négliger ou de passer à côté de leurs conséquences encore bien présentes dans toute entreprise d'étude des enjeux ou de la qualité de l'éducation dans ce pays. Dans ce cadre, nous adoptons une approche d'analyse diachronique portant sur l'évolution historique de l'éducation en Palestine que nous articulons en fonction de la succession des épisodes des occupations qui ont vu naître et grandir, dans la difficulté, ce système éducatif au sens moderne du terme. Notre exposé porte un intérêt particulier à la question de la qualité et aux conditions qui l'ont affectée.

### **1.1. L'évolution historique de l'éducation en Palestine**

#### **1.1.1. Sous l'Empire ottoman (1516-1917)**

En absence d'un appareil d'Etat, à l'initiative des communautés locales, l'instruction se déroula tout au début d'une façon non formelle et non obligatoire dans les écoles coraniques (*Kuttâb*) et dans les mosquées. Des enfants d'âges différents se regroupèrent autour de leur maître savant pour recevoir une éducation religieuse en récitant le Coran et en apprenant à lire l'arabe littéraire. Ces écoles n'avaient pas de

structures claires au sens moderne de l'école d'aujourd'hui. En 1869, les autorités ottomanes édictèrent un décret par lequel l'instruction primaire devint obligatoire et gratuite. Au fur et à mesure, quelques dizaines d'écoles appelées *Rushdi* (Mar'i, 1978 : 8) firent leur apparition dans les principales agglomérations, où les enfants apprenaient à compter et à lire le Coran. C'était des écoles primaires de quatre ans de scolarité dont la langue d'instruction était le turc. A côté des cours de géographie et d'histoire souvent contestés par les enseignants<sup>8</sup>, la langue arabe fut enseignée dans un deuxième temps comme langue seconde. Ceci a rendu ces écoles impopulaires aux yeux de la communauté locale. A l'issue du primaire, il existait un nombre très limité d'écoles secondaires appelées *shahani* de deux ans de scolarité, où une minorité d'élèves apprenaient en turc le secrétariat et des connaissances cléricales pour se faire embaucher par la suite dans les offices administratifs locaux du *Wali* (Mar'i, 1978 :9).

En parallèle, tout un système privé composé des écoles confessionnelles missionnaires fondées par des institutions religieuses étrangères était en plein essor. Se faisant de la concurrence, ces écoles étaient localisées dans les zones urbaines pour servir les enfants de la bourgeoisie majoritairement chrétienne en langues étrangères (souvent la langue du sponsor) à côté de la langue arabe. En fait, différentes langues se firent entendre en Palestine à l'époque comme le français, l'anglais, l'allemand, le russe, l'italien, le perse, et déjà l'hébreu. Selon Mar'i, « *les contributions des écoles missionnaires à l'éducation formelle dans la Grande Syrie*<sup>9</sup> *étaient significatives. Non seulement, elles ont introduit la structuration et le contenu de l'école moderne de type occidentale, mais elles ont aussi donné l'exemple à suivre parmi la majorité arabo-musulmane dans la Grande Syrie* ». (Mar'i, 1978 :11/ anglais). En réaction aux écoles de l'occupant turc et aux écoles « étrangères », des écoles privées arabo-musulmanes commencèrent à apparaître et se propagèrent progressivement dans la plupart des villes et des villages. Elles prétendaient avoir la mission d'offrir une éducation qui forge et préserve l'identité nationale des enfants palestiniens. Elles devinrent de plus en plus populaires, mais elles restèrent élitistes et payantes. Comme ces écoles devenaient de plus en plus puissantes, elles commencèrent à être suspectées par les autorités ottomanes d'être des foyers de nationalisme où une culture antiturque jugée dangereuse grandissait. Les autorités

---

<sup>8</sup> Lu dans une étude parue en arabe sans date de publication sur le site du MOEHE intitulée « Résumé sur l'éducation palestinienne au XX<sup>ème</sup> siècle ». Disponible en ligne sur <http://www.mohe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=170> consultée le 25, oct.2011.

<sup>9</sup> Terme qui désigne la région historique du Moyen-Orient comprenant la Syrie, le Liban, la Jordanie, la Palestine, et certaines parties de l'Irak et du Sinaï

ottomanes décidèrent donc pour les contrôler « *d'y mettre la main sans vouloir vraiment les nationaliser* » (Mar'i, 1978 :12).

Selon le tableau dressé par Tibawi (Voir tableau 1 ci-dessous), le secteur privé dénombrait en 1914 quatre fois plus d'écoles que le secteur public. Il comptait aussi un nombre d'élèves légèrement plus élevé en comparaison avec celui des écoles publiques. Le nombre d'enseignants du secteur privé dépassait largement celui travaillant dans le secteur public.

**Tableau 1: Nombres d'écoles, d'élèves et d'enseignants dénombrés dans les deux secteurs public et privé (arabo-musulman) en Palestine en 1914**

Type de l'école	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves			Nombre d'élèves par école (en moyenne)	Nombre d'enseignants	Ratio élève/enseignant
		T	M	F			
Publiques (Turques)	95	8400	7000	1400	88	234	36
privées (Arabo-Musulmanes)	379	8731	8600	131	23	417	21

T= total; M= mâle; F= femelle

**Source:** Abdullatif Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine* (London: LUZAC, 1956) in (Mar'i, 1978:12/ arabe).

Alors que ce tableau ne nous apprend rien sur la qualité de l'éducation à l'époque, il nous informe déjà sur la fragilité dans laquelle est né le système éducatif public et de son impopularité devant la concurrence du système privé. Nous y lisons aussi, au passage, le faible taux de la scolarisation de filles dû à des raisons socioculturelles. Au total, et selon les estimations de 1913, entre 8 à 10% seulement des enfants en âge de scolarité fréquentaient l'école<sup>10</sup>.

### **1.1.2. Sous le mandat britannique (1917-1947)**

Les vagues d'immigrations juives devinrent de plus en plus importantes et changèrent la proportion démographique entre la population locale et les nouveaux arrivants juifs. Les tensions montèrent entre les deux communautés en raison du projet sioniste d'établir un Etat juif en Palestine. Le gouvernement du mandant britannique

<sup>10</sup> Pour référence, voir la note 11.

instaura donc deux systèmes éducatifs parallèles pour servir les enfants des deux communautés en dispute avec un grand déséquilibre en nombre et en liberté de gestion en faveur du système éducatif hébreu ; un fait reconnu même dans le rapport de la Commission Royale sur La Palestine connu sous le nom du *Peel commission report*<sup>11</sup> présenté au Parlement britannique en 1937 : « *Le système hébreu est largement autonome et reçoit relativement une petite subvention du gouvernement, alors que le système arabe est principalement maintenu et administré par le gouvernement* »<sup>12</sup>. Du côté arabe, l'instruction fut dispensée désormais dans les écoles publiques en arabe et l'anglais fut enseigné comme langue étrangère en cinquième année de scolarité. L'instruction était gratuite mais non obligatoire et passa de quatre à sept ans en primaire. Le nombre d'écoles se multiplia mais resta bien insuffisant ne satisfaisant que la moitié de la demande des enfants palestiniens en âge de scolarité. Ce que déplora ouvertement le rapport de *Peel Commission*:

*« Il est très regrettable que, après 17 ans du Mandat, le système public n'est en mesure de satisfaire que la moitié de la demande des arabes pour l'éducation. De ces dernières années, près de 50% des inscrits à l'école, dans les zones où les écoles existent, ont dû être refusé faute d'enseignants et d'accommodations; et cela ne tient pas compte de la demande non satisfaite dans les zones où aucune école n'a été construite à une distance accessible ».*<sup>13</sup>

Avec une diminution constante du budget de l'éducation, de 6.19% en 1931 à 3.99% en 1937 du budget total du gouvernement mandataire, l'instruction dans les villages fut limitée à quatre ans de scolarité primaire et le développement de l'instruction secondaire s'annonça très faible (Batrawi, 2011). À côté de quelques classes ouvertes dans le peu d'écoles pour l'enseignement secondaire, le *Collège Arabe* créé en 1918 à Jérusalem fut parmi les très rares écoles publiques destinées à l'instruction secondaire au service des élèves palestiniens<sup>14</sup>. Il servit aussi à former des enseignants pour les écoles primaires : ceux-ci suivaient une cinquième année durant laquelle étaient dispensés des cours de pédagogie et de psychologie (Ouda, 1999 :171).

---

<sup>11</sup> Un rapport de 423 pages qui détaillent la situation en Palestine après la révolte des Arabes en 1936 et qui préconise le projet du Plan du Partage de la Palestine adopté par la Nation Unies en 1947. Disponible en ligne sur <http://unispal.un.org/pdfs/Cmd5479.pdf>. Voir référence note suivante.

<sup>12</sup> Report of the Palestine Royal Commission, Cmd 5479, London: HMSO, 1937. Chapitre XVI, pp.333-334.

<sup>13</sup> Ibid. p.338

<sup>14</sup>Ibid. p.338

En ce qui concerne le système privé, la plupart des écoles arabo-musulmanes pendant cette période furent nationalisées et peu d'entre elles restèrent ouvertes, alors que les écoles chrétiennes augmentaient en nombre et devenaient accessibles aux enfants musulmans qui s'y inscrivirent de plus en plus vu leur bonne réputation surtout pour l'apprentissage des langues étrangères. (Voir tableau ci-après):

**Tableau 2: Nombres d'écoles, d'élèves et d'enseignants dans le public et le privé en 1946**

Type de l'école	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
Publiques	478	1872	81,662
privées (musulmanes)	135	432	14,169
privées (Catholiques)	182	1468	22,504
TOTAL	795	3772	118,335

**Source:** Tibawi, A. *Arab Education in Mandatory Palestine* (London: LUZAC, 1956)

Malgré cette augmentation remarquable du nombre d'écoles, par rapport à ce qui a été le cas sous les Ottomans, comme l'indique le tableau, les écoles ont été assez négligées de la part du gouvernement du mandat britannique. En 1945, les statistiques indiquent que parmi les enfants arabes âgés entre 5-15 ans, seuls 42% étaient scolarisés dont 40% dans des écoles privées, alors que le taux de scolarité parmi les enfants juifs du même âge s'approchait de 100%. (Al-Dabbag, 1990 :73/ arabe). Alors que le système éducatif juif s'épanouissait en autonomie sous le contrôle du *Zionist school network*, (Swirski, 1999 :47), son homologue palestinien qui était *ultra-centralisé* (Brown, 2003 :197: anglais) n'a été en mesure d'offrir qu'une éducation basique en constante dégradation. La pénurie des enseignants formés ainsi que l'augmentation incessante du nombre des élèves dans des classes peu aménagées fut une cause importante de cette dégradation. Les manuels scolaires étaient « *largement importés et ignoraient l'identité nationale palestinienne* » (Ibid.) ce qui a fortement incité les enseignants palestiniens à les contester en les accusant de vouloir falsifier l'Histoire. Certains enseignants poussés par le réveil du mouvement du nationalisme arabe de l'époque et très frustrés de la politique biaisée des Britanniques, ont introduit clandestinement d'autres manuels surtout dans les cours d'Histoire et de Géographie (Nashwan, 2004 :70/ arabe). Dans son témoignage

devant la *Commission Royale*, Khalil Totah<sup>15</sup> fait entendre cette colère quand il dit : «*Il semblerait que le système éducatif arabe a été conçu dans le but de concilier les Arabes à cette politique (la création du foyer national aux juifs) ou de rendre l'éducation incolore, inoffensive et ne pas compromettre la mise en place de cette politique du gouvernement* »<sup>16</sup>.

Il faudrait aussi souligner le fait que dans ce contexte politique assez tendu, l'Ecole, des deux côtés, n'a pas échappé aux pressions sociopolitiques et a été bien influencée par les mouvements nationalistes de l'époque. Elle fut un moyen de lutte et un foyer de promotion des pensées nationalistes acharnées ce qui n'a pas forcément aidé à la coexistence entre les deux communautés, comme le décrit le rapport anglais :

*«Effet, en ce qui concerne le fait de favoriser, jusqu'à présent, une meilleure entente entre les races, le système éducatif juif rend, d'année en année, cette tâche de plus en plus difficile; sa production de nationalistes juifs fervents augmente »*<sup>17</sup>.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, dans la pénurie des moyens de subvention de la part de la communauté locale, aucune structure postsecondaire pour les Palestiniens ne vit le jour. Par conséquent, les étudiants qui désiraient poursuivre leurs études se trouvèrent dans l'obligation de partir à l'étranger ce qui était hors de portée de la plupart de la population majoritairement rurale à l'époque.

### **1.1.3. L'éducation après la *Nakba* (1948-1967)**

Le 14 mai 1948, le mandat britannique sur la Palestine arriva à expiration après avoir bien préparé le terrain à la naissance de l'État d'Israël proclamé le jour même par le chef du gouvernement provisoire, David Ben Gourion, sur 78% de la superficie de la Palestine mandataire. Suite aux massacres, à la destruction de leurs villages, environ 750.000 Palestiniens subissent un exode forcé mené notamment par les forces de la *Haganah*<sup>18</sup>. Du jour au lendemain, une partie importante de la population se trouvèrent dans des camps de réfugiés dans les pays limitrophes où ils furent forcés de vivre ainsi que leurs descendants jusqu'aujourd'hui sans passeport sous le statut de réfugiés. Les

---

<sup>15</sup> Khalil Totah, un pédagogue connue, devenu représentant du Haut Comité Arabe. Il était le Directeur du Collège Arabe à Jérusalem. Il a démissionné pour contestation contre les politiques éducatives du gouvernement mandataire. Il est devenu par la suite le Directeur de l'école privée *Friends* à Ramallah.

<sup>16</sup> *Report of the Palestine Royal Commission*, Cmd 5479, London: HMSO, 1937. Chapitre XVI page 351

<sup>17</sup> Ibid. p.336

<sup>18</sup> L'armée clandestine sioniste créée en 1920. Elle était la force d'exécution du projet sioniste pour créer le futur Etat d'Israël.

guerres se succédèrent entre Israël et ses voisins arabes et entraînent en 1949 l'annexion de la Cisjordanie et Jérusalem Est par la Jordanie et la mise de la bande de Gaza sous tutelle administrative de l'Égypte.

Ces événements ont été vécus comme un séisme dans tous les aspects de la vie des Palestiniens y compris dans le domaine de l'éducation. Le système éducatif palestinien éclata. Désormais, les jeunes Palestiniens ne fréquentèrent plus les mêmes écoles et n'étudièrent plus les mêmes manuels scolaires. Ils étaient instruits différemment sous d'autres systèmes éducatifs étrangers en fonction de leurs lieux de résidence géographique. En Cisjordanie et à Jérusalem Est, les écoles suivaient le système éducatif jordanien tandis que dans la bande de Gaza, c'était le système égyptien qui était mis en place. « *Cela signifie que tous les règlements relatifs au contenu de l'enseignement, aux élèves et aux enseignants, et tous les autres aspects de l'éducation étaient les mêmes que ceux qui avaient cours en Jordanie ou en Égypte* » (Unesco, 1990 :6). En ce qui concerne l'éducation dans les camps des réfugiés palestiniens au Liban, en Syrie ou en Jordanie, l'UNRWA<sup>19</sup>, *United Nations Relief and Works Agency for the Palestine Refugees in the Near East*, organisme de l'ONU, fut créé pour assumer des services de base pour les réfugiés dont l'éducation. L'UNRWA a donc ouvert des écoles pour l'enseignement primaire et préparatoire suivant le système éducatif des pays d'accueil. Les élèves sortant de ces écoles pouvaient par la suite poursuivre des études secondaires non obligatoires dans les écoles du secteur public et rejoindre les universités privées.

Quant aux Palestiniens demeurant chez eux, appelés désormais les Arabes ou les Palestiniens de 48<sup>20</sup>, dans ce qui est devenu Israël, l'Etat naissant a créé pour cette minorité un appareil éducatif distinct de celui des enfants juifs et non autonome. Sous le contrôle du Ministère de l'Éducation israélien, et sous le slogan « *Separate but equal* », les élèves arabes suivent leur scolarité en langue arabe. Cependant, plusieurs études (Abu-Saad, 2004a et 2006 ; Golan-Agnon, 2005; Human Rights Watch, 2001) ont bien démontré la fausseté de ce principe d'égalité affiché par l'Etat hébreu. Les écoles arabes subissent une discrimination flagrante par rapport à leurs homologues juifs en termes d'allocations et de services éducatifs. A titre d'exemple, le Bureau central israélien

---

<sup>19</sup> Organisation créée en décembre 1949 par la résolution 302 (IV) de l'Assemblée Générale des Nations Unies afin d'apporter une assistance humanitaire aux réfugiés palestiniens de 1948 s'activant en Jordanie, en Syrie, au Liban et aux territoires occupés. Elle serve selon ses chiffres en 2010, plus de 4.8 millions de réfugiés.

<sup>20</sup> On les appelle aussi « les arabe d'Israël », « les arabes en Israël » ou « les palestiniens de l'intérieur ».

des statistiques indique que pour l'année académique de 2000-2001, le gouvernement israélien a investi un total de 534 NIS en moyenne par étudiant arabe contre 1779 NIS par étudiant juif (Hesketh, K., Zaher S., 2009 :2)<sup>21</sup>, soit trois fois moins. Les études mentionnées ci-dessus établissent également une relation de cause à effet entre les faibles rendements dans l'accès, les taux de réussite et le bon déroulement de la scolarité des petits arabes de 48 et la politique discriminatoire mise en place :

*« Comme c'était le cas sous le gouvernement du Mandat britannique, la qualité des systèmes d'éducation juifs et arabes diffère nettement. Le passage de la loi sur l'enseignement obligatoire en 1949 a augmenté sensiblement l'inscription dans le système arabe dans le Nord, alors qu'il n'y avait pas assez de salles de classe ni d'enseignants qualifiés. Les autorités éducatives ont alors loué des chambres, mis en place un système alterné pour la présence des élèves, et ont embauché de nombreux enseignants sans certificats. (...). A partir des années 1960, les taux d'alphabétisation chez les Arabes Palestiniens ont augmenté ainsi que leur participation à l'enseignement supérieur. Le nombre d'écoles a aussi augmenté de manière significative, en particulier pour les Bédouins du Néguev. Malgré ces améliorations, les écarts entre l'éducation juive et arabe de la qualité de l'éducation et la réussite scolaire des élèves restent dramatiques ». (Human Rights Watch, 2001 :15-17/anglais).*

En Cisjordanie, à Jérusalem-Est et dans la bande de Gaza, même s'il n'y avait pas d'éducation nationale à proprement parler, le fait que l'éducation était gérée par deux pays arabes, ça a été vécu comme un répit dans l'évolution historique du système sinistré. Cette période a témoigné d'une vraie éclosion de l'éducation après un début assez difficile ; l'instruction devint obligatoire dans les deux premiers cycles d'apprentissage, le primaire et le préparatoire, soit jusqu'à l'âge de 15 ans. L'école devint de plus en plus accessible dans la plupart des villages palestiniens, elle était gérée sur le terrain par des fonctionnaires palestiniens et l'on pouvait même y célébrer les événements nationaux. En outre, très valorisée par les familles palestiniennes, l'éducation était considérée à la fois comme un investissement rentable et honorable. Les enfants ont donc rejoint l'École en masse, des programmes d'alphabétisation d'adultes ont vu le jour, et les formations des maîtres ont fleuri.

Mais il faudrait aussi signaler en plus du manque de pertinence dans les manuels, cet essor de l'éducation *« a plutôt mis l'accent sur la quantité au déterminant de la qualité »*

---

<sup>21</sup> Israeli Central Bureau of Statistics (ICBS), *New Survey – Investment in Education 2000/1*, Press Release, 3 August 2004 (Hebrew), in Hesketh, K., Zaher S. (2009, august): "New data on educational access/attainment of Arab students in Israel", in Adalah's Newsletter, Volume 63.



(Brown, 2003 :198). Les deux cursus égyptien et jordanien n'ont pas à l'origine été destinés aux enfants palestiniens ce qui a fait du développement de l'identité nationale palestinienne à l'école une question toujours négligée et très marginale. Bref, en dépit des progrès, les conditions garantissant une éducation de qualité ne sont guère remplies.

Vu l'absence d'institutions d'enseignement supérieur sur le sol national, l'annexion des territoires a permis aux étudiants palestiniens désirant poursuivre leurs études universitaires de rejoindre les universités dans les pays arabes notamment en Jordanie, au Liban et en Egypte ou à l'étranger surtout dans des pays anglophones. A l'époque, selon l'Unesco, « *La proportion des étudiants dans la population palestinienne d'âge correspondant aux études universitaires soutient avantageusement la comparaison avec la situation dans les pays en développement et même dans certains pays développés* ». (Unesco, 1990 : 41). Cet atout a manqué aux Palestiniens de 48 qui, jusqu'en 1966 vivaient sous régime militaire, ne pouvant quitter leurs lieux de résidence qu'en ayant un permis, ce qui a sévèrement limité leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur (Human Rights Watch, 2001 :15).

Toutefois, à la fois pour remplir le vide et pour répondre à la demande sociale d'enseignement professionnel, l'UNRWA a ouvert, à la fin des années cinquante, des Centres de formations professionnelles, Il s'agissait de formations techniques gratuites, d'une durée de deux ans après le collège. Ces centres avaient pour vocation de former la main d'œuvre à des métiers manuels. Plus tard, des collèges communautaires privés dispensant des formations professionnelles de niveau bac+2 ont ouvert leurs portes en Cisjordanie et dans la bande de Gaza pour dispenser le premier type d'enseignement postsecondaire en Palestine.

Alors que dans les camps, les réfugiés baignaient dans des difficultés à la fois économiques et démographiques, et malgré les efforts remarquables de l'UNRWA pour rendre l'éducation plus accessible, l'évolution de l'éducation a bien été contrariée. Au Liban, là où l'image est la plus sombre, les réfugiés n'avaient et n'ont toujours pas le droit d'exercer quelques soixante de métiers dont la médecine et l'architecture par exemple, réservés exclusivement aux Libanais. Une mesure qui a fortement incité à l'immigration des personnes qualifiées et des cerveaux palestiniens à l'étranger.

Dans cette période où la gestion de l'éducation était hétéroclite, il nous est difficile de traiter la question de la qualité de l'éducation notamment à cause de l'absence d'études ou de rapports qui portent des indications claires sur ses normes ou sur ses pratiques.

Dans la suite de notre étude, et pour ne pas trop élargir le débat historique, nous focalisons nos réflexions sur l'évolution de l'éducation exclusivement dans les Territoires Occupés en 1967. Nous faisons ce choix pour rester pertinente dans l'introduction du contexte qui encadre directement le terrain de notre étude.

#### **1.1.4. Sous l'occupation Israélienne (1967-1994)**

Suite à la guerre de Six jours de 1967, la Cisjordanie, Jérusalem-Est et la bande de Gaza (appelés désormais par l'ONU les Territoires Palestiniens Occupés TPO), ainsi que le Plateau du Golan et une partie de la péninsule de Sinaï tombent sous l'occupation militaire israélienne. Le peuple palestinien, sous le choc, vécut un deuxième exode où environ 450 mille personnes furent contraintes de quitter leur foyer, près de la moitié se réfugia en Jordanie.

Les services de l'éducation dans l'ensemble des territoires revinrent désormais aux mains des autorités militaires israéliennes. Tout au long de la période de 1967 à 1994, l'éducation a fait l'objet d'une série de décisions et de décrets qui révèlent la volonté politique des autorités d'occupation de combattre l'identité nationale du peuple palestinien au travers de l'éducation. Le secteur de l'éducation a été délibérément négligé voire contrarié et détruit à long terme. « *Seulement un budget minimal était fourni et qui servait essentiellement pour couvrir les salaires des enseignants* » (Nicolai, 2007 :35/anglais)<sup>22</sup>. Suite à cette mesure, les formations continues des enseignants n'ont pas été financées ce qui a conduit à leur disparition. Aucun plan, aucune stratégie de développement du système éducatif n'ont été adoptés face à la croissance démographique montante à l'époque.

La dualité préexistante du système en Cisjordanie et dans la bande de Gaza a été préservée. L'hébreu a fait son entrée dans le curriculum comme matière non éliminatoire. Les manuels scolaires sont passés au crible de la censure militaire avant de passer aux mains des enseignants et des élèves. Toute référence ou mention de l'héritage de la Palestine, de son histoire, de sa culture ou de sa géographie a été officiellement interdite voire sanctionnée. Ainsi Assaf détaille :

---

<sup>22</sup> Traduction libre de l'anglais du texte: « *Only minimal funding was provided and that mainly went to cover teacher salaries* ».

*« La censure israélienne s'assurait que ces programmes ne soient pas utiles pour les efforts d'édification de la nation palestinienne. Le Décret militaire 101 imposait que tout le matériel de lecture, les livres et les périodiques soient approuvés par le censeur militaire. Toute référence à la Palestine ou à la question palestinienne était ainsi systématiquement censurée. Chaque année, les autorités israéliennes soumettaient les manuels scolaires importés d'Égypte et de Jordanie à une censure rigoureuse, effaçant certains mots, paragraphes, chapitres ou refusant l'entrée des livres abordant la question palestinienne, ses racines ou l'héritage culturel. Il est important de remarquer ici que cette censure ne s'appliquait pas uniquement aux manuels d'histoire et de géographie, mais aussi à ceux utilisés pour l'enseignement de la langue et de la religion ». (Assaf, 1997: 53).*

*« Une étude sur les besoins du peuple palestinien en matière de l'éducation et de la formation » menée par l'Unesco en 1990 décrit, en détails, le mauvais état des établissements scolaires publics et les conséquences sur la détérioration de la qualité de l'éducation dispensée à l'époque. Afin de donner une image de l'école sous l'occupation, nous tenons à citer des paragraphes portant sur l'état matériel des écoles en 1987-88 :*

*“Tous les bâtiments scolaires n'ont pas été spécialement construits à cet usage. En Cisjordanie, on compte dans les écoles publiques 1.771 salles de classe louées sur un total de 9.677, soit 18.3%. Les locaux loués ne conviennent pas tous aux activités éducatives. (...) Nombre d'entre eux sont mal éclairés et mal ventilés. Beaucoup menacent de s'effondrer. Les plafonds et les murs sont lézardés et l'eau s'y infiltre en hiver. La plupart des salles louées n'ont pas l'électricité et ne sont pas rattachées au système de distribution d'eau potable. (...) tous ces locaux scolaires publics, loués ou non, sont rarement entretenus parce qu'il n'y a pas de crédits pour l'entretien. (...) En ce qui concerne les installations spécialisées comme les bibliothèques et les laboratoires, et les équipements scolaires comme les sanitaires, ainsi que les services de santé, la situation est mauvaise. (...) On constate que 50% des écoles préparatoires et secondaires n'ont pas de bibliothèque. Le fait qu'une bibliothèque existe ne signifie d'ailleurs pas que celle-ci contienne suffisamment de livres. Certaines des bibliothèques sont vides, d'autres n'ont pas assez de mobilier et celui qui existe est vieux et brisé. En outre, les livres disponibles sont en très mauvais état, par manque de soin. On constate que 75.2% des écoles publiques de Cisjordanie n'ont pas de laboratoires de sciences. (...) Depuis 1967, ce sont les laboratoires de sciences qui ont pâti le plus de la situation. La plupart des produits chimiques qu'ils contenaient ont été confisqués et les écoles n'ont jamais été réapprovisionnées. Quant au matériel de laboratoire, il n'a pas été remplacé non plus. Bref, ce qui subsiste aujourd'hui des laboratoires des sciences ne répond pas aux objectifs éducatifs de l'enseignement des sciences, qui est devenu dans les territoires occupés un enseignement purement*

*théoriques (...). Toutes les écoles publiques de Cisjordanie et de la bande de Gaza sont dépourvues des équipements publics nécessaires au fonctionnement normal d'une école. De plus la majorité des écoles n'ont ni terrain de jeux, ni murs, ni clôtures. (...) Il faut dire aussi que la plupart des écoles n'ont pas assez de mobilier et que celui qu'elles ont se dégrade progressivement par manque d'entretien. Il faut signaler, en outre, l'insuffisance ou l'absence des auxiliaires audiovisuels et du matériel indispensables à tout apprentissage efficaces ».*  
(Unesco, 1990 :15-16)

Faute aussi de construire de nouveaux locaux permettant d'accueillir les nouveaux élèves inscrits chaque année, la plupart des écoles publiques (certaines jusqu'à aujourd'hui) fonctionnaient sous le système des classes à mi-temps. La journée scolaire d'une classe était réduite à une demi-journée pour qu'une autre classe soit accueillie l'après-midi dans le même local. Ceci a eu pour résultats immédiats de raccourcir les journées de cours de classes déjà surchargées, et d'annuler toutes les activités extrascolaires.

Au niveau de la vie scolaire, l'occupation a aussi eu de lourdes conséquences sur l'assiduité et la régularité des journées scolaires. Celles-ci ont souvent été perturbées par des grèves ou des fermetures des établissements éducatifs imposées par l'armée. Durant la première Intifada,<sup>23</sup> toutes les institutions éducatives ont dû, par décret militaire, fermer leurs portes pour des très longues durées. Entre 1988-1991, les deux tiers de l'année scolaire ont été perdus. En réponse à ces fermetures et afin de minimiser la perte éducative des élèves, d'autres formes d'éducation alternative plus souples ont été mises en place par la société civile (Mahshi & Bush, 1989), (Unesco, 1990). Des cours de rattrapage donnés par des enseignants et des étudiants universitaires volontaires se tenaient en dehors des murs de l'école dans des maisons privées et dans la clandestinité : cela a donné lieu à une autre forme d'éducation plus connue sous le nom de l'Education Populaire. Ce système a aussi été traqué et considéré comme illégal par les autorités militaires. « *Les écoles privées et de celles de l'UNRWA ont tenté d'appliquer une autre stratégie basée sur l'enseignement à distance avec des coffrets pédagogiques préparés pour être utilisés par les étudiants à domicile. Cette seconde stratégie de remplacement a aussi été considérée comme illégale par les autorités israéliennes* » (Assaf, 1997 :55). Il est évident que « *l'impact de ces années (de l'Intifada) se ressent toujours: les problèmes de*

---

<sup>23</sup> Soulèvement populaire général et spontané du peuple palestinien contre l'occupation israélienne. Elle débute en décembre 1987 et se termine en 1993 par la signature des accords d'Oslo. Une forme de lutte civile, elle porte aussi le nom de la guerre des pierres

*discipline et la fascination pour la résistance semblent avoir contribué à une chute des normes académiques à différents niveaux pédagogiques » (Nécolai, 2007/anglais).*

Il est aussi important de rappeler que le secteur éducatif public sous l'occupation se composait uniquement d'écoles primaires, préparatoires et secondaires. Quelques collèges secondaires techniques ont été créés pour former une main-d'œuvre semi-qualifiée répondant principalement aux besoins de l'économie israélienne (secteurs de bâtiments, industries). Selon les chiffres de l'Unesco en 1987-88, les écoles publiques accueillaient 62.9% des élèves en âge scolaire contre 24% pour les écoles de l'UNRWA et 13.8% pour celles du système privé (Unesco, 1990 :7). Malgré le peu d'intérêt des autorités israéliennes pour l'éducation post et préscolaire, les formations professionnelles, les formations pour adultes, et handicapés (y compris les handicapés mentaux) ont néanmoins continué d'exister grâce à l'initiative privée palestinienne représentée par des associations, des sociétés, des fondations et des donations, ainsi que par des organismes religieux tant chrétiens que musulmans. (Ibid. :6).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il n'y avait jusque là quelques collèges universitaires et communautaires. Il a fallu attendre 1971 pour que la première université palestinienne voie enfin le jour. Pendant cette période, dix universités palestiniennes sont nées sur une période de temps relativement serrée (voir tableau ci-après). Aucune de ces institutions n'a reçu d'aide financière de la part des autorités israéliennes. Ce sont des fondations privées et des subventions venant de l'étranger qui ont permis l'édification sur le sol national d'universités locales. C'était une nécessité nationale non seulement pour satisfaire la demande croissante de la jeunesse palestinienne d'accéder à l'enseignement supérieur chez soi, mais encore pour lutter contre l'expatriation de la jeunesse qualifiée, notamment parce que les mesures israéliennes limitaient leur retour au pays.

**Tableau 3: La genèse des universités palestiniennes**

	<b>Université</b>	<b>Année de création</b>	<b>Statut</b>	<b>Localité</b>
1.	Université d'Hébron	1971	Publique	Hébron
2.	Université de Birzeit	1972	Publique	Ramallah
3.	Université de Bethléem	1973	Publique	Bethléem
4.	Université Nationale An-Najah	1977	Publique	Nablus
5.	Université Islamique de Gaza	1978	Publique	Gaza
6.	Université polytechnique de Palestine	1978	Publique	Hébron
7.	Université Al-Quds	1984	Publique	Jérusalem
8.	Université Al-Azhar de Gaza	1991	Publique	Gaza
9.	Université ouverte de Jérusalem	1991	Publique	Ouverte
10.	Université AL-Aqsa	1991	Gouvernementale	Gaza
11.	Université Arabo-américaine	2000	Privée	Jénine
12.	Université de Palestine	2008	Privée	Gaza
13.	Université Technique de Palestine- Kadourie	1930 devenue université en 2008	Publique	Toulkarem
14.	Université de Gaza	2008	Privée	Gaza
15.	Université d'Al-Umma	2008	Privée	Gaza

Dans ce paysage et pour faciliter leur gestion sous l'occupation, les universités publiques ont été créées sous le statut d'institutions éducatives privées. L'idée était de permettre la recherche de financements autres que ceux issus du publique. Aujourd'hui, elles bénéficient, pour la plupart d'entre elles, d'un statut public/ privé particulier qui les dote d'une autonomie et d'une autogestion au niveau de l'admission, du recrutement du personnel, de l'évaluation des étudiants, de l'octroi des diplômes, et de leur propre expansion sous planification et supervision centrales et nationales du MoEHE et du Conseil de l'enseignement supérieur. Elles reçoivent aussi des fonds publics. Au niveau académique, elles ont limité leurs services, pour la plupart d'entre elles jusqu'à l'arrivée de l'ANP, au premier ou au deuxième cycle universitaires laissant une place plus grande aux études littéraires, éducatives, religieuses et commerciales.

Au niveau de la planification stratégique et du rôle social de ces universités, la réalité était beaucoup plus complexe ; « *Les tentatives visant à concevoir et mettre en place une planification de l'éducation dans les territoires occupés rencontrent de nombreux obstacles.*

*En théorie, La planification de l'éducation est là mais en pratique, les institutions éducatives palestiniennes sous occupation ont peu de contrôle sur la mise en œuvre de cette planification » (Baramki, 1987 :15/anglais). Sous l'occupation, l'enseignement supérieur a du émerger dans un paysage fragmenté en dehors d'une stratégie nationale globale. Il lui était difficile de travailler contre l'état d'isolement dans lequel il se trouvait. Il était impossible, par exemple, d'obtenir des statistiques sociales ou des recensements des besoins du marché du travail, notamment dans le secteur de l'enseignement public qui était sous total contrôle des autorités israéliennes. A l'heure actuelle, cet héritage continue à peser et rend encore difficile l'harmonisation des programmes concurrentiels proposés par les diverses universités parfois loin des besoins réels du marché du travail local.*

### **1.1.5. L'éducation à l'ère d'Oslo (à partir de 1994) : une expansion contrariée**

Le 13 septembre 1993, la signature spectaculaire des Accords d'Oslo entre Israël et l'OLP à la Maison Blanche fut un tournant majeur dans l'histoire du Proche-Orient. Un « processus de paix », basé sur une reconnaissance réciproque et sur des négociations directes entre les deux parties, fut inauguré dans l'espoir de mettre terme au conflit israélo-palestinien. Selon ces accords, une entité politique palestinienne –ANP- dotée des pouvoirs limités fut créée sur un morceau du sol national pour poser une base d'une autonomie temporaire de cinq ans qui devrait préparer la naissance du futur Etat palestinien. Les premières années qui ont suivi cet accord ont effectivement laissé espérer la paix et la prospérité économique. Mais très vite, les négociations de paix ont dérapé vers l'impasse et une deuxième Intifada fut déclenchée le 28 septembre 2000. Israël attaqua presque tous les emblèmes de la souveraineté de l'ANP et assiégea Yasser ARAFAT dans *Al-Moquata'a* à Ramallah. Le processus de paix semble depuis au point mort. Vingt ans après, la paix échappe toujours à cette région du monde et le bout du tunnel semble de plus en plus éloigné. L'Etat palestinien devient un rêve lointain et ce malgré le statut d'Etat observateur à l'Assemblée générale de l'ONU obtenu en 2012.

En matière d'éducation, l'arrivée de l'ANP a eu des effets positifs sur le développement de l'enseignement dans les Territoires Occupés. C'est pour la première fois de leur histoire que les Palestiniens prennent enfin en charge leur propre système éducatif. A cette

époque, bien qu'elle ne soit pas nommée ainsi<sup>24</sup>, une importante démarche d'ingénierie éducative de macro-dispositifs s'est mise en route pour (re)construire le système éducatif palestinien. Tout un travail de prévision, de planification, d'organisation, de coordination de ressources humaines et matérielles a vu le jour pour relever le défi. Mais les contraintes de la réalité économique-politique ; manque de visibilité et de stabilité politique, manque de ressources humaines expérimentés et qualifiés au départ, pénurie des moyens financiers et dépendances vis-à-vis des aides extérieurs ont forcément eu leur effets aussi bien sur le déroulement que sur les résultats du projet national de l'éducation en Palestine.

Ainsi, et dès sa naissance en août 1994, le MoEHE a mené, en partenariat avec des donateurs internationaux, de grands projets de reconstruction de l'infrastructure du secteur héritée des longues années d'occupation dans la limite des moyens et des ressources existants. En réaction à la domination culturelle étrangère qui a longtemps été vécue comme une menace à l'identité nationale et en signe de souveraineté et de rejet de la dépendance, le MoEHE déclare tardivement, en 2008 une vision nationale de l'éducation qui est la suivante :

*«L'éducation palestinienne préparera des êtres humains fiers de leurs valeurs religieuses, de leur nationalité, de leur pays ainsi que de leur culture arabe et musulmane ; qui contribuent au développement de leur société; qui cherchent activement la connaissance et la créativité ; qui interagissent positivement avec les exigences de la recherche scientifique et du développement technologique et qui sont capables de rivaliser dans les domaines scientifiques et pratiques ; qui sont ouverts aux autres cultures et aux marchés régionaux et internationaux; qui sont capables de construire une société fondée sur l'égalité entre les hommes et les femmes et sur le respect des valeurs humaines et la tolérance religieuse, et de la construction un système d'enseignement supérieur qui est accessible, multiple, diversifié, flexible, efficace, efficient, durable, completif et de qualité » (MoEHE, 2008b : 49 /anglais).*

Dans cette perspective, l'élaboration et la mise en place progressive<sup>25</sup> du premier curriculum national palestinien fut la principale priorité du MoEHE. Le besoin vient essentiellement de la nécessité de créer une base de l'éducation commune, unifiée, et

---

<sup>24</sup> L'appellation officielle du service chargé de cette mission dans le MoEHE est l'Unité de Planification stratégique de l'éducation

<sup>25</sup> Ce n'est qu'en 2006 que le nouveau manuel palestinien a été entièrement appliqué dans tous les grades jusque le *Tawjih*, (le baccalauréat)



partagée dans toutes les écoles des Territoires occupés (MoEHE, 2007 : 68) et principalement pour en finir avec la dualité du système existante depuis 1948.

Dans les plans quinquennaux de développement stratégique élaborés par le MoEHE, les réformes du système ont aussi évolué progressivement. Partant de la réponse en urgence aux besoins quantitatifs et physiques de l'édification de nouvelles classes et d'augmentation du taux de scolarité dans le premier plan (2001-2005), (MoEHE, 2000b) le MoEHE a fait, dans son deuxième plan (2008-2012), de la question de la qualité son souci principal. On peut lire dans ce passage de l'expansion à la focalisation sur la qualité, bien qu'elle soit souhaité, une approche de dissociation entre les deux dimensions, quantitative-qualitative. Ceci peut aussi donner à penser que les ressources et les actions investies au début n'ont pas été pilotées par des finalités qualitatives ou alors que la qualité était considérée comme un effet logique des actions quantitatives mises en place ou bien encore que sa réalisation allait de soi une fois les conditions quantitatives remplies. Or, *« Plus fondamentalement, l'éducation est un ensemble de processus et de résultats qui sont définis qualitativement. La quantité des enfants qui apprennent est par définition une considération secondaire: se borner à remplir d'enfants des espaces appelés «écoles» ne répondrait même pas aux objectifs quantitatifs si aucune éducation réelle n'y était dispensée »* (Unesco, 2004 : 31).

L'enseignement supérieur académique et professionnel connaît lui aussi un réel boom. Dans une politique d'ouverture, une grande diversification des programmes est proposée à un nombre croissant d'étudiants. Des projets de collaborations et de partenariats se sont noués avec de nombreuses universités et institutions éducatives internationales. Même si les universités palestiniennes restent majoritairement des universités d'enseignement de premier type, la volonté d'innovation et à la recherche scientifique commencent à se développer.

### **1.1.6. Des réformes entravées**

Il faut signaler que toutes ces réalisations achevées ou à accomplir trébuchent dans un contexte de difficultés et de crises chroniques. En pratique, les réformes ont souvent été freinées par les complications de la réalité politico-économique. Au niveau du fonctionnement, le MoEHE, dans les premières années qui ont suivi sa création, manquait d'une base législative encadrant ses opérations mais aussi d'un équipement logistique nécessaire pour mener ses actions. Il ne disposait ni d'une base de données ni d'un travail

documentaire d'analyse et de synthèse tant quantitatives que qualitatives nécessaires à la gestion au niveau macro du train de réformes à mener. Les nouveaux agents manquaient au début d'expérience dans le domaine de la planification stratégique de l'éducation pour pouvoir mettre en place des plans globaux de développement à long terme (Nicolai, 2007 : 55). Il a fallu un certain temps pour mener des études d'analyse et des recensements de besoins sur le terrain pour pouvoir dessiner des politiques d'actions mieux organisées et plus ciblées.

Très vite, le déclenchement de la deuxième Intifada a replongé les Territoires palestiniens dans une turbulence de violences, ce qui a eu des conséquences accablantes sur les efforts de la relance de l'éducation. Le MoEHE s'est trouvé dans l'obligation d'adapter ses agendas pour faire face, dans des plans d'urgences, aux perturbations quasi quotidiennes de la vie éducative, avec des écoles partiellement ou complètement détruites sous les bombardements sinon occupées à un moment ou à un autre et transformées en bases militaires pendant les incursions de l'armée israélienne. Les morts et les arrestations parmi les étudiants ou leurs proches ont lourdement influencé la santé mentale et psychique des étudiants et des enseignants. De nombreuses journées scolaires ont été perdues à cause des couvre-feux et des restrictions de mouvements imposées par le Mur de séparation ou les barrages israéliennes implantées sur les axes vitaux de circulation de la population locale. En Cisjordanie, 275 écoles se trouvent à moins de 500 mètres de postes militaires israéliens ce qui les rend particulièrement vulnérables à toute escalade de violence.

Bien que l'occupation reste la principale cause de ces multiples difficultés, d'autres facteurs complexes nuisent aussi au bon déroulement du processus éducatif et à sa bonne réforme. Le clivage politique interne, la dépendance budgétaire vis-à-vis des donations internationales politiquement conditionnées, la corruption administrative et l'incompétence sont autant de bâtons dans les roues du processus de développement en général et de la réforme de l'éducation en particulier. En 2006 et suite à la montée des islamistes au pouvoir lors des élections législatives, les donateurs internationaux ont retenu leurs contributions dans le financement du budget de l'ANP. Cette dernière s'est donc trouvée avec un déficit budgétaire sévère ce qui l'a amenée à imposer l'austérité et à réduire les dépenses de fonctionnement de ses institutions y compris les écoles. En conséquence, tous les projets éducatifs ont été à l'arrêt et les conditions d'enseignement se sont fortement dégradées. Les enseignants, vu le défaut du paiement de leurs salaires pendant des mois consécutifs, se trouvaient démotivés et ont été obligés de chercher

d'autres jobs afin de boucler leur fin de mois. Enfin, une chute des normes à la fois au niveau administratif et académique caractérise très clairement les écoles de la bande de Gaza.

En outre, la prise de pouvoir armée de la bande de Gaza par le Hamas en 2007 a aggravé davantage la situation. Une rupture politique et administrative s'est établie entre les deux parties des Territoires palestiniens déjà en discontinuité géographique. La grève générale de tous les fonctionnaires du secteur public dans la bande de Gaza à laquelle a appelé le gouvernement de Ramallah a gravement touché l'École. Les agents éducatifs et la majorité écrasante des enseignants ont été remplacés dans l'urgence par de nouveaux enseignants embauchés en vertu de leur appartenance ou de leur proximité politique au mouvement islamiste et non de leurs compétences. Dès lors, beaucoup ne maîtrisent pas suffisamment le programme d'enseignement. Selon un rapport de l'UNICEF, « *5000 nouveaux enseignants ont été recrutés dans la bande de Gaza pour combler le manque (des enseignants grévistes). Beaucoup d'entre eux n'étaient pas suffisamment qualifiés, en particulier en mathématiques et en sciences* » (UNICEF, 2011 : 13). Depuis 2007, les écoles et les institutions éducatives de Gaza se trouvent à l'écart du budget et des projets de réforme du MoEHE.

## **1.2. La structure du système éducatif palestinien**

Selon les cycles et les types d'enseignement, le système éducatif palestinien est structuré comme suit :

1. **L'éducation préscolaire** : elle propose deux ans de scolarité pour les enfants de 4 à 5 ans dans des jardins d'enfants. Cette éducation est non obligatoire et n'est pas gérée par le MoEHE. Des associations et des institutions du secteur privé et de la société civile qui prennent en charge ce type d'enseignement qui est payant.
2. **L'éducation scolaire** : Les enfants sont admis à l'âge de 6 ans pour une scolarité gratuite d'une durée de 12 ans. Selon le plan du curriculum palestinien de 1998, l'enseignement scolaire se compose de deux cycles:
  - a. Le cycle primaire de dix ans de scolarité obligatoire qui se divise en deux étapes: l'étape préparatoire comprenant les grades de 1 à 4, et l'étape d'autonomisation (Empowerment) du grade 5 à 10. L'anglais est proposé comme première langue étrangère dès la première année de scolarité (CP). Le français a aussi fait son

entrée en 4ème dans quelques écoles dites pilotes comme langue étrangère en option.

- b. Le cycle secondaire de deux ans de scolarité (grades 11 et 12) qui comprend des sections scientifique et littéraire dans les lycées généraux ou un enseignement professionnel dispensé dans les lycées techniques (agricoles, commerciaux et industriels). Ce cycle se termine par les épreuves du diplôme d'immatriculation national *Al-Tawjihi* l'équivalent du baccalauréat en France.

3. **L'enseignement supérieur** : La loi (11) sur l'enseignement supérieur de l'année 1998, détermine quatre types d'institutions d'enseignement supérieur dans les Territoires palestiniens. Les programmes de formation proposés varient suivant le niveau, le diplôme et la durée d'études en fonction des institutions qui les dispensent. Ces institutions sont les suivantes :

- a. Les universités : (traditionnelles ou ouvertes) : Une université doit contenir au moins trois facultés et dispense des formations académiques de type *Bachelor* BA de 120h minimum dont la durée des études est généralement de quatre ans (cinq ans pour la pharmacie et l'ingénierie et six ans pour la médecine). Les universités peuvent proposer des programmes de master de trois semestres minimum de 36h ou de doctorat (45h +thèse) selon les normes requises. Actuellement, seuls quatre programmes de doctorat sont disponibles et uniquement à l'université d'An-Najah de Nablus (en chimie, en physique, en arabe, et en loi islamique). La langue d'étude dans la plupart des sections scientifiques est l'anglais.
- b. Les collèges universitaires : ils forment à des programmes académiques ou professionnels de type (bac +2) ou (bac +4),
- c. Les collèges communautaires : qui visent à former des techniciens ou des ouvriers semi-qualifiés dans des programmes professionnels dont la durée d'étude est d'un an ou deux. (+/-72h) selon le programme,
- d. Les écoles polytechniques : ils proposent des formations techniques et/ou professionnelles d'une durée d'études de quatre ans au bout desquelles, est délivré un diplôme équivalent au BA. Les diplômes mis en place donnent accès aux études de 3ème cycle de type professionnel.

L'enseignement supérieur en Palestine suit le modèle américain aussi bien dans son système de certification que dans son fonctionnement. L'année scolaire se divise en deux semestres de 16 semaines chacun auxquels s'ajoutent les cours d'été. Les études

fonctionnent sur le principe d'une accumulation de crédits. Les étudiants s'inscrivent pour un certain nombre d'entre eux à chaque semestre dans la limite de 12 à 21h de cours par semaine. On passe ou non à la classe supérieure pour chaque matière individuellement. Pour obtenir le diplôme, il faut accumuler tous les crédits du plan d'études suivi. Il n'y a pas de temps limite pour finir ses études. Les frais d'inscription sont assez importants par rapport au niveau de vie ce qui constitue un véritable obstacle à la poursuite d'études supérieures pour un grand nombre d'étudiants issus des milieux modestes.

A côté de ce système officiel, il existe aussi divers types d'éducation dispensée dans des établissements non gouvernementaux :

- Les centres professionnels et culturels extrascolaires ;
- Les centres extrascolaires d'alphabétisation des adultes ;
- L'enseignement et la formation des handicapés mentaux et des handicapés physiques aux besoins spécifiques.

### **1.3. Quelques chiffres à retenir**

Selon les statistiques les plus récentes (2011) du Bureau Central Palestinien des Statistiques (PCBS), la société palestinienne reste une société très jeune où 48.2% des Palestiniens ont moins de 18 ans. La moyenne d'âge de cette catégorie de la population reste donc jeune : 18.8 ans, et le taux de fertilité est assez élevé, soit 4.2 d'enfants par femme. (PCBS, 2011 : 30-31-33).

Ces chiffres trouvent directement leurs échos dans les registres d'inscription d'élèves aux écoles à chaque rentrée scolaire. A titre d'exemple, pour l'année scolaire de 2010/2011, les effectifs ont dépassé le million d'élèves (1 116 991) dont 49.5% de filles : ainsi à peu près un quart de la population des Territoires Occupés fréquentent l'école. Au niveau régional, ce taux d'inscription est parmi les plus élevés dans les pays arabes.

Certes, il y a de quoi se féliciter de cette réussite quantitative. Ces chiffres montrent bien le succès des politiques éducatives du MoHEH destinées à faciliter l'accès à l'éducation pour tous. Mais si encourageants et appréciables que soient ces chiffres, l'incapacité de l'infrastructure éducative existante de prendre en charge le flot annuel croissant d'élèves reste un souci majeur. L'expansion du nombre d'écoles ne va pas au même rythme que l'augmentation du nombre d'élèves si bien qu'on ne réussit pas à réduire le phénomène de surpopulation des classes. La même année 2011, on a enregistré au total 2652 écoles,

tous niveaux et types d'écoles confondus. Ceci donne une moyenne de densité de 35 élèves par classe<sup>26</sup> (40.5 élèves /classe pour les écoles de Gaza contre 31.3 élèves/classe en Cisjordanie) pour une moyenne de 21.3 élèves par enseignant (ibid. : 43). Reste à ajouter que le budget alloué à l'éducation nationale par l'ANP vient en seconde place après les dépenses pour la sécurité. Pour l'année 2010, celles-ci ont atteint 18% du PIB (Helal et al., 2010 : 36). Cela semble plus élevé que dans d'autres pays même les plus industrialisés mais deux raisons expliquent ce pourcentage élevé. La première relève de la taille importante de la population estudiantine par rapport au budget global de l'ANP dépendant essentiellement des aides internationales destinées à soutenir en premier lieu les secteurs humanitaires comme l'éducation et la santé. La deuxième raison est que la majorité des dépenses dans ce budget est destinée aux coûts opérationnels qui avoisinent le 85%. A eux seuls, les salaires des fonctionnaires du MoEHE représentent la première charge soit 90% du budget alloué à l'enseignement. (Nicolai, 2007 : 63/ anglais).

Quant au nombre des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur, il est aussi en augmentation spectaculaire : de 29 380 étudiants inscrits en 1994/1995, on est passé à 213 581 étudiants en 2012/2013, dont 59% sont des filles (MoEHE, 2013 : 6 / arabe).

A ces chiffres, il s'ajoute le taux très bas d'illettrisme recensé en Palestine par rapport aux autres pays de la région et de ceux du Tiers Monde. Il ne dépasse pas les 5% dans la catégorie adultes et reste inférieur à 0.9 % dans la catégorie d'âge de 15-24 ans (PCBS, 2011 : 41/ arabe).

#### **1.4. Au-delà des chiffres, le défi de la qualité reste à relever**

Toutefois, bien qu'ils soient très encourageants, ces chiffres ne dévoilent qu'une partie de la réalité. D'un côté, ils indiquent une nette amélioration dans la situation éducative en général par rapport à ce qu'elle était avant 1994 et par rapport aux autres pays de la région. Ils montrent aussi une meilleure chance pour les filles d'accéder à l'éducation. Nous pouvons même en induire que le MoEHE n'est pas loin d'atteindre ses objectifs quantitatifs fixés dans ses stratégies de réforme de l'éducation comme en témoigne le rapport *Les Objectifs du Millénaire pour le Développement* de 2005 du Programme des Nations Unies pour le Développement (UNDP) : « *Malgré les nombreuses*

---

<sup>26</sup> Selon la Banque Mondiale, « *Les écoles publiques en Cisjordanie et Gaza sont assez petites par rapport aux normes internationales, ce qui a d'importantes implications pour l'utilisation des ressources et de leur efficacité* » (La Banque Mondiale, 2007).

*difficultés rencontrées par le ministère de l'Education et l'Enseignement Supérieur (MoEHE), en particulier au cours des quatre dernières années de fermeture, d'occupation, de détérioration des conditions économiques et des restrictions de mobilité, les réalisations en termes de reconstruction physique des écoles, la scolarisation et l'accès à l'apprentissage matériaux ont été impressionnants. Toutefois, ces conditions ont eu pour effet global de ralentissement de l'élan vers la réalisation de l'accès sûr à une éducation de qualité ».* (UNDP, 2005 : 30/anglais). La même source internationale affirme que *« Le MoEHE a fait un travail impressionnant dans l'introduction du nouveau curriculum dans les classes 1-10, et la production et la distribution des manuels scolaires sur un ratio 1/1 chaque année. En outre, la plupart des objectifs quantitatifs pour la formation des enseignants ont également été accomplis. Néanmoins, la qualité de l'enseignement primaire est loin d'être atteint ».* (UNDP, 2005 : 28 / anglais).

Mais d'un autre côté, le facteur de la qualité reste l'élément invisible dans ces chiffres. De sérieuses inquiétudes sur sa détérioration sont bien pressenties dans la plupart des études s'intéressant au sujet et des rapports du MoEHE. Les scores obtenus par les élèves palestiniens en 2003 sont bien en dessous des normes internationales avec un recul net en 2007. Les tests de Tendances Internationales sur l'Etude des Mathématiques et des Sciences (TIMSS) ont été bien interprétés, y compris par le MoEHE, comme des indicateurs clairs de la détérioration de la qualité et « de la faiblesse des pratiques éducatives poursuivies en classe » (MoEHE, 2007 : 104 /arabe). Dans la même logique, les tests normatifs organisés par le MoEHE pour mesurer le niveau de performance des étudiants à l'échelle nationale n'ont, hélas, pas montré de tendances différentes. Les résultats des tests organisés en 2009 pour des matières comme les mathématiques, les sciences et la langue arabe ont montré que les élèves étaient largement plus à l'aise dans la réponse à des questions qui évoquent directement le contenu descriptif de la matière testée alors que *« 10% seulement d'élèves étaient capables d'employer des compétences cognitives basiques, nécessaires pour répondre à des questions plus compliquées »* (Rabayia, 2009 / arabe).

Les causes de ce phénomène sont, certes, nombreuses, interférentes, complexes et multidimensionnelles. Elles touchent à la fois des domaines et niveaux différents et à la fois leurs interactions : de l'environnement de l'apprentissage à son contenu, du processus pédagogique à ses inputs et outputs, en passant à ses acteurs et aux rapports entre eux, pour finir avec la gestion et la vision que l'on accorde à l'éducation au sens plus large. Bien qu'il y ait, certes, des facteurs déterminants hors du contrôle des concepteurs

éducatifs tels que l'occupation, l'environnement socioculturel non démocratique, la culture d'apprentissage, etc., il y a aussi d'autres facteurs qui ont leur impact et qui sont plus liés à des lacunes identifiées dans les politiques de la planification stratégique des réformes successives enchaînées par le MoEHE. Un rapport officiel du *Secrétariat Général Palestinien du Cabinet des Ministres* (SGPCM) pointe tout d'abord l'ambiguïté dans la référence au concept de la qualité de l'éducation pour lequel le MoEHE n'adopte toujours pas une définition précise et unique : au contraire dans ses nombreuses études depuis 1997, différentes définitions sont données auxquelles sont associés des indicateurs distincts et non mesurables. Ceci a sûrement pour effet de rendre difficile la tâche de mesurer le niveau de progrès accompli vers la réalisation des objectifs préalablement définis et d'en évaluer les résultats. « *Ainsi, tous les plans qui ont été adoptés ont eu des objectifs différents, des approches et de méthodes multiples pour améliorer la qualité de l'éducation selon la définition adoptée dans chaque cas. Cela affecte négativement la possibilité de réaliser des résultats clairs et complémentaires selon la vision supposée être officiellement adoptée*» (Affouna, 2010 : 18-19 /arabe).

En outre, l'approche adoptée dans la démarche de l'amélioration de la qualité est qualifiée de *top down approach* qui cherche plus à répondre aux agendas des donateurs qu'à satisfaire les réels besoins des acteurs sur le terrain. Et ce d'autant plus que la démarche elle-même est basée sur l'injection d'inputs et de ressources jugés nécessaires à la réforme sans forcément établir de liens directs avec les outputs ou *intended learning outcomes* (ILO) et leurs effets comme des indicateurs fiables pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés ou des actions entreprises (Ibid.). A cela s'ajoute la déconnection, dès le départ, entre l'étape de la planification stratégique et celle de la mise en œuvre des plans adoptés et de ses évaluations. Les plans du MoEHE bien qu'ils se montrent souvent *ambitieux*, sont dépourvus dans la plupart des cas, de programmes d'actions dans lesquels sont précisés et déterminés des objectifs spécifiques et mesurables, comme par exemple les moyens et les outils nécessaires à la mise en place, au suivi et à l'évaluation continue des projets. Ainsi pour le premier plan quinquennal, « *il y a eu, par conséquent, des écarts significatifs par rapport aux objectifs fixés. De plus, il n'y a pas eu de révision annuelle ni de réévaluation des objectifs ou de correction de ces écarts par rapport à la réalité de terrain par la suite. Ce problème a créé des défis importants pour le diagnostic éducatif de la situation et de ce qu'il a été réellement réalisé en fonction de ce plan*» (MoEHE, 2007 : 31/ arabe). De plus, « *les coûts de mise en œuvre complète du plan*



*quinquennal pour l'éducation est estimée à 1,5 billion de dollars* » (Nicolai, 2007 : 62 / anglais), ce qui dépasse largement le budget total du MoEHE.

Le deuxième plan stratégique du développement de l'éducation (2008-2012) est alors « *considéré, pour plusieurs raisons, comme un cadre très large dépourvu de spécificité des problèmes soulignés par rapport à chaque thème dans lequel il (le plan) donne un aperçu général des problèmes éducatifs en Palestine et des domaines de la réforme, sans donner des instructions ou des bases réelles pour comprendre où se tiennent les priorités éducatives en tenant compte des contraintes financières et de l'incapacité de réformer toutes les domaines désignés dans le plan* » (Romahi, 2010 :18/ anglais).

#### **1.4.1. Les approches pédagogiques sont les premiers accusés**

Sur le plan pédagogique, un large consensus se fait autour de l'idée que la chute des normes qualitatives des pratiques pédagogiques exercées en classe y est aussi pour beaucoup. Le manuel scolaire est la seule ressource de référence pour l'apprentissage des élèves et les méthodes de transmission des savoirs traditionnelles et directives sont les modèles prédominants. « *Des observations faites en classe montrent que les approches centrées sur l'instruction, les cours magistraux, le dicta, la prise de notes, la mémorisation et l'évaluation basée sur l'examen, sont des approches prédominants dans les écoles palestiniennes* » (UNICEF, 2011 : 13 /anglais). Selon Rabayia, « *Cette baisse du niveau académique est dû, selon les experts, au mode directif d'enseignement dominant dans les institutions éducatives dans la plupart des pays sous-développés, dont la Palestine. Ceci trouve raison dans les modes de vie sociopolitiques prédominants dans ces pays* » (Rabayia, 2009 /arabe). Dans sa description du modèle prédominant dans les écoles en Palestine, le même chercheur fait référence à la conception « *bancaire* » de l'éducation décrit par Paulo Freire. Selon cette conception (Freire, 1974 : 51), la tête de l'étudiant représente un « *compte* » dans lequel, l'enseignant fait des « *dépôts* » d'informations prêtes à être débitées par l'élève et qu'il entend récupérer le jour de l'examen sans qu'elles soient traitées ou modifiées de la part de l'apprenant récepteur. Rabaya prétend aussi que cette situation mène à une « *crise de transformation des informations en connaissances* ». Il en résulte que le système éducatif reproduit les schémas traditionnels et forme en finale des citoyens incapables d'assumer le processus du développement durable dans leurs pays. Dans la même optique, une étude faite pour l'Institut Palestinien de Recherche en Politiques Economiques (MAS) met en cause l'isolement du processus éducatif entre les murs de l'école et l'incapacité de cette dernière à transformer le capital de savoirs

académiques passifs qu'elle offre en un capital socioculturel interactif avec l'environnement qui l'entoure. Selon cette étude, il y a un vrai besoin de réhabiliter l'école en Palestine et de l'ouvrir à l'interaction avec l'environnement dans lequel elle vit pour donner plus de sens à l'apprentissage qui s'y déroule (Helal et al., 2010).

Nombreuses sont les études qui se sont penchées sur le sujet pour interpréter les raisons directes et indirectes de la médiocrité de la qualité et pour préconiser des solutions globales ou partielles pour son amélioration. Ces études ont sans doute leur part de vérité. Mais la réalité est que pour toutes les dimensions qui touchent ou englobent les processus éducatifs fondamentaux, il y a un cumul des problèmes. Il n'est pas productifs, à nos yeux, de continuer à s'acharner dans la critique de pratiques éducatives démodées tout en négligeant les autres paramètres qui les conditionnent et rendent difficile le changement, à savoir par exemple : la motivation des enseignants, les ressources mises à disposition, etc. Il s'agit d'un continuum complexe qui joue comme un système. En effet, améliorer la qualité, impliquerait d'opter pour une véritable stratégie nationale réaliste et réalisable, sous-tendue par une vision cohérente en matière d'éducation pour pouvoir prendre en considération les problèmes sous différents angles dans une approche intégrale. Cette stratégie devrait être définie en accord avec les grandes lignes d'action adoptées pour l'éducation en tenant compte de la réalité socioéconomique bien sûr. Dans ce but, des approches pédagogiques critiques et autochtones contextualisées sont à favoriser pour créer une transition et provoquer un changement notamment en ce qui concerne la culture dominante d'enseignement et d'apprentissage.

#### **1.4.2. La qualité dans l'enseignement supérieur, des réformes s'imposent**

Difficile de la penser dans un contexte neutre, l'université en Palestine, comme ailleurs, a toujours été soumise à des influences extérieures qui affectent ses missions, ses façons de faire, voire ses raisons d'être. Mais en même temps, elle porte la responsabilité d'être un lieu de savoir qui soit à la hauteur des défis de la société et un des moteurs de changement au niveau local. Il est bon de rappeler que les universités palestiniennes ont joué un rôle crucial dans la lutte de préservation de l'identité nationale, dans la résistance à l'occupation et dans la production du capital humain de masse nécessaire au développement social et économique actuel. Mais en contrepartie, le poids de leur contribution et leur rôle dans le développement durable reste visiblement moindre. Ces universités n'ont pas réussi jusqu'à maintenant à produire la masse critique nécessaire pour provoquer un changement bien perceptible au niveau des modes de pensée

collectifs par exemple. Si la nécessité de réforme se fait plus sentir dans les pays industrialisés pour mieux s'adapter aux exigences du secteur économique et aux besoins du marché, la nécessité de réforme en Palestine s'impose plus pour répondre à une demande sociale. Or, la question de la réforme des universités est souvent pensée ici sous angle administratif et/ou académique, voire parfois politique sans qu'elle soit trop liée à la dimension sociale des responsabilités à l'égard du développement de la société.

Sur le plan académique, un des grands malheurs des universités palestiniennes (comme c'est le cas dans la plupart des pays sous-développés) est l'absence de recherche scientifique d'équipe. Il est vrai que des universitaires palestiniens continuent à produire et à publier souvent en collaboration avec les laboratoires d'accueil dans lesquels ils ont suivi leurs études supérieures mais cela reste à titre individuel et sans avoir de retombées tangibles sur la vie académique de leurs universités. Les grands projets de recherches se font dans des centres de recherches en dehors des universités et qui sont souvent financés de l'étranger. Il n'existe pas jusqu'aujourd'hui de lieu de convergence ou de base de données qui regroupe les résultats des rares recherches produites. Il manque une vraie culture de recherche scientifique ce qui amoindrit la production et sa diffusion au niveau local. Ce déficit transforme les universités palestiniennes en endroits de reproduction de l'existant, voire de l'importation de savoirs de l'étranger au lieu de demeurer des lieux de réflexion et de production de savoir au profit de la société locale.

Au niveau de la qualité académique, les orientations éducatives doivent être liées à la capacité des universités à fabriquer des individus qualifiés et capables de répondre aux besoins du marché du travail local et régional. En Palestine, l'état de paralysie qui touche le secteur économique fait que l'éducation est pensée sans congruence avec les besoins du marché. Le partenariat entre l'éducation et le secteur économique est tout simplement inexistant. « *Le manque d'enseignements professionnels et de formations adaptées aux besoins pratiques du marché du travail est constamment observé et établi par les analystes* » (Romani, 2003 : 60). Le taux élevé d'inscriptions aux institutions d'enseignement supérieur, mentionné au-dessus, nous dévoile que les trois quarts de ces étudiants sont inscrits dans des filières académiques littéraires en sciences humaines et sociales (MoHEH, 2008b : 39, EACEA, 2010 : 7). Dans la plupart des cas, les étudiants ne bénéficient que d'une formation théorique qui ne les confronte pas vraiment aux exigences réelles du monde professionnel. Ce déséquilibre dans l'orientation académique est en partie dû à la pénurie de moyens et de matériel scientifique sophistiqué nécessaires à une préparation adéquate dans les filières scientifiques, et en partie aux

coûts relativement faibles des formations en sciences humaines et sociales. Cette réalité a comme conséquences immédiates d'augmenter les ratios d'enseignant/étudiants dans ces filières « *ce qui conduit à une baisse du niveau de l'enseignement et de l'apprentissage dispensés* » (ibid.). A moyen terme, cela augmente les taux de chômage parmi les diplômés de ces filières eu égard à l'incapacité du marché du travail à absorber leurs grands nombres chaque année. A long terme, les répercussions de ce phénomène conduiront à un manque d'individus qualifiés capables de remplir les besoins des projets du développement durable en Palestine.

Pour juger de la qualité de l'enseignement, l'approche la plus répandue est celle qui se base sur l'analyse des statistiques et des données quantitatives. Or, celles-ci ne tiennent pas compte nécessairement de l'aspect qualitatif des pratiques d'enseignement. Cristillo trouve même que ce sujet a souvent été négligé dans la littérature des recherches existantes. Il pense que :

*« Dans l'enseignement supérieur, il n'existe presque pas d'information sur la qualité des pratiques d'enseignement et sur les liens qu'elles font avec les résultats de l'apprentissage. Les études de recherche à ce jour ont largement ignoré cette question et à la place tentent de tirer des conclusions sur "l'enseignement de qualité" à l'aide d'une grande échelle des mesures telles que les ratios d'enseignant/étudiants, le taux de diplômés, les pourcentages de professeurs à temps plein titulaires d'un doctorat, etc. Cependant, ces mesures échouent à donner un aperçu significatif de ce que les enseignants et les élèves font réellement dans les salles de classe et si ce qu'ils font a un impact sur la réussite des étudiants. En outre, même si la littérature existante sur l'enseignement supérieur en Palestine attire l'attention sur des défis majeurs, tels que la détérioration de la recherche universitaire et le développement, la faible capacité budgétaire des universités pour consolider leurs installations et ressources, et l'impact de l'instabilité sociopolitique sous l'occupation, aucune étude, à ce jour ne fait les liens entre ces problèmes et les pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur » (Cristillo, 2010 :8/ anglais).*

Sur le plan de l'innovation pédagogique, force est de constater aussi que dans la plupart des universités, lorsque des projets éducatifs sont montés, il est rare qu'ils fassent partie d'une stratégie commune et ou d'une vision claire préalablement définie. Ils ne sont souvent pas conçus en fonction de résultats de recherches ou d'études scientifiques menées auparavant pour diagnostiquer les besoins ou les obstacles prévus à leur bon déroulement. Dans la plupart des cas, ce sont les financements étrangers versés dans le cadre des projets de coopérations internationales qui dynamisent le plus l'intérêt à

l'innovation institutionnelle. En conséquence, ces tentatives sont souvent prises pour répondre aux exigences de ce type de collaboration et s'arrêtent quand le financement prend fin. Cette gestion des projets d'innovation ne produit donc pas de véritable changement au niveau qualitatif. La difficulté à généraliser les bénéfices de ces projets et à produire des effets durables dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage persiste.

### **1.5. Un regard régional et externe sur les efforts de réformes**

Dans une vision régionale plus globale, le rapport *The Road Not Traveled* de la Banque Mondiale, portant sur la réforme de l'éducation dans les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique de Nord (MENA), décrit les réformes entamées par ces pays dont la Palestine, de la façon suivante : dans leurs approches de réforme, les pays de MENA se sont bien investis dans les ressources physiques et les mesures d'ingénierie. Par conséquent, la région a été en mesure de rattraper son retard dans les chiffres, d'améliorer l'accès à l'éducation à tous les niveaux, et de combler le fossé entre les genres dans un temps relativement court par rapport aux autres pays du Tiers monde. Pourtant, « *le principal défaut des efforts dépensés réside dans les faibles liens créés entre les améliorations dans le niveau, la qualité et la distribution du capital humain et la croissance économique, la répartition des revenus et la réduction de la pauvreté* ». (La Banque Mondiale, 2008 : 8/ anglais). Enfin, l'étude conclut ; « *les pays de MENA ont concentré leur efforts sur l'édification d'écoles, sur la formation des enseignants, et sur la préparation des manuels, sans prêter suffisamment attention aux mesures d'incitations et à la responsabilité publique. La région peut ne pas avoir atteint le niveau souhaité des résultats éducatifs en partie parce que l'approche que ces pays ont suivie n'a pas combiné la gamme complète des mesures de réforme visant à atteindre cet objectif* » (Ibid. : 150).

Dans le même contexte, le *Rapport arabe sur les connaissances* de 2009 (AKR) décrit les mesures prises par l'ensemble des pays arabes dans la réhabilitation de l'éducation comme « *des efforts déployés s'inscrivant dans le cadre d'un développement et non pas de réforme des systèmes éducatifs. Cela a conduit à une amélioration au niveau des indicateurs quantitatifs uniquement. En fait, les systèmes éducatifs dans la plupart des pays arabes sont restés sous le poids des cultures dominantes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles. A l'exception de quelques littératures importées concernant des approches et des pratiques pour favoriser l'innovation, ces tentatives sont restées intrus par rapport à la culture dominante qui, elle, tire la roue de la réforme de l'éducation vers l'arrière et*

*l'entrave à atteindre pleinement les objectifs quantitatifs ou à réaliser des progrès tangibles pour accomplir des objectifs qualitatifs».* (UNDP/RBAS, 2009 : 118/ arabe).

Quant à l'enseignement supérieur, une étude moins récente décrit la situation générale de la gestion des universités dans les Etats arabes de la façon suivante : *« il est également connu que dans cette région les universités ne sont pas bien gérées. Un chercheur considère que la plupart d'entre elles souffrent d'un manque d'autonomie, d'une multitude de réglementations et de niveaux auxquels elles doivent soumettre des rapports et qui les contrôlent. Les décisions sont prises au niveau supérieur, laissant peu de liberté aux niveaux inférieurs ; il en est résulté un manque d'administrateurs compétents et une gestion limitée à une gestion de la crise. L'énergie est principalement dépensée en travaux de routine. Il y a peu de contrôle de la gestion du personnel et pas de prise en compte des performances individuelles. Des tactiques de retardement ont permis de résister aux réformes »* (Sanyal, 1997 : 90).

### **1.5.1. Les efforts continuent**

En définitive, cette prise de conscience collective qui est en train de surgir au sein des instances politiques et des organisations de la société civile suscite et nourrit de nombreuses actions éducatives pour faire face à la détérioration de la qualité dans les établissements éducatifs palestiniens. Le plan quinquennal de 2008-2012 ainsi que *la Stratégie de formation de maîtres en Palestine* qui ont récemment apparus confirment cette volonté et la traduisent en initiatives pratiques. Ils ont donné naissance ou ont renforcé la place et le rôle de structures parapubliques semi-indépendantes spécialisées pour se charger des procédures d'assurance qualité externe. A titre d'exemple, *La Commission pour le Développement de la Profession d'Enseignement* (CDTP), née en 2009, se charge d'établir des critères d'exercice de la profession enseignante aussi bien pour le professeur débutant que pour le professeur confirmé. Elle se charge aussi de la mise en place d'une nouvelle stratégie pour les programmes de la formation professionnelle continue. *La Commission de l'Accréditation et de l'Assurance de la Qualité* (AQAC), qui est une autre structure, créée en 2002, relance les efforts pour inciter les institutions d'enseignement supérieur à l'autorégulation et à la réactivation des unités de contrôle de qualité interne. Grâce aussi à des projets de développement soutenus par des partenaires internationaux, de nombreux Centres d'Excellence en Apprentissage et en Enseignement (CELT) commencent à voir le jour dans la plupart des universités palestiniennes. Ces centres visent à propager une culture d'innovation et de recherche dans les pratiques

enseignantes « *pour faciliter la transition vers le paradigme de l'apprentissage centré sur l'apprenant par le développement des compétences des universitaires palestiniens dans les domaines de la recherche et de l'enseignement* ». <sup>27</sup>

Du côté de la société civile, des organisations non gouvernementales continuent à promouvoir une culture d'innovation, l'implication de tous les acteurs de l'éducation et le développement de leurs compétences dans l'enseignement et l'apprentissage. *Al-Qatan*<sup>28</sup> pour la culture et l'éducation créée en 1998, est un pionnier dans ce domaine en Palestine. Par ailleurs, l'institut Canaan<sup>29</sup> pour une nouvelle pédagogie, et l'ONG *Tamer*<sup>30</sup> pour l'éducation civique, créés respectivement en 1997 et 1989 sont des viviers de propagation de nouvelles idées et de pratiques dans le domaine éducatif au sein de la société civile palestinienne.

## **1.6. Quelques pistes pour une éducation meilleure**

Avant de conclure, il est intéressant de jeter un regard sur les expériences d'autres pays de contextes éducatifs différents qui ont réussi à moderniser leur systèmes éducatifs, car ils peuvent représenter une source d'inspiration pour le cas palestinien. Partir de l'idée qu'améliorer la qualité ne se limite pas à la nécessité d'avoir des moyens pour innover mais aussi à la façon dont on fait fonctionner et interagir ces moyens permettrait d'avancer. Dans son rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous dédié à l'exigence de la qualité, l'Unesco constate tout d'abord qu'« *il est souvent possible d'améliorer la qualité sans dépenses excessives et que ces améliorations sont à la portée même des pays les plus pauvres* » (Unesco, 2004 : 18). Déplacer le centre d'intérêt pour mettre l'apprenant au centre de toute entreprise d'amélioration de la qualité changerait les processus et les procédés et par la suite les résultats en faveur de plus d'efficacité de l'apprentissage. Du même que, « *les modèles uniformes de réforme qui ne tiennent pas compte des multiples désavantages dont souffrent de nombreux apprenants sont voués à l'échec* » (Ibid.)

Une deuxième mesure accessible se situe au niveau de la gestion éducative qui permet d'articuler les moyens, les ressources environnantes et les potentiels disponibles au

---

<sup>27</sup> Traduit de l'arabe de la rubrique *Mission* sur le site du CELT de l'Université An-Najah : <http://celt.najah.edu/ar/node/15>

<sup>28</sup> <http://www.qattanfoundation.org/ar/index.asp>

<sup>29</sup> <http://www.canaan.org.ps/>

<sup>30</sup> <http://www.salamyaseghar.ae/Details.php?id=130>

service de l'éducation. « *Les liaisons entre différents éléments de l'éducation peuvent aider à améliorer la qualité, mais elles sont souvent occultées ou méconnues par la machinerie cloisonnée des pouvoirs publics* ». (Ibid. : 26) La mise en lien entre la planification et les résultats escomptés donnerait plus d'harmonie et d'efficacité dans les plans de réformes et les projets d'innovation éducatifs. Etablir également des liens entre les besoins du marché du travail et l'éducation est une donnée de base qui reste absente dans les réformes du MoEHE. Le passage de la logique d'offre à la logique de demande n'est pas encore assuré.

Dans la même optique, et pour dégager les principaux facteurs déterminant de la qualité, l'Unesco, dans le rapport déjà mentionné ci-dessus, a mené des analyses qualitatives dans 11 études de cas. Quatre pays aux *hautes performances* (le Canada, Cuba, la Finlande et la République de Corée) ont réussi à satisfaire à des normes de haut niveau en matière de qualité de l'éducation. Les expériences de ces pays paraissent présenter trois caractéristiques communes qui pourraient inspirer les efforts des réformes de l'éducation en Palestine malgré la différence de contexte.

La première concerne naturellement les enseignants. « *Dans tous ces pays, ils jouissent d'une haute estime, la formation initiale est complète et elle est parfois précédée d'une sélection sévère, les possibilités de formation continue sont très développées et il existe des mécanismes d'apprentissage mutuel et de soutien des enseignants. Aucune concession n'est consentie en matière de qualité des enseignants, même quand ceux-ci sont en nombre insuffisant*. (Ibid. :58). Le deuxième chapitre nous éclairera davantage sur l'état des lieux concernant la formation des enseignants et les conditions du métier en Palestine.

La deuxième caractéristique est *la continuité de la politique suivie* en neutralisant l'impact des changements politiques par la création des organes consultatifs. A cet égard, l'expérience de la République de Corée pourrait être très bénéfique pour le cas palestinien. Une telle politique permettrait d'atténuer les effets des pressions politiques souvent exercées sur l'ANP et dépasser les effets de la polarisation politique interne en matière de l'éducation.

La troisième et la plus intéressante pour le cas palestinien est « *le niveau élevé de l'engagement public en faveur de l'éducation, qui paraît émaner d'une vision politique forte* » (ibid.). Faire de l'éducation une priorité nationale pour s'investir dans un capital humain qualitatif capable d'édifier l'Etat palestinien devrait être une politique bien portée et soutenue de la part de l'ANT. Ceci devrait engager à mieux gérer le projet de



l'éducation dans une vision à la fois innovante et résistante et permettre de mieux optimiser la gestion des efforts, des moyens, et d'énergie à dépenser.

### **1.7. En guise de conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons procédé à un état des lieux général du système éducatif palestinien : son évolution, sa qualité et sa gestion aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans l'école. Le but était de mieux connaître ses particularités, afin de pouvoir saisir la logique d'action souvent mise en avant dans la gestion de l'éducation d'une part, et d'identifier les possibilités et les contraintes qui se posent généralement devant les initiatives de l'amélioration de qualité, dont l'innovation pédagogique, propres aux institutions éducatives palestiniennes d'autre part. Il est incontestable que les difficultés décrites tout au long de ce chapitre (occupation, réalité sociopolitique difficile, lourd héritage historique, dépendance financier, etc.) ont beaucoup eu des initiatives des réformes menées par le MoEHE et par les universités locales ces dernières vingtaines d'années. Malgré cela, l'expansion quantitative a été remarquable notamment dans l'enseignement supérieur (nombre élevé de diplômés, diversification dans l'offre des formations, inauguration de nouvelles institutions post-baccalauréat, etc.). Pourtant, le retour de cette expansion est largement contestable au niveau de la qualité de l'enseignement dispensé mettant en cause le rôle et la place que doit assumer le secteur de l'éducation notamment celui de l'enseignement supérieur dans l'édification du projet national : *« il y a un sentiment général que l'enseignement supérieur (palestinien) a perdu le chemin et qu'il lui fallait une réévaluation dans le cadre d'une nouvelle vision et des nouvelles stratégies éducatives capables de répondre aux défis de l'avenir dans un monde en pleines mutations »*. (Picdar, 2009 : 6 /arabe). Ce retour qualitatif modeste réside principalement, à notre sens, dans deux raisons fondamentales : la gestion inopportune au niveau décisionnel des institutions éducatives palestiniennes (absences de stratégies tenables et applicables, politisation des universités mauvaises gestion de ressources, etc.) ainsi que le manque d'expertise requis aux niveaux intermédiaires pour réussir telles formes de changements complexes.

En effet, les approches mises en œuvre dans la gestion des réformes et des innovations pédagogiques ont souvent manqué de cohérence entre besoins qualitatifs et qualitatifs d'une part, et entre bonne conception et bon suivi d'un autre. Les approches de gestion d'urgence prévalues, vu la conjoncture sociopolitique instable, n'offrent en aucun cas un cadre convenable à un changement de fond au niveau pédagogique. Il est plutôt

nécessaire d'agir en adoptant un regard holistique dans le diagnostic pour pouvoir proposer des mesures cohérentes et efficaces à long terme. Promouvoir une culture de bon suivi et d'évaluation continue liée dès le départ à une planification de l'éducatif capable de tenir compte de la réalité socio-économique pour répondre aux défis de la qualité en question. Cela aura l'avantage d'économiser l'énergie perdue dans des initiatives non cohérentes et de mieux capitaliser un savoir faire propre au contexte de l'action.

En fait, réformer ou mener des innovations pédagogiques dans une situation caractérisée par une telle instabilité exige, sans doute plus qu'ailleurs, des réponses complexes et inventives notamment au niveau de la planification stratégique de l'éducation et au niveau de l'organisation de sa gestion. La simple mobilisation des ressources ne garantit en rien l'atteinte de résultats satisfaisants sur le niveau qualitatif ou de résoudre des problèmes compliqués auxquels doit faire face Le MoEHE et ses partenaires locaux. Il serait plutôt question d'inventer des approches nouvelles dans la gestion de ces ressources (matérielles et immatérielles) d'une façon à ce qu'elles soient mises en accord pour répondre, en premier, à des besoins qualitatifs bien identifiés. **Cela passe par une véritable volonté politique à s'engager dans une stratégie cohérente pour mettre en place un cadre d'action convenable à une nouvelle conception qualitative de l'éducation en Palestine.** Cependant, la mise en pratique de ce cadre ne sera pas moins importante car *«la qualité « mise en acte», vécue et réalisée, ne réside pas seulement dans la façon de la décréter, mais dans la manière de la concevoir en contexte, par les acteurs, ce qui, naturellement, n'exclut en rien la nécessité d'un cadre »*. (Clénet, 2005 :11). Il convient de rappeler qu'un changement ne peut découler d'une logique d'action centrée uniquement sur l'aspect matériel des choses ou des approches de gestion linéaires. Bien au contraire, *« ce changement suppose avant tout un apprentissage de capacités nouvelles à résoudre les problèmes d'organisation collective »* (Cros, 1997 : 132). Les sciences d'ingénierie en tant que sciences de l'Action multidisciplinaires, par nature, peuvent offrir des connaissances utiles permettant d'appréhender la complexité de la situation et d'obtenir de gains qualitatifs par l'invention des solutions convenables. Dans cette optique et pour toute conception d'innovation éducative, il convient, à notre sens, d'*« aller vers des nouvelles formes d'ingénierie « de l'invention de ce qui convient »* (Clénet, 2005 :14). Il est question d'inventer des approches intégratives d'une ingénierie éducative reliant les trois niveaux : micro (ingénierie pédagogique), méso (ingénierie de formation), et macro niveau (ingénierie sociale et politique) qui soient capables de relier,

de concevoir et de conduire les changements souhaitables dans les conditions qui sont les leur (Ibid.).

Inscrite dans cette lignée de pensée, notre recherche se veut une modeste contribution de ce qu'est un essai scientifique pour comprendre un modèle d'intervention d'innovation mis en œuvre dans un programme de FIM universitaire en Palestine. Le chapitre suivant mettra l'accent sur la nature des programmes de formation des maîtres et plus généralement sur le développement du professorat dans ce pays. En effet, si nous avons fait le choix d'aborder ce sujet séparément dans cette partie, c'est purement pour des raisons pratiques plus liées à l'espace dont nous avons besoin pour développer suffisamment nos idées sans craindre une surcharge textuelle ou une interférence de nos pensées en abordant les deux questions en parallèle.



## CHAPITRE-II-

### **Le professorat en Palestine : le parcours du combattant**

#### **I. INTRODUCTION**

Avant d'aborder plus en détail la question de la formation des maîtres en Palestine, les tensions et les perspectives, il convient de rappeler très brièvement l'évolution historique de ces programmes, les conditions dans lesquelles s'exerce le métier d'enseignant et leur impact sur le rôle socioprofessionnel de l'enseignant palestinien. L'enjeu est de procéder à une lecture générale nous permettant de mieux comprendre à la fois en pratiques et en théories les conceptions des programmes de la formation des maîtres en Palestine. Des réflexions sur le débat de la professionnalisation des enseignants palestiniens sont aussi prévues avant de conclure ce chapitre avec un intérêt particulier à l'égard du programme de FIM à l'UIG qui environne l'intervention de l'innovation à laquelle s'intéresse plus particulièrement cette recherche.

#### **1.1 Histoire et évolution de la formation des maîtres en Palestine**

La genèse de la formation des enseignants en Palestine est postérieure à la fondation par les Ottomans du système éducatif. Le décalage est principalement dû à la pénurie des personnes qualifiées capables d'assumer sa mise en place et du désintérêt pour développer l'éducation dans les provinces ottomanes à cette époque-là. Ainsi, aucune structure de formation des maîtres n'existait sous les Ottomans. Pouvait donc devenir enseignant toute personne sachant lire et écrire et ayant des connaissances générales dans la matière à enseigner. Ni certificat ni formation certifiée n'était exigé pour accéder au métier. Sous le mandat britannique, alors que le système éducatif commençait à se développer, la nécessité d'accroître le nombre des enseignants plus ou moins mieux préparés se fit sentir. Dans ce but, le *Collège Arabe* pour les garçons et *Dar-Elmoalimat* pour les filles ont été respectivement créés à Jérusalem en 1918 et 1919. La

troisième école, réservée aux filles, fut inaugurée à Ramallah en 1935. En tout, quatre écoles de formation de base existaient à cette époque. La formation consistait à poursuivre, après les quatre ans de scolarité secondaire, une cinquième année de spécialisation dans des matières d'éducation telles la pédagogie et la psychologie. Il faut dire que le faible effectif des étudiants diplômés de ces écoles n'a pas favorisé l'adoption de critères de recrutement en faveur d'enseignants mieux qualifiés. Le certificat primaire était dans la plupart des cas suffisant pour enseigner notamment dans les zones rurales.

Sous les deux régimes égyptien (dans la bande de Gaza) et jordanien (en Cisjordanie), avec la large expansion des écoles d'une part et la création de collèges communautaires et d'instituts pédagogiques par l'UNRWA, la FIM est devenue une spécialité à part entière. Des programmes pédagogiques plus sérieux de bac+2 sont désormais proposés et devenus populaires. Ils avaient pour mission de former des enseignants pour le cycle obligatoire d'enseignement. Ensuite, des programmes de formation continue ont commencé à voir le jour notamment pour remettre à niveau les enseignants peu qualifiés. Très vite, les écoles publiques ont copié la démarche. Il est regrettable que nous n'ayons pas pu trouver dans notre recherche de documentation ou de publication sur l'évolution qualitative de ces formations. Mais il est avéré que grâce à ces programmes et aux missions organisées par le Haut Comité Arabe<sup>31</sup> de l'époque, la Palestine est devenu un pays exportateur d'enseignants relativement bien qualifiés à destination des pays arabes, notamment ceux du Golfe et du Maghreb. La contribution des enseignants et des cadres palestiniens est visible dans l'édification des systèmes éducatifs des pays d'accueil.

Dans les années soixante-dix, l'entrée en scène des universités a changé la donne. Des facultés d'éducation proposent désormais des formations de niveau bac+4 et sont devenues les principaux organes de la formation des enseignants. Comme tout ce qui est nouveau, l'accent a été mis au début sur la mise en route de ces programmes. La question de la qualité ne se posait pas et restait secondaire par rapport à d'autres questions telles que la pénurie de moyens et de professeurs qualifiés, le besoin d'inscrire ces programmes dans le long terme et de les faire vivre sous l'occupation malgré l'absence d'une gestion centralisée.

---

<sup>31</sup> Une structure représentative des palestiniens sous le mandant britannique créée en 1936. Elle a fait partie de la Ligue Arabe en 1948 pour gérer les affaires des réfugiés palestiniens. En 1964, elle a été remplacée par l'OLP.

Néanmoins, ces formations universitaires ont fait évoluer les critères de recrutement dans les instructions officielles. C'est ainsi qu'on exigeait théoriquement une formation de bac+2 pour les enseignants des cycles primaire et préparatoire. Mais en réalité, l'administration des autorités d'occupation israélienne n'en tenait pas vraiment compte. Les enseignants étaient principalement recrutés sur le principe de leur neutralité politique et non pas sur leur qualification (Nicolai, 2007 : 97). De surcroît, durant les 27 ans d'occupation directe, les dispositifs de formations continues ont disparu. Ces mesures ont porté un coup dur à la résilience qualitative du système de formation. D'une part, la disjonction entre la FIM et l'école a donné une dimension ultra théorique dans l'évolution de ces programmes et d'autre part, les mauvaises conditions d'enseignement à l'école exigeaient des réponses complexes sur plusieurs niveaux auxquelles la pédagogie seule n'était pas en mesure de répondre.

## **1.2 L'évolution du rôle de l'enseignant et des conditions du métier**

Le statut de l'enseignant palestinien a changé durant les différentes périodes évoqués ci-dessus. Lors de la période ottomane, et malgré sa très modeste qualification, l'enseignant bénéficiait d'un statut socioculturel privilégié très valorisé au sein de la communauté locale. *« À travers leurs enseignements, leurs écrits, leur activisme politique, les enseignants ont contribué à approfondir et enraciner la culture palestinienne »*. (Mazawi, 1994 : 503/ anglais). Sous le mandat britannique, et avec l'implication des enseignants dans le mouvement national pour l'indépendance de la Palestine, le rôle de l'enseignant est devenu plus politisé (Tibawi, 1956). Dans une école devenue un lieu de protestations et de contestations contre les politiques coloniales des Britanniques, l'enseignant est devenu un catalyseur pour l'élaboration de la conscience politique de la population ainsi que pour la mobilisation dans la communauté locale en général. Sous l'occupation israélienne, et malgré les mesures de répression et les tentatives de marginalisation dont l'enseignement était victime, son rôle a vu une diversification. *« Les enseignants étaient à la fois des éducateurs et des militants pour la libération nationale »* (Khaldi & Wahbeh, 2000/ anglais). Pourtant, les conditions de travail dans l'école surtout durant la première Intifada ont eu un fort impact sur la motivation des enseignants. Un rapport anglais sur l'éducation en Palestine *Learning The Hard Way*, décrit ainsi la situation des enseignants à l'époque :

*« Les enseignants doivent actuellement faire face à des conditions extrêmement stressantes en classe. Les étudiants peuvent être rebelles ou*

*traumatisés à la suite de perturbations et de violences subies pendant l'Intifada. Faire face à une telle pression supplémentaire sans soutien professionnel ou une formation spéciale a laissé les enseignants profondément démoralisés. (...) La seule raison évidente pour laquelle la plupart des enseignants continuent à rester dans leur poste en dehors de l'engagement personnel, c'est l'absence d'alternatives viables d'emploi dans une situation d'instabilité économique ponctuée par des crises périodiques. (...) Un tel climat dans la profession enseignante rend le personnel déprimé réduit l'efficacité et donne lieu à un rendement insatisfaisant. Il ya un besoin urgent de mettre à niveau la formation des enseignants, d'améliorer la condition des enseignants et d'aligner les rémunérations dans le respect des normes de vie acceptables » (Ramsden & Senker, 1993, p. 110 / anglais).*

### **1.3 Rôle de l'enseignant et conditions du métier aujourd'hui**

Aujourd'hui, l'enseignant palestinien se voit, hélas, encore plus démoralisé dans un contexte où il ne lui reste plus rien de tous ces privilèges qui ont tant façonné sa vocation pour le métier. *« Sous l'actuel ministère palestinien de l'éducation, le rôle de l'enseignant palestinien a considérablement diminué à la fois dans la communauté et à l'école. Les enseignants sont uniquement perçus comme un outil pour mettre en œuvre le Nouveau Curriculum Palestinien. Par conséquent, l'engagement des enseignants et l'enthousiasme professionnel sont érodés »* (Khaldi & Wahbeh, 2000 / anglais). Malgré les réformes du MoEHE, les deux chercheurs confirment que *« les enseignants se plaignent toujours de la bureaucratie compliquée, de la hiérarchie rigide, des classes surchargées, du système classique de contrôle, des difficultés financières, et de la faible qualité des programmes de formation continue »* (Ibid.).

Quant au processus de recrutement dans l'enseignement public, les critères ont évolué : on exige actuellement au minimum une formation de bac+2 dans une filière des facultés de l'éducation ou du domaine de la matière à enseigner pour pouvoir passer le concours de recrutement. Un diplôme pédagogique supplémentaire est apprécié. Mais en réalité, la valorisation pécuniaire reste minime. *« Le poids de la notification, accordé à la qualification en éducation, reste inférieur dans l'évaluation générale à 5 % dans les concours de l'UNRWA et seulement à 2 % dans les concours du MoEHE. Cela permet à la plupart des candidats d'enseigner sans avoir une qualification initiale adéquate »* (MoEHE, 2008a : 40/ anglais). De plus, le favoritisme et le manque de transparence dans les désignations sont deux aspects qui marquent la réalité du recrutement : le système de



clientélisme ou de réseau familial prédominant s'est renforcé dernièrement depuis la dispute politique interne entre le Fatah et le Hamas.

Du côté social, plusieurs facteurs renforcent encore ce sentiment de frustration générale chez l'enseignant palestinien. L'absence d'incitations et le salaire médiocre par rapport à d'autres professions poussent la plupart des enseignants à chercher un deuxième job, souvent ouvrier pour boucler leur fin de mois. Cet aspect fragilise encore plus le statut social de l'enseignant dans la communauté locale et génère chez ses élèves le manque du respect pour son rôle d'éducateur (MAS, 2010 :49). De plus, le changement de regard de la société envers le rôle de l'école en général et celui de l'enseignant en particulier a remis en cause l'autorité de l'enseignant. Dans ces conditions, l'amour du métier et l'implication des professeurs, notamment les plus anciens d'entre eux, sont mis à mal.

Vu ce contexte de dévalorisation générale du métier et vu l'absence de perspectives d'emplois viables dans d'autres secteurs, enseigner devient un choix par défaut dans les Territoires Occupés et un territoire de conflits à la fois idéologique et politique. Par conséquent, les facultés d'éducation n'attirent majoritairement que des étudiants qui ont obtenu de faibles notes au baccalauréat et qui n'ont pas été acceptés dans d'autres filières que celle de l'enseignement.<sup>32</sup> (MAS, 2006 : 54 : anglais). Par ailleurs, on remarque une diminution sensible du nombre de garçons inscrits dans ces programmes. Ce déséquilibre garçon/fille est largement favorisé par « *le regard historique de la société pour le métier d'enseignant comme plus adéquat pour les femmes que pour les hommes* » (ibid.). Ainsi, la plupart du temps, dans les familles d'origine sociale modeste, on encourage les filles à rejoindre les métiers de l'enseignement avant toute chose. Une féminisation du métier est en perspective.

#### **1.4 Les effets sur la qualité de l'enseignement dispensé à l'école**

Cette dévalorisation et les mauvaises conditions d'enseignement dans les écoles sont forcément reliées à la dégradation de la qualité et à la baisse du niveau académique en général. Cela pourrait en être une cause comme un effet. « *Comme les apprenants, les enseignants jouent un rôle crucial dans le processus éducatif; ils sont à la fois influencés par le contexte général dans lequel se déroule ce processus et déterminants pour que celui-ci donne des résultats satisfaisants* » (Unesco, 2004 : 40). La démotivation est généralisée. Or

---

<sup>32</sup> L'entrée à la faculté en Palestine est basée sur une clé d'admissibilité fixée par les universités et le MoEHE. La clé minimale est d'obtenir le bac avec une note de 60% fixé pour les facultés d'éducation et de sciences humaines et sociales.

c'est de la qualité de leurs compréhensions, et de leurs engagements que dépend toute initiative d'innovation ou de réforme pédagogique. En effet, « *le changement échouera toujours si nous ne développons pas des infrastructures et des processus qui engagent les professeurs dans le développement des nouvelles compréhensions* » (Fullan, 2001 :37/ anglais).

## **1.5 La formation des maîtres aujourd'hui : entre tensions et pratiques**

### **1.5.1 La formation continue**

Alors que durant de longues années les autorités d'occupation avaient interdit les dispositifs publics de formation continue, vu le besoin pressant, la formation continue a reçu la priorité par rapport à la formation initiale dans les plans de réforme du MoHEH. « *L'hypothèse initiale étant que la formation initiale des enseignants était bonne, le besoin urgent était avec les enseignants déjà en fonction et qui n'avaient pas eu de formation depuis qu'ils avaient terminé leurs études* » (Nicolai, 2007 : 100 / anglais). Des formations de masse ont été lancées pour combler le vide et pour initier les enseignants à assimiler la démarche de l'apprentissage des contenus. « *Entre 1999 et 2006, près de 25 000 enseignants ont été formés* » (MoEHE, 2008a : 30 /anglais). Mais force est de constater que ces formations ont été mises en place au début d'une façon fragmentée par différentes instances non centralisées. Elles étaient plus axée sur la prestation des cours distincts en lien avec les thématiques enseignées (Nicolai, 2007 : 106/ anglais). Elles n'ont, ainsi, pas fait partie d'une stratégie globale de réhabilitation du personnel enseignant et encore sans cohérence avec les réformes proposées pour FIM.

C'est au fil du temps que « *ces formations sont devenues plus diversifiées et orientées vers des sujets plus d'actualité portant sur l'apprentissage et l'enseignement centré sur l'enfant, la planification des leçons, la gestion de la classe, etc.* » (Ibid. : 101). L'introduction du nouveau curriculum palestinien a été accompagnée d'une importante vague de formations continues plus longues et mieux structurées qu'avant. Désormais, la formation continue devient obligatoire ; chaque enseignant doit valider au total 60 heures de formation chaque année. Les nouveaux enseignants doivent eux aussi suivre des formations d'initiation au métier ; certains y voient une démarche pour les accompagner dans leurs premiers pas dans le métier, alors que d'autres y voient une admission implicite de la part du MoEHE de l'inefficacité des programmes de FIM à préparer des « bons » enseignants.

Au niveau du contenu, les matières proposées ont souvent été critiquées pour leur inadaptation à la réalité pédagogique en classe, « *les enseignants insistent sur le fait que les théories présentées dans ces programmes de formation sont inadéquates à leur situation sociale et économique actuelle (...) Les théories, importées des écoles étrangères ne sont pas nécessairement valables pour une mise en œuvre locale. Néanmoins, la pratique qui œuvre à vérifier et à adapter ces théories dans le contexte éducatif spécifique peut avoir un impact significatif sur l'acceptation des enseignants de réforme proposée* ». (Khaldi & Wahbeh, 2000/ anglais).

Par ailleurs, ce sont le plus souvent les responsables hiérarchiques qui décident des choix et des orientations des formations sans consultation des enseignants sur leurs préférences. 70% des enseignants disent ne pas être consultés pour le choix des formations (MoEHE, 2006 :45/arabe). Ceci a pour effet de diminuer l'engagement personnel des enseignants qui se sentent en quelque sorte poussés à assister à des formations qui ne répondent pas forcément à leurs propres besoins. Dès lors, ces formations n'ont pas l'impact voulu : « *cette top-down approche dans les instructions des programmes de formation des maîtres fruste les enseignants et se révèle insuffisante pour les changer dans leurs pensées ou dans leur pratiques* ». (Ibid.).

### **1.5.2 La formation initiale**

Aujourd'hui, onze universités palestiniennes sur quatorze (dont une ouverte), six collèges universitaires et trois collèges commentaires offrent 65 programmes différents dans les filières de l'éducation au niveau *Bachelor* (bac+4) dont 48 préparant aux métiers de l'enseignement (MoEHE, 2008a : 19/anglais). Le nombre d'étudiants inscrits dans l'ensemble de ces programmes pour l'année scolaire 2009-2010 atteint les 68 754 sur un total de 169 824 du même niveau d'étude, soit 37% de l'ensemble des étudiants universitaires avec un grand déséquilibre en faveur des filles qui représentent 70% de l'ensemble des futurs-maîtres. (MoEHE, 2011 : 10). Ce paradoxe du taux d'inscription élevé malgré la dévalorisation du métier s'explique plutôt comme nous l'avons expliqué auparavant par des facteurs d'ordre social et organisationnel et non pas forcément par la motivation personnelle des étudiants pour la profession. Les politiques d'insertion scolaire dans la plupart des universités renforcent le phénomène d'inscription massive des lycéens « faibles » sortants du baccalauréat dans les filières des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales. Ceci est principalement dû aux faibles

coûts de ces programmes par rapport aux autres disciplines scientifiques. Cela permet aux universités de faire face au manque de moyens financiers.

A cela s'ajoute l'absence jusqu'à très tôt d'une vision globale et d'une stratégie nationale de l'éducation en générale et de la formation des maîtres en particulier. Tous ces facteurs expliqués ci-dessus pèsent lourd sur les normes qualitatives de ces programmes. Il y a un large consensus sur le niveau très modeste de la qualité des formations : « *les programmes actuels de formation des enseignants sont dépassés et ultra-théoriques, ils ne prêtent pas suffisamment d'attention à l'aspect pratique de l'enseignement ni à l'usage de modalités adéquates pour les formations pratiques. Il y a une multiplicité dans ces programmes. La gestion de leurs structures, opérations, admission des étudiants, et le contenu des cours par les institutions concernées et par le MoEHE, à ce jour, n'a pas été satisfaisante. Il y a une duplication des programmes dans les institutions avec une surproduction de certaines spécialités (par exemple, au niveau élémentaire) et une sous-production d'autres (les sciences et les mathématiques au secondaire* » (MoEHE, 2009 :20 : anglais). Par conséquent, « *ces programmes de formation des maîtres sont critiqués du fait qu'ils ne fournissent pas aux futurs enseignants les moyens pour acquérir des compétences nécessaires à l'enseignement du curriculum scolaire ni à l'enseignement en général. Les compétences liées à la réflexivité, l'analyse, la synthèse, la pensée synoptique et l'inférence par exemple sont complètement absentes en faveur d'autres qui font exclusivement appel à la mémorisation et à la répétition. Malgré le niveau de qualification supérieur des diplômés, de BA, ils ne sont pratiquement pas formés à gérer des situations d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles, ou dans le meilleur de cas, leur formation est jugée inappropriée ou insuffisante* » (Jerbaoui, 2004 :4 / arabe). Dès lors, quand ils échappent au chômage<sup>33</sup>, les futurs enseignants diplômés ne peuvent que s'enfoncer dans la reproduction de modèles traditionnels dans lesquels ils ont été eux-mêmes formés. La volonté d'innover et d'être créatif est souvent bridée par les conditions difficiles de l'exercice du métier évoquées plus haut.

Au niveau des contenus, les FIM sont généralement jugées bonnes à part le fait qu'elles peuvent être qualifiées d'un peu démodées ; « *Les cours dispensés, dans la plupart des cas, ne sont pas suffisamment liés au contexte scolaire* » (MoEHE, 2008 a: 21 / anglais). Les savoirs et les connaissances sont généralement décontextualisés. Le choix des références

---

<sup>33</sup> Plus que 38000 candidats se présentent aux différents concours du MoEHE de la rentrée de 2013 pour 1400 postes (soit, 27.1 candidats pour chaque poste) : site officiel du MoEHE

et du contenu des cours sont librement imposés par les formateurs universitaires qui choisissent par fois des livres et des manuels avec lesquels ils ont eux-mêmes été formés dans des universités étrangères. L'apprentissage via la recherche et la confrontation des savoirs est tout simplement absent.

Au niveau pédagogique, les problèmes les plus épineux se situent, à notre avis, à deux niveaux interdépendants : la conception même des programmes et les modèles transmissifs des contenus.

Au niveau de la conception des programmes, la cohérence est généralement faible entre les modules d'une part et l'inadéquation de ceux-ci avec la vie scolaire d'autre part. Une étude régionale effectuée par l'UNDP portant sur l'évaluation de la qualité de 23 programmes universitaires d'éducation dans 13 pays arabes, dont l'université Islamique de Gaza, témoigne que « *Comme on s'y attendait en terme d'enseignement, il existe de nombreux exemples de bons enseignements et apprentissages au niveau du cours/module. Pourtant, les stratégies cohérentes d'enseignement dans les départements et dans les programmes sont rares* » (UNDP, 2006 : 9 / anglais). Ainsi, l'enseignement dispensé se définit par sa référence à des savoirs et des connaissances que nous qualifions de sporadiques sans se soucier vraiment de l'importance de bâtir une véritable identité professionnelle chez le futur enseignant.

Au niveau des méthodes d'enseignement, elles ne se différencient pas vraiment de celles suivies dans les écoles. Le découpage des matières se fait par des entrées disciplinaires et savoirs référencés à transmettre. « *Le développement de compétences d'un niveau plus élevé tels que la capacité d'évaluer, d'analyse de façon critique, ou de synthétiser une série d'idées est une faiblesse dans l'enseignement. Ces compétences apparaissent fréquemment dans les ILO mais figurent rarement dans les pratiques d'enseignement et sûrement pas dans les méthodes d'évaluation* » (UNDP, 2006 : 13/ anglais).

### **1.5.2.1 La formation pratique : organisation et pratique**

Dans le meilleur des cas deux stages de responsabilité sont proposés aux futurs enseignants palestiniens. Ils sont planifiés en dernière année de formation et souvent en mode de présence en discontinu. En fait, le grand nombre de stagiaires (vu le taux important d'inscriptions dans ces formations) empêche la mise en place de stages avant la dernière année, d'autant plus que la capacité d'accueil dans les écoles reste limitée. Dans la bande de Gaza, l'UNRWA a récemment diminué le nombre de conventions de

stage dans ses écoles ce qui a fait augmenter la demande et le nombre des stagiaires dans les écoles publiques. Au 1er semestre de 2010-2011, les écoles publiques ont reçu 4761 enseignants stagiaires contre 2036 de la même période de l'année précédente (MoEHE-Gaza, 2011, 3 /arabe).

Au niveau de l'organisation et du déroulement des stages, et selon les constats du MoEHE, « *il y a aussi une grande différence dans le nombre total d'heures de pratiques d'enseignement requis en expériences sur le terrain dans les écoles. Dans certains programmes, le temps passé dans les écoles est très limité et dans de nombreux cas, l'expérience tirée d'une telle formation pratique n'est pas utile en raison du manque de coopération des écoles et des enseignants, ou même parce que les enseignants associés ne sont pas eux-mêmes qualifiés. La supervision et le soutien donné par ces programmes à l'élève-enseignant sont parfois très limités* ». (MoEHE, 2008a : 21/ anglais). En théorie, le nombre de stagiaires à charge par superviseur varie en fonction de sa disponibilité mais il devrait rester dans la limite de 10-18 stagiaires. En pratique, on va jusqu'à dépasser la vingtaine de stagiaires pour arriver parfois à quarante par superviseur ((MoEHE-Gaza, 2011, 4 /arabe).

Plusieurs études locales (Shaheen, 2007, Abu-Dagga & Loulou, 2005, Harb, 2009, et Faqawi, 2011) ont interrogé les représentations des futurs enseignants concernant le déroulement et l'organisation des formations pratiques dans les quatre plus grandes universités de la bande de Gaza.<sup>34</sup> En gros, ces études relèvent que la faiblesse dans la préparation et le suivi des enseignants stagiaires ainsi que le manque de lien entre la théorie et la pratique et l'absence de coopération académique entre les partenaires de la formation sont des entraves à l'apprentissage des futurs enseignants. Les objectifs annoncés des stages sont rarement atteints. Les stages sont souvent tracés en sens unique en direction de l'école sans partage clair de responsabilités entre l'école et l'université. Les UFP assurent le suivi administratif et logistique alors que le suivi pédagogique est confié d'une façon individuelle aux enseignants associés et aux superviseurs académiques. Ces derniers sont désignés par l'université mais sont en général des agents de l'école, des conseillers pédagogiques ou des enseignants avec de longues années d'expériences, retraités, recrutés en qualité de vacataires et payés à l'heure. L'idée générale qui circule parmi les professeurs d'université est que la supervision des stages est une mission fatigante, nécessitant beaucoup de déplacements

---

<sup>34</sup> Qui sont respectivement L'Université Ouverte de Jérusalem, l'UIG, AL-Aqsa et AL-Azhar

et peu prestigieuse pour des docteurs. De ce fait, le retour académique de ces stages à l'université reste limité aux travaux des enseignants stagiaires tels les rapports de stages ou les portfolios quand il y en a. Or, comme les rapports d'évaluation des superviseurs, ces productions finissent par être classées dans des tiroirs sans qu'ils fassent l'objet d'analyse ou d'évaluation.

### **1.5.3 Des réformes en perspective**

A la lumière du document, publié par le MoEHE en mai 2008, *Stratégie de formation des maîtres en Palestine*, les programmes de FIM sont remis en état de révision du *statu quo*. Ils sont invités à adopter plusieurs mesures de réforme notamment : ajuster l'offre de formation à la demande du marché du travail, « *adopter une base commune pour tous les programmes de FIM en Palestine, et de définir les ILO de ces programmes en concordance avec la nouvelle stratégie* ». (MoEHE-AQAC, 2010 :4/ arabe). Ils sont également invités à augmenter la durée de la formation pratique qui doit être d'au moins de 180h dans les écoles.

En même temps sont définis *des critères professionnels pour le nouvel enseignant* (MoEHE- CDTP, 2010 : 12/ arabe) sur la base d'un équilibre entre trois domaines : savoirs et connaissances disciplinaires, compétences professionnelles et orientations professionnelles et éthiques qui sont établis par la CDTP et généralisés à tous les programmes de FIM. Dans cette perspective, il sera aussi demandé à tous les enseignants d'obtenir un certificat de la profession enseignante en fonction des nouvelles dispositions mises en place par le MoEHE.

Pour la formation continue, un seul appareil centralisé sera en charge afin d'éviter l'éparpillement et la confusion dans les formations à proposer.

A notre sens, ces réformes structurelles, bien que souhaitées, ne reflètent pas une nouvelle vision de l'enseignement en Palestine. Avec ces mesures, on espère améliorer l'existant sans proposer de vraies réformes de fond d'ordre épistémologique. De plus, la mise en pratique de ces mesures dépendra du contexte fragmenté dans lequel l'éducation est actuellement gérée. Vu la présence de deux gouvernements rivaux à Gaza et à Ramallah et vu le contrôle israélien sur les écoles de Jérusalem-Est et de la Zone C, les réformes n'avanceront pas partout à la même vitesse ou dans la même direction. Au stade actuel d'avancement, nous ne pouvons pas tenir compte de ces mesures dans la suite de notre description puisqu'elles ne sont pas encore devenues une réalité éducative.

### 1.5.3.1 La réforme est d'abord au niveau épistémologique

Etant donnée que «*la qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception*» (Perrenoud, 1998b :16), c'est tout d'abord au niveau épistémologique que le changement commence. Le modèle d'application qui fait, on l'a vu, référence à la formation des enseignants en Palestine place les efforts de réformes dans un cercle vicieux. Ce modèle, qui accorde une place primordiale aux savoirs scientifiques au détriment des savoirs issus de la pratique et selon lequel l'enseignant est formé dans une logique d'application de solutions toutes faites dans sa classe, a démontré ses limites devant la reconnaissance grandissante de la complexité du métier d'enseignant. Dans un environnement pédagogique particulièrement contraignant comme celui palestinien, il semble inutile de continuer à former les futurs enseignants sans tenir compte des conditions du métier. Les tendances très en vogue à la professionnalisation de la formation et du métier d'enseignant se présentent ainsi comme une alternative réaliste permettant de penser un autre modèle de formation des enseignants en Palestine qui soit plus ancré dans le terrain.

La remise en cause du modèle traditionnel ouvrira la voie à une nouvelle structuration, à une re-conception de la FIM au profit d'une professionnalisation grandissante des futurs enseignants. Au lieu de surcharger le curriculum avec des savoirs disciplinaires et méthodologiques, Perrenoud (2001 d) défend l'idée de concevoir des formations initiales orientées vers le développement de la pratique réflexive et de la professionnalisation dont le but est de former des futurs enseignants débutants, réflexifs et capables de s'observer, d'analyser leur pratique, de s'évaluer et donc d'évoluer en apprenant au gré de l'expérience. Ainsi, il propose de :

*« laisser du temps et de l'espace (dans le curriculum) à une démarche clinique, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage pratique de la réflexion professionnelle, dans une articulation entre des temps d'intervention sur le terrain et des temps d'analyse. Plutôt que de nantir le futur enseignant de toutes les réponses possibles, une formation orientée vers la pratique réflexive multiplie les occasions pour les étudiants-stagiaires de se forger des schèmes généraux de réflexion et de régulation. (...). Pour cela, il importe que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction de l'habitus, des savoir-faire, des représentations, des savoirs professionnels. C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait »* (Perrenoud, 2001d :43).



En termes pratiques, « *la formation initiale doit préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser, exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et de métacommunication* » (Ibid.:18). Pour pouvoir développer ce savoir-analyser (Altet, 1996), « *il importe de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard de la réflexion sur la réalité* » (Perrenoud, 2001d :18). Une telle approche ouvrira la voie à fabriquer des enseignants plus autonomes, responsables de leurs actions et non « soumise » aux aléas de la situation de classe. La réflexivité amène l'enseignant à « apprendre » et, donc, à favoriser son développement professionnel et valoriser son identité professionnelle.

Toutefois, former des débutants réflexifs ne doit pas être traduit ici dans le sens de donner « *des savoirs sur la pratique* » en dispensant quelques cours méthodologiques d'initiation à la réflexion et à l'analyse objective ou/et en mettant en place une simple alternance entre des lieux de formations pratiques et théoriques. Présenter des méthodes ou des outils conceptuels ne suffit pas de même que l'immersion dans une classe n'est pas suffisante pour développer une posture réflexive chez le futur enseignant. Pour espérer un changement de fond, il s'agit plus sérieusement de mettre en avant le paradigme épistémologique de *l'agir professionnel* dans le sens développé par Schön (1994) (nous y reviendrons p.148). C'est l'ensemble des choix fondateurs de la formation qui doivent être orientés avec une très grande cohérence vers la professionnalisation du métier de l'enseignant palestinien. Dans cette logique d'action, Perrenoud propose de travailler dans la conception d'une FIM neuf principes de base qui favorisent la pratique réflexive (Ibid.:25) :

- *Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations.*
- *Un référentiel de compétences clés.*
- *Un plan de formation organisé autour des compétences.*
- *Un apprentissage par problèmes.*
- *Une véritable articulation entre théorie et pratique.*
- *Une organisation modulaire et différenciée.*
- *Une évaluation formative des compétences.*
- *Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis.*
- *Un partenariat négocié avec les professionnels.*

En ce qui concerne les réformes portant sur les formations continues, et toujours dans cette logique de développement de la professionnalisation des enseignants, notre auteur réfère préconise pour que ces lieux de formation se transforment progressivement en des laboratoires de changement et d'innovations pédagogique, qu'ils soient conçus en étroite relation avec la pratique quotidienne des enseignants. Plutôt que de maintenir la formation continue dans le registre de l'apport structuré de connaissances et de continuer à la regarder comme un lieu de mise à jour des réformes (de curriculum, des savoirs disciplinaires, des références didactiques, ou des savoir-faire technologiques), il serait plus intéressant de concevoir cette formation dans une logique d'analyse et de réflexion sur la pratique en contexte. En fait, l'analyse peut commencer et se développer grâce à un temps important de distanciation par rapport à la pratique de chacun et la construction progressive d'un cadre d'analyses réflexives. Dans cette optique, les formations à mettre en place doivent être des formations centrées sur l'analyse de pratiques et des représentations des enseignants, sur la réflexion autour des problèmes et des difficultés réellement rencontrées par les enseignants, sur l'accompagnement de projets d'innovation, sur la supervision continue, etc. Perrenoud (Ibid.23-24) dit : « *une partie des formateurs ont saisi que leur seule chance de transformer les pratiques des enseignants consiste à jeter des ponts entre ce qu'ils font et ce qu'on leur propose. La didactique des sciences invite à travailler à partir des représentations des apprenants plutôt que de les ignorer. De la même manière, une pratique nouvelle ne peut se substituer à l'ancienne que si l'on prend en compte la cohérence systématique des gestes professionnels et leur processus de transformation* ».

## **1.6 Procéder à la professionnalisation du métier d'enseignant en Palestine serait-il un choix réaliste ?**

Le débat se joue entre deux opinions divergentes voire contradictoires; la première avancera l'argument que compte tenu de la réalité difficile de l'enseignement en Palestine et vu la pénurie de moyens, d'expertises et de savoir-faire nécessaires au développement du paradigme de l'agir professionnel, il vaut mieux ne pas s'aventurer dans cette direction. Pour les tenants de cette opinion, il faudrait laisser les enseignants et les futurs enseignants faire ce qu'ils savent et peuvent faire dans les conditions de travail qui sont les leurs et avec les connaissances disciplinaires dont ils disposent sans trop les charger ou les accabler par ce *tournant réflexif*.

Bien évidemment, placer la formation des enseignants dans une perspective à visée professionnalisante que ce soit au niveau national ou au niveau d'un programme, nécessite une réforme à large échelle. Ceci nécessite d'identifier en amont les facteurs de succès et d'échec et d'envisager les possibilités de faisabilité à la fois épistémologique et pratique, dans la mesure des ressources disponibles et mobilisables. Et « *même si l'on va résolument dans ce sens, il s'agit d'un processus lent : la professionnalisation se joue sur des décennies, aucun gouvernement, aucune association professionnelle, aucune institution de formation ne maîtrise cette évolution* ». (Perrenoud, 1994 : 210). Cela doit être « *une perspective à long terme, un processus structurel, une lente transformation* » (Ibid. :11) qu'il faudrait favoriser en continuité avec de nombreux acteurs partenaires dans une politique bien portée et soutenue.

Mais, en même temps, vu l'impasse dans laquelle se trouve le métier d'enseignant et sa formation dans les Territoire Occupés pour toutes les raisons que nous venons de détailler plus haut, il est légitime de vouloir penser la formation des maîtres autrement. Pour les tenants de la deuxième opinion, dont nous sommes, au lieu de continuer à former par des méthodes et des savoirs inappropriés, le défi doit être de **se donner des moyens pour réaliser un avenir désirable dans une réalité changeante et instable**. Une formation à la professionnalisation et par la professionnalisation des enseignants est dans ce cas-ci une forme de réalisme. Etant donné qu'une formation, toute formation, est « *un espace caractérisé par une intention de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres situations* » (Barbier, 2000 : 80), elle doit logiquement être pensée en accord avec les situations de travail auxquelles elle forme les sujets. En Palestine, la situation est d'une telle complexité qu'aucune formation théorique dispensée ou savoir établi par la recherche scientifique n'offre de cadre ou d'outils conceptuels ou pratiques appropriés pour que les enseignants palestiniens puissent assumer correctement leur vocation. L'incapacité de l'actuel modèle de formation des enseignants à armer les nouveaux enseignants face à la réalité éducative invite à s'orienter vers la production de savoirs praxéologiques contextualisées, mieux adaptés à la réalité du terrain. Former, donc, des enseignants professionnels capables de construire leurs propres méthodes, de devenir autonomes dans des conditions d'incertitudes et de conflits pourrait constituer une stratégie complexe, mais plus efficace pour sortir de l'impasse. S'investir dans le capital humain pour accroître sa persévérance, et sa capacité à gérer de situations d'apprentissage non routinières et instables semble une voie, certes

pas vraiment aisée, mais plus efficace si l'on veut vraiment améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

Etant donné que la professionnalisation se définit comme « *une capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, elle ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés* » (Perrenoud, 2001 : 99), elle s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience faisant ainsi de l'apprentissage en alternance, du développement de l'apprentissage expérientiel, de la pratique réflexive et de la recherche de méthodes destinées à favoriser cette professionnalisation. De cette manière, il y aurait sûrement un changement radical voire une révolution dans la pensée et la structuration de la formation des enseignants. Doter les enseignants et leurs formateurs de moyens intellectuels bien construits et organiser de vrais lieux d'expression dédiés à leur évolution constitue donc une priorité pour se diriger vers ce changement porteur. L'enjeu est de taille mais il faut se rappeler que les difficultés font souvent surgir des réflexions qui méritent d'être creusées pour trouver des solutions originales. Dans l'histoire de l'humanité, les crises et le besoin ont souvent été à l'origine de progrès et d'innovations quand, évidemment l'environnement ne l'empêchait pas.

Pour creuser davantage le développement du paradigme de praticien réflexif dans la FIM, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Perrenoud (2001d) dans lequel il détaille dix raisons pour former les enseignants à la pratique réflexive dont certaines ciblent parfaitement le cas palestinien. Nous contentons ici de les citer ci-dessous. Une pratique réflexive :

- *Compense la légèreté de la formation professionnelle,*
- *Favorise l'accumulation de savoir d'expérience*
- *Accrédite une évolution vers la professionnalisation,*
- *Prépare à assumer une responsabilité politique et éthique*
- *Permet de faire face à la complexité croissante des tâches*
- *Aide à vivre un métier impossible,*
- *Donne les moyens de travailler sur soi,*
- *Encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant*
- *Ouvre à la coopération avec les collègues*
- *Accroît les capacités d'innovation,*

Mais en effet, et malgré la grande prédisposition des acteurs éducatifs à un changement efficace en matière de l'éducation en Palestine, les nombreux obstacles, déjà détaillés, rendent ce changement compliqué. La question à poser renvoie ainsi à la gestion de ce changement. Dans le contexte de la FIM, la question peut être la suivante : comment accompagner le processus de professionnalisation dans un contexte fondé sur d'autres modèles inappropriés ? Nous croyons que l'enjeu reste d'avoir une approche intégrative d'une ingénierie éducative reliant les trois niveaux : micro (ingénierie pédagogique), méso (ingénierie de formation), et macro niveau (ingénierie sociale et politique) pour conduire à une possible re-conception de la formation des enseignants en Palestine au service de l'amélioration de la qualité académique.

## **1.7 L'Université Islamique de Gaza (UIG)**

Eu égard à la spécificité de l'autonomie des universités palestiniennes, il nous a semblé indispensable de décrire l'Université Islamique de Gaza qui constitue notre terrain direct de recherche. Dans les lignes qui vont suivre, nous focalisons la lumière sur l'UIG, son évolution, pour décrire les programmes de formations de maîtres.

### **1.7.1 Genèse et évolution**

L'UIG est une institution d'enseignement supérieur semi-publique devenue université en 1978 grâce au soutien financier du Bloc Islamique. Seule université dans la bande de Gaza jusqu'au 1991, l'UIG est devenue, aujourd'hui, la plus grande université traditionnelle en nombre d'étudiants<sup>35</sup> dans les Territoires Occupés. Pour l'année académique 2010-2011, elle a accueilli un total de 26 182 étudiants inscrits dans l'ensemble de ses programmes (MoEHE, 2011 :3). Selon son site officiel<sup>36</sup>, l'UIG compte dix facultés dispensant des formations en deuxième cycle dans des spécialités littéraires et scientifiques :

- Faculté de médecine
- Faculté d'infirmierie
- Faculté d'ingénierie
- Faculté de Sciences

---

<sup>35</sup> L'université Ouverte de Jérusalem qui dispense de l'enseignement ouvert devance toutes les universités traditionnelles et accueille à elle seule pour la même année scolaire, 63911 étudiants, soit plus que le tiers du nombre total des inscrits à l'ensemble des universités palestiniennes.

<sup>36</sup> <http://www.iugaza.edu.ps/ar/AboutIUG/Default.aspx>

- Faculté de l'éducation
- Faculté de commerce
- Faculté de droits et de la loi islamique
- Faculté de la technologie et de l'information
- Facultés des Lettres et des sciences humaines et sociales
- Faculté de théologie (musulmane).

Parmi ces facultés, sept proposent des programmes de troisième cycle au niveau master, dans leurs disciplines respectives. Aucun programme de doctorat n'y est dispensé. Selon le classement de « *Webometrics Ranking of World Universities* » de janvier 2012, l'UIG occupe le quatrième rang<sup>37</sup> parmi les meilleures universités au niveau national, et le 36<sup>ème</sup><sup>38</sup> parmi les celles du Monde arabe.

Au sujet de ses orientations éducatives et politiques, étant donné sa fondation et la trajectoire de son évolution dans une scène politique conflictuelle, l'UIG n'échappe pas à la règle du jeu qui impose une main mise de la part de l'un ou l'autre des deux mouvements politiques dominants, le Fatah et le Hamas. Après l'arrivée de l'ANP, le pouvoir politique partisan s'est beaucoup immiscé dans la structuration et l'administration des universités palestiniennes. Néanmoins, il « *demeure relativement restreint et concerne plus les universités comme lieux de mobilisation politique para-académiques que comme lieux de savoirs (...). Si les savoirs et leur transmission sont déterminés politiquement, c'est d'une manière médiate, dans la structure universitaire et l'histoire sociale des étudiants et des universitaires que l'on peut repérer leurs engagements et non pas selon une ligne immédiate de politique partisane. Autrement dit, l'investissement dans la politique partisane se déroule essentiellement hors classe sur les campus,*» (Romani, 2003 :66). Proche du Hamas, l'UIG a été pendant la dernière guerre israélienne contre la bande de Gaza fin 2008, la cible à des nombreux bombardements répétitifs de l'aviation de l'armée israélienne. Le bâtiment des laboratoires scientifiques ainsi qu'une partie de la bibliothèque centrale (la plus riche de la bande de Gaza) ont été complètement détruits.

---

<sup>37</sup> [http://www.webometrics.info/rank\\_by\\_country.asp?country=ps](http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=ps)

<sup>38</sup> Selon le même classement, 9 universités palestiniennes sur 14 figurent sur la liste des meilleures universités du Monde arabe en 2012.

### 1.7.2 La faculté de l'éducation à l'UIG et la formation des maîtres<sup>39</sup>

Inaugurée en 1979-80, la faculté de l'éducation de l'UIG regroupe actuellement, pour les études en deuxième cycle au niveau licence (Bac+4), les quatre départements suivants :

- Département de Curriculums et méthodologies d'enseignement (*Curriculums and Methods of Teaching Department*) : qui vise à former des maîtres en langue Arabe, Anglais LE, mathématiques, physique, sciences générales, religion musulmane, sciences sociales, et sciences et technologies.
- Département d'éducation élémentaire (*Elementary Education Department*) qui vise à former des enseignants généralistes pour l'éducation primaire.
- Département des épistémologies de l'éducation : (*Epistemology of Education Department*) : contient aussi une section en enseignement des sciences appliquées et en technologies pour l'enseignement.
- Département du soutien psychologique et orientation scolaire (*Psychological Counseling and Educational Guidance Department*) : vise à former des spécialistes en psychologie socio-psychologie, et en soutien éducatif.

Pour les études en troisième cycle, les programmes proposés sont les suivants :

- Psychologie,
- Épistémologies de l'éducation, en éducation islamique et en gestion de l'éducation,
- Curriculums et méthodologies de l'enseignement en : sciences/ mathématiques/ technologies pour l'enseignement/ sciences sociales/ curriculums/ langue arabe/ langue anglaise/ éducation islamique.
- Santé mentale et communautaire : réhabilitation de la santé, soutien psychologique, infirmerie.

A côté de ces formations, la faculté organise des séminaires et des conférences nationales. Elle participe également dans des projets éducatifs interuniversitaires au niveau national, et régional. Plusieurs productions scientifiques de ses membres sont publiées dans des revues et des journaux nationaux et régionaux.

---

<sup>39</sup> <http://www.iugaza.edu.ps/en/Faculty/education/undergraduate.aspx>

## **1.8 Conclusion du chapitre**

Nous avons consacré ce chapitre à l'enseignant palestinien, à l'évolution historique de son rôle, à la dévalorisation actuelle de son statut socioprofessionnel et aux conditions difficiles de l'exercice du métier à l'école. Nous avons également étudié le modèle de la formation initiale et continue des maîtres en place en Palestine, sa gestion ainsi que les approches de formation pratiquées dans ces programmes et leurs effets souvent jugés nocifs eu égard aux efforts de réforme et de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ce pays.

Sur tous les aspects mentionnés ci-dessus, il y a un cumul de problèmes historiques et sociopolitiques auxquels il devient urgent de répondre efficacement si l'on veut vraiment s'engager dans une politique de réforme porteuse de changement. Mais force est de constater que vu la conjoncture sociopolitique instable dans les Territoires Occupés, les politiques éducatives et les stratégies d'action adoptées ont souvent été contrariées dans la mise en place et par conséquent les actions et les mesures de réforme conduites par le MoEHE et par les universités locales sont généralement restées fragmentées, sans cohésion claire entre leurs éléments et souvent bien limitées à des réponses d'urgence et de survie. Ces efforts n'ont pas pu jusqu'à présent façonner une nouvelle vision de l'éducation en Palestine et sont restées peu porteuses de résultats satisfaisants au niveau qualitatif. Dans ce contexte de difficultés chroniques, il devient évident que les initiatives d'innovation ont du mal à s'inscrire correctement malgré la volonté d'innover bien présente. Dans la partie suivante, nous allons développer toute une réflexion théorique à partir de la littérature pour nous outiller scientifiquement à propos des questions essentielles sur l'innovation et sur sa gestion.





**Deuxième Partie :**  
**Le cadre théorique**

## INTRODUCTION

Cette partie présentera le cadre conceptuel dans lequel nous serons amenée à définir et à articuler les notions de base qui sous-tendent ce travail. Nous l'avons conçue en deux chapitres dans l'objectif de servir à la fois d'outil de lecture et d'analyse de la partie empirique qui lui succèdera.

Dans cette partie, nous serons invitée à approfondir nos positionnements intellectuels autour des questions théoriques soulevées par notre projet de recherche. Nous nous appuyerons sur trois mots clés pour examiner ces rapports : *innovation* et *ingénierie de formation* dans le troisième chapitre, et le *portfolio* pour le quatrième. Cette revue de terminologie évoquera d'autres concepts sous-jacents : la qualité, la professionnalisation des futurs enseignants, les pratiques réflexives, l'accompagnement dans l'apprentissage et dans l'écriture réflexive. Elle tend à ouvrir largement le panorama des considérations à prendre en compte lors de l'analyse de l'intervention d'innovation en question et pour la modélisation qui suivra.

Dans cette recherche des pistes de réflexions, il est important de tenir compte du fait que la plupart des apports théoriques dont nous faisons usage ici sont majoritairement élaborés dans des contextes éducatifs différents de celui de notre terrain. La faible production scientifique en Palestine et dans les pays en voie de développement en général sur les domaines de références dans lesquels se situe cette recherche nous oblige à nous éclairer des savoirs scientifiques produits ailleurs notamment en Europe francophone et en Amérique de nord. Le défi à relever reste bien évidemment d'orienter notre développement théorique vers ce qui semblerait utile et appropriée au contexte de l'étude qui nous intéresse.



## CHAPITRE- III-

### **L'innovation, un moyen au service de l'amélioration de la qualité**

Le point de départ de notre réflexion, ici, sera la question de la qualité puisqu'elle représente l'enjeu ultime à la fois de toute initiative d'innovation pédagogique et de toute démarche d'ingénierie pédagogique. L'innovation, comme l'ingénierie de formation sont deux concepts qui ont pénétré et évolué dans le monde de l'éducation via cette culture de l'amélioration de la qualité et de l'optimisation de la gestion universitaire qui semble de plus en plus en vogue dans le monde académique. Ainsi peut-on lire que « *le pilotage de l'innovation, comme le management par les connaissances ou encore le management par la qualité peut permettre de construire des repères stratégiques pour le pilotage et le développement des universités* ». (Heutte, 2012).

Cependant, l'innovation n'est pas le chemin le plus confortable pour améliorer la qualité éducative car elle est dans la logique de confrontation avec l'existant. Elle implique des modifications complexes vis-à-vis de tout ce qui se rapporte à l'enseignement et à l'apprentissage et à sa gestion. C'est pour cela que son parcours est souvent semé d'obstacles, de difficultés, et de résistances. Néanmoins, l'innovation se distingue des autres approches qui visent aussi à améliorer la qualité (réforme, planification, rénovation, etc.) par le fait qu'elle vise plus directement l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Ainsi, elle touche directement aux conceptions, aux pratiques voire aux identités des acteurs et aux rapports professionnels entre eux. « *L'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissage des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. Une pratique innovante en enseignement implique donc un changement qui s'éloigne de la norme et qui rehausse la qualité de l'apprentissage des étudiants* » (Bédard & Béchar, 2009 : 36).

Mais avant de creuser davantage la question de l'innovation, quelques repères théoriques de base concernant la notion de la qualité sont nécessaires.

## **1. La qualité, un concept multidimensionnel complexe et évolutif**

Le concept de qualité dans l'enseignement a de multiples acceptions qui varient en fonction des paramètres pris en compte et en fonction du modèle éducatif du système concerné. En fait, cette diversité « *résulte de la volonté de définir cette qualité en étroite relation avec le contexte auquel elle s'applique* ». La qualité devient, ainsi, un concept relatif, situé dans un temps et dans un espace particulier. Dans un glossaire de définitions des termes de base de l'UNESCO, une définition générique de la qualité est présentée de la manière suivante :

*«La qualité dans l'enseignement supérieur est un concept dynamique, à plusieurs dimensions et plusieurs niveaux, qui se rapporte aux paramètres contextuels d'un modèle éducatif, aux missions et objectifs des établissements, ainsi qu'à des références spécifiques dans un système, un établissement, une formation ou une discipline donnés » (Vlasceanu, et al. 2007 :70/ anglais).*

Ainsi, et selon les priorités et les politiques de chaque système, la qualité peut être définie comme adéquation aux objectifs (fitness for purpose), adéquation des objectifs (fitness of purpose), seuil d'excellence ou référence minimale, amélioration continue, bon rapport qualité/prix, ou satisfaction du consommateur. Selon la définition favorisée, les approches dans son évaluation mettent souvent en avant des critères et des normes de référence (standards) différents. On fixe ainsi des *indicateurs de performance* pertinents à différents niveaux pour évaluer le niveau d'efficacité du système ou de l'établissement dans la réalisation des critères apparus dans le référentiel.

Les différentes approches d'assurance qualité reposent en général sur l'élaboration d'une grille de critères quantitatifs et qualitatifs (souvent les deux ensemble) le même indicateur pouvant être lu qualitativement ou quantitativement selon la méthode d'analyse adoptée et le contexte d'analyse.

### **1.1. Les principaux facteurs qui influencent la qualité de l'éducation**

Ce sujet est très vaste pour être abordé en marge de notre exposé, mais en résumé, il y a, au moins cinq catégories d'éléments clés qui ont des effets visibles sur la qualité de l'éducation et qui fournissent en même temps une base de référence pour son

évaluation : l'expérience des apprenants, l'environnement et les conditions d'apprentissage, le contenu, le processus et les outcomes.

L'expérience des apprenants : il est avéré que les apprenants provenant de milieux favorisés avec un niveau socio-économique élevé sont en général plus performants et atteignent de meilleurs résultats. C'est souvent un des facteurs qui jouent en faveur des établissements privés qui réussissent à attirer des apprenants favorisés. Le même principe peut s'appliquer entre pays avec des niveaux de PIB différents et des politiques éducatives différentes.

L'environnement et les conditions d'apprentissage : est-ce que l'environnement d'apprentissage est sain, sûr, stimulant l'apprentissage et favorable à l'innovation ? Dans cette catégorie, des facteurs comme la stabilité sociopolitique, les moyens investis en infrastructure, ressources et technologies de pointe sont susceptibles d'avoir des effets sur la qualité. Cependant, qualité et dépenses ou *inputs* ne sont pas systématiquement positivement corrélés. (Voir p. 61). Il est aussi question d'efficacité et d'efficience de la gestion de ces dépenses.

Le contenu : est-ce que le curriculum et le matériel éducatif sont pertinents et évolutifs ? Sont-ils conçus pour fournir aux apprenants des connaissances et des compétences en adéquation avec les besoins du marché du travail ? Préparent-ils à une citoyenneté égalitaire, démocratique et responsable ?

Le processus : ici les approches pédagogiques et les rôles des acteurs sont les facteurs déterminants : le niveau des enseignants, leurs formations ainsi que la culture et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage entrent en jeu. L'innovation en tant que moyen d'amélioration de la qualité intervient souvent dans ce pôle.

Les outcomes : (ou *les résultats visés de l'apprentissage*) pilotent tout le processus éducatif et ses composantes. Répondre à des questions de finalités et d'orientations est nécessaire pour définir l'ensemble du projet éducatif et déterminer les moyens et les modalités pour les atteindre.

Ces catégories de facteurs sont complémentaires et interfèrent les uns avec les autres. Pour améliorer la qualité, il est question d'agir simultanément sur l'ensemble ou la majorité de ces facteurs dans le cadre d'une politique bien menée. Les nouvelles tendances d'assurance qualité prêtent de plus en plus attention aux critères qualitatifs portant sur la gestion et les pratiques éducatives.

## 2. L'innovation serait-elle une notion survalorisée ?

Ce n'est qu'au XX<sup>ème</sup> siècle que la notion de l'innovation commence à bénéficier de connotations positives. Jadis, l'innovation, en tant que pratique sociale, était plus perçue comme un danger, un élément perturbateur de l'ordre établi. Le sens moderne du terme trouve ses origines dans la nouvelle économie capitaliste où avec la crise économique de 1929, l'innovation apparut, notamment aux Etats-Unis, comme une réponse nécessaire pour la relance économique. Aujourd'hui, l'innovation est associée à l'idée de progrès, de créativité, de dynamisme, et de compétitivité. Le terme devient magique et porteur de changements positifs. Désormais, tous les moyens sont bons pour inciter à l'innovation dans tous les domaines. Rogers trouve que la recherche scientifique portant sur la diffusion de l'innovation comporte aussi un discours favorable à une « *tendance pro-innovation* »<sup>40</sup> (Rogers, 2003 :106) Or, nombreux sont les chercheurs qui font remarquer qu'une innovation peut aussi s'avérer dangereuse. Ce sont les valeurs défendues de l'innovation et les conditions de son insertion qui décident de sa bonne utilité et non pas la pratique en tant que telle.

### 2.1. Qu'est-ce qu'une innovation ?

La transdisciplinarité du terme dans des disciplines de recherche différentes en sciences humaines et sociales rend difficile de circonscrire une définition qui en englobe tous les aspects. "*En effet sa définition se fait toujours avec un degré d'incertitude et est différente selon la perspective favorisée*". (Cros, 2001 : 21). Selon Cros, innover est un acte qui se positionne plus du côté de la sémantique de l'action et cet acte n'existe jamais en tant que tel (ibid.). L'innovation ne se définit pas en soi mais par référence à quelque chose qui existe déjà. Etymologiquement parlant, in-nover signifie "*introduire quelque chose de nouveau dans une chose établie. L'emploi du verbe est devenu usuel pour faire preuve d'inventivité*". Le mot innovation empruntée du bas latin "*innovatio*" est, lui, synonyme de "changement, renouvellement." (Le Robert, 2006 : 1840). Or tout changement n'est pas forcément une innovation même si celle-ci en quelque sorte un essai pour provoquer celle-là, ou du moins pour l'induire (Avanzini, 1999 : 55). Mais dans les deux cas, "*le changement et l'innovation sont indissociablement liés aux conditions sociales de leur production*". (Cros, 1998 : 19). Ceci accroît inmanquablement l'importance de la compréhension du contexte d'émergence de toute innovation y

---

<sup>40</sup> *Pro-Innovation Bias*



compris sa temporalité sociale pour juger de sa pertinence. Car introduire du nouveau ne veut pas forcément dire créer ou inventer ce nouveau mais cela peut être d'apporter quelque chose qui existe ailleurs dans un contexte où cette chose n'existe pas. L'innovation est ainsi un concept relatif. Ce qui peut paraître novateur aujourd'hui pour les pays en voie de développement par exemple ne l'est peut-être pas pour les pays industrialisés. Cependant, pour s'approprier du titre innovant, la nouveauté introduite dans son contexte doit produire un *"changement volontaire, intentionnel et délibéré"* (Cros, 2001: 25), qui soit guidé par des finalités prédéterminées. L'OCDE (1970 :13) définit ainsi l'innovation par « *toute tentative visant consciemment et délibérément, à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système* ». Delorme, lui, propose une définition qui met en avant son processus quand il suggère : « *l'innovation serait une mise en place d'une initiative de transformation, en différenciation radicale avec l'environnement immédiat. Ce qui implique donc une rupture, une autre logique, qui se trouve donc parfois en opposition, et qui a une volonté délibérée ou plus ou moins consciente de transformer le système par rapport auquel cette innovation se situe* ». (Delorme, 1996 : 95)

## **2.2. L'innovation dans l'éducation**

Bien que les pratiques soient plus anciennes, « *l'innovation en éducation et en formation est un objet de réflexion relativement récent. Il n'intéresse les chercheurs en sciences sociales que depuis 1960, et souvent en termes opératoires* » (Cros, 1997 : 127). En Occident, les changements économiques et l'évolution sociale d'après-guerre ont imposé aux établissements éducatifs de changer le mode de fabrication des individus qui n' était plus perçu adapté à la nouvelle ère post-moderne. Désormais, l'école, l'université changent de rôle ; elles n'ont plus à maintenir les traditions et à transmettre une culture de connaissance contribuant à reproduire les clivages sociaux existants. Elles doivent plutôt tâcher de former des citoyens égaux et une main d'œuvre qualifiée avec les compétences techniques et scientifiques nécessaires à faire tourner la nouvelle industrie et au-delà l'économie. C'est ainsi que les nouvelles approches pédagogiques mettant l'apprenant au centre du processus de l'enseignement et de l'apprentissage ont eu le vent en poupe.

En éducation, trois types d'innovation sont de coutume distingués : l'innovation technologique, l'innovation touchant les curriculums, et l'innovation pédagogique. Notre attention se porte ici tout particulièrement sur l'innovation pédagogique, mais il faut

savoir que les frontières entre ces trois catégories sont de moins en moins nettes et que la compréhension de l'innovation nécessite une approche plutôt holistique (Cros, 2004) car le changement dans une catégorie donnera forcément lieu à des changements dans les autres.

Aujourd'hui, les changements à connotation technologique sont particulièrement valorisés : *« il paraît souvent plus opportun de légitimer une innovation en fonction des technologies mises en œuvre plutôt qu'en s'appuyant sur les changements pédagogiques observés et attendus »*. (Depover, 2003 : 65) Dans ce contexte, des entreprises d'introduction des nouveaux outils technologiques comme les multimédias audio-visuels, le e-portfolio et récemment les TICE ont souvent été assimilées à des innovations, chacune en son temps. En effet, lorsque ces outils s'insèrent dans la relation pédagogique entre le professeur et l'apprenant, ils la transforment ; ils placent dans les mains des apprenants la possibilité de produire et d'explorer des savoirs ce qui bouleverse les conditions du processus d'enseignement et de l'apprentissage. Mais même s'ils peuvent très bien jouer le rôle de catalyseurs de changement, le recours à ces outils ne constitue pas systématiquement une innovation en soi. Cette dernière ne se résume pas aux moyens qu'elle utilise. Il s'agit avant tout de changer la nature du rapport pédagogique. Une innovation techno-pédagogique implique qu'elle puisse *« conduire à des pratiques pédagogiques innovantes c'est-à-dire qui se distinguent de celles habituellement mises en œuvres dans le milieu pédagogique concerné »* (ibid. :66).

Dans cette perspective, l'innovation ne doit donc pas être considérée comme inhérente à l'outil lui-même. *« Le succès ou l'échec d'une innovation ne dépend pas directement des propriétés de l'objet »* (Callon et Latour, 1985). Et *« ce n'est jamais l'outil qui à lui seul permet l'innovation; c'est l'utilisation de l'outil, dans le cadre d'une stratégie pédagogique modifiée. (...) C'est l'usage de l'outil-et non l'outil - qui détermine son efficacité.»*. (Langouet, 1986 : 26) L'innovation par objet nécessite une appropriation dans l'esprit de l'utilisateur des nouveaux usages prévus de cet objet. (Cros, 2004 : 18). Elle réside dans le sens donné par l'utilisateur aux transformations de ses pratiques induites par l'objet. Selon Berthiaume (2011 : 58), une innovation pédagogique se situe plus au niveau *« de l'éloignement de la culture locale d'enseignement et d'apprentissage. Elle vise l'amélioration de l'expérience de l'apprentissage des apprenants »*.

Au même titre, tenter d'innover par un transfert de pratiques considérées comme réussies ailleurs pourrait être une tentative destinée à l'échec. Car, Il n'y a pas de " bonnes

pratiques ” exemplaires transférables, il n’y a que des pratiques qui atteignent leur but dans un temps et dans un lieu donnés et dont les chances qu’elles se reproduisent à l’identique sont très faibles. Ce ne sont pas les pratiques elles-mêmes qui sont innovantes mais c’est le rapport avec l’environnement qui leur attribue un sens innovant ou pas. Une vraie initiative d’innovation est celle qui est avant tout née des besoins des apprenants et qui vise d’une façon méthodique à améliorer leur expérience d’apprentissage.

### **2.3. Les contours de l’innovation**

Il ne faut pas confondre l’innovation avec d’autres termes périphériques tels que novation, et réforme qui portent tous le sens de changement. Les travaux de Cros permettent de situer la novation comme une invention en soi, une nouveauté objective. La novation porte donc le label de l’originalité et de la création qui n’avait auparavant aucune existence. « *Le concept d’innovation, pour sa part, représente une démarche d’implantation d’une novation dans un milieu donné, différent de celui d’où elle origine. L’innovation représente donc en quelque sorte une novation contextualisée* » (Bédard & Béchar, 2009 : 34). L’idée de réforme fait plus référence à un changement hiérarchique qui se manifeste par des lois et des décrets. C’est un changement voulu et jugé nécessaire par les décideurs. Elle touche plus le système, les structures, l’organisation du travail éducatif (le rythme scolaire, système de certification, volume de travail, etc.) alors que les origines de l’innovation sont très souvent différentes.

### **2.4. Innover, c’est un besoin intrinsèque**

Qu’elle soit institutionnelle ou venant de la base, qu’elle touche aux structures, aux curriculums, aux méthodes et/ou aux formes d’apprentissage, l’innovation naît principalement du besoin intrinsèque de tout système vivant de vouloir s’épanouir, de s’accomplir et de se valoriser. Les innovations sont généralement issues d’un constat de dysfonctionnement, de manque, de difficulté, de crise, de besoin ou tout simplement d’une volonté de faire mieux ou d’un désir de changer. On invente alors de nouvelles choses, de nouveaux moyens ou de nouvelles méthodes pour changer ce qui n’est plus adapté. Ou alors, on s’inspire de ce qui fonctionne ailleurs pour constituer des nouveaux apports au système local. Mais dans ce cas-là, ce « nouvel apport », pour s’inscrire dans la durabilité, doit passer par des phases d’adaptation d’assimilation, d’accommodation, d’appropriation pour prendre sens dans son nouvel environnement social. « *Les systèmes les plus développés disposent de mécanismes élaborés pour gérer les apports issus tant du*

*milieu proche que du milieu lointain; ils ont recours pour cela aux processus de recherche, d'analyse, d'évaluation, de décomposition, de recombinaison, d'adaptation, etc.* » (Haveloch et Huberman, 1980 :23). Sinon, dans le cas contraire, « *une innovation qui ne fait donc l'objet d'aucune appropriation de la part des acteurs, n'habite pas durablement le corps social dans lequel elle s'inscrit. Elle n'est qu'un essai, une passade ou une mode. Elle est abandonnée parce qu'elle ne parvient pas à devenir une pratique légitime* ». (Alter, 2000 :89),

Innover doit, donc, en premier lieu répondre à un besoin bien identifié en contexte. Cette identification doit logiquement donner lieu par la suite à la formation d'objectifs clairs correspondants à ce que cette innovation doit permettre de changer. L'innovation est alors un moyen, un moment de transition qui doit permettre de passer d'un état à un autre désiré, jugé meilleur. Mais ce moment, qui se vit subjectivement, lors duquel les innovateurs et les résistants à cette innovation (qu'il soit une personne, un groupe ou une institution) agissent en fonction de leur histoire, de leur présent mais aussi de leur rapport au nouveau, à l'autrement, au différent, à l'inconnu chacun avec sa propre conception des choses.

## **2.5. Comment s'opère une innovation ?**

Alter s'appuie sur l'idée phare de Schumpeter (1946) qui décrit l'innovation comme une « *destruction créatrice* ». Pour lui, l'innovation détruit les règles sociales dont la stabilité donne sens aux pratiques des acteurs pour attribuer un autre sens au monde « *l'innovation contient ainsi toujours une rupture avec le passé et les traditions. Elle ne s'inscrit pas de manière linéaire dans le temps, elle le bouscule avant de s'en emparer. Elle représente la destruction des formes antérieures de la vie sociale et la création de nouvelles* ». (Alter, 2000 : 22).

L'innovation se concrétise toujours sous forme d'un processus. Mais ce processus n'est pas dénué de risques ou d'imprévus. « *L'innovation n'a ainsi rien d'une action rationnelle, économiquement fondée et pacifique, elle correspond au contraire à une trajectoire brisée, mouvementée, dans laquelle se rencontrent intérêts, croyances et comportements passionnels* » (Ibid. :7). Ce processus est « *social, actif, contextualisé, et essentiellement réflexif. Il se réalise par la description, l'analyse et la formalisation des pratiques* » (Charlier et all. 2003 :44). Il est en même temps complexe et fragile et obéit, selon Alter, à trois conditions : il s'agit d'abord d'une transgression qui concerne autant les pratiques que la

culture dominante du milieu de référence, il ne se passe pas dans la négociation avec l'ancien, mais ne peut pas non plus être réduit à un conflit puisqu'un jour ses actions seront institutionnalisées (Ibid. : 168-169).

Les chercheurs (Fullan, 2001; Hall et Hord, 2001; Evans, 1996; Bridges, 1993) s'accordent sur trois grandes phases du processus de changement. La première phase est généralement considérée comme celle d'initiation et il s'agit des procédures qui conduisent et incluent la décision de procéder à l'innovation. La phase deux est la phase de la mise en œuvre (*implementation*) et cette phase implique le processus de mise en action. La troisième est la phase d'institutionnalisation durant laquelle, après avoir jugé de l'intérêt de l'innovation, on l'intègre au système. Dans le cas contraire, l'innovation disparaît complètement.

## **2.6. Les caractéristiques de l'innovation dans l'éducation**

Il faudrait tout d'abord accepter l'idée que « *l'éducation, par elle-même, n'exige pas l'innovation comme le fait l'industrie pour survivre ; tout au contraire, l'éducation aurait plutôt tendance à résister à l'innovation* » (Bousquet, 1983 : 5). L'école a traditionnellement la fonction de reproduire la société plutôt que de promouvoir des changements. Quant à l'enseignement supérieur, « *changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés* » (Bédard & Béchar, 2009 :19). Ainsi, le changement dans ce domaine, tout comme dans les autres domaines sociaux, est lent et complexe et ne peut se plier à des théories préétablies. « *L'histoire montre que l'éducation est un domaine où une cassure nette n'apparaît presque jamais entre le neuf et l'ancien. Les processus d'assimilation (adoption de nouvelles idées ou pratiques) et d'accommodation (adaptation de structures antérieures à ces nouvelles idées ou pratiques) sont, de par leur nature, lents et graduels* » (Huberman, 1973 : 1). La diversité de cultures et de contextes locaux sont si déterminants « *qu'il est impossible d'élaborer des plans ou de formuler des lois décrivant comment les changements se produisent dans l'éducation et comment on peut les accélérer* ». (Ibid. : 2). Toujours selon Huberman, quatre points essentiels sont à prendre en compte dans toute étude d'un procédé d'innovation : la capacité d'innovation chez les individus, les conditions d'émergence, l'origine de l'innovation et les conceptions qu'on a de celle-ci (ibid.).

Il est aussi à appréhender que « *l'innovation n'est pas un simple phénomène naturel, ou une réalité que l'on pourrait étudier comme un fait inerte ou dynamique. Il s'agit toujours d'une action humaine, investie par et pour un sens, à l'intérieur d'un projet d'action collective* ». (Cros et Adamczewski, 1996 : 11) Pour mieux comprendre cette action humaine, il convient de se placer du point de vue de ses principaux acteurs. L'innovation ne se décrète pas, elle se place d'abord au registre de l'engagement personnel et de la décision. On n'innove pas sans motivation ou sans implication personnelle, sans intention, sans projet d'action, car innover exige avant tout de porter un nouveau regard, de mettre en cause ses pratiques, ses conceptions et les représentations que l'on se fait du monde. Ce n'est donc pas toujours confortable d'innover, car cela exige de quitter la stabilité rassurante de ses pratiques habituelles pour s'engager sur les chemins incertains de changement. « *Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort* ». (Marsollier, 2002: 14). Cette difficulté d'innover s'explique selon Kaddouri (2000 :63) par le fait qu' « *innover, c'est abandonner des pratiques et des routines, c'est-à-dire se priver de repères sûrs et sécurisants. En bref, innover c'est courir des risques professionnels, mais aussi personnels* ».

Mais s'engager positivement, bien que cela soit primordial, ne garantit en rien l'efficacité de l'action. « *S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes, et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit* ». (Marsollier, 2002: 15). L'innovation comme sa diffusion comporte « *une prise de risque* » (Alter, 2000), elle nécessite au même degré une mise en place de procédures méthodiques réfléchies qui n'amènent pas nécessairement au résultat escompté.

Loin d'être une procédure mécanique, le processus de développement d'une innovation repose sur des jalons et des conditions qu'il faut expliciter pour pouvoir en analyser le cheminement. Les analyses réalisées par Haveloch et Huberman (1980 : 51) décrivent les cinq différents aspects du processus d'innovation: le découpage en phases dans un enchaînement d'événements temporels (identification de besoin, possibilité d'envisager un changement jusqu'à ce que ce changement soit pérennisé et consenti par ses acteurs), ensuite un certain type de rapports solidaires entre acteurs, puis une série d'opérations de transformations sous différentes formes, et une série de mises en problèmes et de

mises en solutions, le tout devant être conçu dans un système temporel provisoire. A cela Cros ajoute la nécessité d'établir un rapport à l'inconnu « *une marge ou un fond d'incertitude* » (Cros, 2001 :26) car l'innovation ne doit jamais être vue comme un processus qui permet des transformations linéaires ou contrôlées. Pour Alter, bien que « *le processus de diffusion d'innovation se concrétise bien par un mouvement décomposable en séquences, il doit être analysé sociologiquement pour être compris* ». (Alter, 2000 :17).

## 2.7. La diffusion de l'innovation

Vu la difficulté de théoriser autour du concept de l'innovation, les recherches sur le sujet se sont plutôt centrés sur le processus de son émergence. Toutefois, Cros (1997 :131) rappelle qu'« *il est impossible de construire des lois d'émergence ou de diffusion de l'innovation. La sociologie peut seulement élaborer des modèles, schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses, mais qui ne peuvent prétendre à l'universalité* ». Ainsi, si par innovation, on fait souvent référence à « *une idée, une pratique ou un objet qui est perçu comme nouveau par un individu ou une autre unité d'adoption* » (Rogers, 2003 :11/ anglais), sa diffusion est « *le processus par lequel une innovation est communiquée" via certains canaux, au fil du temps, parmi les membres d'un système social* » (Ibid. : 5). Dans son fameux ouvrage *Diffusion of Innovations*, Rogers nous explique un processus général de la décision de l'innovation qui se compose de cinq étapes principales qui sont les suivantes :

- **Connaissance** : (knowledge) : c'est lorsque la personne apprend l'existence de l'innovation et acquiert une certaine compréhension de la façon dont elle fonctionne,
- **Persuasion** : c'est l'étape où la personne prend une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'innovation en fonction de ce qu'elle pense de celle-ci par rapport à sa propre situation. Serait-elle bénéfique pour moi ? Quelles répercussions aurait-t-elle sur mes propres pratiques ? Les mécanismes et les canaux de la diffusion de l'innovation auprès des acteurs à cette étape ont un effet important dans la mobilisation de leur engagement ou dans le renforcement de leur résistance. Car c'est dans cette phase de réflexion que les acteurs pèseront le pour et le contre avant de se faire une opinion et d'adopter ou de rejeter l'innovation en cause. Cette étape, l'influence de personnes du même milieu (social, professionnel, etc.) est déterminante. C'est alors que « *des canaux interpersonnels sont plus efficaces pour persuader un individu d'accepter une nouvelle idée,*

*surtout si ceux-ci relient deux ou plusieurs personnes qui sont similaires de leur statut socio-économique, éducation, ou d'autres critères importants. Les canaux interpersonnels impliquent un échange en face-à-face entre deux ou plusieurs individus* ». (Rogers, 2003 : 18/ anglais). En effet, au niveau des individus, l'adoption d'une innovation ne se passe pas toujours pour des raisons scientifiques mais plutôt à partir de discussions avec des pairs : *« la plupart des individus évalue une innovation non pas sur des bases de la recherche scientifique des experts, mais à travers des évaluations subjectives des pairs proches qui ont adopté l'innovation. Les pairs proches sont perçus comme des modèles à suivre, et leur comportement tend à être imité par les autres »* (Ibid. :36).

- **Décision** : c'est lorsque la personne s'engage dans des activités qui la conduiront à adopter ou à rejeter l'innovation. A ce stade, la décision peut encore être réversible. C'est-à-dire, la personne peut abandonner après s'être engagée ou au contraire accepter l'innovation après y avoir résisté. A ce propos, l'acceptabilité d'une innovation dépend en grande partie de la perception individuelle de ce que Rogers (2003 : 15-16) appelle les cinq *qualités perçues de l'innovation*<sup>41</sup> qui sont les suivantes :

a) l'avantage relatif de l'innovation par rapport au statu quo : ce n'est pas forcément l'avantage objectif de l'innovation qui compte ici mais la perception individuelle de sa rentabilité. Pour certains, cela pourrait être mesuré en termes de retours économiques, de prestige social, de commodité ou de satisfaction personnelle ;

b) sa compatibilité avec les valeurs existantes de l'individu, du groupe ou de l'organisation d'accueil, avec leurs expériences passées et leurs besoins. Plus l'innovation est compatible avec le système de valeurs existant ou avec la culture de travail dominante, plus elle est facile à adopter. Par contre, *« l'adoption d'une innovation incompatible nécessite souvent une adoption préalable d'un nouveau système de valeurs, ce qui un processus relativement lent »* (Ibid. 15). Ceci nécessite d'œuvrer en amont pour faire évoluer cette culture.

c) sa simplicité / complexité;

d) la possibilité de l'expérimenter : *« une innovation qui peut passer à l'essai, représente moins d'incertitude pour la personne qui tend à l'adopter. Car cela permet d'apprendre en faisant »*. (Ibid. : 16) ;

---

<sup>41</sup> « *Perceived attributes of innovation* »



e) la visibilité de ses résultats pour les autres. Ainsi, « *le processus d'adoption de l'innovation dépend non seulement des perceptions de l'individu utilisateur de celle-ci, mais aussi des perceptions des autres qui font partie de son univers* » (Bateson, 1972/ anglais cité par Sherry, 2003 :211).

- **Mise en œuvre (implémentation)** : c'est la phase où l'innovation se met en place par des actes. Ici, des difficultés non identifiées au départ, souvent liées au contexte d'application peuvent surgir notamment quand il s'agit de changement de pratiques sociales. Dans ce cas-là, des remaniements s'imposent. « *la réinvention est particulièrement susceptible de se produire au stade de la mise en œuvre* » (Rogers, 2003 : 20/ anglais).

- **Renforcement (Confirmation)** : c'est la phase où l'adoption ou l'abandon de l'innovation se confirme pour passer par la suite à l'état d'ordinaire ou à la routinisation.

Il faudrait ajouter que les cinq étapes de la diffusion se déroulent d'une façon enchevêtrée et non pas linéaire dans une temporalité relativement longue en fonction du degré de *l'innovabilité*<sup>42</sup> de l'individu ou du système.

## 2.8. Comment réussir une innovation pédagogique ?

C'est la question qui se pose en pratique. Pourtant, il est théoriquement difficile d'y répondre parce qu'« *il n'existe pas de théorie générale du changement. Il s'agit simplement de repérer des régularités et de tenter d'en dégager quelques modèles* » (Cros, 1997 :129). L'innovation est une praxis qui se projette dans l'avenir dans une incertitude relative. Elle ne répond pas à des paramètres contrôlables d'avance ou à une linéarité dans l'action. Par conséquent, il n'y a pas de recettes ou de modèles préétablis permettant d'en garantir l'efficacité. Chaque innovation est un cas particulier non reproductible comme tel. Il serait donc plus adéquat, à notre sens, de poser la question en termes des conditions favorables à la diffusion d'une innovation pédagogique réussie.

En se basant sur des travaux concernant les modalités d'implantation et d'extension de l'innovation dans le milieu scolaire secondaire français, Cros (2004 :76-77) dégage sept conditions favorables pour qu'une innovation s'installe durablement dans toute organisation de formation. Il est, donc, nécessaire :

---

<sup>42</sup> Traduction adaptée du terme anglais *innovativeness* employé par Rogers (2003 :.22)

- *Que l'organisation ait ce qu'on appelle un laboratoire d'idées, c'est-à-dire un groupe ou une équipe d'acteurs qui discutent des choix et de leurs priorités ;*
- *Qu'elle permette des investissements de forme, c'est-à-dire la mise à disposition de moyens matériels (crédits, heures, salles, temps, réunions, réseaux, tec.) qui concrétisent aux yeux de la communauté cette innovation ;*
- *Que des objets techniques soient élaborés sous formes de fiches de travail, de documents, de textes, ces « objets valeurs » cristallisant les rapports de force entre les personnes ;*
- *Que les acteurs soient mobiles, investis de tâches de plus en plus plurielles ;*
- *Qu'il y ait création de réseaux sociotechniques à l'intérieur de l'organisation comme des systèmes d'alliance, d'aide de soutien ;*
- *Qu'il existe des lieux où puissent s'exprimer les controverses qui amènent à conjuguer les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimal, pour le bien commun ;*
- *Que soient nommés des porte-parole qui mobilisent ces réseaux et entretiennent leur existence et leur renouvellement.*

Cependant, en posant la question en termes de « conditions favorables » et de « réussite » il y a déjà un double piège déjà signalé par Meirieu<sup>43</sup>. Selon lui, « *en réalité, les conditions – toutes les conditions - ne sont jamais réunies pour agir* ». A un moment donné, il faudrait passer à l'acte, avec les moyens existants. Quant au terme de la réussite ou de l'échec, il est lié aux critères sur lesquelles l'innovation sera évaluée. Donc, il serait peut-être encore plus adéquat de s'interroger en même temps sur les conditions défavorables faisant obstacle au bon déroulement d'une innovation pédagogique.

### **2.8.1. Privilégier la transition**

Or là encore, les difficultés sont multiples et complexes. Sur le plan épistémologique, un des enjeux inhérent à l'acte d'innover réside déjà dans son aspect novateur. Dans l'éducation comme tout autre domaine social, faire rupture à la fois épistémologique et pratique avec des pratiques qui existent (et si elles existent ainsi, cela veut dire qu'elles ont leurs raisons d'exister de telle façon) est une action d'une complexité extrême. Elle nécessite une sérieuse prise en compte des conditions socioculturelles du contexte du changement. Lajus, dans son éditorial, *A quoi sert l'innovation pédagogique*, essaie de comprendre pourquoi certaines innovations éducatives passent mieux dans certaines cultures que dans d'autres. Dans une approche

---

<sup>43</sup> Communication de conférence de Meirieu sans date de publication, Voir références

comparatiste, et en citant des travaux d'autres chercheurs, il confirme le fait que « *la réforme de l'éducation et la place de l'innovation pédagogique sont déterminées par la culture, l'histoire et notamment par l'histoire des idées* ». (Lajus, 2008). A titre d'exemple, l'influence des travaux de Durkheim en France et ceux de Dewey aux États-Unis est bien claire dans les débats et dans les cultures de changements au sein de ces deux pays.

Le même auteur pense que cette rupture épistémologique et pratique étant difficile à accomplir, il faudrait procéder par d'autres stratégies, moins agressives. Le cas réussi des Japonais pour l'adoption des nouvelles pratiques pédagogiques, s'explique, selon lui, par le fait que « *les pédagogies nouvelles ne se présentent pas comme une rupture avec les pédagogies anciennes ni comme leur démenti mais comme un prolongement de la tradition. Le processus d'adoption n'est pas un processus de substitution. Il se fonde sur la reconnaissance d'affinités entre méthodes anciennes et méthodes modernes, c'est-à-dire sur l'adoption de ce qui, dans l'innovation est déjà présent dans la tradition* ». (Ibid.). Ainsi, il plaide pour faire « *usage créatif des ressources de la culture* » (Ibid.) c'est-à-dire prêter attention à ce qui existe dans la tradition et qui peut être mobilisé pour soutenir l'innovation, au lieu de proclamer sans cesse la nécessité de changer les paradigmes éducatifs tantôt le but tantôt la condition d'une innovation réussite.

Au niveau de la planification, les difficultés les plus répandues proviennent, à nos yeux, du degré de la complexification de la problématisation et des plans d'actions à mettre en pratique. Prévoir des stratégies d'anticipation des difficultés inapparentes au départ permettrait de proposer des solutions plus adéquates. Dire par exemple qu'une innovation réussie ne se réalise que par l'élan de ses acteurs, c'est évident. Mais poser la question sous la forme de « *comment faire pour susciter l'implication des différents acteurs pour s'engager dans un processus qui leur impose, dans la plupart des cas, des questionnements et des remaniements identitaires ?* », est une sorte de complexification qui permet le cas échéant de réfléchir à des réponses pratiques et praticables. La première condition pour mieux diffuser une innovation serait d'accepter son caractère complexe et de se rendre compte que la simplification du complexe a pour conséquence une aggravation de la complexité (le Moigne, 1990 :5, Morin, 1990).

Dans son article « *L'innovation négociée: une porte étroite* », Gather Thurler pointe les principales raisons de l'échec de la diffusion d'innovation. La première grande difficulté relève, selon elle, de l'adhésion de l'innovation dans le tissu social dont elle fait partie, l'incapacité des instances officielles d'engager les enseignants dans un processus collectif

et coopératif durable de changement constitue une des difficultés majeures qui menace d'emblée l'efficacité de l'action. « *Il est impossible de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants (...). Qu'il s'agisse de réformes top-down ou bottom-up dès qu'il est question de transformer les pratiques: les actions tant de l'administration que des militants de base sont, en dernier lieu, dépendantes des réactions du corps enseignant dans son ensemble* ». (Ghater Thurler, 2000 : 30) Or les résistances que des enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques ne s'avèrent pas nécessairement illégitimes ou dénuées de raisons. Il est souvent question, et surtout au début, d'une réaction pour maintenir l'équilibre devant ce nouveau déstabilisateur encore méconnu d'eux et dont ils n'aperçoivent pas forcément l'utilité ou la rentabilité. Mais cela peut être aussi « *une "résistance" à une organisation qui manque souvent cruellement de méthode(s) pour piloter l'innovation* » (Heutte, 2012).

Une autre difficulté majeure de l'acte d'innover dans une institution conservatrice comme l'École est l'aspect complexe et lent du processus « *exigeant que l'ensemble des acteurs, à tous les niveaux du système, soient non seulement disposés à mettre en question les structures et les modalités de fonctionnement, mais également à revoir leur posture personnelle et intime face aux visions traditionnelles de l'autorité, du pouvoir, du contrôle, de l'ordre et des processus de prise de décision* ». (Ibid. : 35). Or le temps que l'on accorde souvent à la réflexion et aux enseignants pour assimiler les nouvelles pratiques est en général relativement court voire nul.

## **2.9. L'évaluation de l'innovation a-t-elle ses spécificités ?**

L'évaluation de l'innovation est aussi complexe que l'innovation elle-même. En fait, tout processus d'évaluation pour qu'il puisse se réaliser, a besoin de repères identifiables et d'une certaine stabilité de l'objet à évaluer. Or rappelons qu'une innovation est par essence une nouveauté fragile, une transgression qui constitue une rupture avec les normes établies et qui progresse de manière imprédictible scientifiquement. La première difficulté dans l'évaluation d'une innovation par rapport à l'évaluation d'autres pratiques éducatives réside, en effet, dans le fait qu'elle est une action « *auto-référencée* » (Richiardi, 1993 :18). Sa configuration représente une singularité tendue par les intentions transformatrices de ses acteurs dans un contexte spécifique régi par des paramètres particuliers. Ceci fait qu'il manque ici, en comparaison à une évaluation habituelle, « *le référent dans le contexte immédiat* » (Cros, 2004 :77). En d'autres termes, la question qui se pose est « qu'est-ce qu'il y a à évaluer dans une

innovation ? » Cros met en garde le fait d'évaluer l'innovation sur sa nouveauté car finalement on n'évaluerait le cas échéant que le sentiment de nouveauté qu'en ont les membres d'une société à un moment donné. « *Le nouveau s'inscrit dans un caractère intersubjectif du processus, c'est plus le sentiment de nouveau que le nouveau. Evaluer l'innovation sur son nouveau serait donc une gageure* ». (Ibid. :78).

Sur quoi, alors, l'innovation pourrait-elle être évaluée ? Selon Cros (Ibid. :99-100), la réponse à cette question varie en fonction de l'utilisation de l'évaluation et du type d'acteurs qui la font. Quatre grandes fonctions de l'évaluation peuvent être distinguées :

- **Une fonction de régulation (auto-évaluation) :** une telle évaluation se fait avec les acteurs de l'innovation dans une vision de recherche du sens de l'action conduite. Elle permet de retravailler les orientations prises et proposer des ajustements chemin faisant. Dans ce cas-là, l'évaluation est conduite pendant le processus d'innovation avec pour objectif de l'améliorer.

- **Une fonction de validation :** l'évaluation se fait ici, en général, à des fins politiques par des experts non impliqués dans l'innovation dans le but de faire un bilan de ce qui marche et ne marche pas. Sa mission est dès lors souvent de produire des recommandations à l'égard des décideurs.

- **Une fonction d'orientation de l'action innovante :** cette évaluation est réalisée en accompagnement de l'acte d'innover dans le souci d'infléchir le processus en examinant les résultats de l'action en cours. Les éléments du contexte, les facteurs en jeu sont appréhendés dans leur influence et dans leur orientation en faveur ou contre l'innovation en question.

- **Une fonction de transfert :** celle-ci porte sur les conditions de déroulement de l'action innovante pour en repérer les éléments génériques de ceux liés au contexte immédiat pour chercher ce qui peut être reproduit ailleurs.

### **2.9.1. Décider de l'efficacité d'une innovation pédagogique par l'évaluation de performances des apprenants**

Vu la difficulté de la tâche, l'évaluation d'innovation se limite souvent dans la pratique à mesurer sa viabilité. D'autres voies préférèrent porter sur l'efficacité. Étant donné que chaque innovation pédagogique vise, d'une manière ou d'une autre, l'amélioration de l'apprentissage des apprenants, l'idée d'évaluer les effets des

innovations pédagogiques sur la performance des apprenants semble être une bonne idée de départ. Mais cela dépend du type d'innovation. Si celle-ci n'est qu'une autre façon de faire pour atteindre les mêmes objectifs, l'évaluation portant sur les résultats pourrait avoir du sens. Si l'innovation se propose de faire acquérir aux étudiants des compétences complexes (pratiques réflexives, coopération, résolution de problèmes) que l'enseignement traditionnel ne propose pas forcément, réduire l'évaluation à la comparaison des résultats des étudiants ayant vécu l'innovation aux résultats habituels des étudiants dans une pédagogie traditionnelle semble devenir une simplification abusive. L'évaluation d'une innovation pédagogique ne peut se réduire à la réponse à la question : "est-ce que les étudiants ont de meilleures notes ?" Mais elle doit plutôt porter sur la façon dont ils ont vécu leur apprentissage et sur les acquis en termes de progrès personnel. Autrement dit, en dehors des résultats, l'évaluation doit prendre en compte l'évolution au niveau du processus d'enseignement et d'apprentissage et au niveau de l'amélioration de son environnement.

## **2.10. L'innovation éducative dans les pays en voie de développement**

Deux aspects majeurs caractérisent l'innovation dans l'éducation et la formation dans la plupart des pays en voie de développement : les politiques et les cultures de gestion locales ainsi que les problèmes liés au transfert Nord-Sud.

Si l'innovation dans les pays occidentaux est assez imprégnée d'une culture libérale concurrentielle, il n'en va pas de même pour les pays en voie de développement. Dans ces pays, les grandes innovations en éducation se font souvent dans l'urgence pour apporter des réponses à des problèmes complexes, hérités dans la plupart des cas de la période coloniale. Le « *retard structurel* » (Haveloch et Huberman, 1980 : 166) ainsi que le sentiment général que les structures éducatives en place ne satisfont plus aux nouvelles exigences socioéconomiques constituent des dynamiseurs du changement incitant à l'innovation. Mais l'innovation dans ces pays emprunte souvent des chemins difficiles car elle se heurte souvent à des réalités sociopolitiques non démocratiques et instables. Les enquêtes menées par Haveloch et Huberman (1980) à propos de l'innovation et des problèmes de l'éducation dans ces pays montrent que « *selon toute vraisemblance, les projets fondés sur la recherche et faisant l'objet d'une planification, d'une mise en œuvre et d'une évaluation également méthodiques ne sont pas monnaie courante dans les pays en développement* ». (Haveloch et Huberman, 1980 : 29). Les innovations saillantes se font sous forme de grands projets pilotes centralisés, rapidement mis en œuvre et où la

priorité est souvent accordée à l'injection de ressources matérielles et techniques, alors qu'«on note généralement que le cycle de résolution du problème est parcouru à pas de géant, depuis l'estimation initiale du besoin de changement jusqu'à la conception d'une solution et sa mise en œuvre. Cette mise en œuvre est menée tambour battant et sur une grande échelle, et elle se poursuit par l'entremise des rouages administratifs existants plutôt que par des voies moins officielles et indirectes. Il est courant de sacrifier la phase expérimentale d'essai pour passer sans tarder à la mise en place généralisée, ce qui peut s'expliquer par l'urgence ressentie des besoins mais risque de multiplier et d'aggraver les problèmes qui ne manqueront pas de surgir pendant et après l'exécution du projet » (Ibid. : 24). Les méthodes les plus généralisées mettent l'accent sur le produit achevé plutôt que sur les processus de construction, d'acquisition et de conceptualisation des savoir-faire locaux constructivistes.

### **2.10.1. Le transfert Nord-Sud**

Vu les très faibles moyens consacrés à la Recherche et au Développement dans la plupart de pays en voie de développement, les innovations importantes se font souvent grâce à des donations ou sous formes de projets de coopération soutenus de l'extérieur. Dans ces, situations d'échanges interculturels, se posent inévitablement des problèmes liés au transfert culturel des innovations d'une société à l'autre. Il n'y a pas de transfert culturellement neutre. L'éducation étant un composant propre à chaque société constitue un domaine où tout transfert même purement technologique a des retombées culturelles : « *la technologie est comme le matériau génétique, elle est porteuse du code de la société dans laquelle elle a été conçue et essaie de reproduire cette société pour peu qu'elle trouve un environnement économique, social et politique compatible et malléable* » (Reddy, 1976, cité dans Bousquet, 1983 : 10). Les manuels scolaires, les nouveaux outils pédagogiques, la pédagogie, la planification et l'administration de l'éducation ne sont-ils pas des domaines culturels ? Importer dans son milieu des innovations conçues ailleurs n'entraînerait-il pas pour conséquence d'affecter la philosophie de l'éducation et par la suite l'ensemble du projet de société du pays receveur ? Bousquet rappelle que dans les pays industrialisés « *vu que les changements éducatifs ont été relativement lents, le nouveau et l'ancien ont fini par se mêler et il n'est pas toujours possible de les démêler. Au contraire de ce qui se passe dans l'industrie ou en médecine, par exemple, où les transferts sont très largement, technologiques, en éducation on n'est jamais tout à fait sûr si le transfert est d'ordre technologique ou d'ordre culturel. Et cela, vaut même pour des*

*nouveautés à première vue évidentes comme l'enseignement télévisuel (TVE) ou l'enseignement assisté par ordinateur (CAI) [nous rajoutons les TIC] dans lesquels le partage entre le fonctionnel et la mode (donc le culturel ?) n'est pas toujours facile à établir* ». (Bousquet, 1983 : 11).

Ainsi, et après une période de tâtonnements et de critiques des politiques de soutien au développement et aux innovations suivies par les grandes institutions internationales, premiers partenaires des instances locales des pays en voie de développement, on voit se développer le principe de « *l'endogénéité* des innovations » (Ibid. :24). Ce concept contradictoire en soi<sup>44</sup> implique que le pays bénéficiaire doit décider de ce qui est assimilable à son propre modèle du développement en fonction de son identité culturelle. Dans ce sens, le transfert doit porter sur des savoirs et des savoir-faire relativement détachables de leur contenu social originel et adaptables à d'autres modèles sociaux plutôt que sur des solutions toutes faites ou des modèles globaux qu'ils soient scientifiques, techniques ou culturels. (Ibid. :27). Le Boterf (1999) rappelle que « *transférer ou mutualiser, ce n'est pas faire circuler « un objet », (une expérience, une pratique d'ingénierie,...) entre deux ou plusieurs experts, d'en assurer le flux, mais savoir en effectuer la traduction d'une expérience pour qu'elle devienne appropriable* ». Par conséquent, le transfert des innovations ponctuelles devrait peut-être céder la place à une politique d'accompagnement d'un processus de développement durable autochtone. Pour que cela soit efficace, cette politique devrait inclure dans ses objectifs de transfert de faire acquérir aux acteurs des pays bénéficiaires des savoirs d'ingénierie et des savoirs de gestion d'innovations afin d'augmenter les chances de survie et de durabilité des réalisations accomplies. Tedesco qui est un expert international à l'Unesco a déclaré qu' « *il est plus important de généraliser la capacité d'innover que de généraliser les innovations elles-mêmes après leur évaluation* » (Tedesco, 1993).

Néanmoins, ce principe d'endogénéité a montré dans la réalité ses limites. Il se heurte souvent dans la pratique à des modalités de fonctionnement et à des obstacles culturels divers qui limitent sa faisabilité ; « *les pays en voie de développement étaient-ils fréquemment amenés à présenter les solutions couramment recommandées par les agences d'aide plutôt qu'à chercher des solutions aux problèmes tels qu'ils se posent à eux ?* »

---

<sup>44</sup> Contradictoire car une politique de soutien à l'innovation est par principe un processus exogène et implique un certain degré d'ouverture à l'autre, à l'étranger soit acquise pour pouvoir se réaliser.



(Ibid. :28). Enfin et en contrepartie, il est à rajouter que le soutien à l'innovation et au développement qu'il se fasse par transfert ou par un autre moyen ne peut en aucun cas s'avérer efficace s'il n'est en accord avec une stratégie nationale cohérente montrant une volonté réelle d'innover et de développer. Il est évident qu'on peut, certes, aider à innover mais non pas faire le travail à la place des acteurs locaux puisque l'innovation est avant tout un état d'esprit.

### **2.10.2. Les difficultés des partenariats complexes**

Aux difficultés déjà pointées s'ajoutent des difficultés de gestion et d'ordre organisationnel qui nuisent à l'atteinte de résultats satisfaisants. Dans le contexte palestinien, nous avons essayé de mettre en lumière, dans une communication, les raisons des certaines difficultés rencontrées lors d'un partenariat complexe<sup>45</sup> au sein d'une collaboration interuniversitaire euro-palestinienne. Il s'agit d'un des projets-pilotes du projet-Temps RUFO<sup>46</sup>, *Remedial English* dont l'objectif principal était de « *développer les compétences au sein des universités palestiniennes, dans le domaine de la Formation Ouverte et à Distance (FOàD) et favoriser le travail en réseau* ». Ce projet-pilote a constitué le terrain de notre recherche de Master 2. En effet, les faibles résultats obtenus en termes de réalisation d'une innovation pédagogique constructiviste dans des situations d'apprentissage à l'aide des TIC (voir p.13) nous ont poussée à réfléchir sur les raisons de cet échec pédagogique. Ainsi dans le cadre d'un partenariat, trois sources majeures de difficultés ont été identifiées :

- **Au niveau de la conception des partenariats** : les collaborations sont souvent conçues sous forme de partenariats ponctuels en mode de projets avec structuration classique prédéterminée dans le temps, et la durée (étapes de conception, réalisation, évaluation) sans spécialement tenir compte des particularités du contexte du partenariat (géo-historiques, politiques, difficultés d'accès au terrain, différences de cultures de fonctionnement professionnel et individuel etc.). Dans ce type de partenariat, l'intérêt est souvent porté sur l'accomplissement, souvent dans la difficulté, des objectifs et des missions affichés par les projets d'innovation. Cette urgence passe au détriment de

---

<sup>45</sup> Le projet comptait dix institutions partenaires. Cinq universités européennes le CNAM-Paris, Lille 1, Lille 3, Université Libre de Bruxelles- Belgique, et Pais Vasco de Bilbao –Espagne. Les cinq universités palestiniennes sont : Birzeit, La Polytechnique de Palestine à Hébron, An Najjah de Naplouse, Al Quds de Jérusalem et Université Ouverte de Jérusalem

<sup>46</sup> RUFO : Réseau inter-Universitaire pour la Formation Ouverte et à distance.

l'établissement de liens durables indispensables pour accompagner et suivre la conduite des innovations entre les institutions partenaires. Or, « *la prise de conscience de la complexité de l'innovation notamment au niveau pédagogique, et l'assimilation de nouvelles pratiques nécessitent souvent un certain temps pour se mettre en place* » (Alshami, 2012 : 31).

- **Au niveau de la logique d'action:** des confusions dans les logiques d'action et dans les méthodes de travail définies par les différents partenaires souvent selon des priorités différentes. Ici, des différences culturelles, professionnelles et scientifiques dans les modes de fonctionnement individuels et institutionnels entre les différents partenaires mènent à certaines divergences dans leurs actions, et par la suite du type des résultats souhaités à obtenir ;

- **La faible préparation pédagogique des acteurs travaillant sur le terrain :** les interlocuteurs locaux se situent souvent en haut de la pyramide hiérarchique. La participation des acteurs de la base de pyramide dans le comité de pilotage et dans les ateliers d'échange est souvent limitée. Il en résulte que les chances de généraliser les bénéfices des changements et ainsi de créer des effets durables dans les pratiques des enseignants sont limitées.

### 2.10.3. Quelques pistes d'amélioration

Dans le cadre de collaborations internationales notamment pour monter des dispositifs de formation, Le Boterf (2000 :28) propose, pour faciliter ce type de gestion complexe, des solutions d'ordre *d'ingénierie en coopération*. Selon lui, il serait plus intéressant de formuler la demande en termes d'ingénierie, c'est-à-dire de « *remonter la demande au problème à traiter* » (ibid.). Cette étape de *problème setting* doit être élaborée dans une vision partagée et consentie par les différents partenaires. « *La reformulation doit être « une formulation à valeur ajoutée » : elle s'appuie sur des concepts et des modèles d'analyse construits à partir de l'expérience accumulée* ». A ce stade, un travail de contextualisation s'avère essentiel pour la viabilité de l'œuvre travaillé car « *la méconnaissance ou l'insuffisance de prise en compte de ce contexte aboutit à ce que les dispositifs ne résistent à l'expérience du temps ou ne dépassent pas le stade expérimental ou les limites de projet-pilote* » (Le Boterf, 1999). Pour ce faire, combiner plusieurs approches (systématique, historique, macro, compréhensive, et par enquête ou par action) peut aider à mieux cerner les particularités de chaque contexte de partenariat. Ici, vu que la plupart des projets de partenariat à l'international sont destinés à des pays dont le

contexte économique est en pleine évolution et où règne une certaine instabilité politique, il est important que la démarche d'ingénierie choisie tienne compte de cette réalité changeante et ne conduise pas à un *pilotage à vue* ou à court terme. Elle doit raisonner davantage en termes de tendances et prévoir des systèmes de pilotage et d'évolution flexibles. Donc, « *il convient mieux ici de raisonner en termes d'opérations que d'étapes* » s'inscrivant dans une démarche itérative. « *Ces opérations ne se réalisent pas à un moment donné de façon définitive : elles donneront lieu à des corrections et des enrichissements progressifs au fur et à mesure du déroulement de la démarche d'ingénierie et des revues de projets* » (Ibid.). Des allers-retours permanents entre les opérations sont à organiser. La mise en place et l'activation des boucles d'itération « *qui sont aussi des boucles d'apprentissage* » (Ibid.) aident à mieux piloter les projets de partenariat notamment « *dans des environnements caractérisés de plus en plus par la complexité et l'instabilité. Elles (les boucles d'itération) seront des instruments nécessaires à la réactivité et à la prévention des dérives* » (Ibid.).

Pour faciliter la coordination, l'avancement devrait favoriser la convergence et la synchronisation des contributions des acteurs. « *Il est indispensable en effet, d'avancer par compromis et arbitrages entre les logiques d'acteurs diversifiés, voire en tension ou en contradiction. Il convient donc d'obtenir progressivement des accords lors de principales étapes du processus* » (Ibid.). Pour ce faire, « *d'objets intermédiaires* » ; documents d'étapes, cahiers de charges des maquettes, etc. sont à mettre en place « *pour être à la fois médiateurs de convergence pour la réalisation de certaines étapes et des témoins de réalisation de la coopération et confrontation entre les divers acteurs* ». Ainsi, ces objets constitueront, toujours selon notre référent, des jalons dans le déroulement du processus et ils faciliteront en même temps *les rendez-vous d'étapes*.

Enfin, dans des contextes de ce type, notre expert insiste sur le fait que le transfert ne doit pas être pensé à sens unique. La réciprocité dans les rapports bilatéraux ou multiples entre partenaires internationaux est une condition essentielle pour relever le défi commun. Le Boterf insiste aussi sur la nécessité de travailler à « *cerveau ouvert* » : expliciter les hypothèses, les concepts, les méthodes, les erreurs à corriger, adopter une attitude compréhensive aidant à élucider les possibles malentendus d'origine interculturelle ou les interprétations différentes d'événements vécus en commun. Notre référent préconise également la traçabilité du processus d'ingénierie et la nécessité de la rendre compréhensible. Ainsi, toute action entreprise contribue à construire et à consolider un capital interdisciplinaire de connaissances et d'apprentissages intelligibles

d'expertise collective qui sera utilisable pour des partenariats ou des actions dans le futur.

### **2.11. Conduire des innovations pédagogiques serait-il une affaire d'ingénierie pédagogique ?**

Les tentatives d'innovation en éducation ont souvent l'image d'être conduites de façons intuitives : des tâtonnements individuels de personnes motivées qui essaient de bricoler pour mettre en pratique des idées nouvelles en fonction des moyens dont ils disposent. Quand c'est institutionnel, c'est les méthodes de pilotage qui manquent souvent d'efficacité ou de compréhension profonde de la complexité de l'acte d'innover ou simplement des changer. Ce paradoxe largement démontré ci-dessus entre la nécessité ou la volonté d'innover d'une part et les difficultés de mener à termes des innovations pédagogiques d'autre part incite à prendre avec beaucoup de sérieux, dans toute sa complexité, la difficulté d'un processus de changement des pratiques sociales. Nous savons aujourd'hui que les idées brillantes et les meilleures intentions des sujets acteurs ne suffisent pas du tout à transformer des situations éducatives bien enracinées quel que soit la méthode utilisée. Dans l'éducatif comme dans les autres domaines humains et sociaux, il n'y a pas de causalité entre problèmes posés et réponses avancées. Les mêmes causes ne produisent pas forcément les mêmes effets. Il est plus question de comprendre la complexité du phénomène pour mieux agir dans des contextes aléatoires et complexes. C'est pourquoi on a tout intérêt à s'interroger sur les conditions et les fonctionnements qui permettent ou entravent l'innovation.

Pour optimiser les chances de réussir un processus d'innovation, il faudrait tout d'abord s'inscrire dans une culture structurée de changement. Il faut certes changer en faisant pour innover mais n'est-il pas judicieux de chercher aussi alors à innover en faisant pour changer en cherchant à maîtriser ce que l'on fait ? L'intuition et le bricolage, même s'ils réussissent parfois, ne peuvent constituer en aucun cas une méthode fiable. Linard (2002 :148) dit : *« les méthodes fondées sur la seule intuition, l'observation empirique ou l'analyse rationnelle des objectifs ne suffisent pas, pas plus que la maîtrise technique des outils. Elles doivent être intégrées dans une vision synthétique globale, épistémologique, capable d'apporter une réponse cohérente à la question : "Qu'est-ce qu'apprendre et comment en aménager au mieux les conditions ? »* Un changement exige de conduire une analyse qui tient compte de l'ensemble des paramètres interférents entrant en jeu et de leur interaction avec l'environnement. Il faudrait ainsi chercher à mobiliser, aussi bien

dans la planification que dans les procédures, des démarches scientifiques structurées et structurantes, bien réfléchies et suffisamment flexibles. Des méthodes systématiques capables de combiner plusieurs approches distinctes et complémentaires : historique, socioéconomique, compréhensive, et par action sont à construire. Il s'agit de mobiliser dans des situations nouvelles, d'où l'inventivité, des sciences multidisciplinaires de l'ingénierie qui « se définissent davantage par leur projets : projets d'acteurs pensant et se projetant, développant des processus cognitifs et des actions complexes, dans des environnements à transformer » (Clénet, 2003 : 67). Par ce propos, nous nous rejoignons, ici, la proposition de Carré quand il suggère : « *l'ingénierie peut alors être conçue comme un système en tension entre la maîtrise des procédures à appliquer et l'animation des processus d'innovation* ». (Carré, 2011 : 437). Se tourner vers l'ingénierie peut constituer en partie une réponse aux questions paradoxales que nous pose l'innovation.

Mais, en fait, étudier un dynamisme d'innovation éducative dans une démarche d'ingénierie pédagogique ou à l'inverse concevoir une démarche d'ingénierie pour conduire une innovation pédagogique implique impérativement de définir une logique de conception et d'action déterminant l'ensemble d'étapes et d'opérations par lesquelles passe la démarche pour pouvoir y repérer l'innovation par rapport au contexte de l'étude ou la produire. Pour rencontrer les exigences de cette situation particulière, nous nous situons dans la lignée des travaux de Le Moigne (1990), Ardouin (2003, 2008), Clénet (2003, 2005) et d'autres qui considèrent l'ingénierie avant tout comme un acte d'inventivité et d'innovation. Le Moigne fait entendre que l'ingénierie est « *un acte de composition inventive, acte orienté par un projet* » (Le Moigne, 1990). Avoir recours à des démarches d'ingénierie doit s'inscrire ici dans la vision selon laquelle cette dernière est une nécessité imposée par le changement mais ne remplaçant pas l'innovation. Elle est un accompagnement au changement et vise en premier lieu à optimiser et à mieux concevoir et conduire ce processus de changement sans pour autant le rendre technique ou linéaire. L'ingénierie est une « *source de créativité, d'inventivité, d'innovation bref fait preuve d'ingéniosité (l'ingenium) pour chercher de nouvelles voies et répondre de manière pertinente aux acteurs dans leur contexte* ». (Ardouin, 2008 : 143). Elle fait preuve d'un *ingenium* et d'un *génie* pédagogique et se démarque de la programmation linéaire par son caractère heuristique imprégné d'une réalité socioprofessionnelle complexe. Elle reste après tout un moyen inventif d'efficience au service d'objectifs innovants et non pas une méthode préalablement définie. « *Il s'agit d'inventer, à chaque fois, la réponse éducative la mieux adaptée à une situation problématique, de préparer ou d'accompagner un*

*changement, d'associer une approche de formation à d'autres modes de transformation de la réalité* » (Caspar, et Vondesche, 1986).

Au-delà de la conception qui reste l'acte fondateur de l'ingénierie, l'ingénierie se traduit aussi dans un projet de pilotage de transformation. Lesne et Minvielle (1990 : 223) précisent que, *« l'ingénierie ne peut être résumée, nous semble-t-il, à la seule activité de conception. Même s'il s'agit de la dimension essentielle. Elle est aussi fabrication et usage, au sens où il faut apprendre à user à « piloter » le « projet ouvrage » que l'on a conçu et fabriqué. Mais au fondement se trouve l'acte de conception du « projet ouvrage » de formation, nourri des connaissances scientifiques appropriées ».*

### **2.11.1. Le pédagogique reste au cœur de la démarche**

Par ailleurs, toute prévision ou analyse d'une telle démarche dans le cadre d'une innovation pédagogique ne doit pas être réductible à l'étude d'étapes opérationnelles ; il faut aller au-delà et envisager le fond des conceptions pédagogiques de la démarche qui constituent les assises théoriques nécessaires au changement dans le cadre d'un design pédagogique. Le design pédagogique qui représente les articulations clés de la démarche se réfère selon Paquette (2002 : 111) à *« l'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage(...) [Il] peut être vu comme une forme d'ingénierie visant à améliorer les pratiques éducatives ».* Richey et Nelson (1996) considèrent que le design pédagogique est la phase où s'approfondissent les aspects pédagogiques de l'objet à développer vu qu'il est la phase dans laquelle les concepteurs pédagogiques seront invités, d'une manière consciente ou non, à prendre position sur la façon dont ils concevaient la construction de l'apprentissage et l'appropriation des nouvelles connaissances chez les apprenants. Leurs orientations s'inscrivent dans une des approches psychopédagogiques courantes (béhavioriste, constructiviste, cognitive, humaniste, ou sociocognitive).

Il ne sera pas question de développer, ici, les apports de chacun de ces courants théoriques largement repris et détaillés dans la littérature de référence. Nous nous contenterons de reprendre le tableau ci-dessous, de (Merriam, et Caffarella, 1999, cité par Carré, 2011) synthétisant les grandes familles psychologiques développées au XXème siècle et qui influencent aujourd'hui nos conceptions de la pédagogie. Néanmoins, un temps d'arrêt plus marqué sur le sujet en lien avec le portfolio sera consacré notamment aux deux premières approches : le béhaviorisme et le constructivisme qui concernent de

plus près le cas de notre étude. En définitive, nous insistons ici sur l'importance du choix de l'orientation psychopédagogique dans tout projet d'ingénierie pédagogique car il représentera la finalité vers laquelle tendra le dispositif à concevoir et constituera les fondements de tout projet de construction de savoir ou d'apprentissage ; « *Chaque orientation psychopédagogique est porteuse d'un projet pédagogique spécifique* » (Carré, 2011 :426).

**Tableau 4: Les cinq courants psychologiques (d'après Merriam et Caffarella, 1999)**

<b>Courant</b>	<b>Béhavioriste</b>	<b>Constructiviste</b>	<b>Cognitiviste</b>	<b>Humaniste</b>	<b>Socio-cognitif</b>
<i>Auteurs</i>	Pavlov, Watson, Skinner	Dewey, Piaget, Vygotsky	Bruner, Chomsky, Gagné	Rogers, Maslow, Deci et Ryan	Bandura, Zimmerman, Dweck
<i>Conception de l'apprentissage</i>	Modification observable du comportement	Construction de représentations à partir de l'expérience	Processus de traitement de l'information	Action personnelle de réalisation de soi	Modelage, régulation, auto-direction
<i>Foyer de l'apprentissage</i>	Stimuli de l'environnement	Développement interne	Structuration cognitive	Besoin affectif et cognitif	Interactions soi/ social
<i>Rôle de la pédagogie</i>	Concevoir des stimuli visant les réponses souhaitées	Permettre l'accès aux significations par le sujet	Structurer le contenu de la tâche d'apprentissage	Accompagner le développement de la personne	Faciliter l'autorégulation des apprentissages

A ce stade de questionnement, nos réflexions s'orientent naturellement vers le territoire de l'ingénierie de formation. Dans les pages qui suivent, nous ferons dans un premier temps la genèse de cette discipline et de sa filiation. Dans un second temps, nous dresserons une synthèse des éléments essentiels qui caractérisent les avancées de la recherche sur l'ingénierie de formation à ses différents niveaux depuis plus d'un quart de siècle afin de pouvoir en préciser l'usage dans la suite de cette recherche.





### III. L'ingénierie de formation

#### 3.1. L'ingénierie *dans* l'éducation : genèse et filiation

Le rapprochement récent entre les termes « ingénierie » et « formation » ou « éducation » venant à la base de deux mondes de cultures scientifiques distinctes a fait émerger un nouveau champ charnière de recherches et de pratiques en pleine évolution s'appuyant sur un corpus théorique multidisciplinaire composé des sciences de l'ingénieur et de la conception, de la gestion, de l'économie, et des sciences de l'éducation qui est l'ingénierie de formation ou l'ingénierie éducative dans le cas de situations d'enseignement et d'apprentissage classiques (école, université, etc.)

Née au XIII<sup>ème</sup> siècle dans le domaine militaire, le terme d'ingénierie par ses différentes origines (engineering, génie, ingenium) (voir Ardouin, 2003 ; Pineau 2005 ; Le Moigne, 2002) a connu depuis plusieurs voyages dans différents champs (du génie, à l'industrie, au secteur de bâtiments, jusqu'au montage des projets commerciaux et puis informatiques pour s'étendre au domaine du service dont la formation). Ces différents voyages ont fait de l'ingénierie un terme *migratoire* et *procédural* traduisant principalement la faculté de l'esprit humain à la construction de projet et sa capacité de « reliance » : la capacité à relier (Le Moigne, 2002 : 35).

En se définissant comme « *l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaire à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, équipement...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* » (Le Boterf, 1985) l'ingénierie peut s'appliquer à plusieurs champs d'intervention. La spécificité de l'intervention (pétrolière, industrielle, télécommunication, éducative ou autre) est celle qui détermine son intention. « *S'agissant de l'ingénierie en formation, il s'agit d'interventions éducatives, c'est-à-dire d'organisations d'activités ordonnées autour d'une intention de provoquer ou de favoriser chez des sujets des apprentissages* » (Barbier, 2009 : 456). Cependant, « *l'ingénierie reste une action autonome, distinguable de l'intervention à laquelle elle est relative* » (Ibid.). C'est cette caractéristique de l'ingénierie qui témoigne de sa capacité à s'adapter à des problématiques et à des contextes

nouveaux. Elle se caractérise aussi par le fait qu'elle est « *une action complète* » (Ibid. : 457) ordonnée des différentes activités autour d'une même finalité qui relève de la « *rationalisation des organisations d'activités au regard de la situation* » (Ibid.).

Atterri dans le champ de l'éducation et de la formation d'abord en Amérique de Nord avant la Deuxième Guerre Mondiale, et courant les années 60 en France (Le Boterf, 2000 :23), le terme « l'ingénierie de formation » est resté depuis en évolution permanente. Profitant d'un contexte socioéconomique en plein changement et favorable à l'idée de l'efficacité et de l'opérationnalité aussi bien des activités professionnelles que celles des acteurs, l'ingénierie de formation et malgré les réticences de certains universitaires au départ « *a pris le pas sur les approches psychosociologiques très répandues dans les années 60* » (Ibid.). Meignant, (2003 : 38) fait remarquer que ses débuts reposaient « *sur une caractéristique de rejet plus ou moins affirmé des modèles éducatifs antérieurs (...) avec la mise en avant des notions d'autonomie de l'adulte, d'apprendre à apprendre, de repositionnement du savoir académique par rapport aux logiques de l'action et de la transformation de l'environnement du formé* ».

Le Boterf (2000 :24), énumère trois facteurs principaux ayant contribué à son essor : les demandes de pays récemment indépendants à mettre en place des systèmes de formation professionnelle de techniciens hautement qualifiés, dans de délais très rapides, l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, notamment l'influence de Bertrand Schwartz dans la réforme de l'école des Mines de Nancy, et l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue par la législation de 1971.

Mais ce passage du terme d'un champ « dur » à un champ social « mou » ne peut être automatique, nous informe Pineau (2005 : 12) : « *passer de l'ingénierie technique à l'ingénierie sociale, pédagogique, et formative exige plus l'ouverture à une pensée complexe que la réduction à des idées simplifiantes, sous prétexte d'efficacité pragmatique immédiate* ». Ce passage paradigmatique est long, laborieux, et lui-même complexe et conflictuel. Le Boterf (1999), qualifie la première approche de l'ingénierie de formation par une *ingénierie lourde et linéaire largement inspirée de celle à l'œuvre dans les grands projets industriels*. L'évolution à une ingénierie concourante, ou simultanée se fait progressivement sous l'exigence d'une réalité économique qui se veut compétitive à moindre coût.

Ardouin (2003 : 13) qualifie l'ingénierie de formation par « *un concept-outil, c'est-à-dire partant de la pratique vers une conceptualisation* ». Les années quatre-vingt marquent une

floraison des pratiques dans le monde professionnel et attestent l'inauguration de premiers masters professionnels dans le domaine (SIFA). Brémaud fait le constat de son éclatement durant les années 1990 et parle d'un *Archipel de l'ingénierie de la formation* (Brémaud, 2010 : 15). Avec le développement de la logique de compétences dans le milieu professionnel, le terme évolue et ne porte plus uniquement notamment dans le monde de l'entreprise sur l'ingénierie de formation mais aussi sur l'ingénierie *des compétences et l'ingénierie de professionnalisation* (Le Boterf, 1998). « *Il existe en effet plusieurs moyens de développer des compétences, d'acquérir des ressources nécessaires à cette construction du professionnalisme. La formation est un moyen certes important mais c'est un moyen parmi d'autres d'y contribuer et ce n'est pas le seul* ». (Ibid. : 26).

### **3.2. Apports et définitions de l'ingénierie de formation**

Bien que son cadre de référence ne soit pas encore bien délimité (Brémaud, 2010, Ardouin, 2003), le vocabulaire de l'ingénierie a importé dans le champ de l'éducation et de la formation, vu ses origines et ses pratiques courantes, davantage de rigueur et de pertinence dans les logiques d'action et les procédés de conception, d'analyse et de réalisation de solutions relatives à des problèmes liés à l'apprentissage et à la (re)construction des systèmes de formation. Voisin (1997 : 51) témoigne de ses apports en affirmant que « *l'application à la formation des démarches de l'ingénierie, dès les années 60, en France, correspond à une évolution des pratiques qui a déplacé de façon substantielle le centre de gravité même de la formation. Il ne s'agit plus, désormais, simplement d'organiser des actions de formation, mais de construire, au sein d'un projet plus global, une réponse spécifique à un problème qui n'est d'ailleurs pas nécessairement éducatif. L'ingénierie adopte alors une méthodologie, qui est largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet, et s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à l'économie et à la gestion* ».

Pain (2003 : 22), décrit l'ingénierie de formation « *en première approximation du point de vue du professionnel de la formation comme une démarche rationnelle, anticipatoire, exploratoire et validante, qui s'intéresse d'abord au contexte et aux acteurs agissant dans la situation à l'origine de la demande de formation* ».

Blandin (1990) la définit du plus près comme « *l'ensemble des démarches méthodologiques articulées qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre l'objectif visé. L'ingénierie de la formation comprend l'analyse des*

*besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de la mise en œuvre, et l'évaluation des effets de la formation ».*

Pas trop loin de deux définitions précédentes, Ardouin (2003 :15) synthétise et lui donne la définition suivante : l'ingénierie de formation est « *une démarche socioprofessionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser, et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels* ». Dans tous les cas de figures précédentes, on peut facilement apercevoir que l'ingénierie est à la base construite pour établir une relation médiatrice entre des savoirs et des savoir-faire scientifiques multidisciplinaires, et de situations d'enseignement et d'apprentissage.

### **3.3. Les caractéristiques de l'ingénierie de formation**

La première caractéristique de l'ingénierie de formation est clairement identifiée dans les définitions précédentes ; il ne s'agit pas d'une méthode mais bien d'une **démarche prévisionnelle** avec des étapes successives et itératives dans un processus continu. Toujours selon Ardouin, réduire l'ingénierie à une méthode risque de l'enfermer dans un schéma cartésien et applicatif et ôte le côté complexe du processus. Or, « *le principe de démarche, qui en étant méthodique et méthodologique, ne se limite pas à l'usage d'une méthodologie infaillible qu'il s'agirait d'appliquer, mais s'inscrit dans la complexité et réinterroge des différentes étapes du processus. La démarche s'inscrit donc dans un continuum et quatre temps : analyse, concevoir, réaliser et évaluer, où chaque étape fait suite à la précédente, mais en questionnant toujours le processus en effectuant des aller retours constants entre les différentes étapes, de manière itérative. Travailler dans une démarche d'ingénierie de la formation c'est entrer dans une logique d'adaptations, de réactivité, et donc de régulation* » (Ardouin, 2008 : 143).

La deuxième spécificité à appréhender est que l'ingénierie de formation reste un **moyen** au service d'objectifs et n'est pas une finalité en soi. Sa finalité est de développer des connaissances et des compétences à la fois opérationnelles et sociétales. Par conséquent, les besoins de formation qu'elle soit professionnelle ou éducative, n'existent pas en soi. C'est l'écart entre la situation initiale ou réelle et la ou les situations souhaitées qui crée ce besoin. Ainsi, les besoins de formation sont à extraire des attentes des différents acteurs et de l'analyse des situations observées ou espérées.

La troisième caractéristique, et toujours selon notre référent, est qu'elle est « *un ensemble des ressources matérielles, techniques, financières et humaines* » (Ardouin, 2008 :143). Pour construire des dispositifs de formation efficaces au regard des objectifs mais aussi des contraintes d'une réalité sociale, culturelle et/ ou professionnelle, une ingénierie procède par « *une transformation, une optimisation, une architecturation des ressources disponibles et ou à mobiliser* ». Pour bien remplir cette mission, il faudrait que l'ingénierie de formation interroge les contextes et implique la mobilisation des acteurs afin de cibler au mieux les conditions de faisabilité. Ceci nécessite sans doute de faire preuve d'inventivité, *d'ingenium* afin de chercher des nouvelles voies convenables pour traiter des situations complexes. Clénet trouve dans le mot *ingenium* la signification d'un « *esprit naturel, talent, avec en un premier sens, ingénieur (s'ingénieur) chercher dans son esprit les moyens de, s'efforcer de* ». (Ribette, 1996, cité par Clénet, 2003 :65) Selon lui, l'*ingenium* est donc « *une conception propre aux sujets humains à propos d'objets complexes* » (Clénet, 2003 :65). Dans cette optique, l'ingénierie en formation s'éloigne de toute programmation techniciste ou d'application stricte de modèles déjà-là, elle s'approche plus **d'une stratégie d'action**, impliquant la prise en compte de différents variables complexes, d'où l'intelligence humaine a toute sa place. Morin (1990 :120) précise qu'une stratégie « *se détermine en tenant compte d'une situation aléatoire, d'éléments adverses, voire d'adversaires, et elle est amenée à se modifier en fonction des informations fournies en cours de route, elle peut avoir une très grande souplesse* ».

Ceci nous fait avancer vers la quatrième caractéristique fondamentale de l'ingénierie de formation qui relève du fait que cette ingénierie prend appui, au niveau conceptuel, sur des **fondements constructivistes**. Le côté contextuel, qu'il soit professionnel ou sociétal, des connaissances et des compétences qu'elle vise à produire, ne les réduit pas aux seuls aspects opérationnels ou techniques mais les intègre dans des connaissances plus vastes et des savoirs plus génériques. « *La finalisation des savoirs contextualisés n'est pas uniquement opératoire mais plus largement sociétale. Dans ce sens, l'ingénierie de formation renvoie à la socialisation des personnes c'est-à-dire à leur professionnalisation et à leur identité* » (Ardouin, 2008 : 144).

Au final, il est à rappeler que l'ingénierie de formation par ses différents niveaux, domaines, contextes, usages multidimensionnels et méthodologies avec des appuis théoriques multidisciplinaires, **s'inscrit tout à fait dans le paradigme de la complexité** tel que présente Edgar Morin. Ardouin illustre bien la similitude quand il montre deux principes fondamentaux de la complexité qui s'appliquent parfaitement à l'ingénierie de

formation. Le premier concerne l'élimination de la simplicité, nécessaire « *pour complexifier voire compliquer les éléments à plaisir sans s'appuyer sur des éléments simplistes et structurants* » (Ardouin, 2008 :146). Le second principe porte sur l'incomplétude de la démarche de l'ingénierie car elle n'est pas procédure techniciste avec l'illusion du « tout contrôle ». Elle est une démarche constructiviste avec toute la complication que cela pourrait impliquer.

A ce propos, Morin (1990 : 49) explique que relève de la complexité ce qui a rapport avec « *l'incertitude au sein de systèmes richement organisés. Elle (la complexité) concerne des systèmes semi-aléatoires dont l'ordre est inséparable des aléas qui les concernent* ». L'ingénierie de formation peut bien faire, à notre sens, référence à ces systèmes semi-aléatoires qui ont sûrement à faire avec l'ordre et le désordre du réel.

Clénet (2003 :69-70) résume dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de l'ingénierie de formation en distinguant entre deux modèles de conception : le modèle standard plutôt positiviste et celui de l'invention plutôt constructiviste. Il préconise le passage à la deuxième modélisation pour pouvoir notamment répondre aux questions paradoxales des situations complexes.

Nous allons nous inspirer de la conception d'invention pour concevoir notre modèle du soutien à la transition entre deux modèles pédagogiques au dernier chapitre de cette thèse.

	<i>Le modèle « standard »</i>	<i>Le modèle de « l'invention »</i>
<i>Finalités</i>	Le but final, explicite, connu, peut être décrit. Il est souvent très précis (mono-finalisation)	Le but final n'est pas connu, on ne peut que l'imaginer et avoir des intentions finalisées, orientées vers un domaine plus ouvert (poly-finalisation).
<i>Informations et « modes d'intégration »</i>	Toutes les informations pour développer la conception sont connues (ou on fait comme si...). On planifie et on applique par étapes le modèle standard.	Le concepteur se met en quête des informations pour concevoir. On projette, on adapte, les solutions sont construites en marchant.
<i>Opérateurs et « combinaison »</i>	On dispose des opérateurs (à priori) permettant l'action et la combinaison des informations (ou bien on se satisfait de ce dont on dispose, ou de ce qu'on connaît).	On ne dispose pas naturellement de tous les opérateurs. Il s'agit plutôt de rechercher des alliances, des partenaires pour faire émerger les actions plausibles et possibles.
<i>Position du concepteur</i>	Le concepteur (l'ingénieur) reste en amont des opérations, il n'y participe pas, il dirige et contrôle la conformité des produits	Le concepteur s'engage dans la construction et la conduite des opérations qu'il a pensées et négociées.
<i>Rapport au contrôle-évaluation</i>	Le contrôle est mono-finalisé et référencé à un seul modèle fermé souvent préconçu.	On peut en évaluer la portée et les limites. L'évaluation est poly-finalisée et reste ouverte, multi-référencée. On cherche ce qui vaut pour.
<i>Effets produits</i>	Le modèle programmatique de l'application risque de générer des exclusions (d'autres méthodes, d'autres produits, d'autres acteurs ou organisations).	Le modèle inventif de l'ingénierie peut aider à relier, à joindre, à mobiliser, à rassembler, y compris autour de logiques différentes.
<i>Nature des solutions</i>	Au final, on constate qu'il n'y a pas de solution ou qu'il n'y en a qu'une qui, souvent, reste celle pensée en amont	Les solutions « inventées » peuvent être variées, mais ne sont jamais définitives, elles restent plausibles et imprévisibles.
<i>Rapport au temps</i>	Le rapport au temps est linéaire et programmé, découpé en tranches (temps planifiés, le temps des pendules).	Le rapport au temps peut être inversé (projet) n'est pas linéaire. Il est récursif (temps intégré et intégrateur, les temps personnels).

Tableau 5: Deux modèles théoriques de conception pour l'ingénierie en formation(s) (Clénet, 2003:70)

### **3.4. Des ingénieries et non pas une ingénierie de formation**

Dans un ouvrage fondateur *l'ingénierie de la formation*, Viallet (1987:14) distingue quatre catégories d'ingénierie de la formation :

- L'ingénierie concernant la conception d'un système tout entier ou d'une cible, et visant à générer de futurs professionnels,
- L'ingénierie du dispositif de formation continue dans une entreprise ou dans une organisation,
- L'ingénierie visant à réhabiliter une pratique de formation en proie à des dysfonctionnements, à une perte d'efficacité, à une crise de pertinence de ses missions,
- L'ingénierie consistant à faire du milieu de travail un « milieu éducatif ».

Ces catégories permettent de préciser deux autres types :

- L'ingénierie de « *macro-dispositifs de formation* » (dispositifs pour un secteur économique ou une branche professionnelle, école de formation, établissement de formation, système national ou régional de formation à distance...),
- L'ingénierie de « *micro-dispositifs* » (un cycle de formation, une action locale de formation...).

Elles permettent également de faire la différence entre :

- L'ingénierie des dispositifs de formation qui aboutissent à des « cahiers des charges » permettant un ensemble cohérent de dispositifs et de moyens nécessaires à la formation (référentiels de métiers ou de compétences, textes législatifs ou réglementaires, équipements matériels et infrastructures, modalités de gestion, instances de direction...),
- L'ingénierie pédagogique qui est du ressort des prestataires de formation et définit les objectifs, les progressions pédagogiques et les modalités d'apprentissage.

#### **3.4.1. L'ingénierie éducative**

Par analogie avec ce qui se passe dans la sphère de la formation professionnelle continue, l'ingénierie éducative est née du double constat que la seule mise à disposition des moyens à visées pédagogiques ne suffit pas pour en garantir un bon usage et que la mise en place des systèmes de gestion adéquats parallèles est nécessaire pour mieux gérer les coûts et l'efficacité de ces interventions. L'ingénierie éducative relève, donc, des approches systématiques et pragmatiques complexes qui tâchent principalement de



venir en aide aux problèmes relatifs aux pratiques éducatives afin d'en améliorer l'efficacité et la cohérence. Elle suppose une vision assez large du système éducatif concerné prenant en compte la totalité de l'environnement et son interaction avec l'éducatif.

Se situant au niveau organisationnel (méso), l'ingénierie éducative se trouve à l'interface de l'ingénierie sociale ou politique au macro-niveau et de l'ingénierie pédagogique au micro. « *L'ingénierie sociale se situe dans une perspective de développement durable de l'éducation et de la formation qui invite à concilier le social, l'économique et le maintien d'une diversité des environnements pédagogiques accessibles aux apprenants* » (Poisson, 2010 : 179). Alors que l'ingénierie pédagogique s'intéresse, elle, « *aux ressources et aux situations d'apprentissage* » (Ibid. 178). L'ingénierie pédagogique concerne les pratiques pédagogiques elles-mêmes.

Étant donné que notre objet d'analyse (l'introduction du portfolio dans la formation pratique des futurs enseignants) se situe au troisième niveau, nous nous focaliserons sur cet aspect dans le développement théorique à suivre. Nous le faisons sans pour autant ignorer les liens existants avec les deux autres niveaux d'analyse. Il s'agit bien de distinguer sans disjoindre ce niveau d'intervention des deux autres niveaux encadrant.

### **3.4.2. L'ingénierie pédagogique**

Pain (2003 : 28-29) distingue d'une part l'ingénierie pédagogique de l'ingénierie de formation qu'il décrit comme une « *exploration du contexte et de la mise sur pied des dispositifs de formation traitant globalement tous les aspects du problème à résoudre, proposant la structuration de l'action* ». D'autre part, il précise que l'ingénierie pédagogique ou didactique est « *centrée sur la mise en œuvre du dispositif de formation dans tous ses composants, concernant notamment les outils pour l'action et pour l'évaluation* ». Il situe ainsi l'ingénierie pédagogique « *dans le cadre du face-à-face pédagogique, au niveau du formateur plutôt qu'à celui du responsable du dispositif* » (ibid.).

Plus concrètement, pour Carré, Clénet, d'Halluin et Poisson (1999 : 381) : « *l'ingénierie pédagogique est une méthode de gestion des projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité. Elle a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des spécifications générales d'un cahier des charges de*

formation. (...) Elle a pour fonction de transformer les données d'input de la formation (...) en données d'output pour l'organisation pédagogique, susceptibles d'être organisées en spécifications du cahier des charges pédagogiques ». Pour remplir cette mission, Carré trouve que l'ingénierie pédagogique est alors prise entre deux champs de contraintes en tension parfois contradictoire : l'ingénierie de formation, et le champ de la psychopédagogie sur son triple plan affectif, cognitif et motivationnel de l'apprentissage (Carré, 2011 : 433).

Paquette présente l'ingénierie pédagogique comme « une méthode systématique particulière vouée à la résolution des problèmes de conception des systèmes d'apprentissage » (Paquette, 2002 : 107). Elle prend appui sur les théories de l'apprentissage, sur la théorie des systèmes, sur les sciences cognitives, et les sciences de l'information. Ainsi, Paquette la définit, comme « une méthode soutenant l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de la diffusion des systèmes d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus, et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive » (Ibid. : 105).

L'usage du terme fait référence à des situations d'apprentissage nouvelles. Pour Carré, (2011, 432) « la notion de l'ingénierie prend sa dimension et son utilité sur le champ pédagogique à partir du moment où l'on « ouvre » le dispositif, en modifiant ensemble les espaces, les temps, et les modes de l'action pédagogique ». C'est pourquoi, selon lui, l'essor de l'ingénierie pédagogique est contemporain du développement des dispositifs de FOAD, du e-learning, et le déploiement des formes pédagogiques en alternance, et d'autres caractérisés par la flexibilité et l'ouverture du processus de l'enseignement et de l'apprentissage à visée autonomisant des apprenants.

### **3.5. L'ingénierie de formation dans le Monde Arabe**

C'est plutôt l'intérêt au niveau pédagogique qui est frappant. L'absence, en général, des législations encadrant la formation professionnelle continue sur les lieux de travail marginalise très fortement l'ingénierie de formation en tant que champ de recherche et de production de savoir scientifique.

Le concept de l'ingénierie pédagogique en arabe prend la traduction du terme anglais « *Instructional Design* ». Une recherche sur Google à partir de l'expression insécable « *تصميم التعليم* » a rapporté une moisson de plus de 29 400 références. On utilisant les deux

termes « تصميم », et « تعليم » ensemble (éventuellement disjoints) on arrive à 8 millions et 250 mille références<sup>47</sup>. L'association de deux termes en arabe semble être très récente, et connaît un essor sensible depuis 2009. La plupart des références au terme consultées renvoient à des sites académiques saoudiens. Cependant, le lecteur arabophone peut facilement s'apercevoir du fait que ces écrits se basent largement sur des références théoriques américaines et ne renvoient pas forcément à des recherches empiriques ou à des expériences locales conduites dans le domaine. On observera aussi que la référence au terme se manifeste fréquemment dans des écrits académiques portant sur l'enseignement et l'apprentissage à distance. Sur la Toile également, il existe des références à des ouvrages publiés récemment (certains depuis 2005) portant sur le sujet. Malheureusement vu notre éloignement géographique, nous n'avons pu nous procurer aucun de ces livres.

En Palestine aussi, un intérêt grandissant commence à se faire à l'égard de l'ingénierie pédagogique notamment avec la montée des dispositifs d'apprentissage à distance au sein des universités locales. Le Centre de l'apprentissage ouvert à l'Université Ouverte de Jérusalem (OLC of Alquds Open University) diffuse depuis 2011 sa revue électronique *El-Ma'arifa* [La Connaissance], dans lequel on peut lire des écrits de praticiens faisant usage des concepts relatifs à l'ingénierie pédagogique : modules pédagogiques, modèles de conception, plan, planification de design, concepteur pédagogique, etc. Cependant, ces écrits nous paraissent dans l'ensemble assez descriptifs et peu analytiques.<sup>48</sup> Ils s'intéressent principalement aux aspects logistiques de la démarche (ressources matérielles, mise en place des TIC, etc.) au détriment du côté pédagogique (accompagnement des apprenants, nouvelles approches d'apprentissage, nouveaux rôles d'enseignant etc.). Néanmoins, ils indiquent peut-être un début de changement, que nous espérons profond, dans la façon dont on traite et gère les problèmes liés aux apprentissages notamment ceux à distance. L'usage des termes spécifiques au domaine « *marque probablement une transition ou tout au moins une tension entre une interprétation artisanale de l'espace éducatif qui a été longtemps exclusive, et une interprétation ingénieriale qui tend à gagner du terrain* » (Leclercq, 2003 : 77).

---

<sup>47</sup> Cette recherche a eu lieu le 22 février 2013

<sup>48</sup> Voir les trois numéros de la revue publiés en ligne sur : <http://www.qou.edu/newsletter/editions.jsp>

### 3.6. Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique

Carré (2011: 436) décrit les étapes par lesquelles passe une démarche d'ingénierie pédagogique. Il fait remarquer que ces étapes, reprises brièvement ci-après, ne doivent être considérées d'une façon séquentielle mais plutôt simultanée. Bien que ces étapes soient clairement distinctes, elles sont couplées à une dynamique dans laquelle les décisions prises sont constamment soumises à l'épreuve du terrain et donc susceptibles d'aménagement constant. Il s'agit précisément d'analyser la situation de départ par un **diagnostic**, de concevoir un **design** initial du dispositif, de **développer** des outils et des supports plus ou moins sophistiqués, de **conduire** l'action de formation, de **l'évaluer** et d'en réguler le fonctionnement.

- **Le diagnostic** : c'est la phase de la formalisation des objectifs de formation et des modalités d'évaluation, l'analyse du public et le bilan des ressources et contraintes du projet. Il convient de formaliser les résultats attendus de l'action entreprise en termes d'objectifs généraux et de compétences à faire acquérir. L'analyse du public aide à mieux comprendre ses besoins, motivations, attentes, et dispositions ce qui permettrait dans les phases suivantes de mobiliser des dynamiques et des méthodes pédagogiques plus convenables dans l'action. Agir en fonction de ressources financières et humaines bien déterminées ainsi que reconnaître les contraintes présentes doit permettre de mettre en place des plans d'action réalistes et réalisables.

- **Le design** : c'est la phase de conception et de formalisation du projet pédagogique qui devrait donner lieu à un cahier de charge consenti. Les objectifs spécifiques d'apprentissage, ainsi que les méthodes pédagogiques y sont fixés en fonction des orientations psychopédagogiques choisies. En fait partie le choix de dispositifs et de moyens pédagogiques ainsi que les conditions techniques et pédagogiques de leur mise en usage (cadre spatio-temporel, situations d'apprentissage, outils, ressources pédagogiques, équipement, etc.). Dans cette phase, le rôle d'un concepteur pédagogique consiste à mieux optimiser l'usage de données et de moyens dont il dispose pour atteindre les objectifs fixés et dessiner des plans efficaces. « Une tâche centrale de l'ingénierie pédagogique consistera évidemment à optimiser, en fonction de contraintes empiriques données, l'articulation entre objectifs d'apprentissage et moyens pédagogiques disponibles ». (Carré, 2011 : 440).

- **Le développement des outils et supports de formation** : il consiste en trois opérations ; sélection du contenu à médiatiser, scénarisation des activités, et fabrication

des ressources. Le coût et l'ampleur de ces opérations varient en fonction du projet à porter.

- **La conduite de l'action pédagogique** : des modes d'intervention pédagogique variés peuvent être mobilisés. Il est plus question ici d'articuler d'interventions pédagogiques en fonction de croisement entre attitudes du formateur, et dispositions de l'apprenant pour plus d'efficacité dans le processus d'apprentissage.

- **L'évaluation** : il s'agit de rapprocher indicateurs et facteurs de résultats attendus et facteurs de coût directs et indirects liés à la formation pour apprécier l'écart de la productivité pédagogique de l'action. Des techniques d'évaluation peuvent être mobilisées : taux de participation, satisfaction des usages, mesurer le niveau d'acquisition et les effets d'exploitation des acquis en situation réelle.

### **3.7. L'ingénierie, un système ouvert et complexe.**

Dans son *Introduction à la pensée complexe*, Edgar Morin décrit le système ouvert par celui dont « *les structures restent les mêmes bien que les constituants soient changeants* ». (Morin, 1990 :31) De cette idée, et toujours selon Morin, découlent deux conséquences; la première est que « *les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre mais de déséquilibre* », alors que la seconde conséquence réside dans le fait que « *l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système* » (ibid.).

Revoir les étapes de l'ingénierie pédagogique décrites ci-dessus dans cette logique d'organisation permet de concevoir la démarche non pas comme une démarche statique, mais plutôt **dynamique évolutive, et interactive : donc vivante**. Dans cette vision, elle se veut plus un système complexe capable d'interagir avec le réel pédagogique dans sa complexité et de négocier avec lui et non pas de chercher à le réduire à une vision analytique rigide. Il ne s'agit pas non plus de contrôler le réel ou d'appliquer des procédés technicistes mais plutôt de comprendre d'abord ce réel en déséquilibre pour agir en fonction des objectifs nouveaux et des méthodes inventives dans le but de le transformer.

*In fine*, il s'avère que les ingénieries de formation en innovation et leurs effets peuvent se comprendre au regard de la dialogique ordre/désordre/organisation<sup>49</sup>. (Morin, 1990)

Nous nous accordons ainsi avec Le Moigne (1999 :158) qui trouve que les sciences de l'ingénierie « *ont pour principal projet d'étude les systèmes complexes actifs dans des environnements complexes* ». Ces sciences font émerger et « *développent aujourd'hui des connaissances instrumentales qui permettent de guider nos raisonnements dans les affaires humaines... et donc dans les systèmes complexes* » (Ibid. :169). Leur point fort réside bien évidemment dans leurs capacités à élaborer, à concevoir, voire à modéliser de plans d'actions intentionnels ou de stratégies possibles par lesquels elles projettent de résoudre de problèmes identifiés, et d'évaluer leurs effets contre intuitifs.

### **3.8. Introduire le portfolio serait-il une voie d'ingénierie ?**

Une pensée d'ingénierie suppose que tout outil pédagogique, qu'il s'agit du portfolio ou d'autre, il doit être pensé et intégré dans le cadre d'un dispositif élaboré et construit autour d'une problématique pédagogique bien posée. Le recours à l'outil ne peut constituer une finalité en soi. Au même temps, rien n'empêche de construire le dispositif présumé autour de l'outil en question, mais alors que la démarche ne devrait au moins pas être prise à l'envers.

Avant de soulever cette question qui sera au cœur de notre modèle du soutien à la transition de modèle pédagogique, il convient de définir au préalable notre conception du portfolio, ses exigences épistémiques et pédagogiques ainsi que les conditions nécessaires pour en assurer des « bonnes pratiques ». Il est d'ailleurs bien difficile de travailler sur l'innovation en tant que processus sans se centrer sur l'analyse précise de l'objet innovant lui-même car c'est bien ses caractéristiques qui vont guider la démarche de l'innovation notamment sur le plan pédagogique. Les pages à suivre vont apporter plus des éclaircissements théoriques sur cette question.

---

<sup>49</sup> Nous reviendrons sur ce processus lors de notre modélisation au chapitre 9

## CHAPITRE IV

### Le Portfolio au service de l'innovation pédagogique

#### 1. Le portfolio : histoire et pratiques

Le portfolio comme procédé éducatif a été inspiré du monde des artistes, des architectes, et des photographes qui en réalisent pour témoigner de leurs réalisations, habilités et évolutions à différents moments de leur carrière notamment pour se faire connaître. Etymologiquement parlant, selon le portail national éducol du Ministère d'éducation nationale français, *«le terme portfolio vient de l'anglais et il désignait à l'origine un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers. Il avait lui-même été emprunté à l'italien portafogli. Cet emprunt, admis en photographie, en arts et, plus récemment, en éducation, ne doit pas être étendu à tous les domaines. Selon le contexte, on peut utiliser les termes dossier de candidature, dossier professionnel, portefeuille, porte-documents ou carton à dessin, par exemple.»*<sup>50</sup>.

Largement repris dans les deux domaines de l'éducation et de la santé au début des années quatre-vingts, d'abord en Amérique du Nord puis dans des pays anglo-saxons et francophones en passant par le Québec, le terme connaît une popularité grandissante et atteste un élargissement dans le concept selon le domaine d'utilisation et les finalités qu'il est destiné réaliser. Néanmoins, dans la terminologie officielle de la langue française, le terme portfolio reste officiellement réservé au seul domaine de l'art. Le Petit Robert (2011) définit le portfolio comme un : *« ensemble de photographies ou de gravures, non reliées, présenté dans un coffret, une pochette. Dossier constitué par un professionnel des arts, de la mode en vue de présenter son travail »*.

---

<sup>50</sup>Portfolio Numérique, Dossier archivé le 17 septembre 2009 : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/portfolionumerique/notion-de-portfolio/#portal-top>

En matière d'apprentissage, le portfolio désigne un outil d'évaluation d'une collecte d'artefacts authentiques réalisés et réfléchis par l'apprenant durant une période d'apprentissage donnée. Le but est de permettre à chaque apprenant de rendre compte de ses réalisations et de son progrès dans l'acquisition des habilités et des compétences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée, mais aussi dans l'acquisition des compétences métacognitives relatives à la capacité de questionner et de réfléchir sa propre pratique, de s'auto-évaluer, et de s'autoréguler. La définition de Blake, et al. (1995/anglais) largement reprise dans la littérature américaine envisage le portfolio comme « *une collecte systématique et organisée des preuves utilisées par l'enseignant et l'élève pour suivre l'évolution des connaissances des élèves, leurs compétences et leurs attitudes dans un domaine spécifique* ». Des contributions d'autres auteurs (Borko et al. 1996, De Bruin- Parecki, et al., 1997, Arter & Spandal) rajoutent que cette collecte doit être *significative*<sup>51</sup>, *collaborative* et *réfléchie* par son concepteur.

Dans la littérature française, d'autres termes sont aussi présents : *portefeuille de compétences*, *dossier d'autoévaluation*, et *dossier progressif*. Ces appellations qui dévoilent des finalités différentes de la démarche de construction de l'outil, reflètent davantage le caractère dynamique du processus de l'apprentissage associé.

### **1.1. Le portfolio, une innovation outre-Atlantique**

Outre-Atlantique, le portfolio devient une pratique éducative courante allant du primaire à l'université. Il est présenté dans les réformes éducatives comme moyen alternatif à l'apprentissage traditionnel : un passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Au Québec, la réforme scolaire présente le portfolio « *comme l'un des outils de consignation pour rendre compte des progrès de l'élève dans sa réussite scolaire* » (MEQ<sup>52</sup>, 2002 : 11). Il est aussi proposé comme moyen d'évaluation continue permettant l'évolution de l'apprenant et l'engagement de ce dernier dans ses apprentissages.

Sous l'effet de la mondialisation, le concept se propage dans différents pays très variés dans leurs contextes éducatifs. La nécessité de reformer les pratiques pédagogiques, ainsi que la réussite qu'atteste cet outil dans la littérature créent un effet de mode en sa faveur. En Europe, les initiatives à son usage se développent progressivement à travers divers

---

<sup>51</sup> Traduction proposée du terme anglais : *purposeful*.

<sup>52</sup> Ministère de l'éducation du Québec



projets de partenariat européens (par exemple, Le Portfolio Européen des Langues basé sur le Cadre Européen Commun de Référence) ou à des échelles nationales. C'est dans le domaine de la formation des enseignants qu'on y attache le plus d'intérêt notamment pour promouvoir l'apprentissage expérientiel et la professionnalisation des enseignants.

Dans le Monde Arabe, le concept fait progressivement son apparition fin des années 2000, sous les appellations ; *portfolio ou dossier de réalisation* notamment dans certaines universités des pays du Golfe et du Proche-Orient. Vu les contextes traditionnels d'enseignement et d'apprentissage, le portfolio s'inscrit très souvent, ici, dans une vision innovatrice allant à l'encontre des pratiques d'enseignement et d'apprentissage transmissives dominantes. La plupart de ces initiatives sont souvent entreprises au niveau local de l'établissement (classe, école, université). Quand le portfolio est proposé par des instances centrales, comme c'est le cas des écoles publiques de Gaza, par exemple, il est à remarquer que l'outil fait son entrée en dehors d'un véritable projet de réforme plus important ce qui amène à s'interroger sur son aspect novateur et sur sa capacité à apporter de « véritables changements » au niveau des pratiques pédagogiques.

## **2. Typologies de portfolio**

Malgré la jeunesse de l'expérience du portfolio dans le champ de l'éducation, l'outil dénombre différents types que l'on peut distinguer en fonction de certains critères :

### **2.1. Selon les visées pédagogiques**

En fonction des finalités pédagogiques dans lesquelles le portfolio est construit, on distingue quatre types de portfolio ayant chacun leurs caractéristiques et leurs visées ; le portfolio de développement professionnel, le portfolio d'apprentissage, le portfolio de présentation, et le portfolio d'évaluation.

Le portfolio de développement professionnel : C'est le type de portfolio auquel nous faisons référence dans cette recherche. Ce portfolio est conçu dans de situations d'apprentissage en alternance afin d'assister la construction de savoirs professionnels par l'alternant. « *L'enjeu de ce portfolio de développement professionnel, est d'articuler la construction de savoirs théorisés à des activités vécues au cœur des multiples situations formatives. Il devrait idéalement comporter des rubriques susceptibles de refléter ce qui se produit, pour l'étudiant, au fil de ces événements de formation, soit, les activités mentales et*

*les actions à travers lesquelles il met en branle des stratégies, endosse des rôles, s'évertue à respecter des consignes ou des prescriptions, s'adapte, résiste, se trouve en difficulté, se pose des questions, apprend* » (Vanhulle, 2006 : 27).

Le Portfolio dossier d'apprentissage, ou dossier progressif: définit par Bélair (1999) comme un «*Porte-documents contenant des traces des apprentissages des étudiants notamment leurs brouillons, leurs premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évaluation constatée, des productions finales, le tout au regard des compétences identifiées préalablement* ». Le dossier d'apprentissage se compose principalement d'une sélection de travaux et de réflexions montrant le progrès de l'apprenant dans sa maîtrise de savoirs variés et de certaines stratégies jusqu'à l'acquisition de la compétence visée. Il doit y apparaître des indices de la progression et de la performance. L'apprenant concepteur fait ainsi de courtes descriptions témoignant des divers procédés et des démarches empruntées pour accomplir la tâche donnée, les objectifs qu'il s'est fixés, les difficultés rencontrées, et les moyens utilisés pour s'améliorer (régulation). Une place doit y être réservée à l'expression des perceptions de l'apprenant, de sa motivation, de sa satisfaction à l'égard du travail accompli et à la progression (auto-évaluation). Les pièces incluses dans le dossier d'apprentissage sont à sélectionner par l'apprenant en négociation avec l'enseignant. En définitive, cette typologie de portfolio devra permettre à l'apprenant de prendre son apprentissage en charge.

Portfolio de présentation : C'est le type de portfolio qui s'apparente le plus à celui utilisé par les artistes. Le choix des pièces devrait être représentatif de ses meilleures réalisations afin d'exposer ses habilités et ses compétences dans le domaine de référence. L'apprenant doit justifier ses choix en annotant le portfolio pour donner du sens à la collection. En mettant l'accent sur les meilleures productions de l'apprenant, le portfolio de présentation vise plutôt à encourager la motivation de l'apprenant à s'engager dans le processus d'apprentissage.

Portfolio d'évaluation (bilan des apprentissages): Le contenu de ce portfolio est déterminé et évalué par l'enseignant dans une évaluation sommative. L'apprenant produit les pièces exigées sans se livrer au travail de réflexion habituellement compris dans le portfolio d'apprentissage. Son principal but est de dresser un bilan des apprentissages en fin d'année ou en fin d'étape pour une certification formelle.

## 2.2. Selon le support de fabrication : papier vs. numérique

Ici, on distingue deux types de portfolio : le numérique communément appelé *l'e-portfolio*, et le portfolio classique en dossier *papier*. Ce dernier n'exclut pas tout de même que l'outil contienne des éléments fabriqués sur supports digitaux (CDrom, DVD, clé-USB, enregistrements numériques,...), mais leurs usages restent moins interactifs.

En ce qui concerne l'e-portfolio, l'expansion des TICE a donné un essor extraordinaire au développement de l'outil ce qui le transforme dans sa forme et dans sa pratique. Les apports numériques sont difficiles à démêler des apports pédagogiques car les TICE offrent une incontestable souplesse dans la fabrication des portfolios numériques favorisant la communication et les échanges. L'outil est transformé avec une collection d'artéfacts très variés: documents numériques, documents audiovisuels, facilement transmissibles échangeables et remaniables. Ceci en change la pratique puisque que l'on peut joindre son portfolio et le partager avec un accès internet en tout temps et tous lieux. De plus, les potentiels d'information et de communication peuvent prendre des extensions multiples. Par exemple, couplé à un ENT - espace numérique de travail -, le portfolio peut acquérir des fonctions d'encyclopédie, voire de bibliothèque ou de centre de ressources virtuelles.

Toutefois, un recours précipité au numérique peut conduire à une instrumentalisation de l'outil et générer autant d'obstacles que d'avantages dans la démarche de sa mise en place notamment si les apprenants ou les enseignants ne s'approprient pas encore assez bien le concept et la pédagogie sous-jacents. Pour intégrer un e-portfolio, il convient, donc, de penser davantage la médiation numérique qui vient pour complexifier davantage le processus d'apprentissage notamment au début. *«Le personnel enseignant et élèves doivent prendre le temps de s'approprier le concept même de portfolio et son fonctionnement avant de se familiariser avec le support numérique et ses techniques technologiques. Mais surtout, il faut du temps à l'enseignant pour instaurer un système portfolio dans sa classe »* (MEQ, 2002 :24).

## 2.3. Selon le processus de construction : active vs. passive

Wilcox décrit la différence entre le portfolio actif et celui passif en se basant sur les aspects évolutifs et interactifs dans le processus de sa construction. Il dit : *« alors que le portfolio passif se repose sur ses lauriers, le portfolio actif est un lieu pour décrire, collecter et d'affiner la pensée par la formulation et la reformulation des perceptions et des*

*idées. Un portfolio passif est un portfolio de "vitrine" qui reste en dehors des mains de son auteur, alors qu'un portfolio actif est un portfolio "en construction" qui change et se développe avec de nouveaux inputs puisqu'il crée et génère de nouveaux outputs. L'apprentissage réside dans le processus lui-même, et les enseignants ont à montrer aux élèves comment penser ce processus de façon plus attentif». (Wilcox, 1997 : 34/ anglais). L'atout majeur d'un portfolio actif est qu'il ne se limite pas à présenter le travail accompli mais on y voit bien la progression et le chemin parcouru dans l'acquisition des nouveaux savoirs et compétences. Il permet aux apprenants de se rendre compte de ce qu'ils savent mais aussi de comment ils sont venus à l'apprendre. Ainsi la réflexion et l'attribution du sens fait une partie prise du concept.*

## **2.4. Selon le paradigme de conception**

Selon les fondements paradigmatiques de sa conception, deux modèles épistémologiquement distincts s'opposent; le modèle constructiviste dans lequel nous plaçons notre conception du portfolio dans cette recherche, et le modèle positiviste. Dans ce dernier, le portfolio se limite à un dossier d'assemblage et de classement utilisé principalement pour documenter les œuvres produites par l'enseignant stagiaire durant son stage. Cet assemblage est fait pour répondre à des critères d'évaluation sommative prédéfinis par le formateur dont la tâche est d'attribuer une note à un produit finalisé sans considérer le processus de fabrication. Dans cette optique, l'étudiant entre plutôt dans une logique de comptable qui cherche à démontrer l'atteinte du niveau de réalisation souhaité par son supérieur sans prêter attention à la démarche d'apprentissage qui perd donc ses atouts.

Dans les approches constructiviste et socioconstructiviste d'apprentissage, le portfolio se présente comme un outil qui favorise la construction par l'apprenant dans un processus dynamique des apprentissages subjectifs liés à son expérience, à son parcours et à ses schémas mentaux dans un domaine spécifique. L'apprenant-concepteur est considéré comme un producteur de savoir dans une activité d'apprentissage qu'il est appelé à construire et qui vise en premier lieu sa transformation et la transformation de son agir sur le réel. Cette construction de l'apprentissage se déroule dans un processus d'interaction dynamique et évolutive entre le milieu d'apprentissage et l'apprenant ce qui exige de ce dernier des accommodations cognitives et socio-affectives. Il est ainsi invité à s'y engager activement en faisant des choix et en les justifiant régulièrement. « *Dès le début, l'apprenant se met en projet : il définit la problématique qui doit être significative*

*pour lui, il se situe par rapport à elle, il l'explore pour augmenter ses compétences et connaissances, et il la questionne* » (Mottier-Lopez, et Nieuwenhoven, 2009 : 183). Il joue ainsi le rôle d'un praticien- réflexif qui construit sa propre pratique en la réfléchissant et en participant à son évaluation.

Nous nous référons au concept d'interaction au sens où apprendre c'est interagir avec le réel, en direct ou médiatisé pour construire des connaissances à partir de la subjectivité. Cette action passe par le lien social, le rapport à l'extérieur. *« L'interaction par laquelle se construit ce monde intérieur de représentations mentales modifie la conscience que l'on a du monde et le projet d'action qui l'habite. Les interactions pilotent le travail de construction et l'apprentissage qui en résulte est une réelle connaissance du monde*» (Bélisle, 2003 : 24). L'interaction se déroule à la fois dans l'interpersonnel, l'intrapersonnel de soi à soi et dans un rapport au social. *«L'apprentissage se définit comme une transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction permanente entre trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale* » (Linard, 2002 :147).

Pour faire court dans notre comparaison dualiste entre les deux modèles, nous mettrons en évidence, dans le tableau 6, ci-dessous, les caractéristiques du portfolio et de son processus de construction dans les deux conceptions de paradigmes positiviste et constructiviste présentés brièvement ci-dessus.

	<b><i>le modèle positiviste/ béhavioriste</i></b>	<b><i>Le modèle constructiviste</i></b>
<b><i>Visées pédagogiques</i></b>	Fermées, témoignent de l'atteinte du niveau de réalisation prédéterminé par le supérieur institutionnel.	Ouvertes, tendent vers la professionnalisation de l'enseignant stagiaire.
<b><i>Posture de l'enseignant stagiaire</i></b>	Apprenti appliquant cherchant à faire reconnaître ses acquis en pratique à l'égard de son maître.	Praticien-réflexif : qui réfléchit sur ses pratiques pour développer de nouveaux apprentissages.
<b><i>Rôle du formateur superviseur</i></b>	Certificateur, contrôleur vérifie le niveau de réalisation des objectifs.	Accompagnateur, se chargeant d'ouvrir des perspectives de progrès individuel pour chaque enseignant stagiaire.
<b><i>Place de l'outil dans la formation</i></b>	Représentatif des réalisations accomplies. Documentation	Articulation entre théories et pratiques, espace de réflexion individuelle et outil de professionnalisation.
<b><i>Démarche de construction</i></b>	Non prise en compte. Le portfolio est perçu comme un produit	Continue et évolutive faisant partie intégrale d'un processus d'apprentissage constructiviste.
<b><i>Contenu</i></b>	Quantitatif, prédéterminé par des critères d'évaluation	Qualitatif portant sur la qualité de la réflexion portée sur le travail fait et la capacité de s'auto évaluer. Il doit être sélectionné par l'enseignant stagiaire en fonction des aspects à mettre en relief dans son parcours de professionnel.
<b><i>Critères d'évaluation</i></b>	Externes, prédéfini par le formateur.	Ouverts, et négociables, basés sur la qualité des réflexions et le niveau du progrès accompli.
<b><i>Type d'évaluation</i></b>	Evaluation sommative/certificative	Evaluation formative.
<b><i>Rapport au temps</i></b>	N'est pas pris en compte. Le portfolio est généralement construit en fin du stage.	Au fur et à mesure. Le rapport au temps est pris en compte dans la progression à montrer.

**Tableau 6: Caractéristiques pédagogiques du portfolio selon deux modèles théoriques de conception**

### 3. Critères de recevabilité de portfolio

Malgré la diversité qui peut se trouver au niveau du processus de fabrication et des finalités pédagogiques qui sous-tendent les différents types de portfolio présentés ci-dessus, nous pouvons dégager certains points communs qui peuvent donner lieu à des exigences pédagogiques minimales formant, ainsi, des critères pédagogiques d'un portfolio recevable. Ces critères sont pour nous de nombre de cinq que nous adaptons au contexte de la formation pratique des futurs enseignants, et que nous utilisons comme une check-list plus loin dans l'analyse des portfolios recueillis dans le cadre de notre recherche :

- **L'authenticité et la représentation de soi** : les principaux documents structurant d'un portfolio sont des artefacts fabriqués ou adaptés pour une situation d'apprentissage, réalisés par l'apprenant et non pas pour lui. Le portfolio doit être l'expression de l'expérience personnelle et professionnelle de son auteur-concepteur. Il n'appartient qu'à lui et il importe qu'il soit à son image pour refléter son propre système autoréférentiel (valeurs, modèles et choix éducatifs et pédagogiques sous-jacents, représentations du métier...). Ainsi, et selon les consignes avancées et la problématique traitée, un portfolio d'un enseignant stagiaire peut contenir des préparations de cours, des corrections des examens passés aux élèves, des feuilles de travail dont il a fait usage en classe, des correspondances avec les parents d'élèves, etc. Le dossier peut bien sûr inclure d'autres documents complémentaires qui restent en lien avec les aspects développés dans le reste des artefacts présentés et d'autres documents administratifs utiles pour compléter des informations fournies (C.V, photos en situation, feuilles de présence, l'emploi de temps, bilan de compétences, etc.)
- **Sélection** : On ne peut pas et on ne doit surtout pas tout mettre dans un portfolio, la sélection doit être faite en fonction ce que semble utile pour témoigner du progrès réalisé et du développement dans l'acquisition des nouveaux apprentissages pratiques. Dans la sélection des artefacts, il y a déjà une sorte d'argumentation implicite qui vise à convaincre le lecteur potentiel que le travail accompli a bien été constructif et apprenant pour l'élève-maître concepteur et en même temps pédagogique et bénéfique pour l'apprentissage de ses élèves. Selon les consignes données, certains portfolios peuvent contenir de brouillons afin de montrer la trame de l'évolution des choses.

- **Evolution ou progrès :** les artefacts sélectionnés sont à répertorier dans une logique bien réfléchi qui montre l'évolution accomplie, souvent chronologique. Il ne s'agit pas seulement de classer mais d'attribuer du sens à sa collecte. Le progrès peut bien être démontré en faisant parler ses documents par des réflexions personnelles selon des axes d'analyse conventionnés avec le superviseur du stage. Dans cette évolution, il faudrait bien démontrer l'émergence d'une identité professionnelle en pleine construction.
- **Réflexion:** une dimension fondamentale dans le portfolio qui justifie sa raison d'être dans une formation professionnalisante et qui le distingue d'autres dossiers d'apprentissage (mémoires professionnels, rapports de stages, etc.). La réflexion dans et sur l'apprentissage reste la compétence clé à élaborer dans un portfolio. Elle vise en premier lieu à développer chez les enseignants stagiaires des schémas intellectuels de réflexions favorisant la mise en place d'une démarche d'analyse de la pratique située à partir de la quelle seront développées de futures pratiques professionnelles mieux réfléchies.
- **Auto-évaluation :** est un critère qui aide l'enseignant stagiaire à s'auto-positionner dans son parcours d'apprentissage professionnel et à porter son propre regard sur son avancement afin de mieux penser la régulation de ses actions. L'auto-évaluation permet aussi de faire entendre la voix de l'enseignant stagiaire dans la co-évaluation qui aura lieu avec le superviseur référant ou le responsable académique.

#### **4. Le portfolio, un outil d'évaluation authentique**

En matière d'évaluation, à l'encontre de l'évaluation traditionnelle, les avantages reconnus du portfolio sont nombreux. Les comparaisons démontrées dans les travaux de (O'Malley & Pierce 1996; Paulson & Paulson 1991) portent sur différents aspects du processus. En fait, le portfolio, on l'a vu, ouvre la porte à l'évaluation de l'apprentissage de l'enseignant stagiaire dans un large éventail de domaines, tandis que l'évaluation traditionnelle touche à de zones limitées. L'évaluation à l'aide du portfolio porte sur des compétences et des savoirs professionnels négociés construits subjectivement à partir d'une expérience pratique et non pas -c'est le cas de l'évaluation traditionnelle- sur des objectifs comportementaux. Par ailleurs, l'auto-évaluation est l'un des objectifs du portfolio, tandis que dans l'évaluation traditionnelle, le formateur est le seul évaluateur portant souvent son regard de façon plus mécanique. L'enseignant stagiaire n'est plus vu



comme un apprenti appliquant, il n'est pas seulement tenu responsable de son apprentissage mais il est davantage incité à adopter une posture du *praticien-réflexif*. En outre, la démarche portfolio permet des interactions entre plusieurs acteurs : l'enseignant stagiaire, le superviseur, l'enseignant encadrant, les responsables à l'école et les pairs, ce qui devrait aussi compter dans l'évaluation. Un autre aspect important est que, contrairement à la voie traditionnelle d'évaluation qui utilise des critères normalisés pour tous les apprenants, le portfolio est capable de prendre en considération les différences individuelles. Son évaluation permet d'apprécier le progrès, l'effort fourni dans le processus d'apprentissage : c'est une évaluation dynamique. A l'inverse de l'évaluation traditionnelle qui se concentre uniquement sur les résultats, le produit ; elle est statique. Enfin, le portfolio est capable de relier l'apprentissage, l'évaluation et l'instruction ce qui n'est pas forcément le cas de l'évaluation traditionnelle. En bref, le portfolio est considéré comme un meilleur outil pour une évaluation plus authentique notamment dans des situations d'apprentissage en professionnalisation.

## **5. Le portfolio dans les formations en alternance et les potentiels de la professionnalisation**

Le portfolio de développement professionnel peut générer des apports spécifiques dans le domaine de la formation des enseignants plus liés à la question de l'alternance. Généralement, l'outil est introduit dans la formation pratique. On attend, donc, de l'enseignant stagiaire d'exploiter son expérience de terrain et de la réfléchir pour démontrer son acquisition de capacités, de compétences, de savoir-faire, et de savoir-agir qui seront évalués selon un regard académique. Cette attente met l'enseignant dans un mode d'apprentissage complexe qui exige la combinaison des différents processus d'apprentissage allant de la définition et du questionnement de sa pratique jusqu'à l'autorégulation, c'est-à-dire l'adoption d'une pratique professionnelle améliorée grâce à la réflexion. Pour réfléchir ses pratiques, l'enseignant stagiaire a besoin de se construire un cadre conceptuel négocié pour interroger son expérience et lui donner une structure en la confrontant à d'autres savoirs dits recevables. « *Réfléchir ou débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit pas d'apprentissage que si elle est conceptualisée reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité* » (Perrenoud, 2001d :50). Ainsi le portfolio, en tant qu'espace réservé à la réflexion sur la pratique doit permettre de favoriser un apprentissage professionnel en tissant des liens et faisant émerger une

certaine forme d'alternance dialogique entre des savoirs d'origines hybrides : expérientiels et référentiels. Ces savoirs s'entrecroisent pour former des savoirs professionnels. L'outil se présente alors comme un moyen de métissage et d'articulation entre des moments, des lieux et des savoirs accréditant une évolution vers une professionnalisation émergente. En tant qu'espace d'évolution individuel, le portfolio crée des situations d'apprentissage singulières dans lesquelles l'enseignant stagiaire se sentira moins dépendant vis-à-vis des structures existantes dans l'environnement de l'école (Wilcox, 1996: 172), donc il devient plus professionnel.

En outre, le portfolio est capable de « *reconnaître la nature multidimensionnelle de la performance de l'enseignant et de ses réalisations. Il est un outil situé dans le contexte de classe ; et basé sur l'auto-évaluation et l'évaluation collaborative. C'est un outil capable de mesurer la performance au fil de temps* » (Rolheiser & Schwartz, 2001 : 284/ anglais). C'est un outil d'un apprentissage intégral à construire dans un temps d'apprentissage relativement important. Il reflète l'identité professionnelle de son concepteur et vise à l'amener vers une autonomie professionnelle grandissante. Il peut amorcer, ainsi une démarche permanente d'apprentissage autonome.

### **5.1. Le portfolio, un levier de l'apprentissage professionnel**

A l'instar de Buysse et Vanhulle, nous voyons dans le portfolio une médiation des savoirs professionnels : « *Le portfolio est un outil qui permet une médiation non seulement du contrôle des apprentissages, mais également une médiation d'une procédure liée aux savoirs (...). Il permettrait de rendre visible dans un premier temps et d'intérioriser dans un deuxième temps le processus de création des savoirs professionnels issus des savoirs de référence et des savoirs expérientiels du sujet* » (Buysse et Vanhulle 2010 :87).

Dès lors, il devient essentiel de chercher à comprendre le processus de production de ces savoirs. L'intérêt pour notre recherche est de déterminer les conditions de leur construction, par le biais du portfolio, ce qui constitue une prémisse nécessaire à sa bonne mise en place. Maubant, Clénet et Poisson (2011) nous invite à questionner ce processus à partir de cadres théoriques provenant notamment du champ de la formation d'adultes et de celui de la didactique professionnelle qui, selon eux, peuvent proposer là-dessus un éclairage pertinent.

### 5.1.1. Les savoirs professionnels

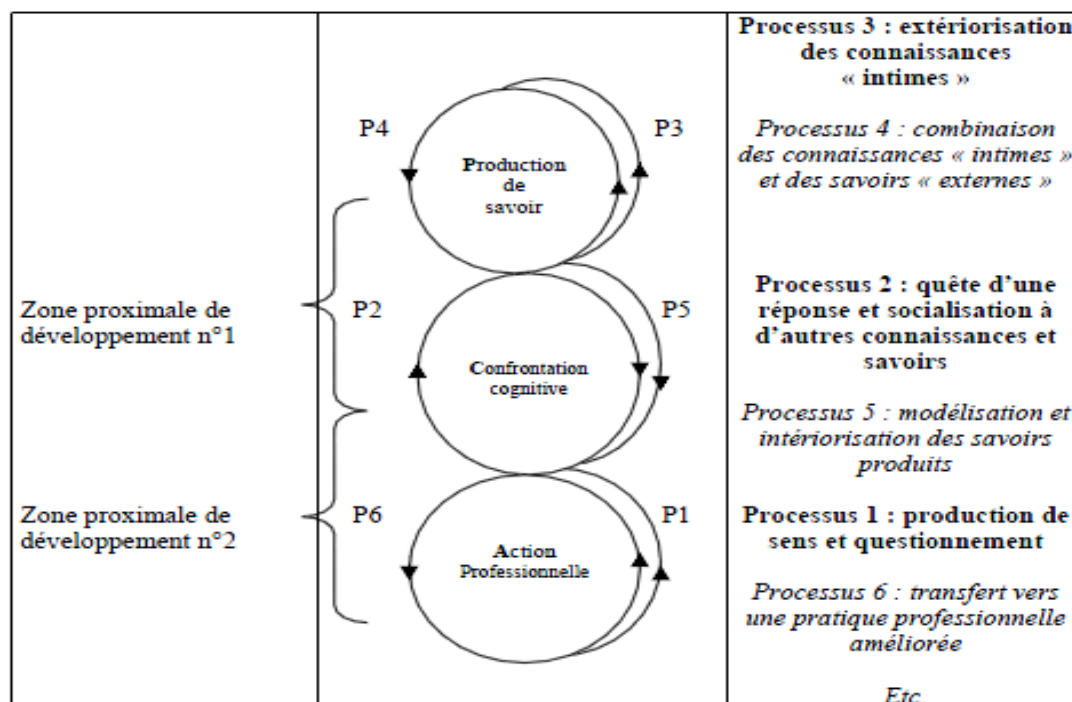
Dans une situation d'alternance, les savoirs professionnels sont « *des savoirs construits par le sujet sur la base des savoirs de référence et des savoirs de l'expérience qu'il s'approprie* » (Buysse, 2011 :2 67). Les savoirs de référence sont issus de différentes sources telles savoirs scientifiques, savoirs académiques, savoirs de vulgarisation, savoir prescriptifs, et savoirs de la pratique (voir Buysse, 2011b :271). Ils interagissent dans la tête du sujet pour créer un cadre de référence propre à chacun donnant raison à son agir professionnel. Les savoirs de l'expérience sont, quant à eux, des savoirs d'action élaborés par le sujet lui-même pour agir en situation. « *Les savoirs de l'expérience sont, sous cet angle, des manières propres à chaque professionnel de reconstruire le passé et les intentions futures afin de faire face aux exigences de la situation actuelle* ». (Buysse et Vanhulle, 2010 : 89, Buysse, 2011 : 268).

Ces deux types de savoirs se combinent pour former la base des savoirs professionnels que l'apprenant élabore progressivement. Ceux-ci s'élaborent en tension entre différentes logiques d'acquisition de savoirs (logique de terrain, logique institutionnelle, logique de l'enseignement et logique de l'acteur). Ils se construisent selon des mécanismes complexes d'appropriation de savoirs (inductifs- déductifs, (Buysse, 2011) dans des processus d'apprentissage médiés et construits par le sujet sur des chemins individualisés de l'apprentissage professionnel. Ceci donne un caractère subjectif et singulier à ces savoirs (Ibid.) ce qui « *implique la prise en compte du sujet dans sa globalité pour étudier le processus de leur production* » (Boudjaoui, et Clénet, 2011). Ces savoirs ne s'articulent pas entre eux en juxtaposition mais ils s'entrecroisent « *dans un discours en quête de cohérence* » (Vanhulle, 2009b) pour remplir une fonction intégratrice : être capable de comprendre et de répondre convenablement à des situations singulières d'agir professionnel. « *Les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte: finalités, valeurs, inscription dans une temporalité*» (Raisky, 1993 :118-119). Ils ne sont donc pas de savoirs généralisables mais en même temps ce sont les savoirs qui fondent la base de la professionnalité de l'enseignant.

### 5.1.2. Processus de construction de l'apprentissage professionnel

En s'appuyant sur les catégories de l'apprentissage de Bateson (1980), sur la théorie de l'enquête de Dewey (1993) et sur les processus d'extériorisation et de combinaison de Nonaka- Takeuchi (1997), Boudjaoui et Clénet (2011) modélisent un processus de construction de l'apprentissage professionnel qui se compose de six processus d'apprentissage itératifs (voir figure 3). Selon les deux chercheurs, « *l'action professionnelle génère potentiellement pour l'apprenant un premier processus : la production de significations et le questionnement* ». (Ibid. : 28) Mais ce processus peut très vite atteindre ses limites vu l'aspect contextualisé de l'action dans un espace temps limité. Alors, le questionnement en tant que quête d'une réponse à un problème vécu vient ici pour amorcer un deuxième processus de **développement d'autres connaissances et savoirs**. A ce stade « *des situations de confrontation sociocognitive peuvent répondre à cette « quête » d'échange susceptible d'engendrer un processus de socialisation par le partage de connaissances tacites* » (Ibid. 29). Ensuite, **un processus d'extériorisation** « *qui vise à transformer les connaissances tacites du sujet en connaissances explicites* » peut amener l'apprenant à une situation supérieure d'apprentissage qui tend vers la conceptualisation et la production de savoirs. Ce processus peut, et toujours selon nos deux référents, être lié à l'idée de pratique réflexive émise par Schön (1996). Le quatrième processus fait référence à la **combinaison** de l'apprentissage expérientiel porteur des connaissances intimes, de la confrontation sociocognitive, et de la production de savoirs « externes ». Cette combinaison est censée produire un changement supérieur en menant l'apprenant vers une meilleure compréhension du contexte pour le modifier édifiant ainsi un cinquième **processus de modélisation** c'est-à-dire une construction symbolique à partir de laquelle un apprenant peut comprendre un contexte et y anticiper les conséquences de ses actes (Le Moigne 1990). Dès lors, cette modélisation devrait conduire à **un processus d'intériorisation** c'est-à-dire « *la transformation de connaissances explicites et de savoirs formels en connaissances tacites nouvelles pour le sujet* » (Boudjaoui, et Clénet, 2011 : 30). Ainsi l'apprenant peut s'engager dans un mouvement récursif en bouclage d'autorégulation de sa pratique professionnelle.

Figure 3: La combinaison de l'apprentissage professionnel (Boudjaoui, 2003 : 203)



**Source :** Thèse de doctorat en Science de l'éducation : *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation. Modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s) : ordres, désordres et organisations*

*In fine*, ce processus de construction des savoirs professionnels nous amène à réfléchir sur les conditions nécessaires pour la mise en place d'un portfolio inscrit dans cette vision du développement de l'apprentissage professionnel. Comme tout autre outil, la réussite pédagogique du portfolio n'est pas due à ses caractéristiques propres, mais plutôt au sens construit entre celui-ci et les situations d'apprentissage construites. Il est plus question d'usages que l'on en prévoit de l'outil et de la stratégie pédagogique dans lequel on le pense et le met en place. A l'instar de Zeichner & Hutchinson (2004 :71) nous considérons que les retombées positives du portfolio sont ainsi principalement dues: au processus de sa construction, au travail du tutorat qui accompagne cette construction et au retour fait une fois le portfolio construit. Cela appelle une forme d'ingénierie pédagogique formative qui déploie un processus pédagogique capable d'actualiser ce processus d'apprentissage professionnel et d'assurer les conditions pédagogiques nécessaires à sa réussite. Dans cette logique, nous posons quatre conditions auxquelles il convient de penser la démarche d'ingénierie pédagogique pour introduire un dispositif d'apprentissage avec un portfolio auprès des enseignants en formation.

## **6. Les conditions d'une pratique pédagogique « réussie » d'un portfolio de développement professionnel**

En résumé, ces quatre conditions sont les suivantes :

- *Viser des portfolios ayant du sens,*
- *Développer la réflexivité comme un processus d'apprentissage,*
- *Accompagner la démarche portfolio,*
- *Etablir une évaluation constructiviste.*

### **6.1. Viser des portfolios ayant du sens**

Conformément au processus de la création de sens, le portfolio doit ainsi refléter le sens qu'attribue l'enseignant stagiaire à sa pratique de stage. Un portfolio n'est pas une collecte des documents éparpillés sans fil conducteur entre eux. Il n'est pas non plus une compilation hétéroclite de ressources et de matériels qui ne révèlent rien des choix du futur enseignant ou de ses valeurs. Chaque portfolio doit raconter une histoire dans laquelle on peut bien reconnaître les moments intenses dans le parcours professionnel de chaque enseignant stagiaire ainsi que l'évolution dans la création des savoirs professionnels que ce parcours a pu engendrer. Ce qui importe notamment à ce niveau est que ce sens soit avant tout perceptible par l'enseignant stagiaire lui-même.

Ainsi, pour attribuer du sens à son portfolio, l'enseignant stagiaire doit être capable tout d'abord de sélectionner et de décrire une situation professionnelle pour pouvoir y identifier les pratiques opérantes et y situer sa propre action. Pour parvenir à décrire, à analyser et à interroger adéquatement une situation professionnelle, l'enseignant stagiaire doit savoir problématiser en se mettant dans un processus de questionnement de sa pratique (processus II) à partir d'un problème spécifique, et il faut que ce questionnement soit justifié par une collecte systématique des artéfacts composants son portfolio. Les artéfacts peuvent être constitués par traces de l'activité, des traces des expériences successives, des traces de la réflexion sur ces activités, des traces de la communication sur ces activités. Ils se construisent sous différentes formes dans un processus continu qui peut conduire au développement professionnel. Campbell et all. (2000, p. 147) voient dans un artéfact « *une preuve tangible qui indique l'acquisition d'une connaissance, d'une compétence et la capacité de les mettre en œuvre dans une tâche*

*complexe. Exemples qui incluent des échantillons de travaux personnels, de vidéo, de lettres, de travaux prescrits, de productions d'étudiants ou de certificats» (cité in Michaud et Alin 2010)*

Ainsi et en fonction des événements marquants, de ses succès, des situations-problèmes vécues, des décisions prises ou même de ses hésitations ou erreurs commises lors de sa trajectoire, l'enseignant stagiaire est invité à construire dans une quête des réponses à des questions qu'il souhaite soulever par rapport à son équipement praxéologique. Cette détermination du problème conduit à fixer des objectifs à atteindre et par la suite à orienter l'action d'apprendre vers de procédures d'acquisition et de construction de savoirs en particulier.

Cette condition implique la prise en compte de deux données importantes quand on pense le dispositif d'apprentissage à l'aide de portfolio : la première est de laisser la liberté de sélectionner la problématique à traiter et les artefacts à inclure à l'enseignant stagiaire lui-même. Il ne faut pas le contraindre à adhérer à des certaines formulations imposées auparavant. Il est libre d'entrer par la partie de sa pratique qui l'interpelle le plus et qu'il trouve le plus signifiant. D'ailleurs, rien n'exige l'uniformité dans les contenus des portfolios entre tous les enseignants stagiaires. Bien au contraire. L'idée est de ne pas chercher à avoir de portfolios identiques et semblables, mais plutôt personnalisés et hétérogènes. Chaque enseignant stagiaire est, ainsi, invité à individualiser son histoire personnelle en fonction de son expérience et de la présentation qu'il souhaite lui donner dans son portfolio. Le critère d'intelligibilité à favoriser ici doit, ainsi, porter sur la justesse des choix retenus et sur le niveau de pertinence dans les justifications avancées et le traitement fait. Autrement dit, au lieu d'orienter l'évaluation sur le type ou le nombre et des artefacts à inclure, la question doit plutôt porter sur : en quoi la problématique construite a-t-elle été révélatrice du progrès chez l'enseignant stagiaire ? Pourquoi le choix de ces artefacts ? Que montre-t-il de constructif par rapport au parcours de l'enseignant stagiaire ? Dans cette logique, un contrat didactique exige que les enseignants stagiaires soient avertis dès le début de la démarche d'apprentissage à savoir que la pertinence de leur choix (thèmes, artefacts) fera partie des critères d'évaluation de leurs portfolios.

La deuxième donnée à considérer préconise que ce processus de questionnement ne résulte pas simplement de prédispositions de l'enseignant stagiaire lui-même, mais bien de la qualité du dispositif d'étayage dont il bénéficie pour pouvoir produire des savoirs qui lui sont propres. Selon Vanhulle, et Buysse (2010), ce qui distingue le savoir de

l'opinion et des croyances, c'est le fait que « *construire un savoir résulte d'une action réfléchie et discriminante* ». Le formé doit ainsi faire preuve de réflexivité pour induire un savoir de l'expérience ce qui n'a rien d'intuitif. Dans cette logique, développer des stratégies d'apprentissage de la *réflexivité comme un processus d'apprentissage professionnel* devient dès lors une des conditions de la mise en place d'un portfolio de développement professionnel.

## **6.2. Développer la réflexivité comme un processus d'apprentissage**

### **6.2.1. Définition de la réflexivité**

La réflexivité ne se limite pas à la réflexion, elle l'englobe. Il arrive à chacun de réfléchir dans et sur ses actions sans pour autant développer une pratique ou une posture réflexive dans le sens entendu par Schön., Vu son aspect subjectif, la réflexion a longtemps été sujet d'un *refoulement épistémologique et méthodologique du paradigme de la science appliquée*, (Pineau, 2009 :25), donc, peu connue en tant qu'objet de recherche. Les définitions qui en sont faites font référence au processus cognitif qui s'engage face à une situation donnée et qui reste limité à l'analyse de cette dernière. Le verbe Réfléchir se définit dans le Robert par « *le retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème* ». A la différence de penser, réfléchir est un acte conscient qui exige une certaine extériorité, une distance entre le sujet et l'objet de réflexion. Perrenoud, (2001d :31) rajoute que « *réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres choses, imaginées ou conduites dans une situation analogique* ».

La réflexivité, pour sa part, est à la fois réflexion dans la situation et réflexion sur la réflexion : c'est un retour de la pensée sur elle-même. Dans le domaine de la professionnalité enseignante, la réflexivité est « *un construit artificiel, qui tend à former-y compris au sens de « formater »- et à transformer les futurs enseignants selon certains idéaux-type* » (Vanhulle 2009a : 172). Elle renvoie à une démarche méthodologique qui consiste à pratiquer des analyses sur sa propre action professionnelle et sur sa propre réflexion de cette action dans le but de la transformer. « *Elle se forge dans des boucles de tension dialectique entre les représentations -croyances et connaissances issues de la culture et de l'histoire individuelle, scolaire et sociale- et l'intelligence des situations vécues* » (Vanhulle, 2006 : 26). Dans le paradigme de *l'agir professionnel* de Schön, elle se développe par le biais de la pratique réflexive *dans et sur l'action* de façon à ce que cela



donne sens à l'agir professionnel du praticien dans le but de l'améliorer. Cependant, «*pour aller vers une véritable pratique réflexive, il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrivant dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus* ». (Perrenoud, 2001d : 14-15).

Buysse (2011 :282) distingue deux fonctions de la réflexivité : La réflexivité *contrôlante* qui examine le processus de régulation pour le modifier, et la *réflexivité structurante* qui prend en compte différents savoirs et informations afin de réorienter le processus de régulation. Ce qui correspond respectivement aux étapes de cadrage et recadrage de Schön (1983).

Pour construire ou développer la réflexivité en tant que processus d'apprentissage, il convient donc d'examiner les médiations «*qui influencent le processus de régulation qui aboutit à la création ou à la reconstruction des savoirs par le sujet* » (Buysse, 2011 :275). Nous y reviendrons. Structurer la réflexion nécessite d'envisager une démarche d'apprentissage bien élaborée capable de fournir aux formés les moyens de relier les différents cadres de références à leur activité professionnelle. Perrenoud propose, à l'instar des approches suivies dans des facultés de médecine, de procéder, dans des dispositifs d'alternance, par une démarche clinique globale qui développe la capacité du praticien à théoriser sa propre pratique. Il dit : «*Une démarche clinique développe des savoirs, d'abord situés, contextualisés, puis connectés aux théories savantes et aux savoirs professionnels accumulés. Elle développe en parallèle des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'auto-diagnostique, et d'auto-transformation. Elle forme, dans le meilleur des cas, des praticiens capables d'apprendre et de changer par eux-mêmes, seul ou au sein d'un group, dans une dynamique d'équipe ou d'établissement* » (Ibid.: 102).

Perçue dans ce cadre d'analyse, une pratique réussie de portfolio devient à la fois la traduction comme l'expression d'une telle démarche réflexive : un portfolio ne peut être que réflexif, et pour qu'il le soit, il doit être pensée et développé dans ce cadre du développement de la réflexivité. Mais convoquer la réflexivité ne suffit pas. La mise en place de dispositifs d'accompagnement à sa construction constitue donc, à notre sens, la troisième condition si l'on souhaite inciter à instaurer des «bons» usages pédagogiques du portfolio.

### 6.3. Accompagner la démarche portfolio

Un enseignant débutant ou stagiaire est confronté à une immense diversité de configurations dans sa classe. Il est surchargé par des tâches qui semblent ordinaires pour un collègue professionnel. Il connaît le stress, l'angoisse, et « *il n'a guère de distance à son rôle et aux situations* » (Ibid. : 20). S'auto-positionner dans son parcours professionnel pour pouvoir le questionner et le réfléchir devient alors une tâche supplémentaire à laquelle il faut qu'il soit préparé.

L'accompagnement à la réflexivité peut prendre différentes formes individuelles et collectives de confrontation sociocognitive (Dewey 1993), déjà évoquée ci-dessus (confrontation à soi-même par l'écrit, confrontation aux références théoriques, confrontation avec les pairs comme porteurs d'autres systèmes culturels). Différents dispositifs et espace-temps consacrés à la mise en scène des situations de formation basées sur ces confrontations peuvent être imaginés. A titre d'exemple, organiser du face-à-face pédagogique pour discuter entre l'enseignant stagiaire et son superviseur de stage de ce qu'il a réussi en classe ou à valoriser, des objectifs à atteindre, des difficultés rencontrées, des stratégies à mettre en œuvre à l'avenir, etc. Organiser des séminaires collectifs d'analyse de pratique à partir de sa propre pratique, des séquences vidéo, ou d'études de cas, mener des travaux de réflexion en sous groupes sur des situation-problèmes pour les enseignants novices, organiser des ateliers d'écriture réflexive et de récits de vie professionnels, et inviter à tenir un journal de bord sont une série d'approches variées qui peuvent générer une pratique réflexive et soutenir l'émergence progressive des savoirs professionnels.

L'enjeu ici est d'engager, à travers ces formations réflexives, l'enseignant stagiaire dans *un double mouvement producteur de tensions* (Buisse et Vanhulle, 2009 :228) pour qu'il puisse s'approprier de nouveaux savoirs professionnels. Il s'agit en premier lieu de l'aider à *extraire ses savoirs intimes* (Processus III du modèle de Boudjaoui et Clénet, voir p.149) par l'expression et la prise de distance nécessaires à la conceptualisation de ses savoirs expérientiels notamment en les confrontant à des savoirs de référence recevables. Puis, de réinterroger ses pratiques à la lumière de ses nouveaux acquis dans un processus au sens inverse d'intériorisation. (Processus V). Buisse et Vanhulle (Ibid.) appellent ce double processus *objectivation-subjectivation* : selon eux, celui-ci rend le développement professionnel des futurs enseignants possible.

### 6.3.1. L'écriture réflexive

L'écriture réflexive est au cœur du processus de la conception des savoirs et de leur production dans un apprentissage réflexif car elle est bien l'activité par laquelle la réflexion se conceptualise et prend forme. En fait, si l'analyse de pratique par l'écrit prend appui sur la narration des événements rencontrés dans une situation professionnelle, elle la dépasse en faisant usage des explications théoriques pertinentes pour élaborer du sens et des significations admissibles. Lerbet-Séréni (1997 :142) décrit l'écriture *comme une sorte de confrontation entre soi et soi-même*. Elle devient alors à la fois un moment de révélation, de transformation, et de confrontation par la mise à distance et la mise en forme. Elle place l'apprenant à un niveau supérieur du processus de questionnement-appropriation-extériorisation de ses propres savoirs. Selon Buysse et Vanhulle (2009), « *L'écriture joue toutefois un rôle particulier dans les processus des ordres supérieur de pensée : elle est en soi une réflexion sur un acte de pensée ou sur une action. Elle force l'abstraction réfléchie, en tant que réflexion consciente, c'est-à-dire métacognitive* ». La mise en discours de ses savoirs indiquerait, selon ces deux auteurs, le niveau de développement atteint par le formé.

Dès lors, écrire vient essentiellement ici pour instaurer un « *passage d'une vie orale à une vie écrite – passage qui ensuite permet d'opérer un va-et-vient entre les deux- introduit deux données nouvelles : un renforcement dans l'identification d'éléments de soi et une possibilité de jouer avec. Ecrire oblige à opérer dans la multitude des souvenirs une sélection plus réfléchie que le premier dire spontané ; même si la transcription s'en tient littéralement à ce premier dire, elle le renforce en le visualisant en face de soi et des autres. Et cette nouvelle dimension visuelle permet de jouer avec, de barrer, de rajouter, d'associer, de classer...des éléments. Une forme s'impose...un va-et-vient s'instaure...base de processus d'autoformation* » (Pineau 1984 : 20).

Mais en effet, ce genre réflexif est laborieux et exigeant : « *s'engager dans cette pratique discursive (de l'écriture réflexive) est « un parcours parsemé d'embûches. Il nécessite tout à la fois : un processus langagier et réflexif de retour sur soi et sur son action, une mobilisation pertinente de connaissances théoriques jusque là acquises à travers des cours académiques, une mise en œuvre d'opérations intellectuelles créatives et complexes, une mise à plat du ressenti, une énonciation en Je, la combinaison de plusieurs genres discursifs entre eux – **narrer, expliquer, décrire, argumenter** – avec leurs formes spécifiques de modélisation*». (Vanhulle, 2009a :171). Ces genres discursifs qui combinent d'une façon *heuristique* (Vanhulle, 2009) le genre réflexif reviennent dans la définition donnée par

Snoecks (2006, cité dans Pellanda Dieci & Tosi, 2010 : 36) quand elle résume qu'une écriture réflexive est *«une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives»*.

C'est ainsi qu'un écrit portfolio est un écrit singulier et authentique où le « je » à toute sa place. Il laisse son auteur s'exposer dans sa subjectivité devant autrui. Sur le plan procédural, alors que tant de questions se posent dans la tête de l'apprenant au moment où il s'apprête à tenir la plume pour rédiger dans son portfolio, comment décrire une situation problématique ? Comment dire ses hésitations, un comportement inadapté, ou encore ses leçons ratées ? Comment adopter dans son écrit le regard critique nécessaire pour entraîner la pratique de l'autoévaluation ? Enfin, comment mettre des mots sur ses savoirs expérientiels ? D'ailleurs, *« la difficulté n'est pas là d'expliquer une activité réussie et de la théoriser, mais de reconstituer les chemins chargés d'incertitude et de tâtonnements pour y parvenir, les dimensions non réalisées de l'expérience, les savoirs au départ « théoriques » acquis en formation et peut-être intériorisés au point qu'elle (une enseignante stagiaire) pouvait mobiliser en situation un certain nombre de compétences »* (Vanhulle, 2009a : 173).

Avant de tenter de répondre à tous ces comment, Il est bon de rappeler qu'écrire est avant tout un acte qui s'inscrit si profondément aussi bien dans l'histoire individuelle de chacun que dans l'histoire collective de la société et du groupe auquel chacun appartient. Ecrire c'est ainsi un acte à la fois individuel et culturel. Certaines cultures sont plus favorables que d'autres à ce que les individus se révèlent dans leurs écrits devant autrui.

### **6.3.2. Accompagner à l'analyse de pratique par l'écriture réflexive**

Loin de vouloir aborder le sujet d'un point de vue psychoaffectif, c'est l'aide à l'écriture réflexive en tant que pratique didactique de l'analyse de pratique qui constitue notre sujet. Dans le cas où l'on doit rédiger son portfolio dans une langue étrangère, la difficulté est double : pouvoir mettre en discours analytique ses réflexions tout en maîtrisant suffisamment les techniques d'une bonne rédaction dans la langue cible. Dès lors, l'étayage ainsi que l'aide didactique et linguistique pour accompagner l'élaboration des portfolios réflexifs deviennent deux éléments indispensables à la démarche pédagogique accompagnatrice.

Il existe différentes formes de guidage qui peuvent être utiles ici notamment pour les novices. Par exemple, mettre en scène d'activités et d'exercices de récits de formation et

d'analyse de pratique qu'ils soient structurés autour des productions de chacun de son vécu de stage et des artefacts rassemblés. Dans ces différentes activités, il est question d'amener l'enseignant stagiaire dans une démarche réflexive à adopter progressivement différentes postures discursives (énonciative, explicative, argumentative, prospective). La procédure peut prendre appui sur l'élaboration de l'écrit à plusieurs temps en s'appuyant sur une production initiale spontanée sous forme brute d'une situation professionnelle marquante et problématique pour l'enseignant stagiaire. « *Cette première écriture essentiellement narrative, pose un premier état d'une identité professionnelle qui doit opérer un retour sur elle-même : que s'est-il passé ? Avec qui ? Quand ? Comment ? Quelle a été ma place dans ces événements ? Quelles étaient mes intentions ? Elle donne une forme à quelque chose qui jusque là était dans l'impalpable du vécu. Dans le même temps, elle opère un décollement du sujet-narrateur avec l'événement dans lequel il est pris* » (Lerbet-Séréni, 1997 :144). A ce stade, il importe de ne pas porter de jugement sur la pratique vécue afin d'éviter de pousser le narrateur à s'identifier dans le rôle du « plus performant ». Il ne faut pas non plus trop focaliser la démarche sur la correction des aspects purement linguistiques. Il convient plutôt d'encourager l'enseignant stagiaire à mettre à plat ses ressentis et à s'exprimer librement sur les situations-problèmes rencontrées dans un langage qui lui ressemble. Ensuite, une deuxième étape d'interrogation méthodologique invitant à expliciter ces premiers écrits peut commencer. Cette interrogation organisée, en solo ou en échange entre pairs, peut s'appuyer sur des consignes et sur des questionnements structurés incitant à réfléchir et à analyser les situations évoquées par confrontation à des savoirs référentiels et à des regards de pairs. Cette double confrontation, qui se joue ici comme outil d'intelligibilité et de diagnostic de son vécu déclaré, s'annonce difficile à vivre par l'enseignant stagiaire car « *le stagiaire paraît vivre cela comme une expérience de déconstruction forte de ses repères et de son identité professionnelle immédiate* » (Ibid. : 152). Ce temps de déconstruction devrait permettre à chacun dans un travail interrogatif de relecture et de réécriture d'opérer une réappropriation du problème professionnel identifié au départ. Il importe que l'entrée en théorie soit conçue ici d'une façon opérationnelle et non pas sous forme de déclarations dogmatiques (Ibid.). Il s'agit d'inciter à établir un rapport signifiant et opérationnel avec les savoirs théoriques convoqués pour en faire un usage singulier et constructif. Cette réappropriation du problème doit ouvrir des pistes pour une meilleure compréhension et une nouvelle prise de conscience de ses actions par l'enseignant stagiaire. L'écrit aidera ici à reconstruire des repères en fonction des éclaircissements théoriques et à engendrer de nouvelles compréhensions. Un écrit explicatif et argumentatif aidera à faire émerger

ses savoirs (re)constitués. A cette étape, le travail de guidage doit assister par des questionnements instrumentés cette intelligibilité de l'action et de soi même (*décentration*) (Ibid. : 144) en dotant chacun d'outils de réflexion et d'interrogation qui font sens pour lui mais qui restent en même temps ouverts dans l'ensemble.

Étant donné que l'écriture réflexive de portfolio est censée accompagner le processus d'apprentissage expérientiel de stage, les écrits qui en résultent auront des effets récursifs aussi bien sur l'action sur le terrain que sur la démarche d'apprentissage réflexif elle-même. D'un côté, ces écrits permettent de voir, au fil du temps, le niveau du progrès acquis sur le terrain. D'un autre coté, le fait d'écrire sur ses propres pratiques en tant qu'acte concepteur de la réflexion change la perception de l'action et influence la prise de décisions de l'acteur sur le terrain. C'est alors que se profile la troisième confrontation au terrain « *comme moment de distanciation-réappropriation des acquis d'auto-co-hétéro construits. Ce qui signifie aussi de s'interroger sur la façon de mettre le terrain en résonance avec la réflexion, ou, pour le dire autrement sur la façon de créer un espace de dialogue entre théorie et pratique, de telle sorte que les deux pôles sous tension continuent à s'enrichir mutuellement* ». (Ibid. : 156)

Par ailleurs, tout au long de cet accompagnement à l'écriture réflexive, « *d'un texte à l'autre, le futur enseignant doit pouvoir s'acheminer vers la quête d'une cohérence interne, en jonglant avec au moins trois plans identitaires, sorte de « triade du je » : la personne avec son histoire et ses attentes propres, l'étudiants soumis aux exigences de la formation, le professionnel en devenir mais aussi, d'emblée, engagé dans une dynamique pragmatique de construction de compétences à faire valoir dès les stages* » (Vanhulle, 2009b : 87).

### **La méthode des 3R**

À titre d'exemple, la démarche de Rolheiser & Schwartz (2001 :286) qui, pour faciliter la tâche de rédaction d'un portfolio, ont proposé à leurs futurs enseignants une forme de guidage en procédant par la méthode de 3R : « *Retelling, Relating and Reflecting*. (Raconter, Relier et Réfléchir<sup>53</sup>). La méthode est composée de trois moments formateurs : le premier consiste à poser certaines questions qui réinterrogent les pratiques de stage d'une façon ouverte. Ces questions visent à amener les enseignants stagiaires à organiser

---

<sup>53</sup> La traduction de *Reflecting* ici par Réfléchir est à prendre dans les deux sens propres du verbe réfléchir : le sens propre en mathématique qui veut dire *renvoyer par réflexion : refléter*, et le 2<sup>ème</sup> sens tel qu'il est défini p.152

leurs réflexions, par écrit, en trois temps : narration, explication, et réflexion ou prospection. Ainsi, dans chaque thème à développer, le futur enseignant est invité à organiser ses entrées dans la tentative de répondre aux questions suivantes :

**Raconter:** *De quoi s'agit-il ? Sur quoi porte votre entrée ?*

**Relier:** *Pourquoi avez-vous choisi cela comme entrée ?*

**Réfléchir :** *Qu'est-ce que cela vous a appris? Et comment avez-vous progressé ?*

Par la suite et au cours de l'année, des temps de partage en groupes ou en binômes sont organisés. A ce stade, les enseignants stagiaires sont appelés à partager leurs entrées et à réagir par rapport aux entrées des pairs. L'objectif est que les enseignants stagiaires puissent recevoir des feedbacks sur leurs propres travaux et que chacun participe à enrichir la réflexion de l'autre. Rien n'empêche que ce partage continue entre pairs en dehors des réunions officielles. Dans un troisième temps, des rencontres en groupe réunissant des instructeurs universitaires, des maîtres de stage et des enseignants stagiaires sont organisées dans le but d'approfondir l'échange sur l'état de la progression dans la réalisation des portfolios.

#### **6.4.Etablir une évaluation constructiviste**

La quatrième condition nécessaire à la possible émergence d'une pratique réussie du portfolio porte sur son évaluation. L'entrée par le portfolio porte un nouveau regard sur la validation de la formation pratique. Celle-ci ne sera plus uniquement validée à partir d'objets de la formation (visites, rapports de stages, grilles d'observation,...) mais se fera sur la base de l'acquisition par l'enseignant stagiaire des compétences et de savoirs professionnels subjectifs et singuliers.

La compétence étant définie dans un contexte d'apprentissage comme « *la capacité que les élèves ont de pouvoir réaliser des tâches, de pouvoir agir face à une situation nouvelle qui nécessite la mobilisation de procédures normalement acquises* » (Carette, 2009 :148), elle s'acquière au travers de tâches dites complexes dans lesquelles l'apprenant est appelé à mobiliser ses ressources ce que le stage offre ici comme une situation d'apprentissage authentique. Toutefois la compétence ne s'acquiert pas par simple immersion en situation mais plutôt par la remise en question des manières de penser, et d'agir. L'approche par compétence nécessite de favoriser une vision de « *l'apprentissage comme une modification en profondeur du sujet, (...) au moins, de son organisation cognitive* » (Ibid.) Ainsi, défendre cette approche dans l'apprentissage c'est, placer

d'emblée les pratiques d'enseignement, médiations et étayage dans une perspective constructiviste ce qui se présente ici comme un changement de regard sur la conception de la formation et véhicule déjà une culture de la performance.

Inscrire le portfolio dans cette vision de l'approche de l'apprentissage professionnel implique « *la mise en place de nouvelles relations entre apprentissage et évaluation* » (Carette, 2009 : 148.). Un nouveau cadrage d'analyse et d'évaluation s'impose puisque cette dernière ne porte plus sur des savoirs mais plutôt sur leur *opérationnalisation* (Rey et al.2003 cité par Carette, 2009).

Or, l'évaluation par compétences se révèle problématique et complexe puisque l'acquisition de celles-ci s'appuie sur une mobilisation de différentes capacités et moyens hétérogènes qui ne sont pas forcément travaillés dans les situations d'apprentissage mises en scène. D'ailleurs, aucun processus d'acquisition de compétences ne peut être directement observable dans un processus d'évaluation sommative. D'autant plus que dans une démarche portfolio, le niveau d'exigence monte encore ; l'évaluation ne porte pas seulement sur l'acquisition de compétences techniques, et contextualités liées seulement aux pratiques de stage mais aussi sur des compétences métacognitives nécessaires pour le repérage de ces compétences nouvellement acquises chez soi, à leur mise en discours et à la qualité de la réflexion dont on y associe. De ce fait, la question de l'évaluation par portfolio se complexifie davantage d'autant plus que l'on ne peut pas tout évaluer dans une pratique. Qu'évaluer au plus juste dans une pratique de portfolio ? Comment procéder à cette évaluation ? Comment évaluer la réflexivité ou encore la professionnalité émergente des enseignants stagiaires ?

Il est difficile de répondre brièvement à ces questions sans occulter de la complexité qui caractérise les processus d'apprentissage sous-jacents (voir Buysse, et Vanhulle, 2009). Mais pour cerner le débat au point qui nous intéresse, nous aurons à retenir ici que tout système d'évaluation de portfolio (référentiel de compétences, grille d'évaluation, entretien, présentation orale, etc.) doit reposer sur des critères ouverts, qualitatifs et relatifs réinterrogeant les composants essentiels du processus d'apprentissage (pertinence du choix de la problématique, niveau de la réflexion menée, progrès réalisé, l'usage des savoirs référentiels pour l'analyse de pratique, la capacité à s'auto-évaluer à autoréguler son action, etc.) Ces critères devront se croiser avec des « *indicateurs de développement professionnel repérables dans les discours réflexifs des étudiants, produits au fil de l'élaboration progressive de leurs portfolios d'apprentissage et de développement professionnel* » (Buysse, et Vanhulle, 2009 : 232, Vanhulle, 2008).



## **7. Limites et difficultés du processus d'apprentissage portfolio**

Alors qu'elles sont peu mentionnées dans la littérature, certaines limites et difficultés sont présentes dans ce mode d'apprentissage malgré son côté attrayant. En fait, le portfolio a tendance à servir des fins multiples puisque les formateurs ont souvent tendance à lui associer plusieurs objectifs. L'apprenant se trouve ainsi et surtout au début, devant un mode d'apprentissage exigeant des compétences différentes en pleine tension entre logiques d'apprentissage différentes. Pour réussir, cela demande beaucoup d'implication et d'effort de la part de l'étudiant qui ne bénéficie pas pour autant nécessairement d'un soutien efficace dans l'élaboration de son portfolio. En plus, le portfolio exige beaucoup de temps et de ressources pour son organisation et sa gestion, ce qui augmente le risque de perdre de vue le principe premier de son utilisation: la réflexion sur les apprentissages.

En matière d'évaluation, le recours au portfolio comme outil d'évaluation est «*vulnérable*» (Naccache, Samson, & Jouquan, 2006) en ce sens qu'il tend à peser sur la nature et la qualité des apprentissages documentés par l'auteur du portfolio. Sa mise en œuvre ne va pas de soi, ni pour les enseignants, ni pour les étudiants. Comme nous venons de le rappeler, on ne peut pas négliger la difficile mise en relation entre l'approche par compétence défendue par le dispositif portfolio d'une part et les exigences académiques d'évaluation de noter des compétences d'autre part. Ce paradoxe peut conduire dans certains cas à mettre en difficulté de nombreux apprenants et pose souvent un problème de notation et de fidélité des résultats pour les formateurs.

## **8. Une opportunité pour une ingénierie d'innovation pédagogique**

Sur cette toile de fond, l'ensemble de notre exposé dans ce chapitre nous conduit à défendre l'idée que recourir au portfolio de développement professionnel dans un programme d'alternance expose à des tensions profondes qu'il faudra bien gérer en envisageant de choix mûrement réfléchis. L'aspect innovant de l'outil est, certes, intéressant mais il doit être considéré avec tout le travail lourd de transformation dernier tendant vers la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants dans le cadre d'une démarche cohérente et réaliste. Il existe ici une réelle opportunité pour une réingénierie d'un dispositif de formation des enseignants. Cela peut même conduire à une possible re-conception de la formation des enseignants si le changement est pensé dans l'esprit d'une innovation pédagogique de fond.

## **Synthèse du cadre théorique**

Dans les deux chapitres 3 et 4, nous avons développé un état de l'art relatif aux concepts sous-jacents à notre recherche. Tout au long de cette revue de littérature, nous nous sommes efforcée d'établir les liens entre les mots-clés qui composent la question principale de la recherche.

Plus précisément, le troisième chapitre a porté tout au début sur la question de la qualité, avant de développer le processus d'innovation dans l'éducation comme un moyen pour améliorer la qualité, ses caractéristiques, sa diffusion et les difficultés liées à son transfert et à son évaluation. Ensuite, nous avons développé le concept de l'ingénierie de formation, ses apports en tant que démarche de pilotage de processus d'innovation, son histoire et ses étapes avant de finir avec les contributions de la modélisation que cette science d'action propose.

Le quatrième chapitre a été consacré aux spécificités du portfolio en tant que levier de l'apprentissage professionnel, à la construction de ce type d'apprentissage et aux conditions de l'émergence d'une pratique pédagogique « réussie » du portfolio. L'ensemble de notre développement théorique a été orienté à ce qu'il présente des assises théoriques solides nous permettant de poursuivre l'analyse et la modélisation qui suivront.



**Troisième Partie :**  
**Cadre méthodologique et recherche empirique**

## I- INTRODUCTION

La méthodologie comme « *un ensemble d'idées directrices qui orientent les investigations scientifiques* » (Herman, 1983 :5) se traduit ici par l'explicitation des choix épistémologiques, théoriques et techniques retenus pour mener cette recherche. La place centrale qu'elle occupe dans la conception de la recherche, sa conduite et les résultats possibles à en obtenir fait de sa rigueur le facteur déterminant dans la qualité de sa scientificité. C'est du niveau de la pertinence et de la cohérence entre ces choix dépend en grande partie la fiabilité des résultats obtenus. Reuter affirme que « *le questionnement méthodologique peut être considéré comme une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche. C'est en effet en grande partie par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions* » (Reuter, 2006 : 14).

La partie méthodologique de notre recherche comprend quatre chapitres. Le chapitre V sera consacré à l'explicitation détaillée de la méthode empirique de construction de la recherche : notre posture de chercheur, la construction d'objet de recherche, ses visées, le corpus, les techniques de collecte des données, leurs apports ainsi que leurs limites seront rigoureusement développés. Ce travail d'explicitation sera accompagné de réflexions étroitement liées au corpus théorique et au questionnement de la recherche afin de mieux justifier les choix épistémologiques et théoriques sur lesquels s'est basée cette enquête. Bref, la tâche que nous nous donnons ici est de rendre « *la codification des règles de jeu* » (Van der Maren, 1995 : 9) de notre démarche scientifique la plus explicite possible pour le lecteur intéressé.

Dans le chapitre VI, nous œuvrerons à établir une présentation détaillée de nos données et de l'approche du traitement et du codage que nous en avons faites. Enfin, les chapitres VII et VIII comporteront l'analyse proprement dite de ces données, en deux volets : l'un, pédagogique et l'autre ingénierique selon la méthode d'analyse thématique de contenu à l'aide des catégories conceptualisantes.



## CHAPITRE -V-

### **La méthodologie de la recherche : Une démarche en triangulation de la recherche qualitative**

#### **1. Rappel de l'hypothèse de la recherche**

La présente recherche prend pour objet d'étude l'introduction du portfolio dans un programme de FIM dans une université palestinienne à la bande de Gaza : l'UIG. Elle vise à produire des savoirs scientifiques susceptibles d'être utiles dans la compréhension des usages appauvris faits du portfolio mais au-delà, à rendre éligible le processus de sa mise en place. Sa problématique s'interroge sur l'incapacité de l'outil à faire émerger des pratiques pédagogiques plus ouvertes, bien au contraire, les usages qui y sont issus se montrent très peu novateurs voire détournés et mal installés. La recherche avance selon la démarche inductive-hypothético-déductive vers la vérification de l'hypothèse émergeant de l'enquête exploratoire et de l'imprégnation de la chercheuse dans le terrain. L'hypothèse émise est la suivante :

***La démarche par laquelle le portfolio a fait son entrée dans le programme de FIM a fortement contribué à sa sous-exploitation dans les usages qui ont été les siens. Par conséquent, l'outil n'a pas été en mesure de provoquer de changements pédagogiques qui lui sont propres dans les pratiques pédagogiques.***

A ce niveau de la thèse, nous arrivons à la description détaillée des choix méthodologiques qui ont fondé cette recherche.

## **2. La posture de chercheur par rapport à la construction de l'objet de recherche**

Le caractère pluridisciplinaire de notre recherche, qui se situe à la croisée de plusieurs domaines de recherche et de plusieurs cadres théoriques, touchant aussi bien aux sciences humaines qu'à l'ingénierie des systèmes éducatifs et plus spécifiquement à l'ingénierie pédagogique, nous impose de clarifier dès le début la posture de chercheur que nous adoptons par rapport à la construction de l'objet de recherche.

En effet, l'intelligibilité d'un phénomène social ou même naturel peut être différente en fonction du point de vue par lequel il est considéré. La pluridisciplinarité de l'ingénierie pédagogique comme champ de recherche prenant appui, selon Paquette (2002 :107), sur « *les théories d'apprentissage, la théorie des systèmes, les sciences cognitives, et les sciences de l'information* », ce qui nous invite à préciser que nous abordons le sujet de l'intégration du portfolio de la façon la plus proche du métier du concepteur pédagogique et non pas de celui de l'enseignant formateur ou du décideur politique ou encore de l'apprenant, même si l'importance de leurs rôles est primordiale dans le dispositif d'enseignement/apprentissage étudié. Compte tenu aussi de notre propre parcours et de notre identité professionnels, nous privilégions l'entrée à la problématique par les sciences de l'éducation sans négliger pour autant la nécessité de nous ouvrir au moment de l'analyse aux autres sciences mobilisées dans ce champ de recherche composé.

## **3. Une méthodologie de recherche qualitative**

« *La recherche qualitative est une forme de recherche empirique visant l'avancement des connaissances théoriques ou pratiques au sujet d'un phénomène humain (psychologique, social ou culturel)* » (Mucchielli, 2002 :165). Pour Paillé & Mucchielli, la recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens :

*« d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages. Ainsi en est-il de l'analyse des données, qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques*



*et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques.» (Paillé & Mucchielli, 2003 : 9).*

Autrement dit, une recherche se qualifie de *qualitative* ou autre selon les techniques utilisées dans le recueil et l'analyse de ses données, la nature même de ces données et notamment les visées dans lesquelles cette recherche est principalement menée. Or, Erickson de son côté, insiste sur la nécessité de reconnaître que le sens premier des approches qualitatives se situe non pas sur le plan des procédures ou des techniques mais plutôt sur celui de la définition même de l'objet de la recherche et des postulats qui s'y rattachent. Selon lui, c'est l'orientation fondamentale représentée par le choix du paradigme de recherche qui définit sa nature : *« Une technique de recherche ne peut constituer une méthode de recherche »* (Erickson, 1986 : 120/ anglais).

Compte tenu des analyseurs de son objet, de ses données, de ses instruments, et de ses finalités, la présente recherche s'inscrit naturellement dans le champ des recherches qualitatives comme il sera démontré dans les pages à suivre.

#### **4. Un objet de recherche construit dans le paradigme constructiviste de production de savoir**

Il importe de clarifier d'emblée que notre recherche, à l'instar de la plupart des recherches en sciences humaines et sociales, se heurte à une problématique commune qui est la constitution même de son objet. Selon Herman, *« les faits sociaux ne sont pas des choses, la société n'est pas un organisme naturel mais plutôt un artefact humain. Il faut comprendre la signification des symboles sociaux artefactuels, non pas expliquer des réalités sociales extérieures. Le point de vue objectif ou neutre, recommandé par le positivisme, est une impossibilité méthodologique et une illusion ontologique : étudier le social c'est le comprendre (ce qui n'est possible qu'en le vivant) l'objet social n'est pas une réalité externe, c'est un construit subjectivement vécu »*. (Herman, 1983 : 44).

Dans le cas de notre recherche, trois raisons nous invitent fortement à **considérer notre objet de recherche comme un construit subjectif** ce qui déterminera le choix du paradigme dans lequel vont se situer les procédés méthodiques, l'analyse et les résultats obtenus de cette thèse. La première raison de cette construction subjective relève de la nature subjective inhérente aux champs des sciences humaines dans lesquels se situe la recherche notamment *l'innovation et l'ingénierie pédagogique*. La deuxième raison renvoie à la conjoncture spatio-temporelle dans laquelle notre enquête a été élaborée,

alors que la troisième raison provient de la posture adoptée par la chercheuse dans la construction de la méthodologie de recherche.

#### **4.1- Une démarche est d'abord un objet à (re)construire.**

Selon Paquette, une démarche d'ingénierie pédagogique de base « *procède à travers les phases suivantes : analyse des besoins d'apprentissage, identification et structuration des connaissances et des compétences visées, conception des activités et des scénarios d'apprentissage, médiatisation ou réutilisation des ressources, choix d'un modèle de diffusion des activités et des ressources; intégration dans une plateforme (un programme de formation ici) en vue du démarrage du cours ou de l'événement d'apprentissage* ». (Paquette, 2004 : 47). De plus, cette démarche « *procède de l'abstrait vers le concret* » (Paquette, 2002 : 129). Autrement dit, pour effectuer les phases décrites ci-dessus, la démarche se compose concrètement d'un ensemble d'opérations, d'actions, et de procédés effectués dans un contexte donné par des acteurs concernés, formant ici le trio pédagogique : concepteur-décideur, superviseur pédagogique et enseignant stagiaire. Cet ensemble des pratiques doit logiquement être guidé par des théories et des intentions pédagogiques qui constituent le modèle du design pédagogique mis en œuvre. La démarche procédurale n'est donc pas un fait naturel ou un objet concret en tant que tel mais plutôt un ensemble d'activités humaines élaborées au fil du temps (dans le cadre d'un processus) normalement dans une vision finalisée. Alors, qui dit humain, dit forcément subjectivité inhérente à l'action car en aucun cas, on ne peut séparer une idée ou une action de ses conditions humaines de production.

En plus, cette démarche n'est enregistrée nulle part. Le discours des acteurs et les traces « écrites » de ce qui a été réalisé ou qui en a résulté ne constituent pas la démarche effectuée elle-même mais plutôt les productions et les représentations que les acteurs ont de cette démarche. Ce qui nous conduit à considérer qu'**à cette démarche expérimentée, nous n'avons pas de référent exact dans le monde réel immédiat.** Mucchielli (2002 : 34) rappelle que « *les notions dont nous nous servons pour décrire la réalité n'ont en fait pas de correspondant dans la réalité. Le déchiffrement de cette dernière est réalisé à l'aide d'instruments créés dans le propre esprit du sujet* ». En outre, notre mode de déchiffrement ne nous donne accès à cette réalité construite qu'à travers deux entrées indirectes : d'une part les productions observables ou appréhendables par des techniques d'expression sur les pratiques exercées (l'analyse du cahier de charge de la formation, l'analyse du guide pratique de stage, l'analyse des critères d'évaluation du portfolio, des

rapports de formations, etc.) ; et d'autre part à travers les pratiques dites « déclarées » des acteurs et leurs représentations sur la démarche.

Toutefois, le produit le plus emblématique de cette démarche reste le portfolio lui-même. Or là aussi, rien ne nous permet d'affirmer que cet artefact est le pur produit de « la démarche « réellement effectuée » seule. D'autres facteurs que nous ne sommes pas en mesure de déterminer ni de séparer du produit final ont sûrement joué un rôle dans sa fabrication. Mais malgré cela, nous continuons à considérer dans notre méthodologie que le portfolio reste assez représentatif de la démarche entreprise pour l'intégrer dans le programme de FIM puisque les portfolios sont intentionnellement réalisés par les enseignants stagiaires dans le cadre de leur projet de formation suite à son imposition par l'institution formatrice.

Outre que cette caractéristique « d'objet construit » de la démarche observée et par la suite de l'objet de recherche, il convient de prendre en compte avec beaucoup de sérieux les écarts existants souvent entre les déclarations des acteurs, et les théories d'actions d'un côté et les pratiques réellement exercées avec leurs impacts et limites d'autre côté. Car c'est bien dans l'analyse de ces écarts entre le travail prescrit et le travail réalisé que nous pensons trouver des éléments révélateurs de ce qui a probablement été la démarche concrètement expérimentée.

#### **4.2. Une enquête ... à *posteriori***

La deuxième raison pour laquelle nous n'avons pas à déclarer notre objet de recherche comme un fait concret, c'est notre propre méthode d'investigation notamment les instruments employés dans le recueil des données. En effet, le processus de l'introduction du portfolio dans le programme (sa conception, sa mise en œuvre, etc.) a été officiellement entamé début l'année académique 2009-2010. Notre enquête empirique s'est déroulée pendant l'été de 2011, à savoir entre juin et août. Il y a donc un décalage de temps empêchant d'employer la technique de l'observation directe ou participative de la part de la chercheuse pour étudier ce processus. Notre démarche du recueil des données se base sur des techniques de recueil postérieures à l'action, ce qui donne une vision rétrospective. Ceci fait de notre analyse un essai scientifique de reconstitution de la démarche « accomplie » une lecture faite à travers l'analyse des documents, des artefacts et des représentations accessibles et observables. Une des limites de cette méthode est que le non observable par les instruments de recherche

employés ne fait pas partie de l'objet de recherche tel qu'il est construit et restera, par la suite, inaccessible à l'analyse. Cette perte augmente la part de relativité de notre méthode de recherche. Bref, si nous décrivons en image rhétorique notre entreprise scientifique, nous dirions qu'elle est par rapport à la démarche accomplie ce qu'est le reflet d'une image perçue dans un rétroviseur par rapport à un objet réel. N'est-ce pas Bachelard (1934 :6) qui dit que « *la pensée scientifique est alors entraînée vers des « constructions » plus métaphoriques que réelles, vers des « espaces de configuration » dont l'espace sensible n'est, après tout, qu'un pauvre exemple » !*

### **4.3 Notre posture de chercheur dans la construction de la méthodologie**

Notre posture de chercheur est extérieure à l'objet de l'étude. Mais, en effet, dans une approche qualitative, il est important de tenir compte du fait que « *la distance "objective" à l'"objet" n'existe pas* » (Mucchielli, 2002 : 129) et cela pour deux raisons. Tout d'abord, au niveau épistémologique, la perception du chercheur de la problématique et de l'objet de recherche n'est jamais neutre. Elle est sûrement influencée par ses propres conceptions, par ses propres expériences, par ses propres connaissances et par sa propre sensibilité à tel point d'imposer au chercheur de vivre sa recherche d'une façon subjective. Pourtois & Desmet affirment que pour les chercheurs en sciences humaines, « *les « faits » sont dépendants des conceptions qui sous-tendent leur observation ainsi que des théories et des hypothèses sous-jacentes à la recherche. Les « faits ne seraient que le résultat de la perception du chercheur. Même si son observation est scientifique, elle n'est jamais que le produit de ses sens et de sa représentation du monde. Selon ce courant, les techniques d'investigation les plus raffinées n'y pourront rien. Par contre, l'acceptation de la relativité des « faits » va rendre possible des lectures diverses et donc une approche plus riche de la réalité.* » (Pourtois & Desmet, 2007 : 8). D'une façon plus générale, De Ketele & Roegiers, (2009 : 30) parlent d'un filtre épistémologique par lequel passe tout processus de recueil de données. D'ailleurs, et selon Kaufmann (1996 : 15), « *chaque enquête produit une construction particulière de l'objet scientifique et une utilisation adaptée des instruments* », ce qui nous envoie directement à la deuxième raison qui se situe au niveau méthodique.

Il est clair que les techniques de recueil des données qualitatives sont caractérisées par une implication du chercheur dans le maniement de la technique utilisée et dans

l'invention des instruments de recherche. Le chercheur joue un rôle actif dans le choix et le maniement des instruments du recueil auxquels il fait appel comme l'entretien de recherche par exemple qui reste un instrument de recherche assez souple. C'est le chercheur qui impose le sujet de discussion comme c'est lui qui anime et oriente le dialogue. Il en va de même pour l'analyse des données : la grille d'analyse et les catégories d'analyse sont élaborées par le chercheur. Elles portent ainsi ses conceptions et fabriquent déjà de réponses possibles. Les instruments de la recherche font donc corps avec le chercheur. Dans cette optique, le chercheur devient un acteur de sa recherche, qui de près ou de loin participe aux événements et aux processus de la recherche. Il lui faudra parvenir à prendre du recul nécessaire par rapport à ses propres conceptions grâce aux instruments conceptuels afin de faire apparaître le plus clairement possible les informations recueillies et de mettre en évidence sa propre démarche. En contre partie, il faudrait partir du postulat qu'une recherche compréhensive nécessite la prise en compte de l'engagement et de la subjectivité du chercheur. Son entreprise scientifique n'est qu'une lecture, parmi d'autres, conditionnée de la réalité qu'il lui faudra soigner au plus possible avec une pensée scientifique aigüe pour pouvoir parvenir à de savoirs scientifiquement crédibles et admissibles.

En prenant conscience de cette triple configuration, nous considérons que notre objet de recherche est, ainsi, un construit artificiel et inexistant dans le monde réel. L'adhésion à cette vision place d'emblée notre recherche dans le paradigme constructiviste, dit aussi compréhensif des recherches qualitatives. Dans l'épistémologie de ce paradigme, la connaissance n'est accessible que par les représentations que nous en construisons. Selon Mucchielli (2002 : 33), « *Le paradigme compréhensif - qui s'oppose au paradigme positiviste - réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. C'est une perspective qui affirme l'interdépendance de l'objet et du sujet. Ainsi, comme le souligne P. Bourdieu (1979), les objets ne sont pas objectifs : ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent* ». **Le paradigme constructiviste fera donc la référence de base à nos choix méthodiques et à notre posture de chercheuse.** D'autant que cette option épistémologique nous permet une certaine flexibilité au niveau de la fabrication des instruments de recherche il implique, au même titre de cette flexibilité, la rigueur et la clarté dans l'explicitation de tous les procédés méthodiques entrepris.

## 5. Enjeux et visées de la méthodologie

Notre méthodologie est guidée par trois principales finalités qui sont les suivantes:

- dégager le sens des actes socioprofessionnels qui ont constitué la démarche de l'intégration du portfolio au sein de la FIM à l'UIG,
- « *démêler la complexité* » (pour utiliser les termes de Vandenberghe (2006 :53) de l'initiative de l'innovation en question,
- et enfin d'aller au delà et « *élaborer un système d'intelligibilité pertinent* » permettant d'appréhender le phénomène en question et s'en servir pour proposer une nouvelle modélisation de transition de modèle pédagogique.

En d'autres termes, **notre recherche s'inscrit dans la typologie des recherches compréhensives eu égard aux enjeux pragmatiques**. Elle s'efforce d'identifier les conditions liées à l'échec pédagogique de l'intégration de l'outil et de ses usages tout en approfondissant les pistes d'amélioration possibles de son usage par la proposition d'un modèle d'intervention théorique de transition de modèle pédagogique.

## 6. L'articulation des données de la recherche

Les données qualitatives sont des données discursives sous formes de mots. Elles sont construites par le chercheur par l'emploi de techniques d'observation et d'interactions souvent longues avec le terrain. Miles & Huberman (2003 : 27) retiennent trois critères pour définir des données qualitatives correctement collectionnées : leur complexité, leur imprégnation du contexte, et leur richesse. En effet, pour ces deux chercheurs, « *comme les phénomènes qu'elles reflètent, les données propres aux sciences sociales sont ordinairement complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires. L'analyse qualitative implique de se plonger aussi longtemps que possible dans cette complexité et cette ambiguïté, de les accepter et finalement de les transmettre au lecteur en les clarifiant et en les approfondissant* » (Huberman & Miles, 1991 : 459). Les données qualitatives se caractérisent par le fait qu'elles « *ont une forte puissance explicative de processus* » comme elles sont « *fondamentalement adaptées à la localisation des significations. (...) Elles permettent de connecter ces significations au monde social qui les environne* » (Miles & Huberman, 2003 : 28).

En fait, dans une recherche comme la notre qui doit tenir compte de la multiplicité des éléments composants d'une démarche d'innovation, nous nous sommes trouvée dans l'obligation de multiplier, de conjuguer voire d'opposer les sources de nos données. Ainsi, et dans le but d'accéder au maximum à de données pertinentes par rapport au sujet de la recherche et pour mettre ces données en dialogue, nous avons opté pour **la stratégie de la triangulation des méthodes de recueil des données**. Cohen et Manion (1980) définissent la triangulation comme « *l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte des données* » (cité par Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006 :140). C'est ainsi que la triangulation est « *la démarche qui permet d'appréhender la multiplicité d'un même phénomène. (...) la triangulation privilégie la culture de la relativité, de la complexité et du dissensus. Elle vise à mettre en débat les différentes étapes de la recherche afin d'en éviter la clôture idéologique. Elle favorise la mise en œuvre d'éclairages multiples afin de suivre la réalité dans sa mouvance spatio-temporelle et dans sa complexité.* » (Ibid.) Triangler nos données nous permet, donc, d'adopter une approche pluri-angulaire dans l'appréhension de la réalité étudiée. Cela devrait nous rapprocher de la réalité mouvante dans ses dimensions naturelles et nous éloigner de procéder à sa fixation. Cela permet aussi de croiser davantage les points de vue des acteurs de cette démarche et d'en mesurer l'effet dans l'analyse. Ceci donne plus d'ouverture dans les interprétations et l'analyse des données et plus de validité aux résultats.

En fonction, donc, des techniques de collecte employées, deux grandes catégories de données sont à distinguer:

- **Catégorie (1)** comprenant des documents et des traces écrites. Cette catégorie se décompose en deux sous catégories qui sont les suivantes :
  - **Sous-catégorie (1-a)** comprenant des documents artéfactiaux : trois portfolios, des artefacts élaborés par des enseignants stagiaires (le cahier de préparation de cours, feuille de présence, notes personnelles et d'autre.).
  - **Sous-catégorie (1-b)** comprenant des textes et des documents officiels encadrant ou abordant l'usage du portfolio dans la formation : le guide pratique de stage de l'élève-enseignant, le guide pratique du superviseur pédagogique, le guide pratique de la formation pratique, des écrits sur le web site de la faculté au sujet du portfolio, la grille d'évaluation du portfolio et autres.
- **Catégorie (2)** : constituée des données collectées par le biais de la technique de l'entretien semi-directif collectif et individuel : les représentations et des

pratiques « déclarées » de 14 interviewés des différentes catégories du trio pédagogique.

- **Sous-catégorie (2-a)** : comprenant les représentations de 10 enseignants stagiaires interviewés : 5 filles et 5 garçons.
- **Sous-catégorie (2-b)** : comprenant les représentations de trois superviseurs pédagogiques interviewés.
- **Sous-catégorie (2-c)** : comprenant les représentations du concepteur-pédagogue de l'intervention portfolio au programme.

## **7. Contraintes, limites et apports de notre méthode**

### **7.1- La délimitation de l'objet de recherche**

Tout d'abord, l'histoire trop récente du portfolio et la professionnalisation des maîtres absente en Palestine fait de ce travail une véritable exploration, en ce sens qu'il entrouvre un champ encore très peu voire pas encore fouillé. La recherche dans son aspect empirique a donc connu des difficultés inhérentes à son statut de recherche « pionnière ». Pour circonscrire l'objet de recherche, il a fallu faire face au manque de repères constitués par des travaux antérieurs situés inscrits dans le même champ disciplinaire. Pour pallier cette situation, des discussions avec des personnes ressources et des entretiens exploratoires ont été nécessaires avant d'envisager le travail de terrain en lui-même.

Mais en contrepartie, cette absence de cadre préalable nous a permis une certaine flexibilité dans la problématisation et la délimitation de l'objet de recherche en fonction de ce qui a émergé sur le terrain. Plusieurs remaniements de l'orientation de notre recherche ont dû être envisagés. Nous sommes partie avec une intention première qui était de découvrir et d'essayer de comprendre l'émergence possible d'apprentissages plus ouverts grâce à l'outil constructiviste dans un contexte éducatif traditionnel de FIM. Ce n'est que par l'immersion dans les données empiriques à travers l'enquête exploratoire et l'interaction avec les données recueillies que notre objet de recherche s'est stabilisé pour interroger plus précisément la démarche d'intégration de l'outil. Cette procédure dans la délimitation de l'objet de recherche a suivi sur ce point-ci l'approche méthodologique inductive de la théorie ancrée « *The Grounded Theory* » (Glaser & Strauss, 1967, Glaser, 1992; Hutchinson, 1988; Schreiber, 2001; Strauss & Corbin, 1998), selon laquelle « *La délimitation de l'objet de recherche répond à des critères qui sont*



*d'avantage de l'ordre de la pertinence sociale et scientifique que de l'ordre de la cohérence théorique de la problématique de départ, de telle sorte que cette pertinence peut se manifester progressivement au fur et à mesure que la démarche de recherche s'ouvre à de nouveaux champs d'exploration* » (Guillemette, 2006 : 37).

## **7.2- Un terrain difficile d'accès**

Une autre contrainte de cette recherche a été l'éloignement géographique et la difficulté d'accès au terrain d'investigation. Le fait d'avoir retenu Gaza pour la présente étude a été effectivement déterminant dans bien des choix. La gestion des imprévus -dont le retard pour accéder au terrain- n'a pas toujours été simple. La fermeture du seul passage frontalier de Gaza tout au long de la révolution égyptienne de 25 janvier a retardé de cinq mois la date prévue pour commencer le recueil des données. Nous n'avons pu accéder au terrain que début juin 2011 ce qui ne nous a pas laissé énormément de temps pour rencontrer les acteurs au terrain. Il a fallu que nous puissions nous repérer rapidement sur place pour pouvoir obtenir de rendez-vous de la « dernière chance » qu'il ne fallait surtout pas rater avant la fin de l'année scolaire. Vu que les rendez-vous avec les enseignants stagiaires ont majoritairement eu lieu pendant la période des examens, il a fallu trouver des trous dans leurs agendas pour qu'ils puissent nous accorder ces entretiens sans qu'ils soient trop en état de stress. Et comme la situation d'entretien demande un effort intellectuel de la part de la personne interviewée, nous avons opté pour rencontrer nos interlocuteurs soit dans les jours où ils n'avaient pas d'examen à passer; soit en début de l'après-midi, après l'examen.

Par contre, le fait de rencontrer à chaud les enseignants stagiaires tout juste après avoir terminé leur formation a eu des retombées très bénéfiques pour les entretiens. Les échanges ont été très riches en information. Les interviewés avaient beaucoup à dire sur leurs stages et sur la formation en général. Et comme ils se sentaient enfin libérés, ils nous ont parlé très ouvertement de leur vécu de stage avec des retours réflexifs souvent critiques dans l'ensemble. Il nous a fallu gérer ce besoin de communiquer à travers le principe de la semi-directivité des entretiens.

## **7.3- La barrière de la langue et la problématique de la traduction**

Le fait d'avoir eu recours à des références linguistiquement hétérogènes (français, anglais, et arabe à la fois classique et dialectale) ainsi que la spécificité de notre terrain de recherche (un programme de formation en anglais pour des arabophones) nous ont mise

devant une prise de décision importante : dans quelle langue construisons-nous notre recherche ? La difficulté qui était la nôtre est de comment préserver l'harmonie de notre écrit en français tout en garantissant l'authenticité de nos données, originellement produites dans une autre culture en deux langues différentes. La traduction qui s'impose, donc, ici nous a mis devant une problématique vieille comme le temps : la notion de la fidélité au sens d'origine.

Nous n'aurons sûrement pas la place ici d'entrer dans le polémique mais pour le dire vite, il est nécessaire de clarifier que, théoriquement parlant, il est admis que l'on ne peut pas dire exactement la même chose en deux langues. En dehors du problème de l'interprétation du sens produit dans une culture donnée, il y a aussi tous les aspects linguistiques qui sont aussi porteurs de sens « perdus » lors du passage à une autre langue. On ne parvient jamais à transmettre toutes les connotations d'un mot, le rythme et la sonorité d'une expression ou d'une phrase, les jeux de mots, etc. Il y a deux conceptions du langage et du rapport entre la pensée et le langage qui sont ici en jeu. Donc, quand on fait recours à ce moyen, il est inévitablement à admettre que « *traduire c'est trahir*<sup>54</sup> » ou à la rigueur négocier l'interprétation du sens original. Si cette question se pose d'une façon moins importante pour la traduction de citations de références dont nous avons fait usage tout au long de cette thèse, elle s'avère plus délicate quand on parle des données empiriques de la recherche.

Comme nous supposons que la compréhension de l'anglais est accessible à nos lecteurs, nous avons décidé de préserver les données en anglais dans leur langue d'origine puisqu'il s'agit bien ici d'artefacts et de documents à usages individuels que nous perdons beaucoup de leur authenticité en les traduisant en français.

En ce qui concerne les données en langue arabe classique et en arabe dialectal, la traduction s'impose pour les rendre accessibles à nos lecteurs. Néanmoins, nous tenons à signaler qu'en tant qu'arabophone, nous nous sommes basée sur la version originale dans le traitement et l'analyse de ces données. Ainsi, la version française des données présentée dans le corps de notre écrit fera référence dans les annexes à la version arabe qui a réellement fait l'objet d'analyse.

Il serait peut-être intéressant de mentionner au passage que la chercheuse que nous sommes est porteuse d'un diplôme des études spécialisée en traduction (DESS) de

---

<sup>54</sup> Un proverbe italien

l'université de Mons-Hainaut, ce qui nous rend plus attentive dans le traitement des problèmes relatifs à la traduction notamment concernant la question de l'adaptabilité du registre employé (français parlé pour la traduction des entretiens oraux et français écrit pour les données en arabe classique).

## **8. Présentation du terrain de recherche**

L'analyse du contexte est un des enjeux de toute recherche scientifique puisque cela influence inévitablement la constitution de l'objet de recherche, la méthode d'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi la présentation détaillée du terrain est un préalable faisant partie intégrante de l'analyse du corpus des données. Dans ce sens, et après avoir rappelé dans la 1<sup>ère</sup> partie de cette thèse le cadre général dans lequel se situe cette tentative d'innovation, nous nous efforçons, ici, de présenter au plus près le programme de FIM dans lequel le portfolio prend place. Nous accordons un intérêt particulier à la logique de l'articulation de la formation pratique avec la formation théorique, son organisation ainsi qu'aux critères de son évaluation et de l'évaluation du portfolio en particulier.

### **8.1- Le programme de FIM d'anglais langue étrangère à l'UIG**

Pour former de futurs enseignants d'anglais langue étrangère, ce programme de licence propose une formation de 141 heures académiques<sup>55</sup> réparties en 8 semestres étalés sur quatre années académiques (voir figure 5 du programme des cours<sup>56</sup> ci-après). En fonction de leurs spécialités et de leurs désignations, les cours dispensés se regroupent en trois catégories :

- Des cours généraux (appelés communément les cours de l'université). Ce sont des cours communs à tous les étudiants de l'université toutes disciplines confondues. Ils renvoient à 18 matières dispensées en langue arabe d'une valeur de 34h académiques. Ce sont des cours de culture scientifique générale portant essentiellement sur la culture arabo-musulmane et sur des connaissances religieuses.

---

<sup>55</sup> Selon nos calculs, une heure académique équivaut 14 heures de temps réel passé en cours durant le semestre de 16 semaines : (1x14 semaines de cours + deux semaines d'examens).

<sup>56</sup> Le plan de cours est traduit de l'arabe. Les intitulés des cours et leurs charges sont accessibles en anglais sur le site de la faculté :

<http://www.iugaza.edu.ps/en/Faculty/education/CourseDescription.aspx?Colgid=432>

- Des cours en éducation (appelés communément les cours de la faculté). Ce sont des cours communs à tous les étudiants de la faculté d'éducation de toutes les disciplines d'affiliation. Ils renvoient à 14 matières dispensées en langue arabe d'une valeur de 32h académiques. Ce sont généralement des cours de méthodologie, de pédagogie et de psychologie.
  
- Des cours dans la discipline d'affiliation (appelé communément cours de spécialité). Ils envoient à 25 matières en anglais LE d'une valeur de 75h académiques. Une partie de ces cours est destinée à la consolidation des compétences nécessaires à la maîtrise de la langue : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, et production écrite. D'autres traitent plus de savoirs et de connaissances littéraires et disciplinaires sur la langue de Shakespeare (linguistiques, phonétiques, et littéraires).

Figure 4 : Plan de cours du département de la formation des maîtres d'anglais à l'UIG

Faculté : éducation		Département : Curriculums et méthodologies d'enseignement/ Anglais		No. total d'heurs: 141		Plan : 3	
<b>1<sup>ère</sup> année- semestre 1</b>				<b>1<sup>ère</sup> année- semestre 2</b>			
No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures	No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures
HADTA1100	Saint Coran (1)- Part 30	UNIF.	1	SHAR 1303	Etudes en jurisprudence	UNIF.	3
HADT 1302	Biographie du Prophète	UNIF.	3	HADTB1100	Saint Coran (2)- Part 29	UNIF.	1
ARAB 1301	Langue arabe (grammaire)	UNIF.	3	EDUC 1211	Education islamique	FAC.	2
EDUC 1201	Introduction aux sciences de l'éduc. et de comportement	FAC.	2	EDUC 1301	Santé et développement mentales	FAC.	3
ENGL 1326	Prononciation	ENGL	3	ENGL 1324	Lecture	ENGL	3
ENGL 1321	Grammaire anglaise (1)	ENGL	3	ENGL 1325	Rédaction écrite (1)	ENGL	3
ENGL 1322	Compétences en Communication orale	ENGL	3	ENGL 1346	Introduction à la littérature anglaise	ENGL	3
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>Total</b>			<b>18</b>
<b>2<sup>ème</sup> année- semestre 1</b>				<b>2<sup>ème</sup> année- semestre 2</b>			
No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures	No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures
SHAR 2207	Systèmes islamiques	UNIF.	2	HADTC2100	Saint Coran (3)- Part 28	UNIF.	1
EDUC 2301	Psychologie éducative	FAC.	3	EDUC 2201	Les principes de curriculums	FAC.	2
EDUC 2102	Méthodologies de recherche scientifique	FAC.	1	EDUC 2303	Les fondements socio-philosophiques de l'éducation	FAC.	3
ENGL 2321	Grammaire anglaise (2)	ENGL	3	ENGL 2324	Traduction (1)	ENGL	3
ENGL 2322	Linguistiques	ENGL	3	ENGL 2325	Rédaction écrite (2)	ENGL	3
ENGL 2323	Critique littéraire (1)	ENGL	3	ENGL 2349	Roman (long)	ENGL	3
ENGL 2347	Roman (court)	ENGL	3	ENGL 2344	Phonologies & phonétiques	ENGL	3
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>Total</b>			<b>18</b>
<b>3<sup>ème</sup> année- semestre 1</b>				<b>3<sup>ème</sup> année- semestre 2</b>			
No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures	No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures
HADT 2201	Etudes coraniques	UNIF.	2	HADTD2100	Le Saint Coran (4)- Part 27	UNIF.	1
HADT 2303	Etudes en théologies	UNIF.	3	ARAB 3202	Rédaction et expression écrites - langue arabe	UNIF.	2
EDUC 3324	Méthodologies d'enseignement d'anglais	FAC.	3	POLS 3220	Etudes palestiniennes	UNIF.	2
ENGL 3324	Traduction (2)	ENGL	3	HADT 3306	Le monde musulman contemporain	UNIF.	3
ENGL 3330	Littérature Elisabéthaine	ENGL	3	EDUC 3313	Mesure et évaluation	FAC.	3
ENGL 3358	Poésie	ENGL	3	EDUC 3220	Compétences pour enseigner	FAC.	2
EDUC 3301	Méthodes pédagogiques	ENGL	3	ENGL 3372	Psycho & socio linguistiques	ENGL	3
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>Total</b>			<b>16</b>
<b>4<sup>ème</sup> année- semestre 1</b>				<b>4<sup>ème</sup> année- semestre 2</b>			
No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures	No. de cours	Titre de cours	Type	Nombre d'heures
SHAR 2208	Droits de l'homme dans la loi et dans la Charia	UNIF.	2	HADT 4204	<i>Hadith</i> du Prophète	UNIF.	2
HADTE3100	Le Saint Coran (5)- Part 26	UNIF.	1	ECON 4203	Les fondements de l'économie et de l'économie islamique	UNIF.	2
EDUC 4205	Gestion de classe	FAC.	2	NURS 4000	Secours premières	UNIF.	0
ENGL 4371	Linguistiques comparatives	ENGL	3	EDUC 4214	Education comparative	FAC	2
ENGL 3362	Rédaction écrite (niveau avancé)	ENGL	3	OPTI 4302	Cours de spécialité au choix (2)	ENGL	3
ENGL 4366	Drama	ENGL	3	ENGL 4369	Littérature anglaise au XX <sup>ème</sup> siècle	ENGL	3
OPTI 4301	Cours de spécialité au choix 1	ENGL	3	EDUC 4202	Formation pratique (2)	FAC	2
EDUC 4201	Formation pratique (1)	FAC	2	<b>Total</b>			<b>14</b>
<b>TOTAL</b>			<b>19</b>	<b>Total</b>			<b>14</b>

## 8.2- La formation pratique dans le programme

Comme il est indiqué dans le plan de cours, ci-dessus, **deux stages en formation pratique** sont programmés en quatrième année (7ème et 8ème semestres). Ils sont d'une valeur de 2 heures académiques chacun soit 200 heures réelles **sur 40 jours au total**, repartis comme suit :

- un jour par semaine tout au long du 7ème semestre de 15 semaines = 15 journées de formation en discontinu,
- deux semaines continues entre les deux semestres = 10 journées de formation continues,
- un jour par semaine tout au long du 8ème semestre de 15 semaines = 15 journées de formation en discontinu.

Pour pouvoir s'inscrire au stage, l'élève-maître doit remplir trois conditions qui sont les suivantes :

- avoir réussi au minimum 100 heures académiques,
- avoir réussi quatre cours de spécialité éducation : (EDUC 3324) (EDUC 3313), (EDUC 3220), (EDUC 4205) qui sont respectivement: « Méthodologies d'anglais », « Mesure et évaluation », « Compétences pour enseigner », et « Gestion de classe »,
- avoir déposé sa candidature de stage auprès de l'Unité de la Formation Pratique (UFP) à l'université, au moins un mois avant le début du semestre.

Selon le *Guide de la formation pratique aux étudiants de la faculté de l'éducation* (UIG, 2010 : 14-15), la formation pratique dans ce programme est conçue dans les objectifs suivants :

- permettre à l'enseignant stagiaire d'appliquer les concepts et les théories acquises dans les différents cours de pédagogie dans leur environnement réel à savoir le milieu scolaire,
- aider l'enseignant stagiaire à s'adapter et à confronter des problèmes survenus pendant le stage pour acquérir des expériences variées préalables à l'exercice de son futur métier.

- renforcer la confiance en soi en l'aidant le stagiaire à confronter ses peurs.
- aider à acquérir une expérience pratique dans l'enseignement pour développer chez le stagiaire les compétences nécessaires pour définir les conditions d'apprentissage, pour déterminer des objectifs comportementaux appropriés, pour construire des activités d'apprentissage, les mettre en place et les évaluer.
- acquérir un savoir-faire et les compétences dans la gestion de classe et du temps, ainsi que de compétences de communication verbale et non verbale,
- aider à s'auto-évaluer,
- apprendre avec les autres en fréquentant des enseignants en exercice et d'autres stagiaires,
- renforcer des orientations positives chez le stagiaire dans le métier d'enseignant en lui offrant l'occasion à le comprendre réellement et efficacement,
- acquérir des compétences et un savoir-être comportementaux dans la vie scolaire dans et en dehors de la classe. (arabe).

### **8.3- Critères d'évaluation de la formation pratique**

Pour valider son stage, l'enseignant stagiaire doit obtenir au moins la note éliminatoire de 60/100. Le système de notification est conçu sur les barèmes suivants:

- Jusqu'à 60 points à attribuer par le superviseur académique lors des visites de classe et au cours du suivi du stagiaire (voir rapport d'évaluation de la visite de classe en annexe 3),
- Jusqu'à 20 points à attribuer par le superviseur académique sur le portfolio (voir grille d'évaluation du portfolio, page 234),
- Jusqu'à 20 points à attribuer par le directeur de l'école lieu de stage en fonction du rapport de l'évaluation effectué par l'enseignant associé.

## **9. Le corpus**

Comme nous l'avons mentionné au-dessus, notre corpus est composé de deux catégories de données distinguées en fonction de deux techniques par lesquelles nos données ont été produites : l'entretien de recherche et la collecte de documents.

## 9.1- La démarche de constitution du corpus

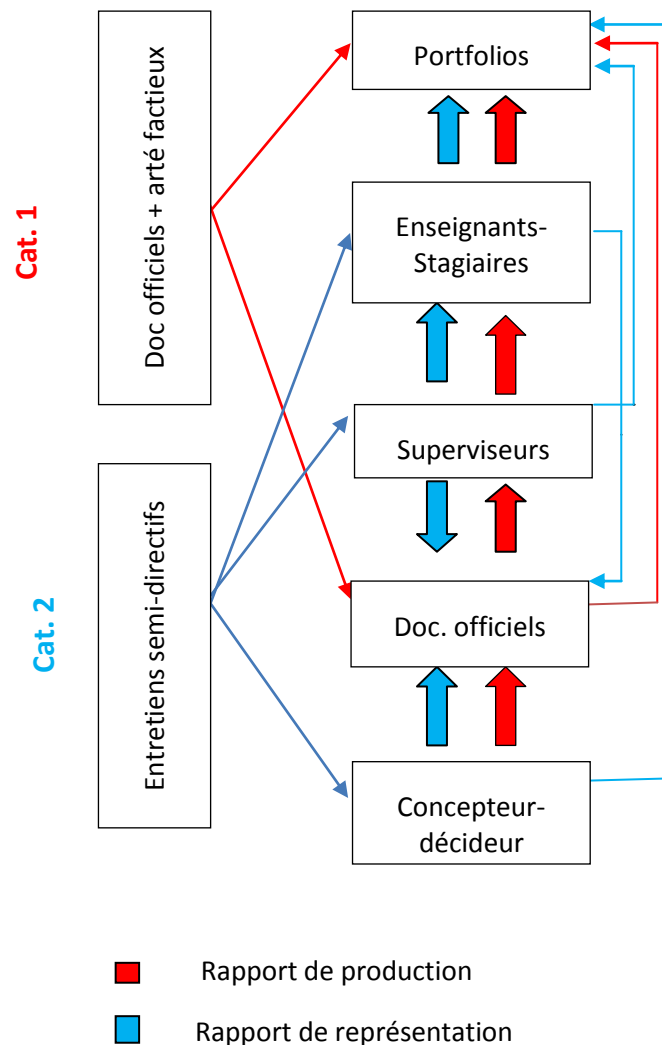
La triangulation dans le recueil de nos données est double. Les données issues de la collecte des documents officiels et des artéfacts sont triangulées avec les représentations des acteurs collectées via des entretiens semi-directifs (voir Figure 6 ci-dessous). Une sous-triangulation a été aussi conçue entre les entretiens eux-mêmes selon le type d'acteur rencontré (concepteur-décideur, superviseur pédagogique ou enseignant stagiaire). Cette double triangulation est opérée d'une façon non linéaire c'est-à-dire que nous n'avons pas procédé dans un ordre chronologique dans la collecte des documents ni dans les entretiens. Certains documents ont été recueillis avant la rencontre de certains acteurs mais parfois ce sont les interviewés qui nous ont fait part de quelques documents. L'ordre chronologique n'a pas été respecté dans la succession des entretiens. Nous avons rencontré des enseignants stagiaires avant, entre et après nos entretiens avec les superviseurs et le concepteur-décideur. Par cette démarche, nous avons voulu rester flexible et ouverte à toute opportunité qui se présentait dans la collecte de données et nous enrichir des propos des acteurs rencontrés pour nous en servir lors de nos entretiens avec une autre catégorie d'acteurs. Selon Poupart (1981 : 46) « *Dans ce type de recherches (qualitatives), le terrain d'étude n'est pas pré-structuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur doit se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes* ».

### 9.1-1. Le recueil des documents

Dans une opération d'investigation directe, nous sommes partie à la recherche de portfolios et de documents relatifs à l'usage du portfolio dans le programme de FIM de l'UIG qui peuvent nous être utiles dans la reconstitution de la démarche de l'introduction de l'outil. Cette catégorie de données rassemble ainsi des documents qui peuvent être classés en fonction de leur nature selon plusieurs critères : support, source, usage public/privé, temporalité, etc., (De Ketele & Roegiers, (2009 : 27). Il s'agit, ici, de documents écrits que nous regroupons en deux sous catégories (1-a) et (1-b). Nous signalons que ces documents, bien qu'ils fassent partie de notre corpus, ne feront pas tous objet d'analyse. Une opération de tri en fonction des catégories conceptualisantes d'analyse décidera de leur niveau de pertinence. Les documents en anglais ne seront pas traduits et ceux en arabe ne seront pas intégralement traduits non plus. Sauf les passages jugés importants en arabe qui seront traduits en français dans le corps de la thèse.



Figure 5 : La triangulation des données



**a- La sous-catégorie (1-a) : les artefacts et les documents à usage personnel**

Parmi les portfolios consultés sur place, trois portfolios font partie de notre corpus d'analyse. Le choix de ces trois portfolios a été fait d'une façon arbitraire selon l'accord du détenteur du portfolio de nous le céder volontairement. Deux portfolios nous ont été cédés par un superviseur pédagogique interviewé et le troisième nous l'avons photocopié avec l'autorisation de sa propriétaire Monia, une enseignante stagiaire avec qui nous avons aussi eu un entretien. Nous n'avons pas fait de demande auprès de l'UFP pour qu'elle nous procure des portfolios pour de raisons administratives. Le fait de nous limiter à trois portfolios n'a pas été un choix fait à priori mais trois nous ont semblé

suffisant pour l'analyse vu la ressemblance dans la façon de faire et la qualité des portfolios consultés.

A ces trois portfolios, s'ajoutent d'autres artefacts comme un cahier de préparation de cours, et des rapports d'évaluation de stage, les feuilles de présence, etc. (voir annexe 3). Même si certains de ces artefacts ne nous ont pas été nécessairement utiles dans l'analyse directe des données, le fait de les avoir consultés nous a aidée à mieux comprendre les pratiques générales d'enseignement des enseignants stagiaires et au-delà la pratique de supervision pédagogique.

## **b- Les documents officiels**

Il s'agit de documents écrits rendus publics sur support papier ou version numérique par la faculté de l'éducation de l'UIG. Ces données nous paraissent intéressantes surtout pour situer la démarche de l'intégration du portfolio dans la vision officielle du programme mais aussi pour y trouver des éléments à la fois constituant et encadrant cette démarche. Les documents recueillis sont les suivants :

- Guide de formation pratique destiné aux élèves-maîtres,
- Guide de formation pratique destiné aux superviseurs académiques,
- Deuxième imprimé : au sujet du portfolio.
- La grille d'évaluation de stage.
- Modèle de rapport de visite en classe,
- Plan de formation de la section anglais LE.

### **9.1-2. L'entretien compréhensif**

Le recours à la technique de l'entretien compréhensif est destiné à nous permettre d'accéder, au-delà des choix institutionnels et des portfolio-produits, aux représentations des acteurs sur leurs propres vécus de l'expérience. À défaut, l'analyse des documents seuls sans avoir les circonstances et le sens qu'attribuent les acteurs à leur démarche nous exposerait au risque de manquer d'informations importantes au moment de l'analyse. Cela ressemble à imposer une grille de lecture à de documents muets pour leur attribuer des interprétations qui ne sont pas forcément celles de leurs concepteurs. Ainsi,

l'entretien compréhensif en tant que moyen d'investigation directe nous rapproche des significations accordées par les acteurs à leurs propres actes dans leur propre contexte.

Néanmoins, comme toute autre technique de recueil, l'entretien de recherche a ses apports et ses limites. Il permet, certes, de recueillir de données qualitatives *in situ*, singulières et riches en informations mais elles restent subjectives et soumises en grande partie aux conditions de leur production. En effet, dans une situation où un sujet est invité à produire un discours « guidé » sur sa pratique, différentes limites doivent être prises en compte. Tout d'abord, ce discours ne représente pas la pratique elle-même mais les représentations de l'acteur sur ses actes, souvent commises sans avoir forcément la conscience nécessaire au moment du fait pour pouvoir les interpréter ultérieurement.

Ex 1 :

240 | R. « Ce portfolio est à mon goût. Mais à vrai dire, cette discussion m'a ouvert les yeux à d'autres choses auxquelles je n'ai pas pensé auparavant » (Rania, Entretien No3.)

Ex.2 :

303 | R. « Cette discussion m'a ouvert des horizons. Avec le recul, j'ai l'impression que j'ai réalisé un portfolio sans vraiment comprendre ce que c'est un portfolio ». (Rania, Entretien No3.)

Ce genre de discours met, donc, en œuvre un processus de reconstruction et de rationalisation qui est souvent plus tourné vers la problématique proposée par le chercheur. Ce fait mène à considérer que l'entretien est un instrument de recherche qui donne un accès doublement biaisé aux pratiques: d'abord par le regard construit par l'interviewé lui-même sur son vécu, et par l'intérêt ou la problématique de l'intervieweur. Après tout, la recherche par entretien est une entreprise par l'homme sur l'homme ce qui fait que la part de la subjectivité est bien présente. D'ailleurs, il n'est pas de tout à négliger le fait que l'attitude de l'intervieweur a une influence directe sur le discours et les réponses de l'interviewé de sorte que d'autres sens seraient possibles s'il y avait eu un changement d'attitude. La singularité des données produites par l'entretien est renforcée par le fait qu'elles sont non reproductibles dans le sens où il est quasi impossible de recueillir les mêmes propos de l'interviewé même si les mêmes conditions de production sont de nouveau réunies. C'est ce qui fait aussi la singularité de toute recherche qualitative.

### **9.1-3. Le choix de la semi-directivité**

Le choix de la semi-directivité a été retenu pour favoriser la production d'un discours libre par l'interviewé tout en faisant en sorte que les thèmes principaux de notre problématique soient abordés si cela n'a pas été spontanément fait par l'interviewé lui-même. Pour chaque catégorie d'acteurs, nous avons prédéfinis les thèmes à aborder dans un guide d'entretien sous forme de questions. Ces questions ont été formulées de manières personnalisées et adaptées au niveau du langage de chacun et en fonction du déroulement de la conversation avec l'interlocuteur. Selon le type de l'interviewé, nous avons commencé par présenter un sujet de discussion large dans lequel chaque acteur peut s'inscrire: le vécu du stage pour les enseignants stagiaires, la pratique de supervision pour les superviseurs pédagogiques et le développement de la réflexion avec le décideur-concepteur. L'idée était de se donner le temps pour établir la confiance et surtout pour éviter d'avoir un discours préconstruit au moment d'aborder le sujet du portfolio. Nous avons essayé de rester objective tout en faisant preuve d'empathie et d'écoute positive afin d'encourager l'interviewé à parler sans apporter de pré-jugement sur ses propos.

### **9.1-4. Echantillonnage par stratification**

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative principalement dirigée pour comprendre, au-delà des pratiques des acteurs, le processus de l'intégration du portfolio, le principe de la probabilité comme critère de représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'a pas été, dès le départ, le principe directeur de la constitution de notre échantillon. Le point fort des méthodes qualitatives réside dans la qualité des données sur lesquelles elles s'appuient. Nous nous sommes ainsi préoccupée plutôt de stratifier notre échantillon en le composant d'un nombre restreint de sujets variés par leur statuts professionnels sans pour autant définir à l'avance le nombre exact des sujets à interviewer.

Toutefois, il nous a fallu déterminer les critères qui allaient guider notre choix. Sur ce point, notre logique a été la suivante: comme le portfolio et la démarche de son implantation ont concerné l'ensemble du trio pédagogique sans différenciation de critères de type niveau académique, âge, lieu de stage, années d'expérience pour les superviseurs etc., nous n'avons pas non plus retenu ces critères non plus pour notre échantillonnage. A part le responsable de l'UFP qui était le concepteur-décideur du projet,

nous étions à la quête d'enseignants et d'enseignantes stagiaires de l'UIG qui ont effectué au moins un stage durant l'année académique 2010-2011 et donc ont au moins réalisé un portfolio. Pour la catégorie des superviseurs pédagogiques, nous étions à la recherche de quelques superviseurs qui ont assuré la supervision de stagiaires (pas forcément les mêmes) durant la même année académique (2010-2011). La saturation dans les informations apportées par les interviewés par rapport aux questionnements de la recherche dans la limite du temps et des moyens dont nous disposions a été le critère principal pour décider de la poursuite ou non des entretiens. Toutefois, une attention particulière a été portée au nombre de filles et de garçons rencontrés pour la catégorie des enseignants stagiaires.

La participation des acteurs a été faite sur base du volontariat et dirigée sous la garantie d'un protocole de confidentialité et d'anonymat. La sélection a été faite d'une façon arbitraire de pair à pair ou parmi les coordonnées téléphoniques obtenues de certains d'étudiants et superviseurs académiques inscrits sur les listes de l'UFP. Le premier contact avec les interviewés a été pris par téléphone d'une façon non formelle afin de présenter brièvement notre recherche et susciter l'intérêt à y participer. En général, les personnes contactées étaient très enthousiastes pour coopérer. Un seul refus de participation a été enregistré.

Dans l'ensemble, notre échantillon se constitue de trois sous catégories d'acteurs. La première sous-catégorie est celle des enseignants stagiaires dans lequel nous comptons 10 interviewés : 5 filles et 5 garçons. La deuxième est constituée de trois superviseurs académiques, et la troisième est représentée par le responsable de l'UFP. Au total, notre échantillon se compose de 14 interviewés. Le tableau ci-dessous rend compte de façon synthétique de la composition de notre corpus pour cette catégorie des données. Par respect de l'anonymat des interviewés, les prénoms donnés ci-dessous sont inventés et les noms des interviewés ne sont pas révélés.

**Tableau 7: Tableau récapitulatif des entretiens sémi-dirictifs**

	Type d'acteurs	Prénom	Sexe	Type d'entretien	Durée
<b>Sous-catégorie (2-a)</b>	<b>Enseignants stagiaires</b>	Monia	F	Individuel	55 min
		Rahaf	F	Individuel	38 min
		Rania	F	Collectif	1h27
		Sabrina	F	Collectif	1h27
		Manal	F	Collectif	1h27
		Mohammed	M	Individuel	32 min
		Taher	M	Collectif	50 min
		Salama	M	Collectif	50 min
		Oussama	M	Individuel	35 min
		Amine	M	Individuel	36 min
<b>Catégorie (2-b)</b>	<b>Superviseur académique</b>	Fayez	M	Individuel	58 min
		karim	M	Individuel	45 min
		Moussa	M	Individuel	43 min
<b>Catégorie (2-c)</b>	<b>Concepteur-décideur</b>	Omar	M	Individuel	43 min

### **9.1-5. Les conditions de conduite des entretiens et de production de discours**

Par respect au principe de la naturalité dans le déroulement de toute recherche qualitative, toute contrainte sur nos interlocuteurs a été autant que possible exclue de notre démarche. Les interviewés avaient le choix de la langue, du lieu, du moment et de la durée de l'entretien. Certains interviewés introduisaient des phrases ou des mots en anglais. Certains enseignants stagiaires (3 filles et 2 garçons) nous ont proposée de passer des entretiens collectifs à deux et à trois ; une chose que nous n'étions pas en mesure de refuser. Au contraire nous avons trouvé que les discussions collectives ont facilité un inter-échange authentique sur les pratiques de chacun et ont généré des réflexions très enrichissantes pour le recueil d'informations. (Voir l'extrait d'échange à la page 213) En revanche, nous avons refusé la proposition d'un quatrième superviseur pédagogique de vouloir répondre par écrit à nos questions au lieu de se faire interviewer parce que cette proposition impliquait des modifications dans le protocole des procédés de notre méthodologie de recherche.

Les entretiens ont eu lieu en face à face. Ils se sont majoritairement déroulés quand l'interviewé a accepté de se déplacer dans notre bureau à l'université Al-Azhar, voisine de l'UIG. Afin de rompre la hiérarchie, nous nous sommes mise en position d'égalité en face à face avec l'interviewé et en cercle quand il s'agissait d'un entretien collectif. Deux entretiens, un avec un superviseur et un autre avec le responsable de l'UFP, se sont déroulés dans leurs bureaux chacun à l'UIG. Deux autres entretiens avec deux enseignants stagiaires ont eu lieu sur le campus de l'université conformément à la volonté des interviewés. Suite à une convention orale admise par l'interviewé, tous les entretiens ont pu être enregistrés à l'aide d'un dictaphone de façon à pouvoir être transcrits. Le but était aussi de nous libérer de la prise de notes consécutive pour pouvoir prêter une écoute plus attentive à notre interlocuteur durant le dialogue. La durée prévue de chaque entretien a été estimée d'environ de 45 minutes et est restée flexible en fonction de l'interviewé, de ce qu'il souhaite dire, de sa volonté à mettre fin à l'entretien, etc. Nous avons adopté dans les apparences (façon de parler et manière de se vêtir) une attitude très proche de nos interlocuteurs à fin de créer une situation *d'homophilie* (Chauchat, 1985) et générer plus de confiance. En guise d'introduction, nous avons pris le temps de présenter à l'interviewé notre recherche ses finalités et surtout l'intérêt et l'usage prévu de l'entretien que nous étions sur le point d'entamer avec lui. Ensuite, et pour établir la confiance et l'expression libre, la consigne de départ était large pour que chacun des interviewés puisse s'inscrire et parler de ce que lui semblait plus important. Si la question du portfolio n'était abordée d'une façon spontanée, nous aiguillions l'échange pour que le portfolio soit abordé en toute souplesse. L'entretien prend fin quand l'interviewé n'a plus rien à rajouter sur le sujet et qu'il commence à se répéter. Bien évidemment, la logique qui a été la nôtre était de déclencher une dynamique de conversation « structurée » avec l'interviewé au lieu de se contenter de la simple réponse à des questions.

### **9.1-6. Le choix de la langue d'entretien**

Parler de soi dans une langue autre que sa langue maternelle impose au locuteur des logiques avec lesquelles il risque de ne pas être familier. Ceci influencera sûrement son comportement et son discours. Nous avons donc fait le choix d'exclure tout passage par une langue étrangère et de laisser s'exprimer nos interlocuteurs librement en langue maternelle. L'idée est de préserver autant que possible l'authenticité de l'expression dans

le discours de l'interviewé. Ainsi l'anglais a été d'emblée exclu. Mais encore passer par l'arabe classique impliquerait aussi une situation d'échange formelle non authentique et mettrait nos interviewés mal à l'aise pour faire jaillir spontanément leurs pensées. Le choix a, donc, été de maintenir le dialecte palestinien pour l'échange. Or, nous étions consciente qu'un tel choix nous mettrait devant l'obligation de procéder à une opération de transcription prudente en arabe dialectal « écrit » avant de traduire en français. Ceci veut dire qu'inévitablement une double voire triple traduction(s) des données a eu lieu car à la base un travail de transcription est en partie un travail de traduction. Paillé, & Mucchielli (2003: 30) considèrent qu' *« au départ l'utilisation du langage pour rapporter un événement implique que tout un système de valeurs personnel, social, et culturel sera mis à contribution. (...) on ne peut jamais tout noter d'une scène observée et bien que cela puisse paraître moins évident, on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage (le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et le caractère continu ou discontinu des hésitations, etc.). En ce sens, le travail de transcription est partie prenante du processus d'analyse d'un corpus de données »* (Paillé, & Mucchielli 2003: 30) Mais avant même d'en arriver là, déjà observer selon Van der Maren (1995 :104) *« implique la traduction d'un observable perçu de manière analogique (ou iconique holistique) en un observable décrite de manière digitale (ou linguistico-numérique). Or, cette traduction de l'événement en une trace n'implique pas seulement une trahison inhérente à la sélection des éléments (priorité au verbal sur le non verbal par exemple), à leur organisation (la linéarisation de l'enregistrement), à leur désignation. Cette traduction implique d'abord une perception. (...) De plus la perception d'un objet dépend largement de l'idée que l'on s'en fait, et la perception d'une partie de l'environnement influe sur la perception que nous avons des autres parties »*. Disposant ainsi de données linguistiquement hybrides nous a fait écarter l'approche de l'analyse discursive et nous a confortée dans notre position initiale de procéder par l'approche d'analyse thématique de contenu.

### **9.1-7. Protocole de transcription des entretiens**

La technique de transcription adoptée est celle d'une transcription orthographique de l'oral dialectal avec de légères modifications grammaticales afin que le texte transcrit soit lisible à l'écrit et passable à une traduction convenant aux règles de l'écrit du français. Pour une transcription de qualité, nous avons essayé de noter entre crochets des expressions non verbales qui nous ont parues porteuses de sens significatif non négligeable et que nous avons pu noter : (rire, sourire, silence, etc.). Ces formes



d'échange difficiles à analyser pour des vérités scientifiques font pourtant une partie intégrante des conversations. Il était important de les respecter car outre que le sens caché qu'elles portent, elles permettent de mieux comprendre ce qui a été dit : une réflexion, une hésitation, une certaine gêne, un moment d'émotion, un malaise, autant de détails qui peuvent avoir de l'importance pour le dialogue et pour l'analyse.

Ex.

- |     |    |  |
|-----|----|--|
| 89. | E. | <i>Et concernant le portfolio ? Avez-vous réalisé de portfolios ?</i>              |
| 90. | T. | Oui  |
| 91. | S. | [sourire]  |
| 92. | E. | <i>Pourquoi ce sourire Salama ?</i>  |
| 93. | S. | Parce que tu peux dire que j'ai préparé mais que je n'ai pas préparé de portfolio. |
| 94. | E. | <i>C'est-à-dire ?</i>  |
| 95. | S. | C'est-à-dire j'ai remis un portfolio que je n'ai pas réalisé moi-même [rire]       |
| 96. | E. | <i>Comment ça ?</i>  |

La transcription et la traduction de chaque entretien ont pris la forme d'un tableau dans lequel chaque colonne représente les informations suivantes :

- la première colonne correspond au numéro de l'échange et de la prise de parole,
- la seconde colonne précise la personne qui parle : E pour enquêteur et I pour la personne interrogée. Pour les entretiens collectifs, le I est remplacé par l'initial du prénom de la personne interrogée. Les paroles de l'enquêteur sont mises en italique,
- la troisième colonne contient la traduction du discours en français,
- la quatrième colonne reproduit le discours en arabe.

Un récapitulatif de la situation est noté à la tête de chaque entretien. Chaque tour de parole a pris une couleur de fond différente afin de renforcer la lisibilité du tableau. Afin de ne pas trop charger le corps de notre thèse, seule la version française sera citée dans le manuscrit.

### **9.1-8. Le déroulement des entretiens**

Chaque entretien se décompose en trois temps :

1. Un temps d'expression et de présentation de soi où les interviewés ont été invités à parler de leur vécu et de leurs représentations de la formation, etc. Les sujets ont varié d'un interviewé à un autre en fonction de sa disposition et de sa volonté de

dialoguer. Ce temps nous a permis d'établir la confiance et d'avoir un échange plus décontracté et très riche avant d'aborder le sujet du portfolio par la suite. Cela a encouragé les sujets à parler plus ouvertement et nous a permis d'accéder au système de représentation propre à chacun. L'extrait suivant en est un exemple :

Ex.

18. R C'est vrai. Moi aussi le 1er jour à l'école j'ai eu peur de la directrice. Mais après quand je l'ai connue de plus près, je l'ai trouvée bien. Elle m'a envoyé chez une enseignante autre que celle avec laquelle je voulais être mais après un certain temps, l'autre enseignante a demandé que je continue mon stage avec elle et c'est fait.
19. E *Et c'était comment?*
20. R Franchement parlant ? Je l'ai regretté.
21. E *Pourquoi?*
22. R [silence] Je peux vraiment parler ?
23. E *Ne t'inquiète pas Rania et sois à l'aise! Ce que tu diras restera entre nous et ça ne sortira pas du cadre de ma recherche.*
24. R Elle s'en fichait complètement. Elle était divorcée et allait se remarier. C'était la période de préparation de son mariage. Mais le problème c'était qu'au bout de 4 jours de mariage, elle a divorcée à nouveau. Donc, elle était psychologiquement trop surmenée et s'en foutait complètement de moi et des élèves. Elle a tout jeté sur moi à tel point que la directrice m'a appelé une fois pour me demander de venir la remplacer pour une semaine.
25. E *C'est-à-dire qu'on t'a prise comme remplaçante.*
26. R C'est exactement ça alors que j'étais encore stagiaire. C'est vrai que j'étais bonne et motivée mais sans expérience et je n'avais personne sur qui je pouvais compter. De plus, j'avais mes cours à l'université. donc, c'était très contrariant pour moi. L'enseignante était présente à l'école pourtant elle me laissait seule en classe. Elle se reposait ou restait au téléphone.
27. *Ne revoyait-elle pas au moins ta préparation ou ne te guidait-elle pas ?*
28. R Rien comme si je n'étais pas sa stagiaire.
29. E *Et sur quoi t'es-tu basée alors pour pouvoir enseigner comme il fallait ? Comment tu as eu le contrôle de la classe par exemple ?*
30. R Du côté du contrôle, j'ai heureusement une forte personnalité et une présence en classe. Les filles écoutaient ce que je leur disais. Je menaçais de les faire descendre chez la directrice pour les punir mais je ne l'ai pas fait. Je n'aimais pas les frapper. Pourquoi le faire d'ailleurs ? Mais une fois la directrice était de passage et les a entendues faire du bruit, elle est venue les frapper [rire].
31. S [rire].
32. R A part ça, mon enseignement était honnêtement à l'intuition. C'était souvent de l'improvisation. Je m'informais auprès de mes copines pour voir comment elles s'y prenaient. Je me souvenais de mes professeurs quand j'étais élève pour faire pareil. Il n'y avait pas moyen de faire autrement.

2. Un temps de « discours recherche » dédié au portfolio pour recueillir des informations préalablement définies dans les guides d'entretiens (voir guide d'entretien annexe 2). Nous avons essayé d'avoir un accès aux praxis des acteurs et à la nature des problèmes auxquels ils étaient confrontés. Plus loin, nous avons essayé de confronter certains de nos interviewés à une autre définition du portfolio et à une autre façon de faire plus ancrée dans l'approche du praticien-réflexif pour pouvoir saisir leurs réactions par rapport au modèle proposé dans le programme.
3. Un temps d'épuisement où l'interviewé avait tendance à se répéter et d'aborder d'autres questions plus générales. Ce temps nous a été utile pour dresser un cadre général du contexte dans lequel se situent les pratiques portfolios et pouvoir discerner des niches d'action plus appropriées au terrain dans notre modèle de transition que nous proposons au chapitre 9.

### **9.1-9. A côté du corpus, des données hétéroclites**

A côté de ce corpus, il y a de données « hétéroclites » que nous avons recueillies sans critères systématiques préétablis. Ces données ont été recueillies lors de la recherche empirique en dehors de notre protocole d'enquête. Elles n'ont pas été collectées en utilisant des techniques de recueil scientifique pour que nous puissions les intégrer dans notre corpus, mais elles restent, à nos yeux, utiles et porteuses d'informations pour la perception du contexte général et pour plus d'ouverture dans le champ d'analyse.

Ces données regroupent des échanges exploratoires que nous avons eu avec certains enseignants stagiaires du département d'anglais à la faculté de l'éducation de l'Université Al-Azhar voisine de l'UIG et en concurrence politique avec elle . Les échanges ont porté en général sur le vécu de stage où bien évidemment le sujet de portfolio a été évoqué. A l'Al-Azhar, les enseignants stagiaires n'ont pas l'obligation de faire de portfolio puisqu'il n'est pas inclus dans le programme. Toutefois, ils nous ont donné leur avis sur la pratique du portfolio des enseignants maîtres de stages et de leurs élèves dans les écoles publiques. Par ailleurs, nous avons également eu l'occasion de rencontrer deux élèves au niveau préparatoire qui nous ont aussi parlé de leurs propres pratiques du portfolio à l'école. Nous avons eu un échange avec une de ces deux élèves (Dalia) au cours de l'entretien No.3 (voir annexe 2) en compagnie de sa sœur (Rania).

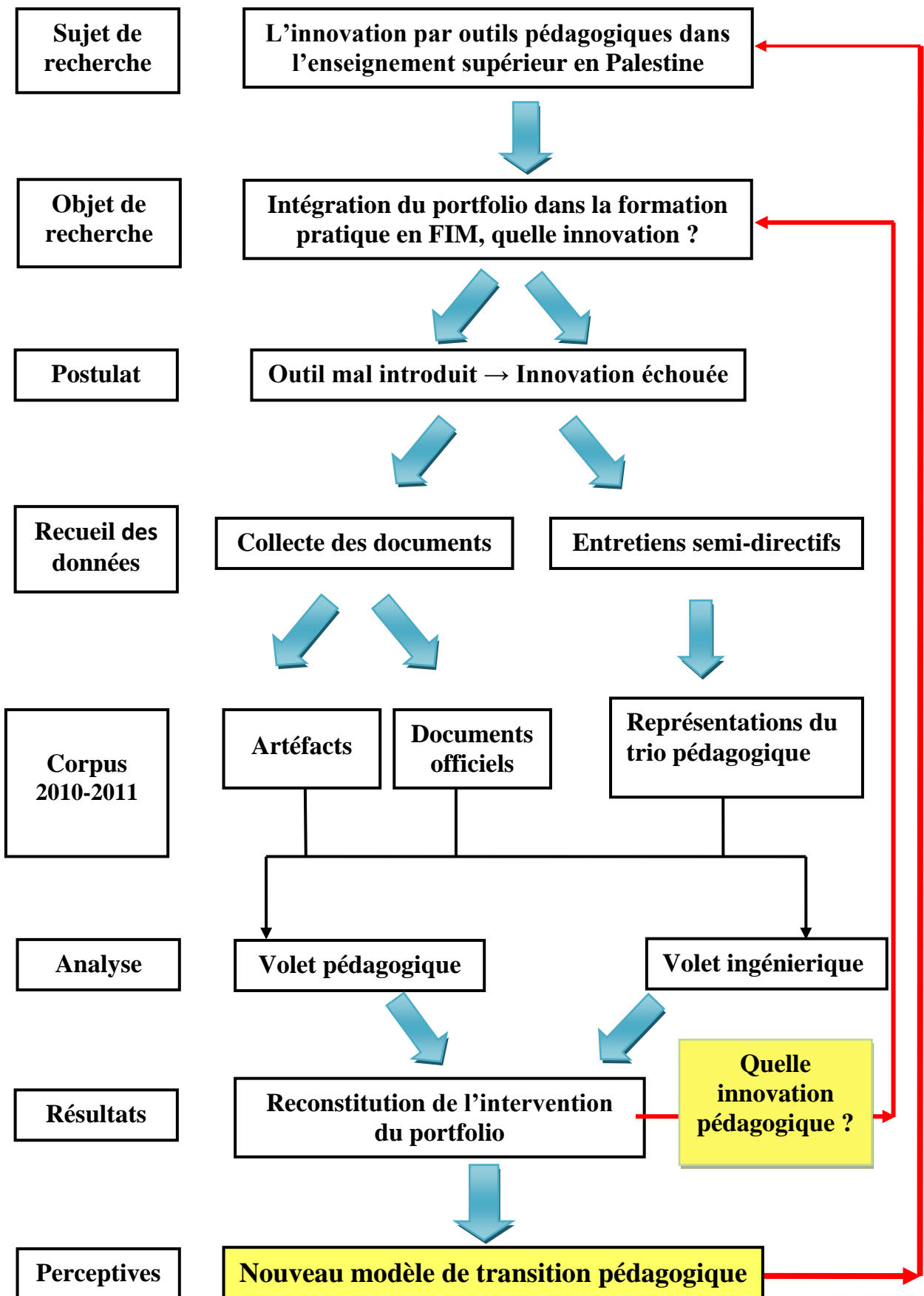
En outre, nous avons consulté des messages sur des forums libres où des étudiants échangeaient autour du thème : comment réaliser son portfolio, comment obtenir un portfolio tout fait, etc.

### **9.1-10. Synthèse du chapitre**

Ce chapitre a été consacré à la délimitation de notre méthodologie de recherche. La méthode de recueil des données a été soigneusement détaillée après avoir explicité nos choix paradigmatiques et conceptuels par rapport à la construction de l'objet de recherche et à notre posture de chercheur. En prenant pour objet d'étude la démarche de l'intégration du portfolio, la recherche s'appuie sur une vision constructiviste de la recherche qui tient compte à la fois de la nature construite de l'objet de recherche et des conditions de la production des données et de leur nature complexe. La recherche avance selon la méthodologie de la recherche qualitative construite pour discerner les significations et la complexité des données qualitatives produites en double triangulation. Ainsi, les données issues de la collecte des documents officiels et des artefacts sont triangulées avec les représentations des acteurs collectées via des entretiens semi-directifs. Les représentations des acteurs sont elles-mêmes sous-triangulées selon le type d'acteur rencontré (concepteur-décideur, superviseur pédagogique ou enseignant-stagiaire). Cette triangulation a eu pour but d'adopter une approche pluri-angulaire dans l'appréhension de la réalité étudiée en accédant au maximum des données pertinentes permettant plus de fiabilité dans les résultats. Ce chapitre contient également des explicitations sur les choix et les décisions d'ordre empirique (choix de population, échantillonnage par stratification, conditions et limites des techniques de collectes, etc.) pris pour mener à bien cette recherche.

Le schéma suivant (Figure 4) résume notre approche méthodique et la met en lien avec les autres étapes de notre recherche.

Figure 6 : Schéma résumant notre méthodologie de recherche





## CHAPITRE VI

### Traitement et présentation des données

#### I. Le traitement des données

##### Une brève remise en contexte

La présente recherche s'intéresse à une intervention d'innovation pédagogique par l'introduction du portfolio dans la formation pratique du programme de FIM d'anglais à l'UIG. L'hypothèse émise au départ postule que la démarche par laquelle le portfolio a été introduit a fortement contribué à sa sous-exploitation dans les usages qui ont été les siens et que par conséquent, l'outil n'a pas été en mesure de provoquer les changements pédagogiques qui lui sont propres. L'innovation s'est avérée alors à un échec dans la mesure où l'outil a été complètement domestiqué par la culture pédagogique traditionnelle dominante dans le programme.

Pour vérifier cette hypothèse, notre méthodologie de recherche est qualitative œuvrant à reconstituer la démarche entreprise dans l'introduction de l'outil. Les données sont recueillies en triangulation entre deux techniques de la recherche qualitative : l'entretien semi-directif et la collecte des documents officiels comme artéfactiaux. A ce niveau de la thèse, nous arrivons à l'étape du traitement et de l'analyse des données. Dans le présent chapitre, nous allons procéder à une présentation détaillée des données après avoir précisé l'approche choisie pour les traiter et coder pour l'analyse.

##### 1.1. Un traitement double des données

Les trois dimensions classiques : macro, méso et micro offrent souvent un cadre d'analyse pratique pour tout dispositif pédagogique. Nous nous en servons ici pour mieux structurer **notre dispositif d'analyse autour des catégories d'analyse thématique conceptualisantes**. Ces catégories seront conceptualisées en fonction des

apports théoriques précédemment développés dans le cadre théorique et qui seront opérationnellement orientés ici pour rencontrer les efforts faits dans la concrétisation de l'innovation étudiée et qui sont perceptibles par nos données. Mais avant de nous plonger directement dans la constitution de ces catégories conceptualisantes, le caractère composé entre choix pédagogiques et d'autres plus procéduraux ou ingénieriques de toute intervention pédagogique nous fait opter pour l'élaboration d'un **dispositif de traitement et d'analyse des données en deux volets : pédagogique, et ingénierique**. Le caractère complexe de toute intervention à taille humaine nous fait penser ces deux volets d'analyse d'une façon reliée, complémentaire avec des frontières transversales car nous croyons bien que les modes d'organisation d'une entreprise d'apprentissage influent fortement la façon dont s'opère l'appropriation de la connaissance dans cette entreprise.

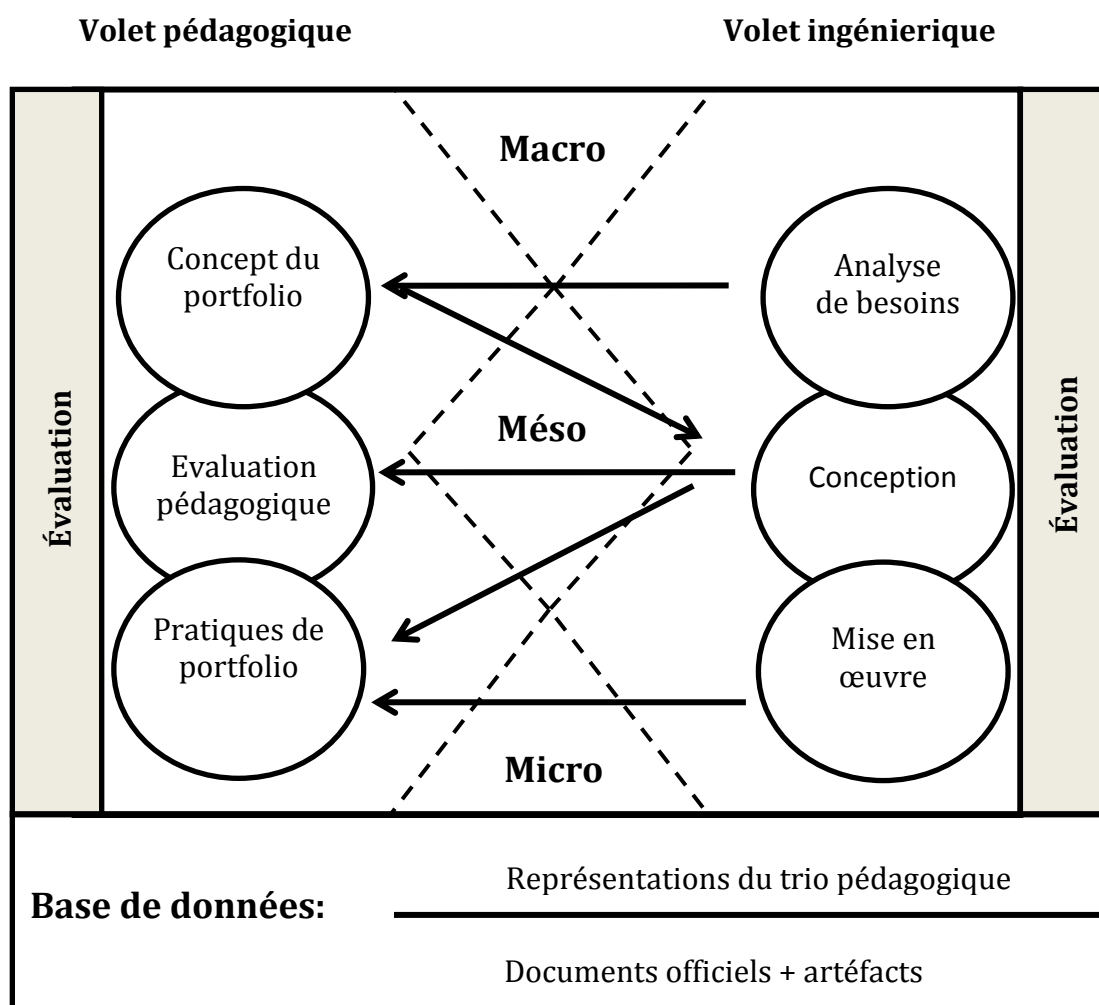
Par conséquent, nos données empiriques auront à subir une double analyse en fonction de la catégorie conceptualisante de référence dans chaque volet. Toutes les données recueillies et jugées pertinentes seront convoquées pour répondre à des questions d'analyse sans opérer de distinctions à base des méthodes du recueil. Nos deux volets d'analyse peuvent se résumer de la façon suivante:

- **Le volet pédagogique** qui s'efforcera de mieux comprendre les choix pédagogiques constituant l'assise de cette intervention pédagogique. Relever les choix réellement retenus peut se faire d'une façon concrète par l'analyse des différents aspects pédagogiques allant du questionnement des conceptions pédagogiques affichées de l'initiative portfolio jusqu'à la recherche des traces et des indices de réflexivité et des savoirs professionnels ou d'acquisition des compétences démontées dans les portfolios. L'idée est de situer l'impact du portfolio dans le contexte d'apprentissage (micro) pour y détecter de possibles indices d'ouverture vers l'approche constructiviste d'apprentissage par compétences et par développement de la réflexivité sur de pratiques professionnelles dont il est promoteur. La validité des indices révélés réside notamment dans la cohérence qui peut exister au niveau pédagogique d'une part et celle avec les procédures menées dans le cadre de la démarche d'ingénierie entreprise d'autre part ;
- **Le volet ingénierique** qui se chargera, lui, de déconstruire pour reconstruire et questionner les étapes et les actions menées dans la dynamique du processus d'innovation entreprise pour l'intégration du portfolio. Le questionnement s'étendra



pour interroger le rôle que cette dynamique a joué dans la réussite ou l'échec de l'innovation pédagogique en question dans le contexte socioprofessionnel qui est le sien. Nous œuvrerons, donc dans ce volet, à décrire cette dynamique du processus d'innovation en prenant pour cadre d'analyse les étapes classiques convenues de toute démarche d'ingénierie pédagogique: *analyser, concevoir, réaliser, et évaluer* ; puisque nous partons du postulat qu'une ingénierie d'*invention*, telle qu'elle est décrite par Clénet (2003) (voir page 127), peut offrir un cadre d'analyse intégral et souple d'un projet d'innovation. Néanmoins, Peraya & Viens (2005 : 12-13) expliquent que : « *la temporalité d'un projet est souvent interprétée et analysée uniquement en référence à l'ingénierie pédagogique et aux différentes étapes que cette discipline identifie classiquement. Si cette succession d'étapes fonde la démarche de l'ingénierie de la formation, on ne peut oublier la dynamique propre du processus d'innovation qui se caractérise par une succession d'incidents critiques (Flanagan, 1954). Le pilotage de l'innovation ne peut se satisfaire d'un cadre fixe et par trop rigide : prenant en compte la dynamique du processus, il doit composer avec l'imprévu et l'aléa* ». A côté de ces étapes, notre démarche d'analyse ne doit donc pas ignorer les moments qui ont pu paraître critiques par les acteurs interviewés au regard de la dynamique du changement même.

Le schéma suivant illustre mieux le lien entre les deux volets :



**Figure 7: Dispositif de l'analyse thématique du contenu en deux volets sur la base des catégories conceptualisantes**

En somme, l'articulation de ces deux volets devra nous conduire à cerner la logique d'action établie derrière le recours au portfolio dans le programme de FIM étudié pour pouvoir, *in fine*, mesurer l'ampleur de l'innovation apportée et mieux en comprendre les facteurs d'échec ou de progrès accompli.

Il est important de signaler à ce niveau que toutes les données (sauf les données hétéroclites) seront accordées du même statut. En cas de désaccord, les données issues des portfolios et celles issues des entretiens prévaudront à celles provenant des documents officiels. Si le désaccord persiste entre les témoignages des différents acteurs dans la catégorie des entretiens, ce sont les témoignages des enseignants stagiaires qui seront retenus.

## 1.2. Le codage par des catégories conceptualisantes

Le caractère hétérogène de nos données ainsi que leur volume important nous conforte à élaborer un dispositif d'analyse sur la base la technique de l'analyse de contenu thématique à l'aide des catégories conceptualisantes. Paillé, P., Mucchielli, A. (2003) définissent la catégorie « *comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* ». A la différence de la rubrique ou du thème, une catégorie « *va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. Le travail d'analyse à l'aide de catégorie implique donc : une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tenant d'accéder directement au sens, et l'utilisation, à cette fin, d'annotations traduisant la compréhension à la quelle arrive l'analyste*» (Ibid.).

Dans notre cas, notre grille de codage est double ; un premier codage par volet permettant, tout d'abord, de classer et de trier l'ensemble des données en fonction de la nature des catégories composantes. Ensuite, un deuxième sous-codage par catégorisation permet de mettre l'ensemble des données jugées pertinentes en articulation avec les questionnements et les objectifs de la recherche afin d'en construire *un sens*. Les données brutes ne portent pas de sens en elles-mêmes parce que le sens se construit par l'établissement des liens entre les catégories découlant des données brutes et des objectifs de la recherche. Autrement dit, le processus de catégorisation permet d'éliminer les passages sans rapport avec la question de recherche, appelés par Huberman et Miles (1991) des « *déchets* ». Dans les deux volets, **nous considérons comme unité d'analyse le « paragraphe de sens »**. Un paragraphe de sens est une phrase ou un groupe de phrases qui fait référence à une idée principale. Dans les entretiens les paragraphes de sens se construisent souvent dans l'interaction. Certains paragraphes de sens peuvent apporter des informations différentes en fonction du point de vue du codage dans lequel ils seront considérés : analyse pédagogique ou ingénierique.

Un des risques du codage par des catégories prédéfinies à priori (notamment dans le volet ingénierique) est qu'il peut passer pour une méthode d'analyse réductrice et simplificatrice des données complexes. Néanmoins, cette méthode permet d'aller au-delà d'une simple présentation narrative des données pour constituer un outil qui entame le processus d'analyse des données et permet de tirer des conclusions de manière plus précise et plus riche par rapport aux questions d'analyse posées dans les catégories que

les monographies et les sous-récits thématiques. Selon Huberman et Miles (1991 : 97) : «*Les codes (...). Ce sont des outils de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire, puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donnés. Ce regroupement ouvre la voie à l'analyse* ».

Pour lutter contre cette limite de la méthode, nous procéderons par un codage de qualité qui consiste à élaborer des catégories riches et nombreuses dans une démarche d'analyse aussi complète que possible qui soit capable de tenir compte du caractère complexe d'un processus d'innovation pédagogique tout en « *sachant que la complexité ne pourra jamais être entièrement décrite* » (Peraya, & Viens, 2005 :6).

Avant de passer aux deux volets d'analyse mentionnés plus haut (chapitres VII et VIII), nous allons nous pencher sur une présentation détaillée des données recueillies dans un récit initial. Dans cette présentation nous respecterons les catégories dans lesquelles les données ont été produites à l'état brut sans procéder par méthode de codage.

## II. Présentation détaillée des données

Présenter les données est une première étape d'analyse. C'est un récit de synthèse de première lecture qui permet d'en faire le tri et de considérer ce qui semble pertinent à l'analyse proprement dite. Des pistes d'analyse s'en dégagent déjà. Il apporte un éclairage important à l'analyse par codage. Le récit et le codage s'enrichissent mutuellement et permettent d'améliorer les résultats de la recherche, ainsi que la fiabilité et la validité de la recherche. Dans le présent chapitre qui fera un tronc commun pour les deux volets qui suivront, nous présentons les contenus de trois portfolios, des portraits rapides des interviewés et leurs représentations sur l'intervention portfolio. Le but est d'offrir également une matière première riche à l'analyse pour pouvoir s'y référer par la suite. Les documents officiels seront traités directement au moment de l'analyse pour éviter la répétition.

### 2.1. Présentation des portfolios

#### 2.1.1. Portfolio numéro 1

Le portfolio numéro 1 revient à Monia, une enseignante stagiaire avec qui nous avons eu un entretien. Ce portfolio a donc fait l'objet d'une discussion lors de l'entretien No. (Voir entretien no.1, annexe 1 et 2)

C'est un portfolio volumineux de 192 pages. Son contenu est très conforme aux critères de l'évaluation du portfolio (voir page.232). Après deux petites pages de citations imagées reflétant sa vision de l'enseignement et les dédicaces de 4 pages, vient la première partie de 19 pages. Elle contient les éléments suivants :

- l'emploi du temps,
- les objectifs généraux pour enseigner l'anglais,
- les outils pédagogiques proposés pour enseigner le niveau 8,
- les caractéristiques des jeunes apprenants adolescents,
- le découpage du manuel en séquences pour le plan de 2010-2011.

Par la suite, sont regroupés des artefacts classés en fonction des unités du manuel scolaire que Monia a enseignées sont regroupées. Les pages intercalaires nous ont aidé à comprendre la logique de leur classement sinon, les pages ne sont pas numérotées et les artefacts ne se réfèrent pas non plus d'une façon claire à l'unité du manuel scolaire en question.

Les artefacts sont classés d'abord d'une façon chronologique selon les enseignements de Monia et puis en fonction des entrées thématiques (voir ci-dessous).

Unit 10 qui porte à priori sur les vêtements «*Clothes*» et contient 30 fiches de vocabulaire avec et sans images sur des éléments vestimentaires. Nous disons à priori parce qu'à part les fiches en carton portant toutes sur le vocabulaire vestimentaire, il n'y a que la petite phrase : *The Clothes That We Wear* indiquée sur la première page et qui devrait être à notre sens le titre de l'unité dans le manuel scolaire.

- Unit 11 dont le titre : *The Food That We Eat* reproduit le même chemin emprunté en *Unit 10*. Cette partie contient 27 pages d'images et de fiches de vocabulaire. Une indication du plus est donnée cette fois-ci en bas de certains pages : *G8 Unit 11 lesson 1&2*
- Unit 12 dont le titre *The World of Animals* ne contient qu'un seul exercice dont le titre est « *complete the puzzle* ».
- Unit 13, « *What's in a Name ?* » contient trois fiches de vocabulaire sur des adjectifs et un exercice grammatical sur les pronoms relatifs anglais.
- Unit 14 « *When Islam Came to Spain* » contient un exercice à trous sur les articles définis et indéfinis.
- Unit 15 « *Getting Married* »: deux exercices de grammaire.
- Unit 16 « *Palestinian Success stories* » contient 16 fiches de vocabulaire sur des matières scolaires et un exercice grammatical sur la voie passive.
- Unit 17 « *Sea Life in Danger* » contient 3 pages de fiches de vocabulaire, un exercice de conjugaison, une rédaction écrite sur le thème de la mer, des photos des enfants de son enseignante coopérante et un programme de matin à l'école.
- Exams : trois examens périodiques des mois de février, mars et avril + un examen du mi- semestre.
- Homework : un devoir de 18 questions.
- Enrichement material qui contient 5 feuilles d'exercices de langue.
- Remedial Material : contient 15 feuilles de travail d'exercices de langue.

- Competition deux pages de devinettes.
- Une page sur laquelle est marqué *The End* (la fin).

Monia a pris la liberté de personnaliser son portfolio sur des papiers ornés et coloriés sous un thème qui reflète plutôt son optimisme et son patriotisme : des images et des ajouts liés à la situation de guerre en Gaza, l'hymne national palestinien, des mots engagés pour l'enseignement sont inclus dans son portfolio notamment au début.

Ce portfolio manque de sommaire, d'introduction, de conclusion ou encore de numérotation de pages.

### **2.1.2. Portfolio numéro 2**

Le portfolio numéro 2 comporte 140 pages classées dans un dossier avec des pochettes en plastique ornées avec des stickers de fleurs. Dans chaque pochette, plusieurs pages sont classées. A l'instar du portfolio numéro 1, celui-ci manque aussi de sommaire, d'introduction, de conclusion ou encore de numérotation de pages. Les artefacts sont classés dans des pochettes.

- Pochette 1 (1 page) : contient les « *Personal details* ». Au verso, il y a l'emploi du temps hebdomadaire des cours.
- Pochette 2, (2 pages) : contient « *Distribution of the syllabus plan 2010-2011* » avec un dessin de princesse au verso.
- Pochette 3, (3 pages): « *Characteristics of the young adolescent learner* ». Ces caractéristiques sont développées sous forme de points sans commentaires ni références.
- Pochette 4 (2 pages) : contient les « *General goals of teaching English for Palestine* » développés aussi sous forme de points sans discussion ou références.
- Pochette 5 (3 pages) : porte le titre de *Bloom's taxonomy verbs*. On y trouve un tableau présentant la taxonomie de Bloom. Au verso, il y a les « *Lesson aims* » où on lit une explication générale sur les objectifs des cours et leur importance.
- Pochette 6 (3 pages) : s'intitule « *Lesson plan template* » où on peut lire 15 points sur comment donner cours et des explications générales sur le sujet.
- Pochette 7 (3 pages) : contient le « *Semestre plan* » distribution of grade « 9 » second term 2010.
- Pochette 8 : contient une page intercalaire introduisant les « *Flash cards* ».
- Les pochettes : 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 : contiennent toutes des fiches de vocabulaire sur papier en carton. On compte 84 fiches de vocabulaire au total.

- Pochette 20 contient une page intercalaire nommée « *Tests* ».
- Pochette 21 (3 pages) : contient un « *Mid-Term Exam* ».
- Pochette 22 (2 pages) : contient aussi un « *Mid-Term Exam* ».
- Pochette 23: une page intercalaire « *Work sheets* »
- Les pochettes 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 contiennent 28 pages d'exercices majoritairement sous forme de questions de grammaire.
- Les deux pochettes : 33, 34 sont vides
- La pochette 35 : une page intercalaire où il est écrit « *Other things* »
- La pochette 36 (2 pages) : contient un programme de matin.

### **2.1.3. Portfolio numéro 3**

Ce portfolio ressemble dans sa conception au portfolio 2 : il prend la forme d'un dossier avec des feuilles classées dans des pochettes en plastique ; lui non plus ne contient ni sommaire, ni introduction, ni conclusion ou numérotation de pages. Il se constitue des éléments suivants :

- Pochette 1 contient le CV
- Pochette 2 : les remerciements
- Pochette 3 : "*Characteristics of the young adolescent learner*" en trois pages sous forme de points sans commentaires ni références.
- Pochette 4: "*Distribution of curriculum*" en 5 pages.
- Pochette 5 est vide avec des stickers de fleurs dessus.
- Pochette 6 passe à "*The new words in unit 10 lesson 1*" avec 5 fiches de vocabulaire cartonnées.
- Pochette 7 : un « *Quiz unit 10* » d'une page
- Pochette 8 : une page d'exercice de l'unité 10 "*Work sheet of l'unit 10*"
- Pochette 9 : contient 8 fiches de vocabulaire cartonnées regroupés sous le titre de «*The new words in unit 11 lesson 3* ».
- Pochette 10: une page d'exercice à choix multiple de l' « *Unit 11 work sheet* ».
- Pochette 11: un quiz d'une page de l'unité 12: "*Do as shown between brackets*"
- Pochette 12 : une page d'exercice "*Unit 12 work sheet : finish the following*"
- Pochette 13 : enveloppe un CD et une présentation de son contenu.
- Pochette 14 : « *The new words in unit 14 lesson 1* » 9 fiches de vocabulaire en carton.
- Pochette 15: 4 exemplaires de correction de dictée.



- Pochette 16 : 2 exercices de grammaire en une page « *Unit 12 work sheet* »
- Pochette 17 : 9 fiches de vocabulaire regroupées sous le titre de « *The new words in unit 14 lesson 3* ».
- Pochette 18: « *The new words in unit 15 lesson 1* » avec aussi 9 fiches de vocabulaire.
- Pochette 19 : un test en une page
- Pochette 20: « *The new words in unit 16 lesson 1* » avec 7 fiches de vocabulaire en carton.
- Pochette 21 : « *Unit 16 lesson 3* » avec aussi 7 fiches de vocabulaire en carton.
- Pochette 22: « *Unit 17 lesson 3* » 5 fiches de vocabulaire en carton.
- Pochette 23 : « *Unit 18 lesson 4* » avec 6 fiches de vocabulaire.
- Pochette 24 est vide
- Pochette 25 contient un dessin de *Miss Yasmin*
- Pochette 26 : 10 fiche de vocabulaire.
- Pochette 27 : un emploi du temps « *schedule of sessions* »
- Pochettes 28, 29, et 30 sont vides.

## **2.2. Les entretiens : portraits et prise de position des interviewés**

Nous remercions ici tous les interviewés pour l'intérêt qu'ils ont manifestés à l'égard de cette recherche. Ils ont fait preuve de disponibilité et de franchise. Ils avaient tendance à parler et à partager chacun son expérience en toute simplicité et ouverture d'esprit, particulièrement les enseignants stagiaires. Nous n'avons pas non plus regardé l'heure avec eux. Nous avons prêté une écoute positive à ce qui leur a paru important à raconter. Les entretiens, comme déjà convenu, ont commencé par des consignes ouvertes pour permettre à chacun de pouvoir s'inscrire librement dans la discussion. L'échange concernant le sujet du portfolio a été doucement introduit après un certain temps que nous avons jugé suffisant pour établir la confiance et la complicité. Pendant ce temps, d'autres points sur la formation des enseignants aux universités palestiniennes et en particulier l'UIG ont émergés. Cette ouverture dans la discussion nous a permis nous faire une idée générale sur les difficultés dans la formation des enseignants notamment celles concernant la formation pratique et sur la possibilité d'innover. Nous en avons profité pour consolider le modèle théorique que nous proposons dans le chapitre 9 par des idées inspirées de l'empirique.

A l'analyse, la présentation des entretiens nous a aidé à développer des pistes d'analyse notamment sur les pratiques pédagogiques générées par l'emploi du portfolio et la façon dont les acteurs y ont réagi.

### **2.2.1. La catégorie des élèves-maîtres**

Tous les interviewés de cette catégorie sans exception ont clairement dénoncé la faible préparation théorique à la faculté. Ils ont avoué, filles comme garçons, ne pas avoir appris à préparer leurs cours voire même à formuler des objectifs pédagogiques mesurables de leurs leçons qu'à l'école. Cette sensation a été aussi partagée par les trois superviseurs pédagogiques interviewés. Leurs témoignages évoquent aussi la problématique de l'absence quasi totale de liens entre théorie et pratique. Selon eux, la formation à la faculté ne prépare guère à la réalité du terrain jugé très difficile à Gaza. Ils ont aussi évoqué d'autres problèmes d'ordre technique comme, entre autres, l'insuffisance des stages et leur discontinuité dans le temps. Les enseignants stagiaires ont exprimé avoir vécu des situations d'infériorité au sein de l'école venant principalement de leur statut de stagiaire ce qui les a empêchés de s'exprimer vraiment en tant qu'enseignants. Mais en général, ils gardent presque tous en mémoire que la formation pratique leur a été très apprenante et que cela les a aidés « *à se sentir devenir professeur* ».

Au sujet du portfolio, les témoignages des filles et des garçons ont révélé des représentations divergentes par rapport à l'intérêt que chaque groupe y avait porté en fonction de son rôle social et de l'usage qu'ils avaient fait de l'outil. Alors que les filles se sont bien investies, les garçons, eux, ont plutôt éprouvé un désintérêt complet, qu'ils pensent aussi présent chez les superviseurs pédagogiques.

#### **2.2.1.1. Les portfolios des filles : un concours pour « *showing up* »<sup>57</sup>**

Contrairement aux garçons, les filles interviewées, Monia, Rahaf, Rania, Manal sauf Sabrina, nous ont parlé de leurs portfolios avec beaucoup d'enthousiasme. Selon elles, le portfolio était quelque chose de positif qui leur a permis de s'exprimer. Malgré le manque d'une compréhension fondée du concept du portfolio et de ses gains pédagogiques que nous avons constaté chez elles, les filles ont apprécié l'aspect travaux pratiques dans

---

<sup>57</sup> Terme emprunté au superviseur Fayez qui signifie en français « se faire voir ». Voir l'entretien No.8

l'affaire. Selon elles, c'était un moyen pour montrer leur motivation et leur sens de l'organisation et le soin qu'elles portaient à leur tâche. La présentation et les « apparences » ont joué un grand rôle car chacune a voulu donner une bonne impression d'elle.

- **Entretien No.1** : Monia est la première élève-maître interviewée dans cette catégorie. Elle a 22 ans et elle venait d'avoir son diplôme. Elle a effectué son stage dans une école publique dans une classe de 8<sup>ème</sup>. C'est son superviseur qui nous a mise en contact avec elle parce qu'il considère qu'elle est « excellente » et que son portfolio est « impressionnant ». Majeure de sa promotion, Monia nous a semblé être un exemple type du programme de FIM à l'UIG. Elle a voulu donner une bonne impression d'elle. Nous avons compris ce poids qu'elle avait sur les épaules notamment au début. Dès l'entrée en contact, nous l'avons laissée s'exprimer sur ce qui lui a semblé intéressant à dire (nous avons enlevé dans la transcription les discussions latérales qui n'étaient pas utiles ou peu pertinentes notamment au début). Monia est venue avec l'ensemble de ses travaux du stage dont son portfolio. Ce dernier a bien évidemment fait objet de discussion lors de l'entretien comme objet d'analyse de notre corpus aussi ; c'est le portfolio numéro 1. Nous avons essayé de questionner Monia sur sa démarche de réalisation de portfolio sans heurter sa « fierté » de son travail. Elle avait l'air très fière de son portfolio qu'elle considère comme une « *très belle idée* ». Elle s'y est trop investie en temps et en coût notamment pour des raisons esthétiques. Elle raconte :

40. I Sur *Elmoltaga Eltarbawi* [La Forum pédagogique], il y a un dossier tout entier consacré au 8<sup>ème</sup>. Il y a des transparents en Powerpoint et des fiches avec images pour chaque vocable. Mais toutes les images ne me plaisaient pas forcément, donc je les remettais à mon goût.
41. E *C'était obligatoire pour le portfolio ?*
42. I Le superviseur n'a rien demandé mais moi j'aime être distinguée. C'est pour lui faire plaisir et me faire plaisir aussi.
43. E *Mais si l'on ne te demande pas de le faire de cette manière pourquoi tu te fatigues ainsi ?*
44. I Moi, j'aime que ça soit beau. Dieu est beau et aime la beauté. Et puis, quand les filles à la faculté voient mon portfolio aussi beau et bien soigné, cela parle de sa propriétaire.
45. E *C'est pour le côté esthétique des choses, alors ?*
46. I C'est exactement ça parce que cela joue beaucoup dans l'impression que la direction aura de toi. L'élève lui-même aura une bonne impression de toi.

Extrait (entretien No.1)

Monia comprend le portfolio d'une façon superficielle qui se limite à la présentation du dossier et à la concurrence installée entre certaines filles à faire toujours plus « beau » :

82. E *D'accord et que penses-tu du concept du portfolio? Ça t'a été utile?*  
83. I Oui ça m'a été utile.  
84. E *En quoi ?*  
85. I A découvrir ce que je pouvais proposer comme idées nouvelles.  
86. E *Par exemple ?*  
87. I Avant, je passais sur des photos et des choses sans y prêter attention alors que maintenant je les utilise en classe. Mais à vrai dire, le portfolio m'a pris beaucoup de temps et d'effort mais je me suis dite « Allez ! ce n'est pas grave, le plus important, c'est qu'il soit beau. J'ai été satisfaite du fait que ça a trop plu à mes copines.

Extrait (entretien No.1)

- **L'entretien No.2** : Rahaf, 24 ans, est une fille très posée. Elle est mariée et a un enfant. Elle fait l'éducation par amour du métier mais aussi pour espérer trouver du travail plus tard car elle pense que l'enseignement est parmi les rares secteurs qui embauchent encore à Gaza. Pour elle, le métier d'enseignante est convenable pour les filles dans la société palestinienne. Elle a constitué un seul portfolio puisqu'elle n'a suivi qu'un seul stage ; elle n'avait pas encore validé toutes les matières nécessaires pour suivre le deuxième stage. Rahaf aussi a apprécié l'idée du portfolio pour l'espace d'expression que ça lui a donné. Elle trouve que le portfolio lui a permis de concrétiser ses efforts ce qui l'a motivée à fabriquer davantage de ressources pédagogiques durant le stage. Pour composer son portfolio, elle a copié celui de son enseignante coopérante « *point par point* ». Elle a aussi consulté d'autres portfolios à l'UFP. Elle est super contente que son superviseur ait gardé son portfolio; preuve pour elle que celui-ci était *bon et joli*. Elle se confie :

50. I Ecoute ! le portfolio m'a fait ressentir que j'ai réalisé quelque chose. Ecoute ! tous mes efforts pour donner cours étaient une chose mais le portfolio c'est toute autre chose.  
51. E *Hmm*  
52. I Surtout lorsque le superviseur l'a gardé, j'ai été très contente parce cela voulait dire que mon portfolio était bien et joli. J'ai senti que j'ai réalisé quelque chose de beau pas forcément pour les autres mais pour moi. Mes cours ont peut-être eu un retour sur les filles mais le retour du portfolio c'était sur moi.

53. E « *Un retour sur toi* » dans quel sens tu dis ça ?  
 54. I Dans le sens que j'ai réalisé quelque chose qui me reste dans les mains.  
 55. E *Hmm*  
 56. I Mes cours c'est le superviseur qui les évalue mais le portfolio quand je le vois devant mes yeux, je vois un résultat tangible de mes efforts. Cela me remonte le moral surtout que le mien était joli.

Extrait (entretien No.2)

- **L'entretien No.3** est un entretien collectif avec Rania, Manal, Sabrine et l'élève Dalia (la sœur de Rania) qui sont des amies proches. Ayant travaillé collectivement pour leurs stages, elles nous ont proposé de s'entretenir toutes ensemble. La discussion a pris la forme d'un débat très intéressant et franc. Les filles avaient tendance à parler ouvertement avec un sens d'humour et de critique aigüe. Le témoignage de l'élève Dalia, a donné une ouverture à la discussion sur les pratiques liées au portfolio dans les écoles notamment en ce qui concerne le concours du « meilleur » portfolio organisé par le Ministère de l'éducation de Gaza.

A l'encontre de Manal et Rania, Sabrine et Dalia ont été, toutes les deux, critiques sur le portfolio tel qu'il est mis en œuvre dans le programme et dans les écoles. Cette différence de point de vue a généré un débat constructif et enrichi par des arguments controversés. Nous les avons écoutées avec beaucoup d'intérêt lors de leurs échanges :

135. E *D'accord. À part le côté présentation, que pensez-vous du concept du portfolio lui-même ?*  
 136. M C'est bien et c'est amusant.  
 137. E *Et du point de vue pédagogique ?*  
 138. S Mais enfin ! à quoi ça sert le portfolio ? Moi je me demande aussi pourquoi ? Même le portfolio d'élève pourquoi ?  
 139. R Je ne suis pas d'accord avec toi Sabrine.  
 140. S Moi, je demande pourquoi ! Même les élèves à l'école, ils ramènent des portfolios pour mettre des dissertations dedans. Mais si ça devait être noté, ce sont les dissertations mêmes qui devraient l'être et non pas le dossier !  
 141. R Ça, c'est au niveau des élèves mais pour l'enseignante c'est tout autre chose.  
 142. S Ça coûte aux élèves d'acheter du papier et de faire des impressions ou d'écrire sans même qu'ils lisent ce qu'on ramène.  
 143. M Moi, je te réponds Sabrine : tu as vu l'enseignante qui venait de l'étranger et qui nous a montré le portfolio de son fils ?  
 144. R Oui.  
 145. M C'était un dossier simple composé de simples feuilles rayées. Ce qui compte c'est que l'enfant dessine et s'exprime. Son portfolio était très simple. Moi, mon portfolio vaut le portfolio d'Obama. S'il en prépare un, il ne ferait pas plus beau que le mien.

146. E [sourire]
147. M C'est vrai ! mais à l'étranger on cherche plutôt la simplicité et les dessins à la main et que le travail soit fait par l'enfant lui-même.
148. S Eh bien non! Moi, j'ai vu des enseignantes quand elles regardaient des portfolios, elles ne s'arrêtaient pas de critiquer l'écriture des filles. Elles disaient : « Appelez la fille et dites-lui d'améliorer son écriture et de mieux soigner son portfolio ! ».
149. R Toi tu t'intéresses au portfolio de stagiaire ou celui d'élève ?
150. E *Au portfolio de stagiaire.*
151. R Ce n'est pas pareil. Moi, je considère que le portfolio représente ta réalisation à toi, une source de fierté pour toi.
152. E *Hmm*
153. R Quand je vois mes productions classées dans un dossier, ça me donne de la fierté. Demande-leur ce que je faisais ! Voici ma sœur demande-lui! Je tenais mon portfolio dans les mains et je ne cessais pas de le regarder.
154. E *D'accord ! et du côté pédagogique, quelle était sa plus-value pour toi ?*
155. S Moi aussi je pose la même question : à quoi ça sert un portfolio ?
156. M Sabine ! mais c'est un bilan.
157. S De toute manière, le travail réalisé a été effectué pour donner cours et on a retenu ce que on devrait apprendre dans la tête et non pas dans un dossier !
158. M D'accord mais imagine que tu passes par une situation semblable de ce que tu as vécu, tu retournes à ton portfolio.
159. S Le stage ne dure que très peu : 40 jours sur l'année. Je n'aurais pas le temps de le finir pour y revenir.
160. R Sabine ! puisque tu as fait le travail, pourquoi le perdre ?
161. S Le perdre? Pourquoi le perdre ? Ça ne se perd pas ! Tu le gardes pour toi. Mais que tu sois obligée de préparer un dossier noté sur 20 points ! Tu peux bien donner cours et si ton portfolio n'est pas prêt le jour de l'annotation, tu les perds ces 20 points.
162. E *Précisons la question: en quoi le portfolio t'a-t-il aidé pendant ton stage ? Quel effet a-t-il eu sur ton apprentissage durant le stage ?*
163. S Je te dis en quoi : il y a 20 points là-dessus [rire].
164. R Moi je dis qu'il t'aide à observer ton évolution.
165. E *Comment ?*
166. R Par exemple, la dernière fiche pédagogique que j'ai travaillée ne ressemble pas à la première. Au début, je préparais les fiches à la main, et puis j'ai commencé à y rajouter des images. En revoyant les deux, ça te permet de connaître les étapes de l'évolution par lesquelles tu es passée.
167. E *D'accord mais est-ce suffisant ? Je veux dire, est-ce mesurer telle type d'évolution a besoin d'un portfolio ? Si on compare avec l'effort dépensé pour le réaliser ?*
168. R Bien sûr que non.
169. M C'est nouveau l'idée de portfolio.
170. R C'est nouveau mais c'est appliqué dans les pays développés figure-toi!
171. S Oui mais est-ce qu'il y est appliqué de la même façon ? Telle est la question !
172. R Alors comment ? peut-être que nous, on ne nous a pas bien appris ce que c'est un portfolio. Qu'est-ce qu'un portfolio alors ?

Extrait (entretien No.3)

On voit bien dans ce débat le manque de la clarté autour du concept de portfolio pour les filles. Rania et Manal valorisent le côté motivation que suscite le fait de collecter ses travaux dans un dossier, alors que Sabine reste sceptique non pas sur le concept du portfolio lui-même mais plutôt sur la pratique pédagogique qui en a été tirée. Elle s'interroge sur ses retombées, sur l'apprentissage des stagiaires. Plus loin, Sabine poursuit :

231. S Je pense que le portfolio devrait porter intérêt à des choses plus essentielles.  
 232. M Je suis d'accord  
 233. E *C'est-à-dire ?*  
 234. S C'est-à-dire, on devrait plutôt y mettre des analyses de cours, des explicitations de la méthode pédagogique employée ; des choses qui peuvent être utiles à l'étudiant mais aussi à celui qui consulterait son portfolio. Ça ne devrait pas se limiter à des images et à des fiches de vocabulaire parce que comme ça, c'est beaucoup. C'est vrai que des choses comme ça sont jolies et créent de l'ambiance dans le portfolio, mais pour quelle utilité ?

Extrait (entretien No.3)

Le témoignage de l'élève Dalia qui partage complètement l'avis de Sabine n'apprécie pas non plus cette pratique portant selon elle trop sur la forme et les apparences négligeant ainsi le fond. Elle avoue avoir réalisé le sien uniquement pour avoir sa note, elle dit :

287. D Mon portfolio n'était pas complet. Mon professeur a commencé à y rajouter des choses et à échanger avec d'autres portfolios pour qu'il soit complet. Mais les enseignantes, elles-mêmes, ne s'y intéressent pas trop. Elles veulent mettre leur note et c'est tout.  
 288. R J'ai aussi remarqué ça à l'école.  
 289. S Moi aussi j'ai vu ça. Ça se passe comme ça.  
 290. R Parce qu'il y a le concours du meilleur portfolio.  
 291. E *Hmm*  
 292. D C'était des formalités devant le ministère, mais à l'école, les enseignantes ne sont pas trop motivées pour le portfolio.  
 293. E *Et les filles ? Le sont-elles ?*  
 294. D Ça dépend de la personnalité de chacune. Moi personnellement, je n'aime pas les choses comme ça je n'en ai rien appris. Je l'ai travaillé pour l'enseignante et pour la note. A part ça ; rien. Mais il y a des filles qui aiment les apparences. Elles décorent et y mettent de l'argent rien que pour que leurs portfolios soient distingués.  
 295. E *Un peu comme ta sœur et ses copines.*  
 296. D Voilà comme elles. Parce que l'enseignante ne met pas la même note pour un portfolio avec des cartes d'un demi-shekel que pour un autre plus simple. Elle dit : « Le 1er est mieux soigné et plus colorié ! ». Pourtant, c'est le même contenu !  
 297. E *Hmm*

298. | D Les filles volaient, enfin ne volaient pas, mais photocopiaient les portfolios de leurs copines pour les remettre à d'autres enseignantes. Et plus la fille décore, plus elle aura une meilleure note !

Extrait (entretien No.3)

### 2.2.1.2. Les portfolios des garçons : du plagiat « *reconnu* »

Contrairement aux filles, les garçons interviewés : Oussama, Amine, Mohammed, Salama et Taher n'ont pas manifesté autant d'intérêt au portfolio. Le côté esthétique ne les a pas trop séduits pour s'investir dans une pratique mal comprise par eux. Deux entre eux (Oussama et Taher) ont ouvertement avoué que les portfolios qu'ils avaient remis ne contenaient rien de leurs propres travaux. Les trois autres garçons ont plutôt évoqué cette pratique courante de plagiat de leurs collègues et ont beaucoup minimisé le rendement pédagogique du portfolio sur leur apprentissage.

- **L'entretien No.4** était avec Oussama qui est un diplômé désintéressé de l'éducation. Il s'est inscrit à la faculté de l'éducation par sa passion pour l'anglais et conformément à la volonté de ses parents qui espéraient le voir professeur. Oussama, comme le reste des interviewés, trouve que les méthodes d'enseignement à la faculté sont très démodées et basées essentiellement sur la mémorisation et le par-cœur alors que lui est plutôt « *intéressé par l'acquisition des compétences* ». (Entretien no.4 :12). Il considère que le système lui-même ainsi que les circonstances de la vie à Gaza ne permettent pas de provoquer des changements venant du terrain (des enseignants ou des stagiaires). Il ne croit pas au changement et n'envisage pas de devenir enseignant un jour. Il a un autre projet : partir en Irlande. Oussama nous a paru quelqu'un d'intelligent et franc. Il nous a fait beaucoup rire avec son sens de l'humour et son ironie à propos de la réalité de l'éducation à Gaza. Pour lui, la formation pratique ne lui a pas offert d'espace pour se développer ni même pour pouvoir pratiquer correctement son anglais.

Oussama a été très critique au sujet de portfolio. Il ne le trouve pas convaincant du tout. D'après lui, le portfolio n'a pas de retour pédagogique positif sur les élèves-maîtres encore moins sur les élèves à l'école à cause de cette pratique courante dans sa réalisation : le copiage. Il nous a raconté comment lui-même a copié entièrement son portfolio du 2<sup>ème</sup> stage de l'internet (le superviseur ne lui a pas demandé d'en préparer un au 1<sup>er</sup> stage,) et comment son portfolio a eu l'appréciation de son superviseur. Il raconte :



106. I Avant la dernière visite, le superviseur nous appelle pour nous demander de préparer un portfolio pour le lendemain. Nous n'étions pas au courant. Nous ne savions même pas ce qu'était un portfolio ni comment le préparer.
107. E *Hmm*
108. I On lui a dit qu'il ne nous en avait pas parlé avant mais il a nié et a répondu que « Si ! et ce n'est pas mon problème ça ». Quelle est la solution maintenant ? Il a répondu : « Débrouillez-vous ! » Qu'est-ce que c'est ça débrouillez-vous ? Je me suis connecté sur *l'El-Moltga El-Tarbawi* [le Forum Pédagogique] et j'ai fait copier /coller, copier/coller, copier/coller...
109. E [rire]
110. I J'ai téléchargé des fiches, des examens tout. J'ai imprimé un gros dossier comme ça. Le lendemain, je lui ai dit : « Voilà le portfolio. Il m'a répondu : « Oh toi ! tu es top. Excellent ! ». [rire]
111. E *Il était content ?*
112. I Je lui ai répondu: « Oh, ça a fait deux semaines que je travaille là-dessus. » [rire]
113. E [Rire] *Ça veut dire tu n'y as pas mis de tes propres travaux ?*
114. I Rien de tout de mes propres travaux. Je ne savais même pas qu'il fallait en préparer un. Je n'ai pas gardé mes fiches.

Extrait entretien No.4

Oussama a eu la note de 18/20 pour « son » portfolio.

- **L'entretien No. 5** s'est déroulé avec Mohammed, il a 22 ans, en quatrième année. Il n'a effectué qu'un seul stage donc un seul portfolio qu'il dit l'avoir réalisé lui-même. Pour lui, le portfolio ne lui a été utile que pour collecter ses productions durant le stage ce qui lui a motivé à en produire davantage. Il pense, comme les autres interviewés d'ailleurs que la dimension quantitative jouait beaucoup dans l'évaluation du portfolio. Il avait ainsi tendance à produire plus de fiches de vocabulaire pour « *remplir son portfolio* » même s'il est convaincu que la quantité ne représente pas un critère d'efficacité :

- 62 I D'accord mais à l'université ils cherchent la quantité et non pas la qualité. Il faut que le portfolio soit gros et le superviseur te demande de remplir. Je lui ai dit : « Je suis capable de te ramener des choses dont je n'ai rien employé comme font les autres ». Il y a des étudiants qui y mettent des examens, des posters et des je ne sais pas quoi qu'ils n'ont en rien employé. D'où ils les ramènent alors ? [rire].
- 63 E *Hmm*
- 64 I Il m'a répondu qu'il pouvait le savoir. Pourtant un de mes collègues lui a remis un portfolio dont il n'a rien utilisé. Ce collègue m'a dit qu'il a rassemblé son portfolio de gauche et de droite et qu'il le lui a remis sans rien employer de ce qu'il a ramassé. Un autre étudiant m'a dit qu'il a imprimé son portfolio tel quel était de l'internet et le lui a remis. J'avais envie de lui dire « Là voilà que tu n'as

- rien su de tel ou tel étudiant. Mais je me suis retenu pour ne pas causer des ennuis aux autres et pour ne pas embarrasser le superviseur lui-même. [rire]
65. E [sourire].
66. I Je t'avais dit, ils cherchent la quantité et non pas la qualité. Trop de ressources pédagogiques n'est pas forcément une mesure de l'efficacité de l'enseignant. A quoi ça sert de ramener des ressources non ou mal utilisées ?

Extrait entretien No.5

- **L'entretien No 6.** Amine est aussi un diplômé de la promotion 2010-2011. Il a l'air posé et sérieux. Il a rencontré la même difficulté qu'Oussama : son superviseur ne lui a demandé de préparer un portfolio qu'en fin de semestre. Il dit l'avoir préparé vite fait en « quatre ou cinq jours ». Il voit dans cette tendance un manque d'attention à l'égard du portfolio venant aussi bien des étudiants que de leurs superviseurs.

62. I On avait un autre cours en anglais « Méthodologies » dans lequel on a aussi appris sur le portfolio. Mais je me rappelle que le chapitre sur le portfolio était le dernier dans le livre. A la dernière semaine de cours, il n'est resté que deux ou trois cours, le professeur est passé dessus très vite. Il nous a dit « Les garçons ! vous étudiez tel et tel points sur le portfolio ». Je t'ai déjà dit le portfolio n'a pas eu trop d'intérêt.

Extrait entretien No.6

- **L'entretien No. 7** était un entretien collectif avec Taher, 22 ans, et Salama 23 ans. Tous les deux étaient aussi fraîchement diplômés. Ils nous ont parlé ouvertement de leur pratique frauduleuse de portfolios, ce qui est une pratique commune, paraît-il. Salama s'en moque et considère que réaliser un portfolio n'est qu'une perte de temps à couper et à coller des papiers, « *il n'a pas le temps pour ça* » ; Il travaille avec son père dans son atelier de forgeron.

Taher qui a réalisé son portfolio lui-même dit que le portfolio lui a motivé à produire plus des ressources didactiques pour ses cours même s'il avait des fois le sentiment que c'était un « *effort perdu* », il témoigne :

89. E *Et quoi concernant le portfolio ? Avez-vous réalisé de portfolios ?*
90. T Oui
91. S [sourire]
92. E *Pourquoi ce sourire Salama ?*
93. S Parce que tu peux dire que j'ai fait et je n'ai pas fait de portfolio.
94. E *C'est-à-dire ?*

95. S C'est-à-dire j'ai remis un portfolio que je n'ai pas réalisé moi-même [rire]
96. E *Comment ça ?*
97. S A vrai dire, moi je suis occupé. Je travaille avec mon père dans son atelier de forgeron. J'allais au stage d'accord, j'ai appris des choses c'est vrai mais franchement ce portfolio je ne sais pas d'où ils l'ont sortis ?
98. E *Quel est son concept à l'université ?*
99. T A la base le portfolio c'est que tu ramasses les travaux que tu as accomplis durant le stage. Tu les mets dans un dossier pour le remettre au superviseur. Moi, j'ai fait le mien mais je l'ai complété avec des choses que j'avais prises d'autres collègues.
100. E *Tu peux y mettre du travail de quelqu'un d'autre ?*
101. T Je peux rajouter les fiches de vocabulaire de mon collègue. Nous donnons pratiquement les mêmes leçons pourquoi alors chercher sur internet une image représentative d'un mot et sa signification ? Il faut les imprimer en plus ! J'ai donc mis ce que j'ai fait moi pour mes cours et j'ai emprunté le reste à mon collègue.
102. E *Et le superviseur accepte que vous vous échangiez entre vous de cette façon ?*
103. T Le collègue avec qui j'ai fait l'échange n'était pas avec mon superviseur. Donc, il n'y a pas de souci.
104. E *Et toi Salama ? Comment as-tu fait ?*
105. S Je t'avais dit, je n'avais pas le temps de ramasser des papiers. J'ai un collègue stagiaire dans une autre école. Son superviseur lui a rendu la dernière visite et lui a évalué son portfolio.
106. E *Hmm*
107. S Je l'ai appelé et je lui ai dit que je n'avais pas fait de portfolio et que le superviseur passerait le lendemain. Il m'a demandé de passer chez lui pour récupérer le sien à condition de changer le nom et d'enlever quelques feuilles pour que ça ne se voie pas que ce n'était pas à moi. Je lui ai dit « parfait ! »
108. E [sourire]
109. S Qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? Il faut faire avec [sourire].
110. E *Et le superviseur ne l'a pas su ?*
111. S Il n'a rien su. Il a mis la note et c'est tout. D'ailleurs je pense qu'il le savait mais qu'il fermait les yeux pour mettre une note comme on le lui demande l'université. L'essentiel pour lui, c'est de voir un dossier pour mettre une note.

Extrait entretien No.7

### 2.2.2. Les entretiens avec les superviseurs pédagogiques

Nos trois superviseurs ont trois identités professionnelles différentes ; un ancien enseignant et directeur d'école à la retraite, un inspecteur pédagogique en fonction et un professeur vacataire à l'université. Tous les trois ont reçu leur formation post-baccalauréat en Egypte. La diversité dans leurs profils a généré des avis diversifiés vis-à-vis de l'intérêt que voit chacun dans le portfolio.

- **L'entretien no.8** a eu lieu avec le superviseur Fayez. C'était le premier entretien que nous avons tenu. Nous étions assez curieuse d'en apprendre davantage sur

l'organisation et les pratiques des stages et leur supervision pédagogique dans les universités palestiniennes, plus particulièrement à l'UIG. Fayez, 61 ans, est un directeur d'école publique à la retraite. Ayant de l'expérience et de l'énergie, il s'est orienté depuis 2006 vers la supervision pédagogique des enseignants stagiaires en tant que vacataire dans les trois universités principales de la bande de Gaza : l'UIG, Université Al-Azhar, et l'Université Al-Aqsa. Pour le deuxième semestre de l'année académique 2010-2011, il était chargé du suivi de 34 stagiaires dont 14 de l'UIG et 20 (10 filles, 10 garçons) de l'université voisine Al-Azhar. Fayez éprouve de l'amour pour la langue de Shakespeare et se considère comme un grand adhérent à l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères. Il combat chez ses stagiaires l'approche de l'enseignement par la traduction très répandue dans les écoles. Il les invite à être créatifs et simples dans leurs enseignements.

L'entretien a avancé selon trois axes : la pratique du superviseur dans la supervision des stages, l'organisation de la supervision y compris son évaluation, et le portfolio, sa pratique, et sa mise en place. Fayez s'exprimait en arabe et en anglais. Nous avons gardé dans les transcriptions cet aller-retour entre les deux langues tout en excluant les digressions qui n'ont pas porté sur le sujet de l'entretien (sa modeste connaissance du français, sa volonté de poursuivre des études supérieures, son expérience au Kuwait des plaisanteries, et des répétitions, etc.).

Au sujet du portfolio, Fayez n'est pas très convaincu de l'utilité de cet outil tel qu'il est proposé dans le programme et il n'en a pas caché ses ironies. Selon lui, les critères d'évaluation qui imposent un contenu prédéfini et quantitatif du portfolio, ne génèrent pas un processus d'apprentissage efficace pour le stagiaire dans son apprentissage du terrain. Il critique les dérapages existants dans la pratique et l'incapacité des superviseurs à stopper ce dérapage vu le système d'évaluation mis en place. Il dit :

151. I Tu veux la vérité ?  
 152. E *Que la vérité.*  
 153. I Le portfolio est aussi employé dans les écoles publiques. Chaque enseignant a un portfolio à réaliser et chaque élève doit en préparer un pour chaque matière [il claque des mains]. Ça a ruiné les élèves. L'élève va à la librairie et ramène un portfolio qu'il ne lit pas et il ne connaît rien de ce qu'il y a dedans. Il fait des dissertations pour les sciences, pour l'anglais et pour je ne sais pas quoi pour les classer dans un dossier à remettre à l'enseignant.  
 154. E *Ça devient une sorte de dissertation et non pas un portfolio !*  
 155. I Et même les dissertations ne dois-je pas les rédiger moi-même ? Eux, ils ne

- les lisent pas, ils n'en apprennent rien.
156. E *Hmm*
157. I Pourtant, le sous-secrétaire du ministère [Ministère de l'éducation de Gaza] a déclaré qu'on ne leur demande pas ça et qu'il suffit que l'élève ramène de simples papiers qu'il rédige lui-même. Mais, l'élève ne veut pas rédiger, il veut ramener quelque chose d'imprimé et de bien décoré.
158. E *Hmm*
159. I Et cela est très coûteux pour un père qui a 6 ou 7 enfants à l'école surtout si chaque enfant doit remettre un portfolio pour chaque matière.
160. E *Oui*
161. I Je ne sais pas mais moi je ne suis pas très convaincu par ce portfolio. L'étudiant stagiaire n'en a pas besoin pour montrer ses réalisations.
162. E *Hmm*
163. I Ses réalisations sont visibles à travers sa performance durant sa formation. Si l'étudiante veut rassembler ses réalisations, qu'elle les rassemble pour elle. Mais cela ne mérite pas 20 points !
164. E *Je comprends. Vous pensez qu'on n'a pas besoin de portfolio pour constater des réalisations*
165. I C'est mieux qu'ils gardent la note du superviseur sur 80! Nous l'avons dit à l'université mais ils ont refusé. Ils ont dit que c'était bien le portfolio et que ça montre les réalisations. Bon ! un portfolio, un portfolio !

Extrait entretien No.8

- **Entretien no. 9 :** Karim, le deuxième superviseur interviewé est, et depuis 2001, fonctionnaire du ministère d'éducation au titre de superviseur des écoles (inspecteur pédagogique). Son nom apparaît parmi les auteurs du curriculum national palestinien. Il est aussi formateur des formateurs ; il se charge des ateliers de formation continue destinés aux nouveaux enseignants. A côté de ses responsabilités, Kareem est devenu depuis 2003 superviseur pédagogique vacataire dans les deux universités : Al-Azhar et l'UIG. Dans ses supervisions, il favorise le coaching entre pairs parce qu'il trouve que *« cette méthode développe la pensée critique chez l'étudiant dans un processus constructiviste »*. (Entretien no.9 : 64). Vu son identité professionnelle, Kareem projette la formation pratique dans une vision de formation continue. Il considère que le but principal du stage est de faire acquérir au stagiaire des bases nécessaires à son futur travail. Il pense que son rôle de superviseur consiste à forger l'identité de cet enseignant par le fait de *« développer l'esprit de leadership chez lui et d'élever son niveau de confiance en soi »* (Entretien no.9 :72).

Sur le portfolio, à l'encontre de Fayeze, Karim considère que l'outil, bien qu'il soit limité à *« la documentation des travaux pratiques du stage »*, l'outil a eu l'avantage d'habituer l'enseignant stagiaire à mieux s'organiser et à produire davantage de ressources

didactiques. L'absence de l'analyse ne nuit pas à ses autres bienfaits. Il reconnaît implicitement la pratique de copiage répandue parmi les stagiaires mais il y voit quand-même une certaine utilité ; « *c'est mieux que rien* », argumente-il :

105. E *Y a-t-il de l'analyse dans le portfolio ?*
106. I Pas forcément. Il [le stagiaire] peut en faire pour lui mais au moins construire un examen, oui c'est obligatoire.
107. E *Donc, on peut dire que l'analyse n'est pas obligatoire dans les critères d'évaluation ?*
108. I Si des étudiants se montrent prêts à en faire, ils peuvent la rajouter au portfolio. Mais déjà si l'étudiant parvient à réaliser ce qu'on lui demande de faire, c'est déjà très bien.
109. E *Par expérience, comment les étudiants réagissent-ils au portfolio ? Sont-ils motivés ou bien le considèrent-ils comme un fardeau ? Ou bien ils ne savent déjà pas comment en réaliser un ?*
110. I L'étudiant doit en réaliser un. Il y a 20 points qui y sont attribuées. Ce n'est pas rien.
111. E *Oui, mais en sont-ils contents ?*
112. I Les étudiants réagissent bien et ils s'amuse à en réaliser surtout les étudiantes. Elles rivalisent entre elles. Les garçons font des portfolios aussi mais ils n'y accordent pas la même importance. Certains me disent : « Donnez-moi la note et je ne veux même pas devenir enseignant ». Je réponds que ce n'est pas bien et qu'il a à collaborer avec l'enseignant coopérant pour réaliser son portfolio car lui aussi doit réaliser un portfolio demandé par le ministère..
113. E *Et pédagogiquement, ressentez-vous qu'il y a une différence entre les étudiants qui font un portfolio et ceux qui n'en font pas ? Y a-t-il un effet ou un impact direct dû à l'usage de cet outil ?*
114. I Si j'habitue l'étudiant à organiser ses travaux de cette façon, il continuera ainsi quand il deviendra enseignant plus tard. L'enseignant doit préparer un plan annuel et répartir le curriculum, et cela existe dans le portfolio, donc c'est utile pour l'étudiant.
115. E *Est-ce lui qui le prépare ?*
116. I Et même s'il ne fait que de le photocopier et de le rajouter à son portfolio, il apprend au moins qu'il existe une répartition du curriculum. Il en aura au moins une idée.
117. E *Hmm*
118. I Ce n'est pas comme il venait brut n'en connaissant rien et que je dois lui faire encore participer à des formations sur comment distribuer et analyser le contenu du manuel scolaire. Finalement, quel est le but ? N'est-ce pas de préparer un enseignant ? Donc si les bases de préparation sont déjà là, c'est mieux que rien.
119. E *C'est vrai*
120. I Ainsi, s'il garde son portfolio, déjà il s'en vante puisqu'il passe une année à le préparer. Ça lui rajoute quelque chose de bien à son expérience. C'est mieux que s'il n'y avait rien. A vrai dire, il est bien le portfolio.

Extrait entretien No.9

- **Entretien no.10** est le dernier entretien de cette catégorie. Nous l'avons tenu avec Moussa, superviseur pédagogique et professeur vacataire à l'université de deux matières : « *Méthodologies pour enseigner* » et « *Curriculum et ressources didactiques* ». Il est docteur en sciences de l'éducation spécialisé dans l'acquisition *des compétences nécessaires dans la vie courante*<sup>58</sup> pour les élèves en primaire. De son expérience de supervision avec les trois universités palestiniennes, Moussa constate à l'instar de ses deux collègues l'absence de ces compétences chez les enseignants stagiaires. Pour lui les raisons en sont nombreuses : notamment l'absence d'une vraie volonté chez les décideurs de mener un vrai changement. S'il rejoint les deux autres superviseurs interviewés sur la motivation et la rivalité notamment entre les filles qu'a créées l'entrée du portfolio dans le programme, il considère que les usages de cet outil n'a pas vraiment généré « *d'impact important sur le changement des méthodes d'apprentissage chez les étudiants* » (Entretien no.9 : 61). Il explique :

75. I. Encore une fois pour être honnête, je vous ai dit que le portfolio a des points positifs limités mais la confusion qu'il a créée dépasse son utilité. L'étudiant passe du temps sur internet à chercher des caractéristiques des élèves, à des images pour les fiches de vocabulaire et à je ne sais pas quoi pour les inclure dans son portfolio. Mais l'a-t-il vraiment lu ? Cela lui a-t-il utile ? On ne peut pas le savoir. Mais la partie sur les travaux pratiques quand c'est réalisé par l'étudiant lui-même c'est bien.

Extrait entretien No.10

### 2.2.3. L'entretien avec le responsable de l'UFP

Le responsable de l'UFP à la faculté de l'éducation que nous surnommons ici Omar est docteur en philosophie de l'éducation de l'université de Khartoum. Il est maître de conférences à la faculté et membre de son conseil consultatif composé de quatre autres professeurs. Ses publications scientifiques s'intéressent plus particulièrement au champ de recherche de la formation pratique dans la formation des enseignants. L'entretien avec lui est d'une importance particulière pour notre recherche puisqu'il n'est pas seulement le concepteur de l'intervention portfolio mais il est aussi l'auteur de deux guides pratiques de stage et des brochures publiées (notamment l'imprimé sur le portfolio) par

---

<sup>58</sup> Le terme en anglais est *Life skills*. La traduction proposée est la traduction officielle adoptée par l'UNESCO dans le forum de Dakar 2000 sur l'éducation.

l'UFP. Il est un acteur principal de l'organisation du travail autour de la formation pratique. S'entretenir donc avec lui a principalement eu pour but de saisir les choix institutionnels qui ont guidé l'intervention portfolio et les enjeux derrière une telle initiative d'innovation. C'est aussi pour avoir le sens que le praticien attribue à ses actions pour éclairer certaines zones d'ombre dans la mise en place de cette initiative d'innovation pédagogique. Aussi, confronter son point de vue avec ceux des autres acteurs a permis d'avoir un portrait plus complet de la façon dont a avancé l'initiative pédagogique.

Vu son statut, l'entretien avec lui a pris une dimension plus formelle. Nous avons gardé une attitude neutre par rapport à son propos tout en faisant recours à des techniques variées (reformulation, effet-miroir, questionnement non direct) pour aller au-delà de l'image positive qu'il a essayé de dresser et pour aborder les choses plus en profondeur. L'entretien peut être décomposé en trois temps ; une discussion au début sur si les méthodes conseillées dans la supervision de stage prennent en compte le développement de la réflexion chez les enseignants stagiaires. Le deuxième temps a porté sur les efforts déployés pour introduire le portfolio au sein du programme et sa valeur ajoutée. Le troisième temps était plus consacré à l'organisation générale de la formation pratique. Tout au long de l'entretien, notre interlocuteur a tenu un langage officiel ; il a beaucoup argumenté pour valoriser les efforts accomplis, notamment la publication des deux guides de stage destinés aux enseignants stagiaires et aux superviseurs pédagogiques. Selon lui, le portfolio a été introduit pour une meilleure répartition de la note du stage. Son introduction permet d'avoir un contrôle continu des productions des enseignants stagiaires sur le terrain et favorise au même temps leur réussite. Le concepteur voit le portfolio comme « *un miroir reflétant la réalisation de l'étudiant durant son stage* » (entretien no.11 : 51) et considère que le portfolio a eu un effet positif sur la productivité des stagiaires grâce à « *la concurrence qui s'est installée entre les étudiants* ».

### **3. Synthèse du chapitre**

Dans ce chapitre, nous avons, tout d'abord, détaillé notre méthode de codage et de traitement des données. Le choix d'un codage en deux volets, pédagogique et ingénierique, avant de construire des catégories d'analyse conceptualisantes a principalement pour objectif de pouvoir procéder à une analyse pertinente des données par rapport aux questionnements de la recherche portant sur les deux aspects de la



démarche de l'introduction de l'outil. Ensuite, la présentation des données qui a suivi a visé particulièrement à mieux connaître les acteurs interviewés et à pouvoir discerner leurs perceptions, représentations et pratiques qui ont fortement influé sur le sort de l'innovation pédagogique. Des pistes d'analyse s'en sont déjà dégagées

Touts d'abord, la présentation des trois portfolios a montré un modèle de portfolio de type représentatif dans lequel sont classés des documents de trois types (tous imposés par la grille de l'évaluation du portfolio). Il y a des écrits « *devoirs* » non personnalisés pour développer certains aspects pédagogiques sous forme de listage. Ensuite, il y a des documents complémentaires (l'emploi du temps, le découpage du manuel scolaire en séquences) et enfin des artéfacts accomplis (dont des nombreuses fiches de vocabulaire). Les trois portfolios bien qu'ils soient volumineux, ils manquent cruellement d'écrit personnalisé. Rien n'évoque la réflexion.

Les entretiens nous ont permis d'accéder à des prises de position mitigées de la part des interviewés vis-à-vis de l'outil et de sa plus-value dans la formation et les pratiques qui en sont issues. Les filles se sont montrées plus enthousiastes notamment pour de raisons plus liées à des aspects de forme et à la prise de soin du dossier alors que les garçons ont avoués des pratiques de copiage et de plagiat reconnues même par les superviseurs pédagogiques. Dans l'ensemble, nous avons constaté un manque de clarté dans la compréhension du concept du portfolio chez les filles comme chez les garçons et une non-appropriation du mode de l'apprentissage qu'il véhicule. Le rôle principal de l'outil s'est limité à la documentation des productions de stage sans stratégie d'apprentissage bien claire pour eux.

L'analyse qui suivra, dans ses deux volets, nous éclairera davantage sur la démarche pédagogique développée autour de l'outil ainsi que sur sa mise en œuvre.



## CHAPITRE -VII-

### Le volet pédagogique : à la recherche des indices mesurables d'une innovation constructiviste

#### I. INTRODUCTION

Dans ce volet d'analyse, nous partons à la recherche approfondie des indices mesurables nous permettant d'affirmer ou d'infirmier d'une façon scientifique l'occurrence d'une certaine ouverture sur le plan pédagogique du processus d'apprentissage à l'aide du portfolio. L'innovation peut se caractériser ici par l'apparition sur une base théorique constructiviste cohérente des apprentissages professionnels plus ouverts allant vers le développement de l'apprentissage professionnel par compétences et par réflexivité sur la pratique de stage se rapprochant du paradigme du praticien réflexif de Schön. Nous disons bien ici « s'approcher » car nos lectures des portfolios comme produits finis ne semblent pas traduire une pratique promotrice de ce paradigme. Néanmoins, la recherche approfondie d'indices d'innovation se construira autour des trois niveaux d'analyse; macro, méso et micro de l'aspect pédagogique de l'intervention sur la base des pistes suivantes ;

- **Au niveau macro** : détecter une volonté affichée de provoquer une rupture au niveau théorique pour utiliser le portfolio dans une nouvelle vision d'apprentissage comme un outil d'apprentissage et de développement professionnel, et d'évaluation authentique,
- **Au niveau méso** : observer des mesures cohérentes traduisant cette nouvelle vision de l'apprentissage qui soient perceptibles notamment au moment de la fixation des objectifs d'apprentissage, des méthodes, et de l'évaluation réservées au portfolio et à la formation pratique en général.
- **Au niveau micro** : repérer des indices de réflexivité et d'acquisition des compétences à base des pratiques professionnelles dans les écrits des portfolios.

Pour ce faire, un sous-dispositif d'analyse des aspects pédagogiques sera conçu sur la base des catégories conceptualisantes suivantes :

- Le concept du portfolio entre théorie et pratique,
- L'évaluation pédagogique du portfolio: critères et pratiques,
- Pratiques pédagogiques de portfolio.

Une mise en commun des résultats éprouvés par chaque catégorie aura lieu à la fin de chapitre dans le cadre d'une discussion globale.

## **1. Le concept du portfolio entre théorie et pratique**

Bien que le guide pratique de l'élève-maître et celui destiné au superviseur pédagogique soient tous les deux édités respectivement en 2010 et en 2009, rien n'y est mentionné concernant le portfolio lui-même introduit en 2009. Seule une brochure de quatre pages destinée aux élèves-maîtres (voir annexe 3) mise en ligne sur la page web de l'UFP définit, si nous pouvons le dire ainsi, le cadre théorique qui délimite l'usage prévu du portfolio. Dans cette brochure, on peut lire les grands titres suivants :

- le concept du portfolio,
- les caractéristiques du portfolio,
- le contenu suggéré du portfolio,
- les avantages de l'évaluation à l'aide de portfolio,
- les critères d'évaluation avec la répartition de la note finale du stage.

### **1.1.Le concept théorique du portfolio**

Dans ce document, le concept du portfolio est défini de la façon suivante :

*« Il y a une tendance pédagogique de nos jours d'utiliser le portfolio comme un outil d'évaluation alternative. Le portfolio se définit comme une documentation pédagogique consacrée au travail de l'étudiant et l'observation par celui-ci de ce travail. Le matériel pédagogique composant le portfolio est à recueillir par des efforts collectifs de la part de l'étudiant et des autres. Ce matériel peut offrir un indicateur sur le progrès accompli dans l'acquisition des connaissances, des*

*compétences, de tendances et de valeurs par l'étudiant dans un domaine donné pour atteindre les principaux outputs ».*

Cette définition qui est plus orientée vers l'emploi du portfolio dans l'évaluation, ne précise pas clairement le type du portfolio à mettre en pratique. Cependant, il y a deux éléments qui attirent particulièrement notre attention : « *l'observation (de l'élève-maître) de ce travail* », et « *un indicateur sur le progrès accompli dans l'acquisition des [...] compétences* ». On y voit une évolution vers l'emploi d'un discours pédagogique plutôt constructiviste notamment par le recours à des termes évoquant une volonté de procéder par un processus d'évaluation alternative tenant compte de l'acquisition des compétences et de la réflexion.

## **1.2. Les caractéristiques du portfolio**

Par la suite, cette brochure présente les caractéristiques du portfolio basées en général sur des principes sous-jacents qui ne nous semblent pas être trop restrictifs. Ces principes garantissent à l'élève-maître la liberté de sélectionner le contenu de son portfolio dans le but de montrer son évolution d'une façon non aléatoire. La réflexion et l'autoévaluation sont deux pratiques appréciées :

- *le portfolio doit se réaliser dans un but clair et avec des objectifs spécifiques (la collecte du contenu du portfolio n'est pas aléatoire),*
- *Il contient les productions des élèves-maîtres sélectionnées et organisées*
- *le contenu du portfolio doit respecter des grandes lignes générales prédéfinies,*
- *les élèves-maîtres choisissent eux-mêmes le contenu du portfolio,*
- *les élèves-maîtres observent et auto-évaluent le contenu de leur portfolio.*
- *l'évolution des élèves-maîtres est à documenter à travers différentes productions et des examens,*
- *établir des critères clairs et adéquats pour évaluer les productions des élèves-maîtres,*
- *organiser des rencontres entre le superviseur et l'élève-maître pour discuter du portfolio.*

Certes, ces caractéristiques nous éclairent davantage sur les grandes lignes théoriques dans lesquelles le portfolio veut s'inscrire. Elles vont plutôt dans le sens d'intentions générales qui ne donnent pas naissance à des objectifs d'apprentissage opérationnels et

clairement mesurables. Nulle part, nous n'avons trouvé les objectifs pédagogiques définis du nouveau mode d'apprentissage à l'aide de cet outil que ce soit sous forme de compétences requises ou d'objectifs comportementaux.

### **1.3.Contenu suggéré du portfolio**

Toujours selon les propositions de cette brochure, *le portfolio peut, en général, contenir les éléments suivants :*

1. *données générales de l'étudiant-maître,*
2. *un index avec numérotation*
3. *des artefacts qui peuvent être :*
  - *le cahier des préparations quotidiennes,*
  - *les objectifs généraux de la matière enseignée (votre propre philosophie sur l'éducation),*
  - *des travaux accomplis*
  - *un enregistrement vidéo d'une leçon exemplaire,*
  - *les commentaires du superviseur sur une visite de classe et vos réactions par rapport à ces commentaires,*
  - *exemplaires des examens,*
  - *l'évaluation des élèves de votre performance d'enseignement,*
  - *des brouillons, des corrections de l'enseignant coopérant, des collègues, ou des parents d'élèves,*
  - *des productions pédagogiques extrascolaires,*
  - *des lettres des parents d'élèves, du superviseur pédagogique ou d'un collègue témoignant de votre capacité à une bonne interaction,*
  - *des articles publiés dans ou en dehors de l'école, des photos d'activités,*
  - *des activités professionnelles auxquelles vous avez participé et dans lesquelles vous définissez votre rôle,*
  - *des brouillons de travaux qui démontrent votre capacité à l'observation et la mise des objectifs de développement professionnel,*
  - *des preuves de votre capacité à faire bon usage du manuel scolaire en ce qui rencontre les différents besoins des apprenants,*
  - *votre traitement à des problèmes rencontrés à l'école.*

Une lecture analytique du contenu suggéré du portfolio, détaillé plus haut, peut nous aider à construire un regard plus élaboré sur les fondements pédagogiques sur lesquels l'intervention portfolio aurait pu être construite.

Tout d'abord, ce contenu brasse large au niveau de types d'activités professionnelles à présenter, allant de la documentation (par des enregistrements vidéos, des photos, et

d'autres) jusqu'*au traitement des problèmes rencontrés à l'école*. Il y a une diversification dans les supports jugés bons à utiliser (vidéo, photos, fiches didactiques, copies d'élèves, brouillons, et documents remplis par un tiers). On peut y lire aussi une invitation à la personnalisation sans parler vraiment de réflexion proprement dite quand on appelle à la présentation de sa propre philosophie de l'éducation, définition du rôle dans des activités professionnelles et traitement des problèmes. On peut donc déduire de ce type de portfolio qu'il y a une volonté de renforcer l'implication et l'intégration de l'enseignant stagiaire dans la vie de l'école et la nécessité d'en donner des preuves. Pourtant le modèle pédagogique derrière cette conception du découpage du portfolio n'est pas tout à fait clair pour les raisons suivantes :

Tout d'abord, ce découpage de la matière à inclure est plutôt fait sur une logique d'items qui correspondent à des unités élémentaires d'instruction mais qui ne suivent pas forcément une logique de progression en étapes professionnelles graduées. Ensuite, la conception des activités à inclure ne focalise pas sur la performance de l'enseignant stagiaire dans le cadre d'un processus d'apprentissage professionnel mais plutôt sur la base des productions finies. Par ailleurs, elle n'intègre pas la progression de la complexité des aptitudes comportementales ou cognitives et des aptitudes à acquérir pour réussir l'élaboration de ces activités. De plus, il n'y a pas non plus de scénarisation des situations professionnelles où l'enseignant stagiaire aura à réagir en fonction du terrain par la mobilisation des multiples savoirs et savoirs faire pour forger ses propres savoirs professionnels. Enfin, des recommandations de développements réflexifs et d'analyse des pratiques professionnelles situées sont quasi absentes.

Il faut néanmoins signaler qu'en pratique ce contenu suggéré du portfolio ne sera pas forcément celui qui sera réellement généralisé auprès des enseignants stagiaires comme le montrera l'analyse portant sur la conception et les pratiques de l'évaluation consacrée au portfolio qui suit

## **2. L'évaluation du portfolio : critères et pratiques**

L'évaluation est un nœud régulateur autour duquel se précisent les objectifs, les activités et les pratiques de formation. Concevoir l'évaluation est, ainsi, un moment fondamental qui est généralement pensé dès le début de tout processus d'apprentissage et en lien étroit avec les objectifs d'apprentissage déterminés.

L'évaluation à l'aide du portfolio a été définie dans la brochure comme étant : « un processus d'évaluation d'une collecte organisée des travaux de l'étudiant dans un but spécifique et sur une période donnée. Cette évaluation se fait sur la base des critères convenus et qui donnent à l'étudiant l'occasion de commenter, de réfléchir et d'observer son propre travail ».

Cette définition atteste bien d'une volonté de moderniser, au moins en théorie, l'évaluation du stage notamment par l'introduction de la notion *des critères convenus* donnant ouverture au développement de la réflexion, ce qu'aucune des deux autres pratiques (la visite de classe et l'évaluation du directeur d'école) ne garantit. Cette tendance est encore confirmée juste après par la mise en avant *des avantages de l'évaluation à l'aide de portfolio* traduits de la façon suivante :

- « Contrairement aux méthodes de l'évaluation traditionnelles, l'évaluation à l'aide de portfolio donne l'occasion à l'élève-maître de montrer ses points forts au lieu de pointer les erreurs. Ceci lui donne la confiance en soi et renforce sa motivation pour apprendre et pour progresser,
- c'est une évaluation portant sur les outputs de l'apprentissage reflétant des niveaux de réflexion élevés,
- le portfolio établit une complémentarité entre le processus de l'enseignement et l'évaluation puisqu'il fournit des informations adéquates sur la performance de l'élève-maître d'une façon continue durant son apprentissage,
- le portfolio accorde à élève-maître un rôle actif dans le processus de l'évaluation en lui permettant de choisir de collecter, de juger et de s'exprimer.
- Le portfolio établit le principe de l'égalité puisqu'il permet à l'enseignant de considérer les étudiants en tant que sujets avec des besoins et des particularités propres à chacun.
- Le portfolio est un outil d'évaluation des multiples connaissances et de compétences diversifiées et différentes,
- Le portfolio développe des bonnes habitudes sociales comme la capacité à dialoguer et à s'engager dans un travail de collaboration entre l'enseignant et l'étudiant via des rencontres et des discussions.

Les expressions soulignées dévoilent une tendance à innover reflétant une perspective théorique clairement constructiviste confirmée par la répétition des termes comme: *réflexion, rôle actif de l'élève-maître dans une évaluation continue, prise en considération des différences individuelles, et travail collaboratif, etc.* Toutefois, à part la possibilité de



discuter de son portfolio avec son superviseur pédagogique, aucune autre méthode d'apprentissage n'est formellement favorisée pour préciser comment les élèves-maîtres peuvent tirer profit de ces avantages.

### **2.1.Critères d'évaluation du portfolio**

Selon les recommandations de cette brochure, l'évaluation du portfolio doit tenir compte des principes suivants:

- *le niveau de l'effort fourni,*
- *La qualité et la pertinence des productions présentées (dans le portfolio),*
- *La valeur qualitative des productions de l'élève-maître,*
- *La diversité de ses travaux,*
- *La réflexion et l'observation: présence des indices sur l'auto-évaluation de l'élève-maitre de sa propre compréhension.*

Ces critères d'évaluation tels qu'ils sont décrits ci-dessus semblent orientés pour tenir compte de l'aspect qualitatif des œuvres à fournir. La répétition des termes « qualité, réflexion, auto-évaluation, diversité des travaux » semble promouvoir pour une pratique d'évaluation alternative et innovante. Toutefois, la grille d'évaluation (voir ci-dessous) définie en annexe comme la modalité d'évaluation du portfolio ne traduit guère ces tendances théoriques décrites à plusieurs reprises dans cette brochure sur le portfolio.

Figure 8: Grille d'évaluation du portfolio et de la formation pratique

### Contenu de portfolio

Activités	Contenu	Existe convenablement	N'existe pas
1-Cahier de préparation  (10) points	L'emploi du temps de l'enseignant coopérant		
	Les objectifs généraux de la matière à enseigner		
	Les caractéristiques de développement les plus importantes des élèves enseignés.		
	La répartition du manuel scolaire		
	Les ressources didactiques suggérées pouvant être mises au service de l'enseignement.		
	Les activités éducatives les plus importantes pouvant être mises au service de l'enseignement.		
2- Fiches pédagogiques (3) points	Travaux pratiques- devoirs illustrés- fiches de vocabulaire- fiches de travail		
3- Les activités les plus employées (1) point	Copies des activités en classe /hors classe.		
4- Les ressources didactiques les plus importantes (4) points	-1 -2 -3 -4		
5- Examens  (2) points	-1 -2 -3 -4		

Répartition de la note de la formation pratique :

- La note réservée au portfolio : **(20) Points**
- La note à attribuer par l'école: **(20) Points**
- La note à attribuer par le superviseur pédagogique **(60) Points**
  
- La note finale : **(100) Points**

Cette grille d'évaluation est diffusée pour être le document officiel sur lequel doivent se baser les superviseurs pédagogiques dans la notation du portfolio et qu'ont utilisé les enseignants stagiaire comme support pour guider la composition de leur portfolio (faute d'autres modalités de support ; nous le verrons plus loin). En effet, l'incohérence entre critères et modalité d'évaluation est flagrante et nous laisse, à première vue, perplexe devant les intentions d'innover et les capacités de mettre cette innovation en pratique. L'écart entre intentions et capacité semble être très important ce que le montrera la discussion qui suit.

## 2.2. Analyse et discussion

Cette grille d'évaluation soulève quelques remarques et doutes sur la pertinence de l'inscription du portfolio dans une vision constructiviste d'apprentissage telle qu'elle a été détaillée dans la brochure :

- 1- Contrairement à ce qui a été relaté sur la liberté de l'élève-maître de choisir **le contenu de son portfolio, cette grille l'impose strictement**. D'ailleurs, elle est intitulée « Contenu du portfolio ». Son contenu est bien plus restrictif en termes de qualité et de diversité que ce qui a été suggéré plus tôt dans la brochure.
- 2- L'évaluation porte sur des items et non pas sur des savoirs, des objectifs ou des compétences. Tous les types de savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir ou de savoirs professionnels sont négligés.
- 3- En fonction de la nature des items à inclure intitulés « activités », **on peut découper la grille en deux parties** : la première englobe des items constituant la rubrique *Cahier de préparation* que les élèves-maîtres et les superviseurs nomment « la partie théorique » en référence aux documents non artéfactueux qu'elle doit contenir (voir tableau ci-dessus). Ce *cahier* n'interroge pas les réalisations de l'élève-maître mais plutôt des savoirs en partie théoriques jugés nécessaires à la bonne pratique de stage. La deuxième partie contient le reste des articles du portfolio qui sont des artéfacts : des fiches didactiques, des activités, des outils, et des examens. Le rapport entre les deux parties n'est pas intelligible à première vue. Le responsable de la formation explique ce lien par l'importance de développer ces acquis théoriques chez l'enseignant stagiaire pour qu'il puisse bien donner cours et bien effectuer les activités demandées et en faire la preuve dans la deuxième partie. **La logique ici est une logique d'application**

**traditionnelle** dans laquelle l'acquisition de la théorie est jugée préalable à la bonne pratique ou bien à l'inverse : la bonne pratique semble le résultat d'une bonne préparation théorique. La mobilisation des savoirs professionnels d'origines différentes pour un meilleur développement comportemental et cognitif n'est pas attestée ici.

4- Les vingt points du portfolio sont répartis à égalité entre les items de deux parties, « théorique » d'une part et les nombreux artefacts demandés d'une autre. A titre d'exemple, les diverses fiches didactiques de la deuxième ligne : *exercices-pratiques*, *devoirs illustrés*, *fiches de vocabulaire*, *fiches de travail* reçoivent toutes 3 points alors que l'emploi du temps de l'enseignant coopérant est noté de deux. Cette grille atteste d'**un déséquilibre dans l'estimation d'effort nécessaire à la réalisation des artefacts** par rapport au reste des documents.

5- La répartition des notes est nette ne laissant pas de marge d'estimation à l'évaluateur. Le critère de recevabilité ou de refus des documents présentés se limite à une présence convenable ou pas. Le mot « convenablement » reste vague : est-ce convenable au niveau du fond ou de la forme ? Le niveau de pertinence et de justesse du contenu ne rentre pas dans ce critère. Ainsi, **l'évaluation du portfolio se présente largement quantitative dans laquelle le rôle du superviseur se limite à certifier et à contrôler** l'atteinte du niveau de réalisation des objectifs prédéfinis par l'institution.

6- Il n'y a ni consignes ni recommandations pour constituer son portfolio. Les items demandés sont à classer en juxtaposition sans discussion ou interrogation. Il n'y a aucune consigne donnée pour écrire sur le vécu de stage ou sur le choix de sélection des artefacts. Rien n'évoque la réflexion ou la personnalisation de la démarche (absence de formules comme : selon vous, que pensez-vous de, d'après votre expérience, avez-vous trouvé que, avec le recul, etc.). Il est clair que **la réflexivité ne fait pas partie ici de la démarche d'apprentissage générée par cette conception de l'évaluation.**

7- L'évolution dans le temps et la démarche de la construction du portfolio ne sont pas intégrées. Les critères de l'évaluation portent uniquement sur des productions finies sans mener de réflexions là-dessus. **L'évaluation est ponctuelle et n'interroge pas le processus d'apprentissage. Il n'y a pas de cohérence entre démarche de formation conseillée en théorie et modalité d'évaluation.**

8- Le fait même de généraliser une grille d'évaluation aussi fermée dans ses articles et dans la répartition de la note **valorise bien une pratique de conformisme à une**

**évaluation externe normalisante** laissant peu de marge aux sujets, formé et formateur. Ceci leur impose des rôles prescrits **ce qui restreint leur liberté de s'approprier l'outil**. L'élève-maître se voit attribué le rôle de l'apprenti cherchant à faire reconnaître ses acquis à l'égard de son maître. Il en résulte que les portfolios produits sont largement homogènes et enferment la démarche de l'apprentissage générée chez l'élève-maître à l'exécution de ce qu'on lui demande de faire comme le montreront l'analyse des portfolios (p.244) et les témoignages des élèves-maîtres :

96. | E *Quand j'ai comparé ton portfolio et la grille de l'évaluation, j'ai remarqué que c'est bien conforme*
97. | I Oui parce que le superviseur suit les critères de l'évaluation point par point. On a déjà le papier de l'évaluation, et on le suit point par point. Si l'on ne comprend pas quelque chose, on demande au superviseur.

Extrait entretien No.1

Compte tenue de ces analyses, nous constatons que cette grille d'évaluation valorise contrairement à la vision constructiviste défendue plus haut **une évaluation typiquement certificative**. Sa fonction est de certifier le niveau de la maîtrise des élèves-maîtres des objectifs prédéfinis par l'UFP par un usage dépersonnalisé du portfolio. La grille juge des produits finis sans offrir, contrairement à ce qui a été affiché dans les critères d'évaluation, une possibilité de mesure de la qualité des artéfacts et de leur pertinence ou encore du niveau d'acquisition de compétences.

Ce choix de modalité d'évaluation du portfolio ne privilégie sûrement pas la rupture avec le modèle pédagogique existant. Au contraire, il inscrit l'initiative portfolio dans une logique de continuité voire de renforcement du modèle behavioriste existant. L'approche sous-jacente du développement de l'apprentissage professionnel et de l'acquisition des compétences véhiculée par le portfolio n'a pas trouvé d'écho dans cette grille d'évaluation. Ceci exprime une contradiction prononcée entre les intentions d'une part et la mise en pratique d'autre part. Cet antagonisme entre théorie et pratique montre qu'il y a une difficulté dans la compréhension des apports potentiels du portfolio, ce qui menace la bonne mise en place du processus de l'innovation comme nous le verrons en détail plus loin.

## 2.3.Des pratiques d'évaluation controversées

Les réponses du trio pédagogique à propos de ces critères controversés ne se sont pas fait attendre. Leurs réactions ont été différentes en fonction du rôle joué par chacun. Le concepteur-décideur, lui a adopté une posture défensive en avançant les arguments suivants :

- L'adoption d'une seule grille standardisée de l'évaluation a été définie par "*le conseil de la faculté en se basant sur des « théories en sciences humaines de référence et non pas par une personne ou deux »* (Ent.11 :60).
- L'introduction du portfolio, de cette façon, a permis de réorganiser l'évaluation du stage en sorte à ce qu'elle soit « *plus diversifiée et plus précise* » (Ent.11 :56). La nouvelle répartition des notes est, selon lui, plus bénéfique pour la réussite des élèves-maîtres en favorisant sa part de participation à l'évaluation.
- L'évaluation du cahier de préparation incite l'élève-maître à travailler sur des savoirs qui favorisent sa compréhension des éléments jugés nécessaires pour une bonne pratique de stage. Une connaissance préalable des caractéristiques des élèves enseignés aidera l'élève-maître, par exemple, à mieux se comporter avec ses élèves. Pour les objectifs généraux, le concepteur pédagogique pense qu'il « *ne serait-ce pas mieux qu'on lui demande de les rédiger au lieu de les lui réciter à l'oral?* » (Ent.11 : 48) Pour lui, tout « *cela rentre dans le cadre d'un développement de la réflexion* » (Ent.11 :34). Quant aux artéfacts demandés, le concepteur pédagogique y voit « *un miroir qui reflète les réalisations de l'élève-maître durant le stage* » (Ent.11 : 52).

A propos de l'absence de l'aspect analytique et de l'écriture réflexive, le concepteur-décideur reconnaît que ces deux aspects ne rentrent pas dans les critères d'évaluation du portfolio mais cela n'empêche qu' « *il y ait des étudiantes qui procèdent ainsi* » (Ent.11 : 94).

### 2.3.1. La réponse des superviseurs pédagogiques : des évaluations formelles

Les superviseurs pédagogiques avaient des avis mitigés à propos de cette grille d'évaluation :

**Karim** trouve que ces critères riment bien avec la vision dans laquelle le portfolio est introduit. Cette vision se limite, selon lui, et selon tous les autres acteurs d'ailleurs, à la documentation des travaux réalisés ce que Karim trouve déjà « *mieux que rien* ». Car « *si l'étudiant parvient à réaliser ce qu'on lui demande de faire, c'est déjà très bien* » (Ent.9 :108). Il justifie cette démarche en disant que « *si les critères se limitent à ces choses-là c'est pour encourager l'élève-maître à produire davantage des fiches de travail et pour qu'il puisse les réaliser lui-même* ». **La simplification** est bien mise en avant.

Dans un point de vue opposé, **Fayez** pense que le portfolio tel qu'il est proposé « *n'est pas apprenant pour l'étudiants.* »(Ent.8 :115). Bien qu'il y trouve des points positifs comme la documentation, il génère, selon lui des pratiques plutôt nocives à l'apprentissage des élèves-maîtres. Il trouve que le portfolio est « *coûteux et qu'il est fait pour se faire voir et tout n'est pas [silence] nécessaire. [...] Il y a une sorte de [silence] ce qu'on appelle en anglais cosmetic* » (Ent.8 :111-113). La partie consacrée au cahier de préparation « *n'est pas utile pour l'étudiant dans sa pratique. [...] Tout est pour copier et les étudiants ramènent tous d'Internet et le décorent [geste d'ironie]* (Ent.8 : 127/129).

En outre, Fayez trouve que « *les points sur lesquels porte l'évaluation sont prédéfinis et ça ne prend pas en considération l'évolution de l'élève-maître*» (Ent.8: 135). Ils ne favorisent la réussite des élèves-maîtres que par le fait d'avoir des notes facilement, il dit :

139. I « Ces vingt points sont donnés comme cadeau à l'étudiant. Il y a des étudiants qui ne méritent pas l'avoir mais comme ils ramènent tout ce qui est demandé dans le rapport de l'évaluation, ils auront le 20/20. Mais ! Est-ce que les ressources didactiques que l'étudiant ramène sont vraiment de sa réalisation ? Non. Il va chez un peintre ou un calligraphe pour dessiner un poster contre 20 ou 30 shekels [5 ou 6 €] Il paye 100 shekels [20 €] pour en avoir quatre et voila, n'est-ce pas ? »

Extrait entretien No.8

Plus loin dans l'entretien, il exprime son malaise en tant qu'évaluateur à nuancer dans les notes des étudiants avec ce système d'évaluation qu'il juge rigide et purement qualitatif, il explique :

182. E *Et comment réagissent les étudiants à propos du portfolio ? Sont-ils motivés ? Ça leur plaît ou pas vraiment ?*

183. I Si, ça leur plaît et ils se précipitent pour en réaliser un notamment les filles.

184. E *C'est vrai ?*
185. I Oui parce que la note est garantie. Les choses demandées ne sont pas difficiles à ramener. Tout est sur internet et puis l'évaluation est basée sur la présence ou non présence de ces choses.
186. E *Et qu'est-ce qui fait alors la différence dans la note entre un portfolio et un autre si le critère est que les documents soient là ?*
187. I Par exemple, l'étudiante ne rajoute pas l'emploi du temps de l'enseignant. Je note alors « défaut ». Qu'est je peux faire ! Tout le monde ne doit pas prendre 20/20 quand même !
188. E *Et s'il a une différence de niveau entre ce que deux étudiantes ramènent ? Y aurait-il une différence dans la note ?*
189. I Tu ne peux pas refuser un portfolio complet car l'étudiant sait si le sien l'est ou pas. Donc là ça revient au superviseur d'argumenter pour faire baisser la note si le travail rendu n'est pas bon. Je dis alors que c'est tellement mauvais qu'il vaut mieux de ne pas en mettre ! » [rire]
190. E *Hmm*
191. I Donc au lieu de mettre par exemple un point et demi, j'enlève un demi-point pour faire la différence entre les deux notes. Et puis, je crois que dans le rapport d'évaluation, il y a « ça existe convenablement ou pas ». Donc moi quand je trouve quelque chose qui n'est pas bon, j'enlève un demi-point. Autre chose, concernant les ressources pédagogiques, il y a le matériel suggéré et ce qui est mis en pratique. Donc moi je les piège là-dessus parce qu'entre nous 20/20 c'est beaucoup. Je dis à l'étudiante : « Ah non il faut bien lire ici. Ça ! c'est sur les ressources à suggérer et non pas celles employées. Il faut faire une liste de ces choses à suggérer ».
192. E *Et pourquoi vous ne proposez pas à l'université de changer les critères de l'évaluation ? Parce que de cette manière, beaucoup ont le 20/20 sur rien d'important*
193. I On s'est plaint de ce système d'évaluation mais ils ont répondu : « Nous voulons seulement préparer l'étudiant au portfolio pour qu'il sache en réaliser un quand il deviendra enseignant plus tard ». Ils ont une conviction du portfolio peu importe la façon dont l'étudiant s'y prend pour le réaliser.

Extrait entretien No.8

**Moussa** le troisième superviseur relativise l'effet du portfolio sur l'apprentissage des élèves-maîtres et il s'accorde avec Favez sur le fait que le portfolio n'a pas été employé à la base pour innover les pratiques pédagogiques, mais plutôt pour être en accord avec l'initiative du Ministère de l'éducation d'introduire le portfolio dans les écoles. Il explique :

76. E *A propos de l'évaluation du portfolio, moi je ne vois pas qu'elle porte sur des compétences ou sur d'analyse du travail de l'étudiant sur le terrain !*
77. I Non, il n'en y a ni de compétences ni d'analyse. Ils doivent ramener les documents demandés pour l'évaluation et c'est tout.
78. E *De cette manière, quel est son intérêt ? Quel changement a-t-il provoqué ?*



79. I Ecoutez ! le portfolio est proposé à l'université parce que le nouveau Ministère de l'éducation de Gaza demande désormais aux enseignants dans les écoles de préparer des portfolios. A la faculté, ils ont décidé d'introduire le portfolio. L'idée n'était pas de provoquer un changement mais tout simplement d'habituer l'étudiant à en préparer un.
80. E *De cette façon, ne représente-il pas un supplément dont l'étudiant n'a pas besoin à la base ?*
81. I Certains étudiants le disent notamment les garçons mais ils le font quand même parce qu'il est noté sur vingt points ce qui n'est pas rien.

Extrait entretien No.10

### 2.3.2. La réponse des élèves-maîtres : des portfolios troqués

Les élèves-maîtres interviewés n'ont pas trouvé de difficultés sur le fond de ce qui a été demandé à fournir selon la grille d'évaluation. Si ce n'est pas leurs propres réalisations, ils feraient le portfolio avec des réalisations de leur collègues ou des imprimées des forums sociaux. C'est une pratique commune reconnue aussi par les superviseurs pédagogiques. Amine témoigne :

63. I [...] Mais moi, mon portfolio je l'ai composé selon les critères d'évaluation. J'ai rajouté les choses demandées au début comme les caractéristiques et les objectifs. [silence] Tout est sur internet. La vérité est que le superviseur ne s'y arrête pas trop à l'évaluation. Le plus important est que tu aies mis les choses demandées et c'est tout. Des collègues à moi disaient qu'ils avaient remis des portfolios qu'ils n'ont pas réalisés eux-mêmes. Il y en a un qui m'a dit avoir emprunté le sien à une fille. Un autre a remis celui de son cousin qui avait enseigné le même niveau sous un autre superviseur. Le superviseur le feuillette pour un petit quart d'heure et met la note. On n'accorde pas trop d'importance au portfolio même pas de la part des étudiants.

(Extrait entretien No.6)

Monia qui s'est très investie dans son portfolio s'explique sur ce qu'elle a intégré dans son portfolio et qui n'a pas été de sa propre réalisation:

58. E *Les voici les caractéristiques et les objectifs.*
59. I C'est le papier qui les rend jolis à part ça c'est de blabla que j'ai trouvé sur internet.  
[...]
73. I Ça ! c'est des examens. J'en ai pris certains de l'enseignante comme l'examen partiel était le même pour toutes les sections. Les autres, je les ai pris d'une collègue.
74. E *Ce n'est pas ton propre travail alors !*
75. I Non, je pouvais construire un examen moi-même mais pourquoi le faire ? S'il y

avait un examen à faire, c'était l'enseignante qui devait le mettre ou ça venait de la direction pour toutes les sections. Donc ma collègue m'a passé des exemplaires qu'elle avait.

76. E *D'accord mais tu aurais pu mettre des copies corrigées par exemple!*  
77. I Non moi je n'aime pas en mettre pour que le portfolio reste bien propre. C'est plus beau comme ça.  
78. E *Et qu'est-ce qu'en a dit le superviseur ?*  
79. I Rien ! D'ailleurs lui, il sait bien comment ça se passe et puis c'est normal.

Extrait entretien No.1

Les élèves-maîtres se sentent plutôt en sécurité avec un contenu imposé du portfolio. Ils trouvent que ce qu'on leur demande est clair et n'est pas trop compliqué. En revanche, ils se sont plutôt préoccupés de la quantité des artéfacts à rendre plutôt que de leur valeur pédagogique. Par leurs portfolios, ils cherchent en premier à satisfaire le regard du superviseur pour avoir des bonnes notes. Sabine et Rania racontent comment les pratiques d'évaluation répandues basées essentiellement sur la valorisation de l'esthétique et de la quantité les ont poussées à réaliser de « gros et de beaux » dossiers. Elles justifient la tendance à trop décorer le portfolio qu'on trouve chez les filles par le fait que c'est la seule chose qui peut distinguer un portfolio d'un autre. Leurs superviseurs n'ont même pas pris la peine de lire les portfolios qu'elles ont préparés et pour lesquels elles ont dépensé beaucoup de temps et d'énergie. Les filles témoignent :

231. E *Comment le superviseur l'a-t-il évalué?*  
232. S Sur son volume, si c'est un dossier de 50 ou de 80 pages, ce n'est pas pareil [rire]  
233. E *Sur le volume ?*  
234. S Sur la quantité [rire].  
235. E L'a-t-il lu le superviseur ?  
236. S Non, pour le mien, le superviseur l'a parcouru rapidement. Il a regardé le nombre de pages, un peu devant et un peu derrière et c'est tout.  
237. M Non, moi mon superviseur l'a regardé feuille par feuille. Le problème vient de ton superviseur.  
238. S Au moins ce semestre, le superviseur l'a pris entre les mains. Le 1er semestre, il ne l'a même pas ouvert ! Il s'est contenté de regarder le sommaire. Il l'a vu aussi gros et bien rempli, il m'a mis une bonne note. Le dossier contenait majoritairement des fiches de vocabulaires et des images. Bien que la note à chaque partie est déjà déterminée mais il fallait en faire trop.  
239. E *Il fallait en faire trop pour remplir et pour qu'il soit convaincant pour le superviseur c'est ça ?*  
240. S Oui, voilà pour plaire au superviseur [rire]  
241. R C'est vrai ce que tu dis. A des moments où je travaillais dessus, je voulais faire plus pour remplir le dossier.  
242. M La soirée quand j'étais de bonne humeur, je prenais ma tasse de thé et je m'y mettais.

243. S On a beaucoup travaillé dessus. Je me souviens lorsque j'ai tout assemblé, j'ai envoyé mon fils chez ses grands-parents et j'ai tout étalé sur le tapis et j'ai demandé à mon mari de me laisser tranquille parce que j'étais occupée.
244. E *[rire] Etat d'urgence déclaré. On dirait un mémoire de master. Pourquoi tout cela ?*
245. S Parce que c'est ce que les superviseurs veulent. J'ai vu des portfolios sans couleur ni décoration mais qui contenaient les choses principales, ça n'a pas trop convaincu le superviseur.
246. E *Parce qu'il compare avec d'autres portfolios plus décorés*
247. R Voilà ! c'est ce que nous cherchions c'est quand le superviseur compare mon portfolio avec un autre, il trouve le mien meilleur.
248. E *Meilleur en quoi?*
249. R Dans l'impression que ça laisse son contenu.
250. E *D'accord mais est-ce cela vaut tout cet effort à ton avis?*
251. S En fin de compte, nous sommes des étudiantes et nous voudrions avoir des notes.
252. R Et puis c'est comme ça que ça se passe.
253. M Attendez les filles ! Une fois mon superviseur m'a montré un portfolio ; comme il montrait souvent le mien aux autres. il m'a demandé combien celui-là méritait ?
254. E *Hmm*
255. M Le portfolio était complet mais pas trop décoré. Je lui ai répondu : 20.
256. S Mais en fin de compte, beaucoup d'étudiants ont fait des portfolios et ils ont eu des bonnes notes mais ça n'a pas eu de retour sur eux. Ils l'ont fait parce qu'il fallait le faire. J'aurais vraiment aimé que le superviseur le lise, l'ouvre au moins pour lire la dédicace. Rien.
257. R J'étais plus maline que toi. J'ai insisté pour qu'il l'ouvre. *[rire]*
258. E *Et qu'est-ce qu'il en a dit ?*
259. R J'avais envie qu'il me dise ça manque quelque chose ou que je devais rajouter telle chose. mais qu'est-ce qu'il a dit ? Il a dit : « Mon nom est mal écrit, et la prochaine fois, tu dois clarifier ton statut dans le CV mariée ou célibataire ! ». j'ai dit au fond de moi : « Tu n'as trouvé que ça à commenter ! »

Extrait entretien No.3

Cette légèreté avec laquelle les portfolios de Rania et de Sabrine ont été évalués ne semble pas faire exception au sein du programme, voir les témoignages des garçons). De leur côté, les deux superviseurs Fayez et Moussa n'ont pas nié cette attitude quand ils ont parlé des pratiques d'évaluation d'autres collègues :

169. I Il est vrai qu'il y a des superviseurs qui [silence] mais ça ne se fait pas. Je ne peux pas mettre une note sur quelque chose que je n'ai pas vu.
170. E *Vous avez raison.*
171. I Parce que les étudiantes contestent des fois leurs notes et elles viennent me dire «Voici que tel superviseur n'a même pas vu le portfolio de son stagiaire et il lui a mis la note 90 alors que vous vous avez feuilleté le mien page par page et vous m'avez mis 86 ! »
172. E *C'est-à-dire il se contente de savoir qu'elle en a préparé un ?*
173. I Mais elle n'a rien préparé ! Et lui, il n'a rien vu et pourtant il met la note 90.

Extrait entretien No.8

### 3. L'analyse des portfolios

Etant le produit emblématique de cette initiative pédagogique, nous nous focalisons ici sur l'analyse du contenu des portfolios à la lumière des différents éclairages théoriques précédemment étudiés au chapitre VI notamment les typologies du portfolio (page 137). L'analyse aura pour but principal de juger du profil de portfolio mis en pratique. Cette étape devra nous permettre d'en apprendre plus sur l'approche pédagogique sous-jacente qui a présidé à l'emploi du portfolio. Ceci doit nous aider aussi à imaginer le dynamisme du processus d'apprentissage qui en a découlé ce qui permettra d'élucider le niveau d'innovation qui aurait été provoqué au niveau pédagogique.

Pour ce faire, nous avons, donc, conçu une grille d'analyse thématique inspirée à la fois de la littérature développée précédemment dans le cadre théorique et de la lecture approfondie des données artéfactuelles. La lecture de cette grille sera aussi renforcée par la mise en dialogue de ses résultats avec les autres données issues des entretiens et des documents officiels.

#### 3.1. Niveaux d'une réflexivité opérationnelle

Plusieurs exigences ont guidé l'élaboration de cette grille d'analyse notamment celle de **l'opérationnalité de la notion de réflexivité** pour qu'elle puisse être mesurée « *sachant qu'il n'existe pas de méthode permettant d'attribuer un score objectif et univoque au concept de réflexivité, bien que de nombreuses recherches s'y soient intéressées* » (Derobertmeasure, et al., 2010 : 32). Sous un angle opérationnel, « *la réflexivité peut être appréhendée autant à travers les objets sur lesquels portent la réflexivité de l'enseignant, que sur une échelle allant de l'objet pragmatique (ou opérationnel ou concret, c'est-à-dire, l'activité) à des objets davantage éthiques (valeurs, finalités, missions...)* (Sparks -Langer & al., 1990). Elle peut également être appréhendée selon le processus réflexif mis en œuvre - de la narration simple à la conceptualisation, en passant par l'étayage théorique (Sparks - Langer & al., 1990 ; Jorro, 2005) - et les finalités associées à la mise en place de celle-ci (Van Manen, 1977 ; Sparks -Langer & al., 1990) » Ibid. Le modèle retenu ici pour repérer, spécifier et catégoriser les différentes traces de réflexivité s'inspire du modèle de Derobertmeasure, et al., 2010 pour l'analyse d'un écrit réflexif qui est lui-même basé sur quatre autres sous-modèles : « *le modèle de Schön (1994) basé sur les « moments de la réflexion », le modèle de Van Manen (1977, repris ensuite par Hatton et Smith, 1995) et de Jorro (2005) basé sur les finalités de la réflexion, et le modèle de Sparks et Langer (1990)*

basé sur la justification de l'action », ibid. Le modèle de Derobertmeasure, et all., 2010 distingue différents types de langages mis en lien avec la pensée révélant ainsi onze niveaux de réflexivité hiérarchisés de la façon suivante :

- *Réflexion praxique : l'évaluation que l'enseignant fait de son action. (Van Manen, 1977),*
- *Narration,*
- *Description,*
- *Proposition d'une alternative,*
- *Réflexion technique,*
- *Justification de la méthode,*
- *Identité professionnelle,*
- *Description théorique,*
- *Exploration d'alternatives,*
- *Evaluation d'une alternative,*
- *Questionnement,*
- *Réflexion éthique.*

Ces niveaux seront repris dans notre grille sous forme des 24 « étiquettes thématiques » (Miles & Huberman, 2003 : 112) se rapportant à des unités de sens sémantiques dont nous chercherons des indices. Les unités de sens peuvent être des mots comme des phrases ou des paragraphes.

### **3.2.Repérage des indices de réflexivité**

Le calcul de l'indice réflexif dans un portfolio s'obtient généralement en faisant la moyenne arithmétique de tous les objets dans le portfolio qui traitent de l'aspect étudié. Néanmoins, l'absence quasi-totale de tout développement singulier ou réflexif sur le vécu de stage dans nos trois portfolios, comme le démontrera la grille (voir ci-dessous), ne nous pas a encouragée à procéder par le comptage des indices réflexifs et nous a plutôt conforté- pour plus de lisibilité de la grille- de signaler d'une façon comparative leur présence ou pas dans chaque portfolio.

### **3.3.La conception de notre grille d'analyse**

Pour une analyse synthétique, nous avons conçu une grille d'analyse du contenu codée afin de repérer des traces et des indicateurs notamment de réflexivité et

d'acquisition des compétences dans les portfolios analysés. Sa conception fait recours à la méthode d'analyse de contenu thématique qui consiste à «*repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets*» (Mucchielli, 2002: 259). En d'autres termes, nous cherchons à relever des indices textuels pouvant être associés à des catégories d'analyse thématique conceptualisés à l'avance. Ces catégories thématiques, faisant des entrées à la verticale, reprennent en quelque sorte les *Critères de recevabilité de portfolio* (voir p.143). Elles sont les suivantes :

- Structure de portfolio,
- Contenu de portfolio
- Niveaux et types de réflexivité et analyse de pratiques,
- La dimension auto-évaluative.

Les deux premières catégories interrogent des indicateurs portant sur la forme alors que les deux dernières interrogent ceux portant sur le fond. Dans la grille, chaque catégorie se divise à l'horizontale en trois colonnes : la première comprend 24 thèmes recherchés, la deuxième contient des questions-clés interrogeant le portfolio selon l'aspect étudié tandis que la troisième colonne suggère des indices sous forme des réponses possibles inspirées de différentes pratiques de portfolio (voir tableau ci-dessous).

La réponse à certaines questions exige d'une part de comparer les trois portfolios entre eux ou/et de les comparer d'autre part avec la grille d'évaluation précédemment analysée et ce que nous avons fait.

Figure 9: Grille d'analyse du portfolio, à la recherche des traces de la réflexivité

	Aspect analysé	Unité d'analyse	Indices pertinents	PF 1		PF2		PF 3		
1.	Volume de portfolio	Combien de pages contient chaque portfolio ?	- Nombre de pages inclus.	192 Pg.		140 Pg.		100 Pg.		
		<b>Structure de portfolio</b>		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
2.	Composition de portfolio	Y a-t-il un sommaire ?	Rubrique : Sommaire		X		X		X	
3.		Y a-t-il une introduction ?	Rubrique : Introduction		X		X		X	
4.		Y a-t-il un bilan de compétences à remplir ?	Rubrique : Bilan de compétences		X		X		X	
5.		Y a-t-il une personnalisation dans la présentation	- citer d'adages, maximes, proverbes, devises...		X			X		X
			- choisir un thème général et le respecter.		X			X		X
6.		Y a-t-il des annexes ?	Rubrique : annexes		X		X		X	
7.		Y a-t-il une bibliographie ?	Rubrique : Bibliographie		X		X		X	
8.		Quelle organisation des éléments composants ?	chronologique ?			X		X		X
	Par thème ou des mots-clés			X		X		X		
	Alternance entre artéfacts et analyse				X		X		X	
	Juxtaposition			X		X		X		
		<b>Contenu de portfolio</b>		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
Type de portfolio	Quel contenu de portfolio ?	- des artéfacts seuls ?		X		X		X		
		- des artéfacts + un écrit réflexif ?			X		X		X	
		- questions/ réponses avec des artéfacts à l'appui ?			X		X		X	

			- des brouillons avec des copies finales ?		X		X		X
9.	Marge de liberté dans la composition de portfolio	Quel choix du contenu du portfolio ?	Ouvert ?		X		X		X
			Semi-ouvert ? semi-fermé ?	X		X		X	
			Fermé		X		X		X
10.	<i>(observée en comparaison avec les critères d'évaluation de portfolio)</i>	Le choix est-il libre pour le type des artefacts ?	Les composants sont conformes aux critères de l'évaluation	X		X		X	
11.		Le choix est-il libre pour le support des artefacts. ?	- diversification dans les supports utilisés : images, photos, dessin CD, DVD etc.	X		X		X	
12.		Y a-t-il une restriction dans le nombre des artefacts à rajouter ?	nombre limité des artefacts classés.		X		X		X
13.	Evolution	Le contenu du portfolio démontre-t-il le progrès dans le temps ?	- le portfolio inclut des brouillons des travaux réalisés		X		X		X
			- le portfolio inclut des exemplaires d'artefacts du même genre réalisés dans un intervalle de temps.	X		X		X	
			- la présence d'une temporalité variée : (Past , present, future)		X		X		X
<b>La réflexivité et l'analyse des pratiques de stage</b>				<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
14.	Narration	Y a-t-il de développement sur des situations vécues ?	- Présence des passages narratifs sur des vécus de stage. ex : « c'était mon premier jour à l'école, a la fin de cours, j'ai trouvé que,...)		X		X		X
15.	Description	Y a-t-il d'observations ou d'étonnements personnels ?	- Présence de passages descriptifs de situations problématiques, découvertes ex. : la classe était très nombreuse, la gestion de classe était difficile au début...		X		X		X
		Y a-t-il d'explicitation avec des	- Une reconstruction de significations.		X		X		X



16.	Explicitation	enjeux et de signification	Ex. « j'ai mis des objectifs comportementaux clairs et directs afin de pouvoir les évaluer facilement, le but était.... »						
17.	Questionnement	- Y a-t-il un questionnement de sa propre pratique. - Y a-t-il des retours sur des difficultés et des points à approfondir ?	- Des questions interrogeant la pratique. Ex. « est-ce la bonne façon de faire ? ». - Des expressions relatives au fait de confronter des difficultés. ex. : « j'avais du mal à faire, c'était difficile de... ».		X		X		X
18.	Proposition des alternatives	Y a-t-il des propositions des solutions personnelles aux difficultés rencontrées ?			X		X		X
19.	Description théorique	Y a-t-il une mise en lien des pratiques du stage avec des théories d'apprentissage ?	- se référer aux grandes approches psychopédagogiques : ex. béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, etc.,		X		X		X
			- citer des personnes de référence dans une approche particulière ?		X		X		X
			- employer des mots-clés représentatifs de ces approches : ex. proposer des tâches complexes, des activités interactives, demander de répéter de reproduire, etc.		X		X		X
			- se référer à certains cours en particulier, ou à des méthodes apprises lors de la formation théorique.		X		X		X
0.			- employer des pronoms personnels à la 1ère personne (I, We).		X		X		X

20.	Expression	L'écrit est-il singulier ?	- utiliser de formules personnalisées (ex. : j'ai constaté, j'ai trouvé, selon moi, à mon avis, pour moi, etc.,).		X		X		X
21.	Critique	Retour critique sur le portfolio et sur son utilité ?	- évoquer les avantages et les inconvénients du portfolio.		X		X		X
<b>La dimension auto-évaluative</b>				<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
22.	Réflexion praxique	Y a-t-il un développement sur sa progression dans son parcours professionnel ?	- s'auto positionner dans son parcours professionnel.		X		X		X
			- donner une vision personnelle de l'enseignement.	X		X		X	
			- définir ses objectifs et son rôle d'enseignant.		X		X		X
23.	Réflexion technique	Y a-t-il une explicitation du cheminement de la conception de son enseignement ?	- justifier ses choix, ses démarches, sa pédagogie.		X		X		X
24.	Autoévaluation	Y a-t-il un repérage des compétences acquises, non acquises, ou en voie d'acquisition ?	- réflexions sur ses réussites, ses échecs et les justifier.		X		X		X
			- une conclusion réflexive.		X		X		X
			- un retour sur le bilan de compétences ? (s'il en a eu un).		X		X		X

### 3.4. Discussion et résultats : la quantité ne fait pas la qualité

En fait, l'analyse faite grâce à cette grille récapitulative nous conduit à plusieurs constats et résultats significatifs :

1- Tout d'abord, les trois portfolios ont donné des réponses identiques à tous les questionnements de la grille à l'exception près des deux cases 5 et 23 qui ont été remplies positivement par le portfolio no.1. Cette forte ressemblance dans la conception des produits confirme d'ores et déjà que ces portfolios sont conformes à un modèle généralisé ou à une façon de faire commune au sein du programme de FIM véhiculée notamment par les critères de l'évaluation comme le confirme la comparaison avec la grille d'évaluation du portfolio (page 234) et les entretiens avec les acteurs.

2- Bien que le choix du contenu ait pu être qualifié de semi-fermé c'est-à-dire un contenu imposé sans que cela empêche de rajouter d'autres éléments (case no.12), l'ajustement de la pratique à des critères d'évaluation fermés et purement quantitatifs a conduit à formater au lieu de diversifier les réalisations des portfolios. La personnalisation très faible s'est limitée à l'aspect formel et au côté esthétique : pages coloriées et décorées avec des stickers, et des images non pertinentes etc.

3- Malgré le volume important des trois portfolios (192 pages pour le plus volumineux et 100 pages pour le moins volumineux), **Il y a une absence totale de tout écrit singulier** que ça soit à base du vécu du stage ou concernant la pratique même du portfolio.

4- La structure des trois portfolios est identique. Ils se composent chacun de deux parties : la première reprend d'une façon très sèche la rubrique « *Cahier de préparation* » de la grille d'évaluation. Les rubriques « caractéristiques de développement des élèves enseignés » et « les objectifs de la matière enseignée » sont développées dans un simple listage des consignes externes dans un écrit de transcription non personnalisé. Il n'y a ni discussion ni référence bibliographique. D'ailleurs, les consignes données dans la grille d'évaluation n'exigent pas que l'écrit soit mis en lien avec une situation professionnelle vécue.

La deuxième partie regroupe les artefacts classés soit par type d'artefacts (fiches de vocabulaires, examen, etc.) comme c'est le cas du portfolio no.2 soit par référence aux unités du manuel scolaire qui ont été dispensées par le stagiaire (portfolios 1 et 3). **Les**

**artéfacts sont simplement classés en juxtaposition sans qu'ils soient introduits, commentés ou même datés. De plus, il n'y a ni sommaire, ni introduction ou conclusion inclus dans aucun des trois portfolios.**

5- Cette absence de tout travail d'analyse accompagnant les artéfacts a inévitablement conduit à une **absence totale de toute forme de réflexivité mesurable même sous la forme la plus basique** qu'est la narration. Le « Je » est complètement absent sauf au moment de la dédicace. Aucune logique de sélection d'artéfacts n'a été défendue non plus. L'analyse des entretiens montre que les élèves-maîtres (notamment les filles) ont prêté beaucoup d'attention à la question de la présentation et du volume plutôt que à celle du contenu.

Il devient manifeste que **ce modèle de portfolio ne se base pas sur des approches de l'apprentissage professionnel**. Il ne traduit pas non plus une approche constructiviste d'acquisition de compétences. Les portfolios sont plutôt construits sur la base de l'approche positiviste traditionnelle en place (voir tableau p.142) si bien que le portfolio ressemble à un dossier de présentation des réalisations accomplies pour des fins d'évaluation certificative. Les visées pédagogiques se limitent à faire état des réalisations sans aucune mise en réflexion. Le contenu du portfolio est largement quantitatif et prédéterminé par des critères d'évaluation fermés. La démarche de constitution n'est pas prise en compte non plus. Enfin, il devient évident que **cette configuration du portfolio est à l'image de l'approche pédagogique du programme de FIM de référence. Il ne lui apporte pas d'ouverture ou d'innovation voire au contraire il ne sert qu'à le renforcer**. Au niveau conceptuel, nous pouvons dire que la rupture n'a pas été assumée et la continuité dans les approches d'apprentissage traditionnelles a été favorisée notamment par l'encouragement de la logique de compétition entre les apprenants.

#### **4. Conclusion: un jouer le jeu peu fécond**

L'analyse du volet pédagogique de l'intervention du portfolio a été construite ici sur la base de trois catégories d'analyse : le concept théorique du portfolio et sa mise en pratique dans le programme, la politique d'évaluation et sa mise en pratique et enfin les usages pédagogiques qui ont érigés de l'outil. Cette analyse a révélé de grandes contradictions entre intentions et mise en pratique. En effet, les intentions affichées de cette initiative pédagogique (vouloir mettre en place une évaluation alternative allant à l'encontre des méthodes de l'évaluation traditionnelle et prenant en compte des niveaux

de réflexion chez les enseignants stagiaires, etc.) n'ont pas été accompagnées de mesures adéquates et cohérentes propres à les concrétiser. L'absence d'objectifs d'apprentissage et la mise en place d'une évaluation sommative ne tenant pas compte de la nouvelle démarche d'apprentissage sous-jacente et peu fidèle de plus à la perspective dans laquelle on a voulu inscrire théoriquement l'emploi du portfolio ont été deux mesures qui se sont fortement opposées à la construction de nouvelles activités d'apprentissage autour de l'outil. Les portfolios produits se limitent à collecter les documents produits pendant le stage en dehors de toute stratégie d'apprentissage réflexif. Par conséquent, la démarche n'a pas pu générer une nouvelle façon d'apprendre chez les enseignants stagiaires. L'analyse faite des portfolios montre l'absence totale de toute forme de réflexivité opérationnelle et mesurable ou encore de tout écrit personnalisé.

Il y a un manque de cohésion interne (entre objectifs, méthodes et contrôle) au niveau du design pédagogique du mode de l'apprentissage adopté du portfolio. Ceci a mené à construire des usages non fondés voir aléatoires du portfolio et faire naître des portfolios non authentiques sans appropriation suffisante du mode d'apprentissage expérientiel qu'il véhicule. Bref, cette contradiction a complètement brouillé l'expérience en créant peut-être ainsi plus de difficultés chez les enseignants stagiaires que d'aide pédagogique. Le chapitre suivant devra compléter l'image et nous aidera à mieux comprendre ce qui a été fait (ou pas fait) pour arriver à ces usages contestables de l'outil.



## CHAPITRE VIII

### **Le volet ingénierique: Comment le portfolio a-t-il été introduit dans le programme de FIM à l'UIG ?**

#### I. INTRODUCTION

Dans ce volet, nous retracerons, comme convenu, le chemin emprunté pour intégrer le portfolio dans le programme de FIM à l'UIG. La démarche est de décrypter le modèle de pilotage de l'innovation qui a été mis en place pour mieux comprendre les facteurs qui ont amené à l'échec pédagogique démontré dans le volet précédent. Le retraçage est une démarche rétrospective qui n'est pas dénuée de risques, ce dont nous avons déjà parlé au moment de l'élaboration de notre méthodologie (chapitre V). Mais empiriquement parlant, nous enquêtons ici autour des procédés et des mesures qui ont permis de faire usage du portfolio dans le programme et qui ont pu être repérées selon les codes de notre démarche d'analyse thématique de contenu à l'aide des catégories conceptualisantes. Ces procédés vont être questionnés et associés à des quatre grandes catégories d'analyse respectant les phases principales convenues de toute démarche classique d'ingénierie de formation : *analyser, concevoir, réaliser, et évaluer*. Ainsi, les catégories d'analyse conceptualisantes seront axées autour des quatre phases suivantes :

- la phase de la définition du problème et de l'analyse des besoins,
- la phase de la conception,
- la phase de la mise en œuvre,
- la phase de l'évaluation.

L'analyse se développera, dans les lignes qui suivent, d'une façon linéaire, le style écrit nous l'impose, alors que nous sommes bien consciente que dans la réalité ces phases se

font souvent d'une façon enchevêtrée inséparable du contexte et des choix pédagogiques retenus. L'analyse dans ce volet ne peut, donc, être envisagée sans faire en permanence le lien avec les thématiques pertinentes dans le volet précédent. Pour rapprocher davantage les deux volets, l'analyse ingénierique sera associée à une grille de lecture pédagogique sur la base des trois champs de Barbier et Lesne (1986 cité par Lebrun, 2005 :196) relatifs à toute formation :

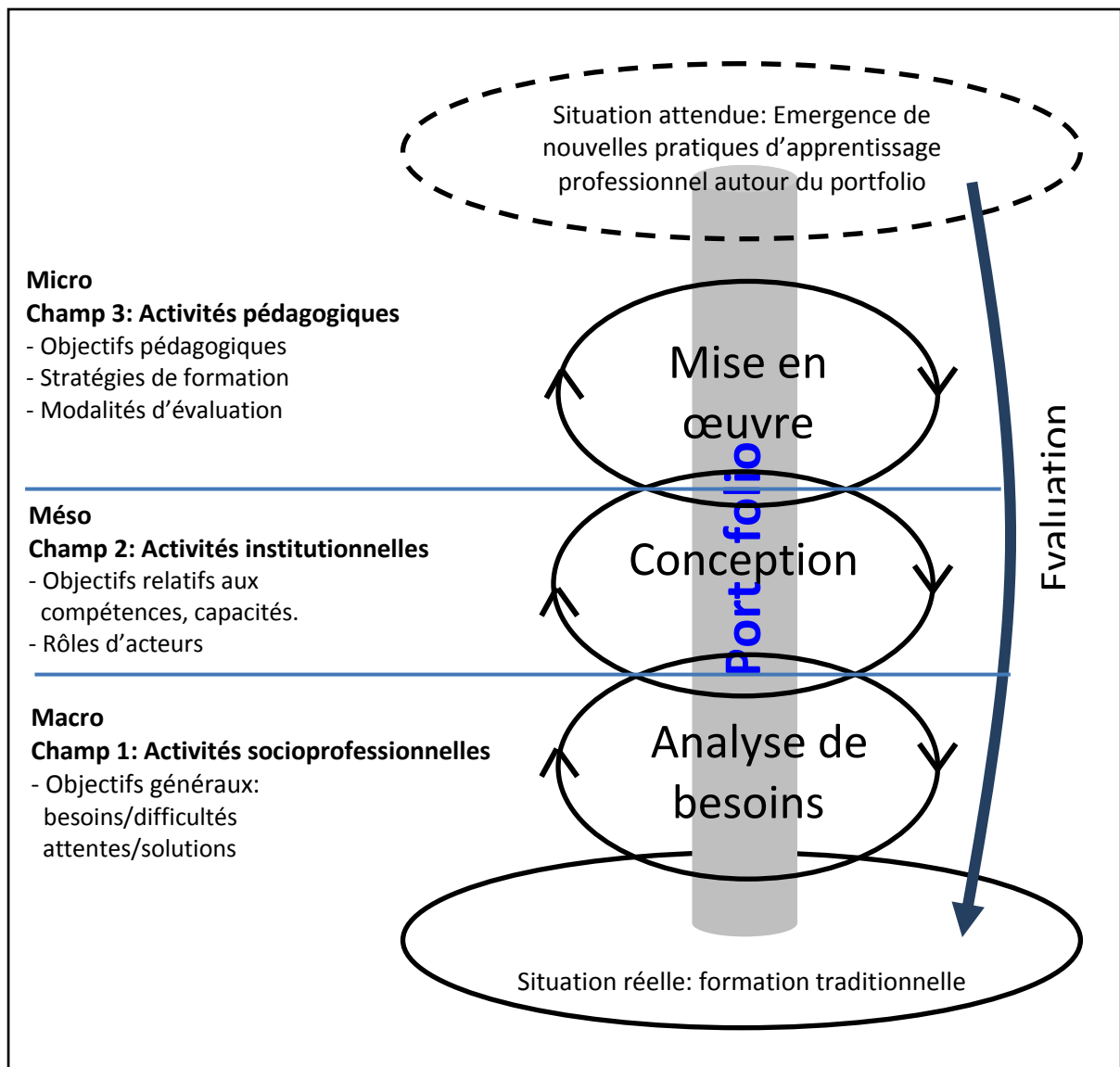
1. **Champ 1** : *Le champ des activités de la vie quotidienne et socioprofessionnelles des individus* : ce champ explore les difficultés, les attentes et les solutions des choix de formation. Il ne comprend pas le travail pédagogique mais c'est par rapport à lui que ce travail prend sa signification. Il se prononce sur les objectifs généraux généralement à base d'analyse de besoins de la formation (ABF). Il correspond au niveau macro d'analyse ;

2. **Champ 2** : *Le champ des formes institutionnelles des activités de formation* dans lequel on sélectionne les objectifs relatifs aux compétences et capacités qu'on souhaite développer en tenant compte des contraintes et des ressources. Ce champ constitue la conception proprement dite de la formation et correspond au niveau méso ;

3. **Champ 3** : *Le champ des activités pédagogiques* dans lequel on procède à une opérationnalisation des objectifs de formation par la détermination des objectifs spécifiques, la définition des stratégies et tactiques pédagogiques pour réaliser les attentes définies préalablement au premier champ. Ceci correspond au niveau micro.

Le point d'entrée dont nous disposons ici est le portfolio ; c'est pourquoi il sera le point de départ autour duquel s'organisera l'analyse de chaque phase mentionnée ci-dessus. Mais il est d'emblée important de savoir que l'intention ici est de mener une lecture analytique de la dynamique du changement dans un spectre un peu plus large au niveau de la formation professionnelle afin de pouvoir percevoir l'innovation apportée par ce modèle d'intégration du portfolio dans le programme de FIM comme le montre le schéma suivant :





**Figure 10 : Dispositif d'analyse ingénierique de l'intervention portfolio au sein du programme de la FIM**

Pour nous donner des repères, nous nous inspirons de la démarche de Lebrun(2005) de construction d'un dispositif pédagogique, lui-même basé sur les travaux de Barbier et Lesne (1986).

## 1. La phase de la définition du problème et de l'analyse de besoins

La phase d'analyse de besoins est structurelle, elle permet de diagnostiquer la situation réelle et de pouvoir par la suite se situer dans une perspective d'action sur la base des choix pédagogiques comme procéduraux possibles et plausibles permettant de mieux concrétiser le changement souhaité et atteindre la situation cible. Elle se fait généralement par un examen attentif du contexte socioprofessionnel destiné à déterminer le(s) problème(s) à résoudre ou/et les objectifs à atteindre. Cette phase doit permettre, *in fine*, de proposer des solutions adéquates en fonction desquelles des moyens et des ressources seront mobilisés dans le cadre d'un plan d'action déterminé. L'analyse de besoin devance généralement les autres étapes mais dans une modélisation complexe, la démarche peut être récursive pour identifier des besoins évolutifs ou changeants ou encore pour mieux négocier les solutions sélectionnées en fonction des besoins et des attentes de différentes catégories d'acteurs.

Dans notre approche rétrospective, l'analyse des données relatives à cette étape doit dévoiler les finalités dans laquelle l'initiative a été conçue en clarifiant essentiellement la réponse à la question suivante: à quel(s) besoin(s), quel(s) problème(s), a dû répondre l'introduction du portfolio dans le programme et quels sont les objectifs généraux qui en ont découlés et les solutions qui ont été proposées ?

### 1.1. L'analyse des besoins, la fixation des objectifs et rôles des acteurs

L'initiative de portfolio dans le programme de l'UIG est une intervention d'innovation institutionnelle centralisée au niveau de l'UFP. Il n'y a pas eu, dans cette intervention, de démarche formelle d'identification des besoins sous forme de distribution de questionnaires aux acteurs pédagogiques ou d'organisation d'entretiens de groupe autour de l'outil ou de son nouveau mode d'apprentissage. Rien ne confirme qu'il y ait eu déploiement d'un moyen de mesure informelle pour expliciter un besoin ou une demande de la part des enseignants stagiaires pour réfléchir ou documenter leurs productions de stage non plus. Nous pouvons même dire que les enseignants stagiaires interviewés ne semblent pas posséder de connaissances autres que celles qui leur ont été diffusées autour du portfolio dans le programme. En revanche, l'entretien avec le concepteur responsable de formation a fait surgir **deux besoins institutionnels** exprimés sous forme d'objectifs généraux; le premier était **de mettre en place un moyen d'évaluation permettant de fournir un contrôle continu sur les productions**

**des enseignants stagiaires à l'école.** Le deuxième objectif était de *renforcer l'interaction de l'étudiant au sein de l'école* parce que selon le concepteur, *le portfolio le motivera à améliorer son travail.* (Ent.11 : 38).

Bien qu'ils puissent avoir des retombées bénéfiques d'une façon où d'une autre sur l'apprentissage de l'enseignant stagiaire, ces deux objectifs expriment avant tout un besoin institutionnel. Ils **soumettent l'enseignant stagiaire à des exigences externes** qui ne répondent pas forcément à un besoin ressenti par lui. Bien que l'incitation à produire plus des ressources didactiques qui a accompagné l'utilisation du portfolio soit soulignée par la plupart des acteurs rencontrés, ces derniers n'aperçoivent pas l'apport de l'outil pour la qualité de leur apprentissage de terrain. Quatre enseignants stagiaires sur dix n'aperçoivent toujours pas l'utilité du portfolio même après en avoir validé au moins un. Ils se demandent ouvertement « Qu'est-ce qu'un portfolio et à quoi ça sert? » Certains d'entre eux le considèrent comme « *un effort perdu* ». Ceux qui ont été plus enthousiastes ont plutôt apprécié les aspects dévoyés du portfolio : la satisfaction personnelle à présenter des « jolis » dossiers ou le fait d'obtenir des meilleurs points grâce au nouveau système d'évaluation du stage qui accorde 20% de la note finale au portfolio.

Dans un contexte plus global, les deux superviseurs Fayez et Moussa (voir les extraits pp.240-241) font le rapprochement entre cette initiative de la faculté de l'éducation à l'UIG avec l'introduction du portfolio l'année même dans les écoles publiques de Gaza. Selon eux, **le motif principal de cette initiative n'était pas d'innover dans les pratiques d'apprentissage professionnel mais plutôt de suivre la nouvelle tendance et de familiariser les futurs enseignants à préparer des portfolios selon le modèle établi dans les écoles publiques.** Les superviseurs pédagogiques disent ne pas être impliqués dans l'élaboration de cette intervention. Il faut rappeler ici que la plupart des superviseurs pédagogiques (157 sur 172 soit 91% de l'ensemble des superviseurs, selon le responsable de formation) sont des enseignants d'écoles, en fonction ou à la retraite, recrutés au titre de superviseurs vacataires. Vu leur statut intermittent et non titulaire, ils se contentent, dans la plupart des cas, de se conformer au système mis en place par l'administration de l'UFP. Les plus expérimentés d'entre eux détournent dans la pratique ce système tout en continuant à fournir des évaluations selon les formalités mises en place par l'administration.

**Cette logique du traitement des besoins rencontre plutôt la volonté de combler un écart institutionnel :** la volonté d'adapter la formation des stagiaires au fait que le portfolio est déjà installé dans les écoles. Cette adaptation, même si elle pourrait être bénéfique, est restée externe aux sujets concernés et n'a pas forcément satisfait un besoin ressenti chez eux. Elle n'est pas non plus une solution à un dysfonctionnement identifié au sein du programme.

Le non-implication des superviseurs pédagogiques et des enseignants stagiaires, dès le départ, fait penser que **l'intervention pédagogique a été pensée dans une approche d'« up-down » dans laquelle l'innovation n'a pas été négociée avec ses acteurs.** Ceci peut expliquer en partie l'adhésion mitigée des superviseurs pédagogiques dans les pratiques de supervision et d'évaluation de portfolios. Ceci peut aussi expliquer la raison pour laquelle des enseignants stagiaires -notamment des garçons- ne s'y sont pas trop engagé et ont tout fait pour éviter de « *perdre leur temps* » à préparer des portfolios. L'incompréhension et la résistance négative par détournement et copiage semblent être les deux attitudes prédominantes. La satisfaction des filles semble plutôt provenir des raisons sociales et non pas des raisons éducatives.

## **1.2.La considération du contexte d'apprentissage**

Nous n'avons pas trouvé dans les traces écrites de quoi nourrir nos analyses autour de l'interaction du portfolio avec le contexte d'apprentissage. Les justifications avancées dans le seul document diffusé sur le portfolio mettent en avant les atouts théoriques de l'outil à promouvoir une évaluation *alternative* sans pour autant expliquer comment et par quelles méthodes les enseignants stagiaires peuvent tirer profit de ces atouts notamment dans un contexte d'apprentissage traditionnel qui ne le permet pas vraiment. La problématique du comment procéder pour faire émerger les pratiques prescrites (que nous jugeons plutôt plus ouvertes) a fait défaut dans cette phase d'anticipation. La problématisation a été négligée ce qui a mené à ce que les difficultés et les obstacles propres au contexte n'ont pas été envisagés en particulier. Bien évidemment, cette orientation n'a pas vraiment favorisé l'amorçage d'une démarche de recherche de solutions spécifiques à des « nouveaux » problèmes socioprofessionnels bien cernés. Au contraire, cela a favorisé de continuer à parier sur les anciennes solutions comme le montre cet extrait de l'échange mené avec le concepteur pédagogique :

83. E *Mais à part le guide pratique, est-ce vous les formez [les superviseurs pédagogiques] selon une vision propre à la faculté de la formation pratique ? Reçoivent-ils des formations en cas de changement comme c'était le cas du portfolio par exemple ?*
84. I. Je viens de vous dire qu'on les rassemble au début du semestre et on leur parle de tout cela.
85. E *Mais pensez-vous que cela est suffisant ?*
86. I. Nous ne choisissons pas n'importe quel superviseur. Nos superviseurs ont des longues années d'expérience derrière eux ce qui les aide à comprendre ce que nous attendons d'eux. Et encore une fois il y a le guide pratique.

## 2. La phase de conception

Dans la conception proprement dite d'une innovation pédagogique, la formation doit être opérationnellement re-envisagée comme une construction à la fois empirique et scientifique où il sera nécessaire de prendre en compte les conditions de l'implication de l'objet innovant dans une compréhension préalable des complications inhérentes au processus de changement lui-même. Le concepteur de l'innovation pédagogique est tout d'abord invité à adopter une nouvelle posture épistémologique et à marquer une rupture au niveau des fondements pédagogiques de la formation en faveur de l'orientation psychopédagogique qui sous tend son innovation (le constructivisme ici). Au niveau empirique, il sera amené à traduire cette rupture en œuvrant à construire des situations d'apprentissage permettant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences chez les apprenants en adéquation avec des approches pédagogiques cohérentes. Cette construction des situations d'apprentissage s'opère, d'une manière fondée ou non, dans un processus de scénarisation pédagogique complexe que le concepteur aura la charge d'organiser et d'orchestrer. Le terme *scénario pédagogique* peut désigner le processus ou la description de l'organisation et du déroulement d'une situation ou d'une unité d'apprentissage en spécifiant l'interaction entre ses différents composants: objectifs, méthodes, activités, ressources disponibles et mobilisables, outils, milieu didactique et rôles d'acteurs, etc. Un alignement cohérent des composants du scénario pédagogique garantit une efficacité interne plus grande au niveau pédagogique. D'un point de vue ingénierique, la scénarisation pédagogique évoque le principe de la *reliance*.

Dans une innovation à l'aide d'un objet pédagogique, concevoir un scénario pédagogique mènera à élaborer le design pédagogique où s'approfondissent les caractéristiques de

l'objet à développer. En revanche, inclure un objet dans une scénarisation préétablie implique de remanier sur l'ensemble du scénario établi pour en faire un nouveau permettant l'élaboration d'activités pédagogiques promotrices des usages attendus de l'outil.

Dans notre cas et en termes plus concrets, la question qui se pose à ce niveau d'analyse serait alors: **quels remaniements ont été menés pour construire des apprentissages à l'aide du portfolio et dans quelle logique d'action ces remaniements ont-ils été conduits ?** En d'autres termes, la question interroge la scénarisation pédagogique qui a été conçue pour construire des apprentissages à l'aide du portfolio. Mais avant cela, un détour rapide autour de la conception générale de la formation professionnelle au sein du programme nous semble obligatoire.

### **2.1. Quelles répercussions de l'introduction du portfolio sur les conceptions de la formation pratique ?**

Malgré les bonnes volontés que nous avons pu repérées dans le volet pédagogique et qui se sont manifestées par l'usage des notions constructivistes dans l'imprimé sur le portfolio, nous n'avons pas observé de résultat considérable de l'emploi du portfolio sur les conceptions pédagogiques de la formation pratique. *Le Guide de la formation pratique destiné aux étudiants de la faculté de l'éducation* définit le rôle principal du stage par le fait de « permettre à l'élève-maître d'appliquer les concepts et les théories appris durant les différents cours de pédagogie dans leur environnement réel qu'est le milieu scolaire » (UIG, 2010 : 14-15, arabe). La vision applicationniste fait toujours référence à la formation pratique sans ou avec portfolio. Ce langage est présent aussi dans les représentations des acteurs. Le responsable de formation pense que: « l'étudiant quand il se rend au terrain, est censé appliquer les théories qu'il a apprises » (Ent.11 : 112). Les enseignants stagiaires, quant à eux, estiment ne pas avoir acquis les bases nécessaires pour assumer leur rôle de stagiaires et que les théories qu'ils ont apprises à la faculté ne sont pas praticables sur le terrain. Cette position est aussi partagée par les superviseurs pédagogiques. La formation reste dans l'optique classique du dualisme qui oppose la théorie à la pratique à laquelle l'outil portfolio n'a rien apporté de nouveau.

### 2.1.1. Usages de « nouveaux » termes un peu... déplacés

Notre code d'analyse nous a permis de repérer dans le discours des acteurs l'usage de termes et de notions semblant appartenir au paradigme du praticien réflexif comme par exemple *le développement de la réflexion* ou *l'analyse des pratiques*. Or, un regard de plus près au contexte d'usage permet de constater que ces termes ont été utilisés à mauvais escient par le concepteur pédagogique lorsque nous les avons évoqués à deux moments différents de l'entretien avec lui :

Ex.1 :

34. I. [...] Vous avez ici le CV mais ce n'est pas obligatoire d'en mettre un. Par contre, l'étudiant doit inclure les objectifs généraux de la matière qu'il enseigne et les caractéristiques du développement de ses élèves. Cela rentre dans le cadre du développement de la réflexion dont vous parlez.
35. E. *Comment ?*
36. I. Parce que si l'enseignant ne sait pas les objectifs généraux de ce qu'il enseigne, cela posera problème. [...]
48. I. [...] Pour les objectifs généraux par exemple, ne serait-ce pas mieux qu'on lui demande de les rédiger au lieu de les lui dire comme ça à l'oral?
49. E. *Hmm*
50. I. Car une fois qu'il les note, il les intériorise. Comment voulez vous qu'il enseigne à des élèves dont il ignore les caractéristiques de développement ? Ça serait beau qu'il les note ici. [il pointe le portfolio]

On voit bien dans cette échange que la notion de réflexion n'est pas du tout employée dans le sens entendu par Schön de développement de la réflexivité sur ses pratiques professionnelles à travers une démarche réflexive d'apprentissage construite dans le but de transformer ces pratiques (voir p.152). L'usage du terme « réflexion » semble être limité au sens courant du mot qui veut plutôt dire ici « considérer » ou « étudier ».

Quant à la question de l'analyse des pratiques, le responsable de formation pense que la place de l'analyse des pratiques de stage n'est pas le portfolio mais plutôt le cahier de préparation. Il s'explique :

Ex.2

91. E. *D'accord, mais je vois que la l'analyse manque dans ce portfolio : le principe est d'assembler certains travaux et répondre à des questions comme celles portant sur les caractéristiques et les objectifs que vous venez de mentionner. Alors que l'analyse des pratiques est absente ! Que par d'exemple l'élève-maître mentionne les difficultés rencontrées ou comment il a procédé pour les surmonter d'une*

92. I. *façon à ce que le portfolio soit plutôt un écrit personnalisé, ça n'existe pas!*  
Pour l'analyse, je vous ai déjà dit qu'on se réunit environ une heure avec les étudiants de chaque spécialité. Durant cette rencontre, les étudiants nous parlent des problèmes rencontrés et nous travaillons à les analyser et à les résoudre. Et puis, les pédagogues voient que le cahier de préparation des cours est un miroir qui reflète le travail de l'enseignant. Je peux donc juger de la performance de n'importe quel enseignant dans la bande de Gaza à travers son cahier de préparation. C'est pareil pour le portfolio : donnez-moi le portfolio de l'enseignant stagiaire et je peux juger de sa performance en fonction des activités qu'il a réalisées.

(Extrait de l'entretien no.11)

La professionnalisation des enseignants stagiaires ne fait pas cadre théorique de référence à cette intervention pédagogique. Le portfolio est né bâtard.

## **2.2. Quelle scénarisation pédagogique conçue autour du portfolio ?**

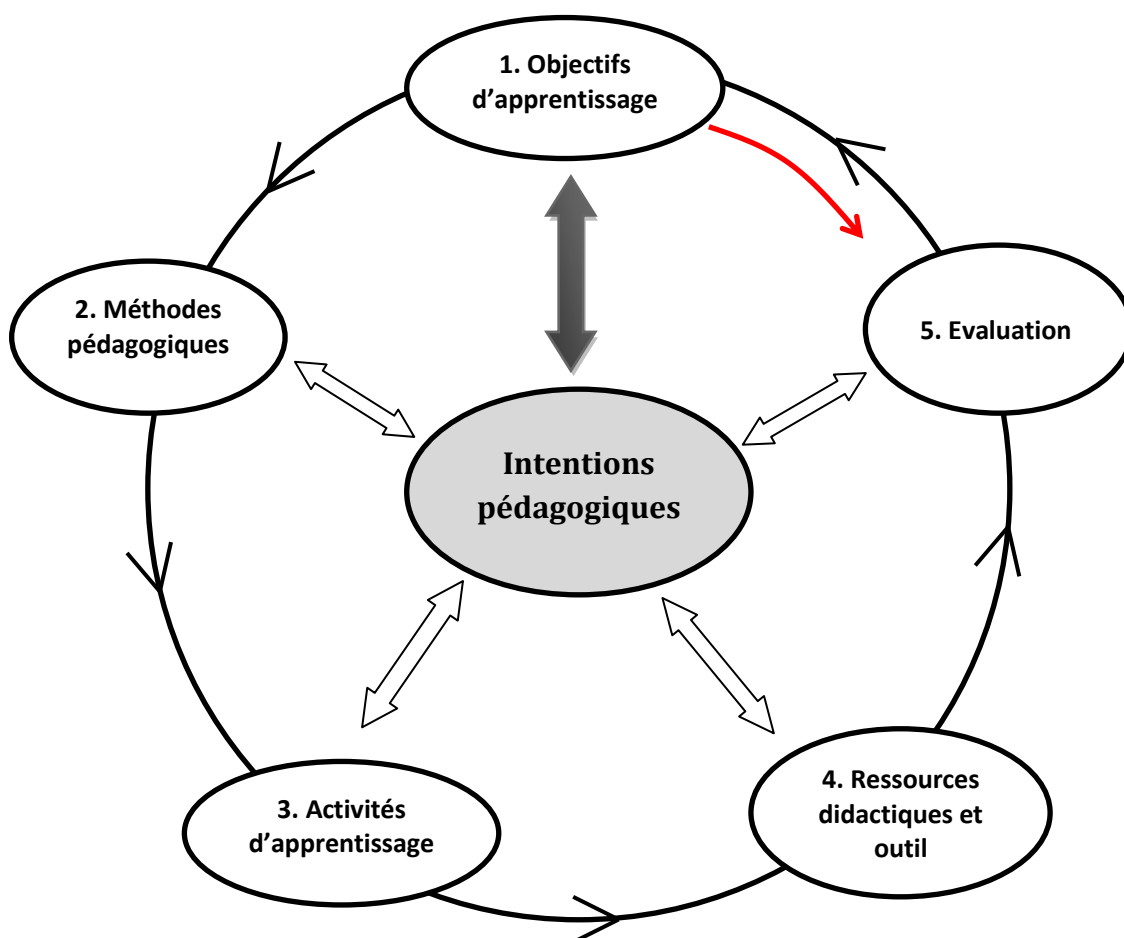
### **2.2.1. Les intentions pédagogiques**

Les intentions pédagogiques représentent le point de départ autour duquel peut s'organiser toute scénarisation pédagogique d'une séquence d'apprentissage. Selon Hameline (1979 :45) l'intention pédagogique consiste en « *l'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation sans oublier la société* ». Elle exprime ce que l'apprenant sera capable de faire au terme de l'apprentissage, c'est une orientation générale qui va donner du sens à l'enseignement. L'intention pédagogique prend souvent la forme d'objectif général ne fournissant pas d'indication précise sur les résultats concrets escomptés, ceux-ci étant exprimés par les objectifs spécifiques issus des objectifs généraux. Dans ce contexte, Intention et Objectif sont deux notions complémentaires. L'objectif matérialise l'intention, l'intention donne du sens à l'objectif qui a besoin d'être mis en perspective dans une vision globale à moyen ou à long terme.

Ainsi et en fonction des intentions formulées, le concepteur-formateur fixe, en fonction de son orientation psychopédagogique de référence, des objectifs d'apprentissage en termes d'objectifs comportementaux, de compétences, d'attitudes, de savoirs différents, etc. Ensuite, il détermine les méthodes pédagogiques adaptées, élabore des activités pédagogiques appropriées au service desquelles il emploie des ressources didactiques et d'outils pédagogiques adéquats. La boucle est bouclée avec la mise en place d'évaluations



en accord direct avec les objectifs pédagogiques. La figure 11 ci-dessous résume notre propos :



**Figure 11: Les intentions pédagogiques sont le noyau autour duquel se construit une scénarisation pédagogique**

Dans une scénarisation pédagogique cohérente, les liens entre ces moments d'enseignement/apprentissage doivent être logiques et méthodiques. Les objectifs jouent un rôle de stabilisateur en fonction duquel doivent se définir les autres composants du scénario. Ce ne sont pas les outils qui sont centraux mais les activités qu'on construit autour d'eux. C'est ce qui fait qu'un objet ne peut être défini en dehors des usages qu'on en fait dans une situation d'apprentissage donnée. Le moment de l'évaluation aura le rôle de régulateur en fonction duquel se construiront principalement les pratiques pédagogiques.

Cette rapide mise au clair du rapport entre intention pédagogique, scénario et construction d'une situation d'apprentissage nous offre un cadre de référence utile pour guider nos réflexions sur la façon de considérer la place d'un outil pédagogique et de décider de sa valeur ajoutée.

Dans l'intervention pédagogique ici, et comme nous l'avons déjà vu, le recours au portfolio avait, selon le concepteur pédagogique, pour intention de *renforcer l'interaction de l'étudiant au sein de l'école*. L'outil a servi de *moyen d'évaluation permettant de fournir un contrôle continu sur les productions des enseignants stagiaires à l'école*. (Ent.11 : 38). **Ces deux objectifs généraux ne sont pas orientés vers l'apprentissage mais plutôt vers l'enseignement (la supervision ici)**. C'est ce qui explique peut-être l'absence de déclinaison d'objectifs spécifiques que ce soit sous forme d'objectifs comportementaux ou de compétences (absence d'un référentiel de compétences par exemple) ou autres. Il n'y avait pas non plus dans les portfolios analysés de passages écrits sur les artefacts présentés qui permettent au moins de saisir la logique de sélection. Concernant les activités pédagogiques, il n'a y pas eu non plus de recommandations ou de consignes particulières pour orienter l'usage de l'outil. L'éloge fait dans la brochure sur le portfolio autour de ses apports théoriques en tant qu'outil d'évaluation n'offre pas de cadre d'action pour le processus enseignement/apprentissage. Le seul remaniement perceptible concerne l'évaluation et s'est traduit par la mise en place de la grille de l'évaluation précédemment analysée au volet pédagogique. A défaut d'objectifs mesurables et d'activités d'apprentissage clairement définies, cette grille d'évaluation largement quantitative a constitué l'élément central autour duquel se sont organisées les pratiques pédagogiques élaborées du portfolio que ce soit du côté de la supervision ou de l'apprentissage. En conséquence, ce passage rapide entre intentions pédagogiques et outil d'évaluation, en sautant les autres étapes, n'a pas débouché sur le fait que l'outil ait des retours sur les méthodes de supervision, encore moins sur les conceptions de la formation pratique. **Le portfolio a fait son entrée tout seul sans le bagage conceptuel qu'il véhicule**. D'ailleurs dans les représentations du trio pédagogique, l'outil n'est vu par personne comme un espace de confrontation entre différents types savoirs, de réflexion ou d'analyse des pratiques ou de démonstration d'acquisition des compétences. Il a été plutôt vu comme un instrument d'évaluation sommative à visée certificative favorisant l'obtention des notes par les enseignants stagiaires et la concurrence entre eux.

### 2.2.2. Rôles d'acteurs non changeants

**Cette organisation pédagogique non cohérente entre intentions, objectifs, méthodes, activités, outil et évaluation n'a pas abouti à ce que le scénario mis en place crée de nouveaux besoins chez les acteurs.** Les enseignants stagiaires ont continué à croire que leur rôle est de satisfaire le regard du superviseur en réalisant des portfolios convaincants en termes de quantité et de présentation. De même, les superviseurs ont continué à jouer le rôle de certificateurs en évaluant sur la base des critères quantitatifs ne prêtant aucun intérêt à la démarche de constitution du portfolio ou à l'individu qui en est l'auteur. Par pragmatisme, des enseignants stagiaires se sont dirigés vers le copiage et le plagiat pour réussir l'évaluation, une pratique jugée même bénéfique par un des superviseurs : *« Et même s'il ne fait que de le photocopier et de le rajouter à son portfolio, il en apprend au moins qu'il y a une répartition du curriculum. Il en aura une idée »* (Ent. No.9 : 116).

Ainsi, les rôles des acteurs pédagogiques n'ont vu aucune déstabilisation ; au contraire, ils se sont renforcés grâce à la culture socioéducative dominante qui donne un cadre d'interprétation aux pratiques éducatives. Les appréciations du superviseur sur les aspects formels du portfolio crée un sentiment de satisfaction chez les filles : *« Surtout lorsque le superviseur l'a gardé, j'ai été très contente parce cela voulait dire que mon portfolio était bien et joli »*. (Ent. No.2 : 52). Cela va à l'encontre des attentes affichées du « nouveau » système de notification comme le fait remarquer le concepteur pédagogique : *« Ne serait-ce pas mieux de varier les modalités de l'évaluation au lieu de laisser la note uniquement dans la main du superviseur ? »* (Ent. No.11 : 54).

### 3. La phase de la mise œuvre

La phase de mise en œuvre d'une innovation pédagogique passe par des étapes décisives pour sa réussite et nécessite une grande flexibilité de la part de l'ensemble d'acteurs concernés. Quel que soit le modèle initialement conçu, il doit passer par une étape de développement et d'adaptation en fonction des données contextuelles et aussi par de multiples confrontations et interactions en va-et-vient avec le terrain et les différents acteurs. Cette étape nécessite une flexibilité notamment de la part du concepteur pédagogique. Ensuite, la diffusion de l'innovation et son intégration dans les pratiques pédagogiques quotidiennes -une étape difficile à franchir -nécessite une grande flexibilité de la part des acteurs pédagogiques. Par ailleurs, l'étape du maintien du

processus dans un contexte éducatif et institutionnel qui n'est pas forcément toujours accueillant, nécessite aussi une flexibilité au niveau institutionnel. Enfin, le pilotage de l'ensemble de ces étapes doit s'opérer dans une adaptation aux ressources existantes et mobilisables.

La difficulté majeure de cette étape réside généralement dans la mobilisation des acteurs et dans leur accompagnement dans une convergence d'efforts vers un changement de pratiques allant dans le sens de l'innovation souhaitée. Ce changement de pratiques nécessite souvent d'adopter une position épistémologique et un cadre théorique de référence autres que ceux habituellement mis en place. Ce changement intentionnel requiert de la part des acteurs pédagogiques un re-questionnement, parfois douloureux, de leurs rôles et de leurs identités professionnelles (passer d'un apprenti passif à un apprenant actif capable de gérer son apprentissage ou pour un enseignant ne plus être considéré comme une source de savoirs mais comme un accompagnateur vers leur construction, etc.)

Au niveau de l'intervention que nous éclaircissons ici, puisqu'il n'a pas eu de grand changement de fond à prévoir au niveau du processus de supervision/ apprentissage, **l'étape de la mise en œuvre a été très raccourcie**. Aucun dispositif d'information, d'accompagnement professionnel ou de tutorat n'a été mis en place pour accompagner les superviseurs pédagogiques vers un changement quel qu'il soit. Pas d'ateliers de formation, ou de réunions de travail, rien n'a été organisé pour converger vers une stratégie pédagogique commune à l'égard du nouvel outil. La seule mesure qui a été prise a été de parler de la nouveauté du portfolio lors de la réunion inauguratrice du premier semestre qui rassemble les superviseurs et de distribuer la brochure sur le portfolio, et la grille d'évaluation correspondant. Favez témoigne :

174. E *Comment l'université a-t-elle introduit le portfolio ? Lorsqu'on a décidé de l'employer, quelles sont les mesures qui ont été prises auprès de vous, les superviseurs ?*
175. I Rien de particulier. Pendant la rencontre dont je t'ai parlé, qui a lieu au début du semestre...
176. E *Oui*
177. I Ils ont signalé qu'ils voulaient introduire le portfolio. et qu'il devait comporter ce contenu et ils ont distribué le rapport d'évaluation.
178. E *Il n'a y pas eu de formation ou autre chose ?*
179. I Non rien. Ils ont seulement distribué soi-disant une brochure et je ne sais pas quoi.
180. E *Et à l'égard des étudiants ?*

181. | I Je ne pense pas qu'ils aient fait quelque chose car l'étudiant nous pose des questions genre « qu'est-ce que c'est ce point ? » et etc. ça montre qu'il vient sans trop en savoir.

(Extrait de l'entretien No.8)

Les enseignants stagiaires, quant à eux, ont été invités dans la rencontre habituelle organisée avant chaque départ en stage, à rencontrer chacun(e) son superviseur pour apprendre comment préparer un portfolio. Quand le superviseur n'« oublie » pas d'en parler avec l'enseignant stagiaire (comme c'était le cas d'Ameen et d'Oussama), les consignes se limitaient à lui faire parvenir la grille de l'évaluation du portfolio qu'il doit strictement respecter pour l'élaboration de son portfolio. Ainsi, la démarche suivie dans la supervision est d'orienter l'usage du portfolio vers une réponse aux exigences de l'évaluation et non pas vers l'apprentissage; on est toujours dans le paradigme de l'enseignement.

Néanmoins une aide supplémentaire a été mise en place : des portfolios "*exemplaires distingués*" ont été mis à disposition en consultation libre dans l'UFP au début du semestre afin que les enseignants stagiaires aient une idée de ce qu'on leur demande. Cela alimente la concurrence entre les enseignants stagiaires, notamment les filles et ça les incite à faire mieux, selon le propos du concepteur pédagogique. Monia témoigne :

96. | E *Quand j'ai comparé ton portfolio avec la grille de l'évaluation, j'ai remarqué que c'est bien conforme*
97. | I Oui parce que le superviseur quand il le corrige, il compare avec la grille de l'évaluation point par point. Donc, pour faire nos portfolios, on suit ce papier point par point. Et si l'on ne comprend pas quelque chose, on demande au superviseur. Mon superviseur était très coopératif ; il répondait à nos coups de fil.
98. | E *Avez-vous reçu une préparation à l'université au sujet du portfolio ? Est-ce qu'on vous a expliqué ce que c'était un portfolio et quel était son utilité ?*
99. | I [...] A l'université, on nous a rassemblés dans la salle de conférence. Ça ne nous a pas été vraiment utile. On nous a dit « Cette année, vous devez préparer des portfolios » et ils nous ont distribué la nouvelle répartition des notes. Ils ont raconté des blablas genre qu'ils nous envoyaient comme des ambassadeurs à l'école [un léger sourire]. On peut dire que c'était une sorte de préparation psychologique pas plus. Il y avait la foule et la salle était pleine.
100. | E *Hmm*
101. | I Ils ont aussi exposé à l'UFP des portfolios en consultation libre. Cela nous a aidés. Ça nous a donné des idées sur les travaux d'autres filles.
102. | E *Comment le superviseur vous a-t-il préparés?*
103. | I Il nous a remis ce document [l'interviewée montre la grille d'évaluation de

portfolio]. Il nous a expliqué d'où ramener les documents demandés. Par exemple la répartition du manuel est à demander à l'enseignante coopérante, les objectifs généraux de la matière à enseigner et les caractéristiques des élèves, à chercher sur internet. Et puis, tu rajoutes tout ce que tu as utilisé en classe mais dans l'ordre.

(Extrait de l'entretien No.1)

Ce manque d'encadrement explique en grande partie l'émergence de pratiques pédagogiques aléatoires face à ce nouvel outil. Le cadre de référence socio-pédagogique reste le même. De même, l'absence d'une stratégie pédagogique claire et commune à tous les acteurs pédagogiques a fait en sorte que l'outil a été incorporé dans les approches d'apprentissage existantes ce qui a annihilé ses potentiels d'ouverture. Le malaise de certains enseignants stagiaires à réaliser de portfolios et de certains superviseurs à les évaluer trouve sa raison d'être dans le manque de perception par les acteurs de l'intérêt de l'outil et de ce qu'on peut en faire. Pour continuer à en faire usage, des arguments secondaires prennent désormais de l'importance : développer le sens d'organisation, motiver à produire plus de ressources didactiques, avoir une idée, mieux que rien, etc.. La domestication du portfolio était l'approche la plus confortable et le chemin le plus court pour « l'introduire » au programme.

#### **4. La phase de l'évaluation**

Dans une démarche collective, penser l'évaluation à priori incite à la coréalisation et à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs concernés d'une part et à l'exécution d'ajustements tout au long du processus d'autre part. Ainsi, l'évaluation aura ici une fonction régulatrice. Pensée à posteriori, l'évaluation conduit à mesurer la cohérence interne ; efficacité pédagogique, comme externe de l'efficacité organisationnel de la gestion du processus de changement. Cela permet de tirer des leçons et de capitaliser les expertises et le savoir-faire locaux pour concevoir son propre modèle de qualité éducative.

Bien que l'évaluation d'une innovation reste problématique (voir page108.), du point de vue ingénierique du moins, « l'évaluation d'un dispositif pédagogique peut se faire, en partie du moins, en référence à un modèle d'apprentissage. Les ingrédients de mon dispositif favorisent-ils l'apprentissage ? » (Lebrun, 2005 :228). Différents modèles peuvent être mis en œuvre en fonction de ce qui semble plus intéressant à examiner. Nous pensons

avec Lebrun (2005) que les « *modèles qui mettent en liaison les différents champs (des infrastructures aux activités de l'apprenant), les différents entrants (objectifs, méthodes, outils) en insistant sur les cohérences à y trouver sont pour nous prometteurs dans l'élaboration d'un modèle de la qualité de l'éducation qui reste à construire* » (Lebrun, 2005 :231).

Dans le cas de l'UIG, la phase de l'évaluation a tout simplement fait défaut dans le processus de l'implantation du portfolio. Pas d'enquête ou d'autre moyen de mesure n'a été déployé pour questionner l'efficacité pédagogique de l'apprentissage à l'aide du portfolio.

## **5. Vue d'ensemble : la culture socioprofessionnelle et le mode de la gestion universitaire au fond de l'analyse ingénierique**

A côté de ces repères conceptuels qui ont pu être perçus jusqu'à présent par notre dispositif d'analyse (voir le tableau récapitulatif ci-dessous), il ne faut pas perdre de vue d'autres éléments influents dans l'élaboration ou /et l'interprétation de tout modèle d'intervention dans une innovation technico-pédagogique. Pour Peraya et Viens (2005), la culture socioprofessionnelle des acteurs par ses composants les représentations/visions, les habiletés/ressources, les attitudes et les pratiques ainsi que l'interaction entre ses « *variables individuels et actanciels* » constituent des indicateurs considérables que les deux auteurs placent au centre même du processus de l'innovation. Dans un modèle d'intervention, agir sur ces indicateurs « *place les acteurs comme un des éléments d'un système complexe* » et aide à mieux opérer la cohésion du modèle. A l'analyse, tenir compte de ces indicateurs permet d'établir un fond d'analyse dans lequel les procédés de l'innovation peuvent trouver du sens.

Nous n'avons peut-être pas ici toutes les données ni les outils intellectuels nécessaires pour identifier ces indicateurs un par un et les analyser mais dans une vue plus globale, nous pouvons dire que les entretiens nous ont dévoilé certaines perceptions répandues au sein du programme de la FIM de l'UIG et qui n'ont pas vraiment soutenu cette innovation. Par exemple, la dévalorisation de la formation professionnelle au sein de l'université, la dépréciation du rôle de stagiaire à l'école, ou encore l'isolement de la supervision pédagogique au sein de la faculté. Ces perceptions ont eu un effet négatif sur ce terrain et ne font pas de la formation pratique un terrain privilégié pour l'innovation. À cela s'ajoute la particularité de la gestion de la formation pratique en triple partenariat

entre l'université, le ministère et l'école qui fait qu'elle est soumise à de multiples facteurs et paramètres socioéducatifs difficiles à faire évoluer concomitamment. Par exemple, le grand nombre des stagiaires face au petit nombre d'écoles d'accueil réduit le nombre et la durée des stages : deux stages pratiques dans les écoles, de 16 jours chacun en discontinu durant la dernière année de formation. Avec leur préparation théorique souvent jugée inadaptée à la réalité du terrain, les enseignants stagiaires ne franchissent généralement pas l'étape de la découverte et de l'imprégnation dans le milieu scolaire. Pour les superviseurs, les enseignants stagiaires ne semblent pas posséder des aptitudes ou les attitudes leur permettant d'aller plus loin dans les pratiques de stage sans oublier de vue les conditions difficiles d'enseignement dans les écoles publiques palestiniennes (manque des moyens, surpeuplement des classes, etc.). Et par dessus de tout cela, il faut rappeler que la formation professionnelle des enseignants se fait en dehors d'une stratégie de formation de maîtres à l'échelle nationale. Dans pareil contexte, opter pour la professionnalisation des futurs enseignants en introduisant la réflexivité comme mode d'apprentissage semble être une étape trop en pointe. Il y a une impression générale qu'innover dans ce terrain expose à des risques compliqués qu'il vaut mieux éviter puisque les prémisses d'un changement efficace ne semblent pas être réunis aux yeux de certains.

De plus, une des majeures entraves devant l'innovation dans l'université palestinienne réside dans l'absence d'une culture professionnelle partagée parmi les acteurs notamment, ici les superviseurs pédagogiques. La plupart d'entre eux, si ce n'est pas la majorité, n'ont jamais reçus de formation pour exercer le métier du superviseur pédagogique. Pour l'être, ils se basent généralement sur leurs pratiques d'enseignants ou d'anciens enseignants sans trop jouer le rôle de médiateur ou d'accompagnateur vers la construction de savoirs sur un terrain professionnel. L'approche de la supervision de stage est une approche traditionnelle axée sur l'évaluation et le contrôle où le rôle du superviseur se limite à s'assurer que chaque stagiaire possède les aptitudes de base nécessaires à donner cours (gérer la classe, répéter, motiver, etc.).



<b>Indicateurs</b>	<b>Résultats d'analyse</b>
<i>Finalités</i>	Intégrer le portfolio comme un outil d'évaluation. Son introduction est un but en soi et non pas un moyen au service de finalités pédagogiques plus ouvertes.
<i>Le besoin au portfolio</i>	Un besoin externe aux sujets pour répondre à un besoin institutionnel.
<i>La direction du pilotage de l'intervention</i>	Une démarche de pilotage de type Up-down sans négociations avec les acteurs.
<i>Flexibilité de la démarche</i>	Une démarche d'application linéaire non récursive.
<i>L'implication des acteurs</i>	Les acteurs pédagogiques n'ont pas été impliqués dans l'élaboration de l'intervention.
<i>La prise en compte du contexte d'apprentissage</i>	Le contexte d'apprentissage n'a pas été pris en compte.
<i>Nature des solutions</i>	Il n'y a pas eu de problématisation. Par la suite, il n'a pas eu de proposition de solutions particulières.
<i>Le paradigme éducatif</i>	Le paradigme d'enseignement
<i>Position du concepteur</i>	Le concepteur joue son rôle en amont. Il a distribué les tâches préconçues de chacun des acteurs pédagogiques par la diffusion d'une grille d'évaluation fermée.
<i>Scénario pédagogique</i>	Eclaté sans cohérence interne : absence d'objectifs d'apprentissage, de compétences ou d'activités d'apprentissage clairement identifiables autour du portfolio.
<i>La place du portfolio</i>	Central dans la scénarisation pédagogique.
<i>Le rôle du portfolio</i>	Un instrument au service d'un contrôle sommatif.
<i>L'évaluation de la démarche</i>	Absente
<i>Plus-value pédagogique du portfolio</i>	Pas de plus-value innovante; l'outil renforce des pratiques pédagogiques existantes.
<i>Logique ingénierique</i>	Disjonctive, simplificatrice plutôt programmatique.

**Tableau 8: Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse ingénierique de l'intervention portfolio au sein du programme de la FIM à l'UIG**

## 6. Résultats

Pris dans leur ensemble, les repères conceptuels autour desquels nous avons construit notre analyse ingénierique de l'initiative de l'innovation à l'aide du portfolio dans le programme du FIM de l'UIG nous conduisent aux résultats suivants :

1. L'introduction du portfolio selon la démarche analysée ci-dessus n'a pas eu d'effet perceptible sur le mode d'organisation de l'apprentissage ni sur les conceptions de la formation pratique du programme comme le confirme, d'ailleurs, l'analyse pédagogique. La valeur ajoutée de l'outil peut passer pour non significative au niveau conceptuel.

2. La démarche de l'intégration du portfolio a été simplifiée à l'extrême. Elle a été tout simplement conçue pour faire place à l'outil dans le programme sans qu'on se soucie vraiment des changements à entreprendre au niveau de la conception de la formation pour construire des activités pédagogiques autour de l'outil. L'intervention s'est limitée à modifier superficiellement les modalités de l'évaluation de stage pour accorder 20% de la note finale au portfolio sans toucher au fond au modèle pédagogique en place.

3. L'outil a occupé une place centrale dans l'intervention. Son intégration a été une finalité en soi et non pas un moyen au service d'un changement destiné à faire émerger de nouvelles pratiques d'apprentissage plus ancrées dans l'expérience sur le terrain. L'intervention n'a pas été montée dans une logique de projet (pas de budget accordé d'ailleurs) ou celle d'un dispositif pédagogique. Nous employons le terme « dispositif » ici dans le sens de Lebrun (2005 :183) qui le définit comme « *un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* ». Cette approche inspirée par l'outil a conduit à une « simple » reconduction des anciennes pratiques par le portfolio avec davantage de difficultés et pour un résultat aléatoire.

4. Il y a un manque de cohérence dans les procédés de l'intervention portfolio voire des contradictions à certains moments (entre critères et modalités d'évaluation par exemple). Ceci atteste une défaillance manifeste dans le domaine du pilotage et du soutien de changement pédagogique au sein du programme de la FIM à l'UIG et plus particulièrement chez le concepteur pédagogique de l'intervention.

5. Finalement, l'intervention, comme détaillée dans les deux volets d'analyse, semble être configurée pour assimiler les pratiques du portfolio dans le modèle d'apprentissage

existant en accommodant ses usages à la culture pédagogique dominante du programme. Le portfolio n'a pas été employé dans la perspective d'une modification dans les pratiques pédagogique, bien au contraire, comme un simple gadget.

## **7. Conclusion de l'analyse des données et des résultats obtenus**

Dans cette partie empirique de la recherche, nous avons œuvré, en premier lieu, à exposer avec rigueur notre méthodologie de recherche en particulier la méthode de recueil des données. En deuxième lieu, nous avons procédé à une présentation détaillée des données avant de les traiter dans des catégories conceptualisantes en deux volets d'analyse : pédagogique et ingénierique. Ces catégories d'analyse ont permis d'identifier les différents aspects de la démarche de l'intégration du portfolio et ont donné des résultats qui nous ont permis d'accéder à la logique d'action suivie dans le montage de la démarche de l'introduction de l'outil dans le programme de la FIM.

Tout d'abord, **les résultats obtenus confirment, au niveau pédagogique, le constat initial de la sous-exploitation de l'outil et l'absence totale de toute forme de réflexivité opérationnelle et mesurable** : narrer, décrire, analyser et évaluer ses pratiques. L'outil a bien été domestiqué en s'insérant dans une culture pédagogique différente de la sienne. Il a été employé essentiellement en tant qu'outil d'évaluation sommative à visée certificative sans aucune prise en compte du processus de l'apprentissage qu'il devait générer. Ensuite, au niveau ingénierique, les résultats ont également montré une absence quasi-totale de mesures pour innover ou pour modifier au fond le modèle pédagogique traditionnel en place. Les modifications qui ont pu être observées (diffusion de la brochure théorique sur le portfolio et l'imposition d'une grille d'évaluation quantitative) se sont limitées à des changements de surface sans effets significatifs sur le processus d'enseignement/apprentissage ni sur sa conception. **Ces résultats nous permettent, donc, de confirmer l'hypothèse émise au départ stipulant l'incapacité (et peut-être la non-volonté) de la démarche engagée pour introduire le portfolio de provoquer des changements dans les pratiques pédagogiques construites autour de l'outil.** L'hyper-simplification du design de cette intervention pédagogique ainsi que le non prise en compte de la complexité du processus de changement sont les deux raisons principales qui ont vidé cette initiative de tout sens d'innovation et ont limité le rôle joué par l'outil à un amplificateur des pratiques

pédagogiques transmissives existantes. Le fait d'employer le portfolio en dehors d'une réelle stratégie d'apprentissage déterminée et d'une démarche d'innovation pédagogique mûrement réfléchie n'a finalement pas entraîné des évolutions majeures ni dans les conceptions ni dans les pratiques pédagogiques en ce qui concerne notamment le développement de l'apprentissage professionnel. L'intervention pédagogique est restée dans la logique de la reproduction voire du renforcement de l'existant. Nous pouvons donc confirmer l'échec de cette initiative d'innovation.

A la lumière des résultats obtenus par la recherche empirique et toujours avec la volonté de contribuer à optimiser et à construire des apprentissages meilleurs du portfolio dans une vision innovante la formation des enseignants en Palestine, nous nous orientons, dans le chapitre suivant, vers la conception d'un modèle théorique qui permet de mieux tenir compte des paramètres d'innovation pédagogique et des difficultés propres au contexte dévoilés tout au long de cette recherche.



**Quatrième Partie :**  
**Vers une modélisation de soutien à la transition  
de modèle pédagogique**

## CHAPITRE IX

### Vers une modélisation de soutien à la transition de modèle pédagogique

*Si nous ne changeons pas notre façon de penser, nous ne serons pas capables de résoudre les problèmes que nous créons avec nos modes actuels de pensée"*

Albert Einstein

#### I. La démarche de la modélisation

A la lumière des résultats obtenus par la recherche empirique, et grâce aux apports théoriques développés tout au long de cette thèse, il est temps, dans ce dernier chapitre, de tenter une modélisation d'innovation pédagogique à l'aide du portfolio dans un programme de FIM dans le contexte d'enseignement supérieur palestinien.

L'intention ici sera plus orientée vers la tentative de proposer une réponse à la question initiale qui a été à l'origine de cette recherche doctorale et à laquelle nous n'avons pas conclu à une réponse satisfaisante en analysant le modèle d'action en place de l'UIG pour intégrer le portfolio. La question est la suivante : **Comment construire des situations d'apprentissages constructivistes de l'approche par compétences et de l'apprentissage expérientiel à l'aide du portfolio en partant d'un environnement d'apprentissage traditionnel dans une formation pratique de FIM en Palestine ?**

Etant donné que les aspects pédagogiques d'une démarche d'apprentissage à l'aide de portfolio ont été posés précédemment dans le chapitre IV, nous nous orientons, dans ce chapitre, vers une réponse plutôt d'ordre opérationnel et procédural : quel modèle de conception à privilégier ? Quelle logique d'action à favoriser ? Et surtout, quel pilotage et soutien à envisager de cette modélisation d'innovation ? Bref, nous reprenons les questions que nous avons posées tout au long de l'analyse de l'intervention du portfolio du programme de la FIM à l'UIG, pour concevoir un modèle plus approprié à l'instauration de l'approche de l'apprentissage expérientiel à l'aide du portfolio dans la FIM en Palestine.

Pour ce faire, notre approche part d'une définition des contours conceptuels du modèle avant de lui donner forme selon une démarche d'ingénierie pédagogique bien contextualisée. Pour appuyer notre démarche, nous ferons usage bien ciblé de certaines théories psychopédagogiques de référence qui s'accordent avec nos choix ingénieriques. Pour finir, nous concluons ce chapitre avec quelques réflexions personnelles et la possible mise en place du modèle proposé.

### **1.1. Pour bien partir, poser les bonnes questions !**

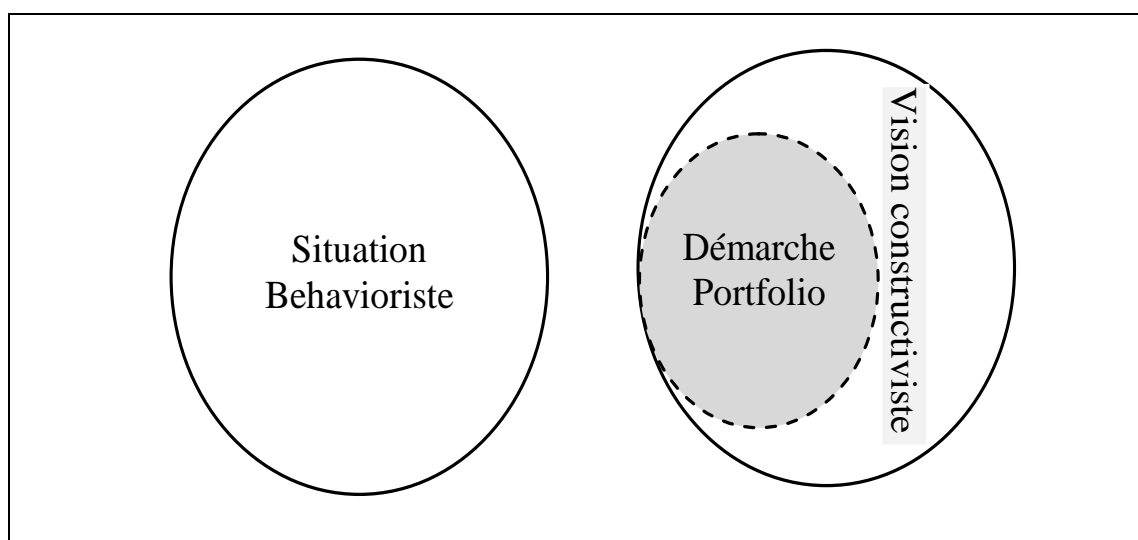
Tout d'abord, il convient d'être attentif à bien cerner le problème afin d'éviter de nous lancer dans la recherche de réponses sans pertinences. Bachelard (1934 :14) dit « *Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* ». Pour éviter toute simplification dans notre problématisation, nous prenons au sérieux la mise en garde de Clénet, (2005 : 33) quand il dit : « *la première difficulté à éviter est de croire que les problèmes existent en eux-mêmes, qu'ils nous sont donnés ou bien qu'ils correspondent à la seule vision qu'on peut en avoir a priori. Il s'agit, dès lors, de se mettre en situation de concevoir le(s) problème(s), c'est-à-dire de se représenter la situation de manière plus complexe, au-delà du sens commun ; et surtout de se représenter les problèmes de manière concertée et/ou partagée même si les représentations restent différentes* ».

L'enjeu principal de notre modélisation, ce qui justifie en même temps son aspect innovateur dans son contexte, ne réside pas bien évidemment dans le simple recours à



l'outil lui-même. Nous avons bien vu que cela n'a abouti à aucun changement significatif ni dans les conceptions ni dans les pratiques pédagogiques des acteurs au sein de la formation pratique de l'UIG. **Le vrai défi réside, à notre sens, dans la construction des situations d'apprentissage professionnel et professionnalisant plus ancrées dans le terrain afin de faire émerger des pratiques réflexives sur la base du développement des savoirs professionnels et de l'apprentissage expérientiel comme nouveau mode de formation dans les FIM en Palestine.**

Or, nous l'avons vu que dans un contexte d'apprentissage traditionnel, comme le nôtre, l'objectif semble difficile à atteindre voire impossible, sans procéder à un changement de positionnement à la fois épistémologique et paradigmatique du cadre de référence, qui sous-tend la formation professionnelle en général et les pratiques des acteurs en particulier. Mais la question qui se pose, alors, est de comment y parvenir ? Serait-il judicieux de penser un changement de telle ampleur avec l'introduction d'un outil ?



**Figure 12: Schéma visualisant le point de départ de notre modèle de transition entre deux modèles pédagogiques**

Cette représentation disjonctive schématisée dans la figure 12 ci-dessus semble ignorer la complexité de la réalité pédagogique et paraître assez simplificatrice. Nous le savons bien que dans la réalité, les pratiques pédagogiques, œuvrant dans une situation d'apprentissage behavioriste ou non, portent souvent et à des proportions différentes des traits inspirés d'autres approches psychopédagogiques. Cette disjonction cartésienne ne

peut être que théorique. Cette simplification n'est donc que pour stabiliser d'une façon abstraite un point de départ de notre modélisation. Nous verrons plus tard que notre modèle n'ignore pas les nuances qui existent dans les pratiques des acteurs et qu'il préconise même à en faire usage pour construire des nouvelles pratiques mûrement réfléchies.

Nos réflexions tendent à **modéliser ce changement sous forme d'une éventuelle transition entre les deux modèles pédagogiques sous-jacents**: le modèle traditionnel dans lequel le portfolio joue, nous l'avons vu, le rôle d'un outil d'évaluation sommative à visée certificatrice, et le modèle inspiré de l'approche constructiviste du développement professionnel où le portfolio est plutôt considéré comme un levier, un *médium* de l'apprentissage professionnel.

Mais c'est alors que d'autres questions émergent pour affiner encore nos réflexions et les diriger vers une modélisation plus contextualisée.

- *Qu'est-ce qu'une transition de modèle pédagogique ?*
- *Comment en assurer les conditions ?*
- *Quelles sont les forces de déplacement qui peuvent jouer en faveur ou à l'encontre de cette transition dans le contexte concerné ?*

## **1.2. Quelques balises conceptuelles**

Les réponses à ces questions imposent de préciser, d'emblée, certaines conditions déterminantes dans l'esquisse des contours généraux de notre modèle. Pour modéliser, nous serons appelée, tout d'abord, à définir ce que nous entendons dire par « transition de modèle pédagogique ». Ensuite, une attention particulière sera prêtée aux conditions de la mise en place qui détermineront les forces favorables ou/et défavorables à la mise en place du modèle en question dans le contexte de la FIM en Palestine.

### **1.2.1. La transition de modèle pédagogique : une tentative de définition**

A notre connaissance, le terme *transition de modèle pédagogique* n'est pas largement repris dans la littérature portant sur l'innovation pédagogique. La plupart des recherches dans ce domaine valorisent la voie de l'innovation et préconisent pour la faire émerger d'adopter une rupture à la fois paradigmatique et épistémologique en faveur des approches constructivistes et socioconstructivistes qui accordent plus d'autonomie à

l'apprenant en le plaçant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Il est vrai que cette rupture est une condition *de sin quoi non* pour réussir une innovation pédagogique d'inspiration constructiviste mais la question qui se pose alors est : comment provoquer cette rupture dans un contexte autre ? Et si l'on réussit le cas échéant, comment piloter cette rupture vers l'accomplissement d'une innovation de qualité ?

Etymologiquement parlant, *Transition* est un mot latin qui est entré dans la langue française en 1501. Il provient de *transisto* qui signifie le sens premier du mot *Passage*. Le terme fut employé tout au début pour désigner un procédé rhétorique qui exprime *la manière de passer de l'expression d'une idée à une autre, de lier les parties d'un discours*. En 1807, le sens du terme s'étendit dans le domaine littéraire pour décrire le passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre. On parle d'une transition brutale, rapide ou lente etc. Le sens moderne du terme s'est stabilisé pour décrire notamment ***un passage lent, graduel, d'une transformation progressive***. *Changement* et *évolution* peuvent constituer deux synonymes avec la nuance du caractère **intermédiaire** qui distingue plus de la transition.

Dans un langage scientifique, *transition* est notamment employé dans le domaine des sciences dures pour décrire, en physique, le passage d'un état stationnaire à un autre. On parle aussi d'un *élément de transition* en chimie ou d'un *état de transition* en biochimie. Quant à la notion de *transition de modèles*, elle est plutôt utilisée dans le langage des sciences de l'économie et de la gestion; on parle d'une transition de modèles économiques ou de la transition écologique, énergétique, etc.

Dans les sciences humaines et sociales, les choses deviennent plus complexes. La transition peut être considérée comme une forme de changement. Un processus de transition est sujet à de multiples paramètres contextuels et changeants sur lesquels on ne peut avoir qu'une maîtrise relative. Dans cette optique et à l'instar de l'innovation par exemple, la transition est une projection dans l'avenir, une utopie désignant un changement transformateur, évolutif et relatif à deux situations dont la première peut, de moins, être connue ou « stabilisée ». En revanche et à l'encontre de celle-ci, la transition ne tend pas vers la pérennisation, elle ne représente pas une intention, une finalité en soi. Elle reste un procédé, un passage et une trajectoire intermédiaire à emprunter pour atteindre une situation d'innovation ou de changement finalisé.

Dans cette perspective, **une transition de modèle pédagogique peut** adhérer à cette vision des choses pour **désigner dans le cadre de notre modélisation, un processus de transformation graduelle et évolutive d'un modèle pédagogique existant vers un autre considéré plus propice au changement voulu.** Néanmoins, cette définition nous met devant la nécessité de clarifier certains positionnements conceptuels.

### **1.2.2. La transition de modèle est une évolution en dialogisme**

Tout d'abord, il convient de signaler que la notion de transition de modèle pédagogique est à prendre ici avec un petit « t ». Il ne porte pas le sens d'un tournant de paradigme qui reste en dehors de portée de toute entreprise d'innovation à l'aide d'un outil pédagogique quels qu'en soient les potentiels. Un changement de paradigme nous semble être une perspective à long terme, un processus structurel, une lente transformation que l'on peut favoriser mais ne pas provoquer du jour au lendemain et encore moins d'une façon unilatérale. La transition de modèle est plutôt à prendre ici dans le sens d'une évolution dialogique, une association en tension entre le modèle béhavioriste existant et celui constructiviste visé. En effet, nous faisons recours à ce principe dialogique tel qu'il est développé par Morin (1974). Selon lui, ce principe permet d'exprimer la fusion de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contradictoires, en une unité complexe. Le dialogisme n'est pas un concept-solution mais plutôt un concept pour aider à penser la complexité du réel. Il représente « *l'affrontement de la difficulté du combat avec le réel* » (Le Morin, 1974 : 98). Il permet, ainsi, de maintenir une dualité au sein de l'unité résultante.

De ce dialogisme entre les deux modèles mentionnés ci-dessus devrait émerger un tiers à caractère hétérogène, ambigu voire incertain à certains moments. Ce tiers modèle est une sorte d'entre-deux où s'entremêlent des éléments éclatés de l'ancien modèle et d'autres issus du nouveau. Cet entre-deux n'implique pas pour autant une réconciliation facile : « *l'entre-deux n'est pas fusion indifférenciée de deux pôles (liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet) mais attestation d'un espace de médiation irréductible entre ces deux-ci* » (Peeters & Charlier, 1999 : 21-22). Par conséquent, la démarche de formation à l'aide du portfolio qui en résultera, se retrouvera à la croisée entre les deux modèles pédagogiques sous-jacents portant ainsi des caractéristiques hybrides parfois même non cohérentes voire contradictoires. Le portfolio produit serait plutôt un objet métis qui ne peut être qualifié d'idéaltype sur le plan théorique. Son intérêt est qu'il pourrait

provoquer ou favoriser une déstabilisation plus ou moins relative des pratiques pédagogiques existantes (au niveau micro surtout) pour aller vers l'ouverture de l'approche constructiviste. Le recours à l'outil dans cette vision de transition donnerait peut-être aussi la possibilité de faire réfléchir les responsables pédagogiques et décisionnaires sur l'organisation du travail pédagogique pour y imposer des modifications plus importantes allant dans le même sens que cette initiative d'innovation.

Ce dialogisme n'est surtout pas à imaginer d'une façon séquentielle mais interactive. Sa description peut évoquer d'une façon imagée le concept d'« état de transition » utilisé essentiellement en chimie moléculaire. Très brièvement, ce concept stipule que dans un système chimique l'association d'objets réactifs peut conduire à la production de transformations qui peuvent conduire ou non à des réactions chimiques. L'issue de ces réactions dépend de différents facteurs et paramètres agissant sur le processus de réaction dont l'énergie cinétique, les orientations des objets les uns par rapport aux autres et leurs énergies internes, etc. Ce phénomène produit généralement des complexes activés pour former des *produits de réaction* différents des caractéristiques des composants de base. La différence que cet état de transition peut avoir avec un autre du domaine humaine et social est que dans ce dernier, on ne peut jouir que d'un contrôle très relatif sur les facteurs en jeu et sur les conditions de l'interaction. De plus, la reproduction identique du processus, même si elle est effectuée avec le même dosage en ingrédients constituants, ne peut garantir les mêmes transformations. Cela reste heuristique.

### **1.2.3. Une transition en mode de déplacement**

La problématisation de notre question principale (voir p.279) tient compte, dès le départ, du contexte d'application du modèle, à savoir l'incompatibilité entre la culture pédagogique de l'outil d'une part, et l'environnement pédagogique où il s'intègre d'autre part. En l'occurrence, le paradigme constructiviste fait défaut en tant que préalable à l'action de l'intégration de l'outil et aux usages faits de lui. Une situation d'apprentissage constructiviste est plutôt le but envers lequel tend l'innovation et non pas la condition de départ. Nous ne plaçons donc pas notre modèle dans la logique d'une rupture nette de type cartésienne entre l'ancien et le nouveau. Bien au contraire, nous cherchons à étudier les possibilités d'accompagner cette transition et d'en optimiser le pilotage pour contribuer d'une manière progressive à l'évolution du modèle existant vers la situation

d'apprentissage désirée. Par conséquent, le terme intégration du portfolio ne nous semble pas être le plus adéquat ici, puisque le but n'est pas que l'outil fasse partie « harmonieuse » d'un paysage pédagogique incompatible, mais qu'il favorise dans une perspective transformatrice finalisée **un processus de déplacement créant un éventuel espace transitionnel en tension** entre deux modèles pédagogiques épistémologiquement distingués. (Voir Figure 13 p.287) Nous définissons l'espace transitionnel comme un lieu de convergence et de passage entre deux modèles pédagogiques distincts dans lequel un processus de transition intentionné est opéré pour favoriser le déplacement vers le modèle jugé plus optimal au changement voulu. Il est important de souligner le caractère intermédiaire et évolutif donc dynamique de cet espace en tension.

Notre logique d'action s'opère plutôt sur **le mode du déplacement** que celui du basculement ou du renversement de perspective. Un déplacement est pensé ici dans le sens **d'un mouvement à vitesse relative généré par l'ensemble des procédés et des actions entrepris dans le processus de la transition. Ces procédés vont conduire, avec l'aide de certaines forces contextuelles et contre d'autres, à rapprocher la situation de l'apprentissage traditionnel vers la situation cible pour former l'espace transitionnel.** Dans un déplacement, il convient de rappeler que le temps est un facteur déterminant. Sa gestion doit assurer l'assimilation du nouveau émergent à chaque fois tout au long de l'avancement du processus. Il ne s'agit pas d'aller vite mais sûrement vers le cible.

En même temps, il est important de rappeler que la transition étant une forme de changement, elle n'est jamais garantie en soi. Dans un processus de changement socio-pédagogique il n'y a pas de causalité à effet entre efforts fournis et résultats atteints. Les efforts fournis peuvent ou pas aboutir aux résultats attendus. Dans une telle démarche, il est plus question de comprendre la complexité du phénomène de la transition pour mieux agir sur lui. Dans le cadre d'une démarche d'innovation par transition, il est nécessaire de considérer les conditions de l'émergence de l'innovation sans prétendre détenir le pouvoir de tout changer.

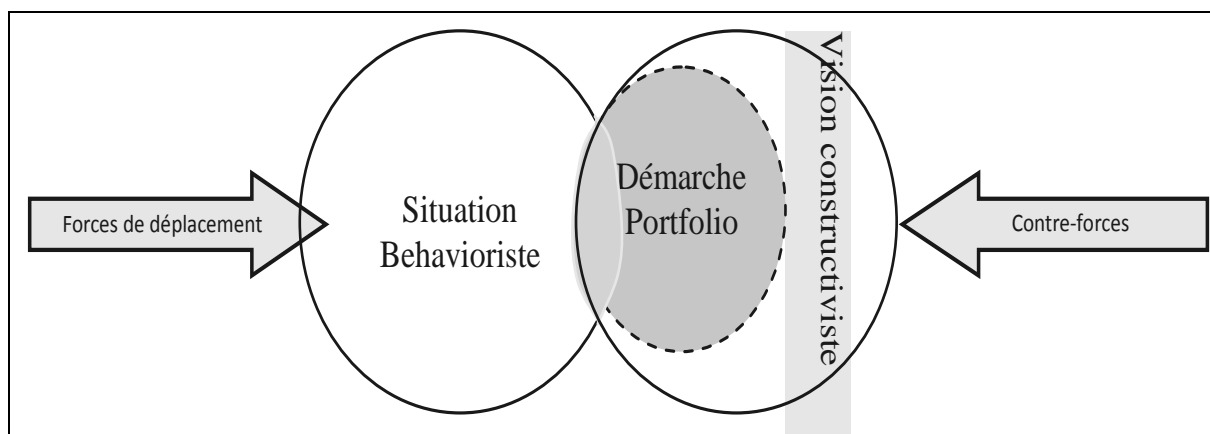


Figure 13: La formation de l'espace transitionnel

#### 1.2.4. L'ingénierie pédagogique : le chemin à inventer

Notre question de départ (voir p.279) s'interroge par son *comment* sur une manière de faire. Le problème posé est porteur d'un projet d'innovation pédagogique à la recherche d'une façon de faire voire une démarche pour se concrétiser. Une transition ne va pas de soi. Elle est à concevoir dans un processus de changement intentionné et finalisée. C'est là où nous voyons que l'ingénierie pédagogique comme démarche *d'invention* (Clénet, 2004) (voir tableau p.127) et de transformation a tout son intérêt parce qu'elle est « *une méthode systématique particulière vouée à la résolution des problèmes de conception des systèmes d'apprentissage* » (Paquette, 2002 : 107). Elle donne la possibilité de modéliser des interventions pédagogiques ponctuelles, prévisionnelle et ciblées en lien étroit avec un contexte pédagogique bien défini.

#### 1.2.5. Limites et perspectives du modèle

Nous tenons à souligner que l'intention de cette modélisation n'est pas de proposer un « modèle accompli » de transition pédagogique ou encore un dispositif « clé en main ». Plus modestement, nous cherchons à nous outiller scientifiquement en puisant dans la littérature pour faire émerger des savoirs actionnables dans le domaine de l'ingénierie de dispositifs innovants en adéquation avec notre contexte d'application sur la base des résultats obtenus de notre analyse du cas en échec qui est loin d'être un cas isolé. « Les savoirs actionnables » est un terme que nous empruntons aux sciences de

gestion qui signifie selon Argyris (1993 : 257) "un savoir à la fois valable et pouvant être 'mis en action' dans la vie quotidienne". Avenier (2005) explique que «dans le référentiel épistémologique des constructivismes, un savoir actionnable légitimé a été défini comme un savoir dont des praticiens sont susceptibles de faire un usage heuristique pour affronter des problématiques gestionnaires ou managériales auxquelles ils se confrontent, et légitimé par un travail épistémique rigoureux sur le processus d'élaboration de ce savoir et sur le savoir élaboré lui-même». Ce sont des savoirs extraits de la littérature scientifique, donc reconnus comme valables par la communauté des chercheurs pouvant être mis en action, donc recevables par des communautés de praticiens.

### 1.3. Quelques caractéristiques générales de notre modèle : passer de l'innovation pédagogique à la pédagogie de l'innovation

- Etant donné que « tout travail d'ingénierie suppose de disposer d'une modélisation de dispositif en termes de système » (Le Boterf, 2003 :54), **nous œuvrons dans une approche systémique** pour élaborer un ensemble cohérent d'éléments reliés, d'actions multiples et de procédés délibérés dans une démarche d'anticipation. Par modélisation, nous adoptons la définition donnée par Le Moigne (1990 : 5) : « action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles, susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles».

- Etant donné qu'un processus d'innovation implique de gérer des transformations complexes qui touchent les composants principaux de la situation à transformer (épistémologiques, organisationnels, pratiques et représentations des acteurs, etc.), il est important de considérer les principes et les actions de ce modèle d'une façon **intégrale** et **interférente**.

- Etant donné aussi que nous prévoyons notre modèle de transition en mode de déplacement, il est primordial de considérer **la dimension temporelle** inhérent au concept du processus comme un facteur déterminant. Avec Le Moigne (1990 : 46), nous comprenons le concept de processus de la façon suivante : « Il y a processus lorsqu'il y a, au fil du temps  $T$ , la modification de la position dans le référentiel « Espace-Forme », d'une collection de « produits » quelconques identifiables par leur morphologie, par leur forme  $F$  donc ». Cela rajoute, donc, une dimension **évolutive**, donc, **dynamique** à notre modèle.



- Notre modélisation repose sur une analyse d'une praxis (il faut relier avec l'analyse compréhensive de la partie précédente). Ainsi, le modèle issu bien qu'il parte des principes généraux de l'ingénierie pédagogique (analyser, concevoir, mettre en œuvre et évaluer), il formulera des repères et des hypothèses d'action d'une façon proactive d'une démarche d'ingénierie d'innovation pédagogique de la façon la plus proche possible de la réalité des programmes de FIM dans les universités palestiniennes et des modes de pensée qui y opèrent.

- Il s'agit ici d'une modélisation d'une innovation institutionnelle. Il s'adresse plus particulièrement aux acteurs décisionnaires et gestionnaires intermédiaires qui détiennent le pouvoir au niveau politique et organisationnel (mésos et macros). En même temps, les acteurs pédagogiques auront une place importante, le modèle fera de leur statuts, pratiques et représentations un des éléments du système complexe à construire.

- En fonction de la gradualité du travail éducatif à modéliser, les trois niveaux d'analyse : macro, méso et micro sont à répartir ici comme suit :

- **le niveau organisationnel et stratégique (macro)** où se situent les responsables politiques et gestionnaires centraux de la direction de l'université (ex. responsables de la définition de la politique générale de la FIM et sa gestion, la gestion financière des ressources, gestionnaire de la qualité etc.).
- **le niveau opérationnel (mésos)** où se situent les encadrants et les responsables décisionnels au niveau pédagogique et administratif intermédiaire. Il est formé par l'environnement immédiat de la formation pratique et les décisions prises pour encadrer l'action pédagogique (ex : définition des critères et modalités du suivi pédagogique et de l'évaluation, la répartition du temps et organisation du travail pédagogique),
- **le niveau pédagogique (micro)** où se situe l'équipe pédagogique (formateurs, formés, tuteurs) et leurs pratiques (enseignement, tutorat, supervision, apprentissage).

#### **1.4. Les conditions de réalisation : les forces et les freins**

Les conditions de réalisation sont des données contextuelles nécessaires à la bonne conception et mise en place d'un dispositif pédagogique. Ces données sont à

définir du contexte de l'intervention sur les trois niveaux macro, méso et micro d'intervention. Au niveau macro, ces données ont déjà été traitées dans la partie I (ex. politiques éducationnelle, gestion de la qualité de l'éducation, tendances et pratiques d'innover, etc.) et aux niveaux méso et micro, dans l'analyse de l'intervention du portfolio à l'UIG (pouvoirs et stratégies institutionnelles, pilotage de l'innovation, approches pédagogiques, pratiques pédagogiques des acteurs, etc.). Nous reprenons ces données ici sous forme de forces influentes sur notre processus de transition qui s'exercent en deux directions :

- **Des forces favorables** qui s'exercent en faveur du déplacement du modèle traditionnel vers la perspective cible. Ces forces sont majoritairement issues des actions à mettre en place dans le cadre du processus de transition.
- **Des contre-forces ou des freins**, qui tirent le mouvement du déplacement vers la situation initiale et entravent le processus de transition. Ces forces sont inhérentes au modèle d'action existant et sont généralement fortes. Elles peuvent être de natures différentes : forces culturelle, gestionnaires, individuelles, etc.

En fonction du dosage et de l'interaction de ces forces contradictoires se créera l'espace transitionnel ; plus les forces favorables sont influentes, plus l'espace transitionnel grandira et les pratiques du portfolio tendront vers l'ouverture, et vice-versa. Les forces favorables étant des forces motrices constitutives de notre modèle, ils seront détaillés au fur et à mesure de notre développement. Nous nous contentons à ce niveau de récapituler quelques freins généraux (voir figure 14 ci-dessous) qui, pour nous, ne relèvent pas forcément des difficultés liées à la particularité du portfolio et de l'apprentissage professionnel mais plus liées à la culture socioprofessionnelle des acteurs et aux modes de gestion universitaire en Palestine. Ces forces peuvent se résumer ainsi :

- **La faible culture de qualité pédagogique au sein des universités palestiniennes** : les approches de l'assurance qualité en place se limitent à l'analyse des données quantitatives. La qualité des pratiques d'enseignement et les liens qu'elles tissent avec les résultats de l'apprentissage est une approche largement négligée. Or, améliorer la qualité étant la finalité suprême de toute innovation pédagogique, cette dernière ne peut être envisagée en dehors de cette perspective.

- **La mise en avant des approches d'innovation technico-centrées sur l'outil :** dans ce manque de reconnaissance liée à la pédagogie universitaire, l'innovation est essentiellement vue et mesurée en termes de progrès techniques. La présence des laboratoires, des salles informatiques, et des installations informatisées semblent plus importantes que les usages que l'on en fait.

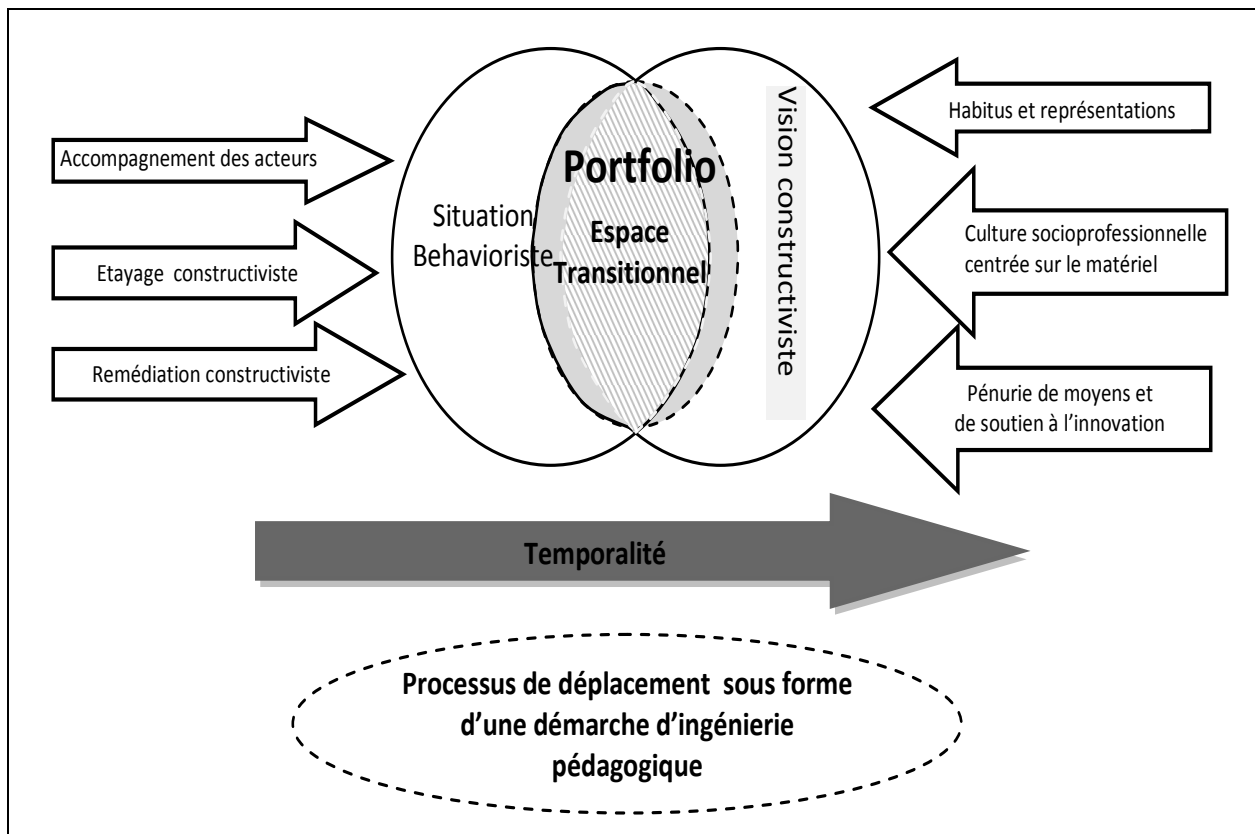
- **Le manque d'expertise dans le pilotage décisionnel de l'innovation et du changement à l'université palestinienne** qui est un facteur aggravé par la pénurie des ressources. Cette situation laisse les pouvoirs décisionnels dans la gestion de l'immédiat et de l'urgence (trouver des fonds, élargir le campus, etc.). Ceci favorise la politique de la stabilisation des modes de fonctionnement actuels.

- **La non-mise en œuvre de la stratégie nationale de la formation des maîtres en Palestine :** chaque FIM forme selon son programme académique pour faire acquérir des savoirs et des compétences qui sont souvent mal définis en général.

- **L'absence d'une culture professionnelle partagée au sein des programmes de FIM,** un phénomène principalement nourri par l'absence de travail d'équipe au niveau académique et par le statut non permanent du grand nombre des superviseurs pédagogiques.

- **La dévalorisation de la formation pratique par rapport à la formation théorique** et l'absence de synergie entre les deux.

Nous nous efforcerons de proposer quelques solutions envisageables à certaines de ces difficultés en lien direct avec notre modélisation (voir tableau p. 294)



**Figure 14: Les forces et les freins influents dans la formation de l'espace transitionnel**

## II. Le modèle de transition du modèle pédagogique dans le contexte d'enseignement supérieur palestinien

Le modèle comprend cinq étapes. Dans le développement de chacune, nous partons des concepts généraux de l'ingénierie pédagogique pour les traduire par la suite dans le contexte d'application de la façon la plus proche des actuels modes de pensée et d'organisation spécifiques à la culture professionnelle et à la gestion universitaire en Palestine. Nous faisons attention, à chaque fois, à exposer les facteurs facilitateurs, les risques et les obstacles qui peuvent se présenter sur le chemin de la mise en route. Le style écrit nous impose une présentation séquentielle de ces étapes mais il importe de les envisager non pas comme une succession d'opérations distinctes mais comme un processus complexe qui évolue dans une dynamique de transition en tension. Les étapes sont les suivantes :

- *Instaurer un environnement favorable à l'innovation.*
- *Construire des repères en co-pilotage.*
- *Entreprendre des modifications complexes.*
- *Accompagner l'innovation vers la pérennisation.*
- *Inscrire l'innovation dans une dynamique de développement stratégique.*

### 2.1. Instaurer un environnement favorable à l'innovation

Pour traduire les idées en actions, on ne peut faire autrement que de commencer par préparer le terrain pour créer un environnement propice au changement souhaité. **Il s'agit de réunir un ensemble cohérent de conditions favorables au changement pour maximiser les chances de réussite.** Le Boterf (Ibid.:56) fait référence ici à certaines approches managériales qui évoquent de façon imagée le *gardening managemant*. Selon lui, « *la stratégie du jardinier consiste à créer et à entretenir un environnement favorable pour maximiser les chances que les plantes croissent : traitement du sol, ventilation, ensoleillement, tutorage...plus cette écologie comportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera grande. (...) La démarche, on le voit est probabiliste et non pas déterministe* ». Cette préparation peut être amorcée en **procédant à une analyse sérieuse de l'environnement socio-pédagogique et de son mode de gestion. A partir de cette analyse, on identifie les**

**principaux risques et les conditions de réussite afin de prévoir des solutions adéquates.** L'analyse doit porter sur les deux aspects de l'intervention : socio-organisationnel et pédagogique.

L'analyse socio-organisationnelle est censée prendre en considération différents paramètres : ressources, moyens disponibles et mobilisables, freins administratifs et institutionnels, incitations et mobilisation des acteurs, etc. Dans l'université palestinienne, cette étape est généralement très peu formalisée par écrit détaillée et hâtivement sautée pour une conception qui ne tient compte que des grandes lignes en fonction des besoins institutionnels prédéfinis à l'avance et dans laquelle les acteurs de terrain n'ont pas de voix. Dans le tableau ci-dessous, nous résumons les principaux facteurs qui peuvent faciliter et/ou contraindre une démarche d'innovation pédagogique dans le contexte d'une FIM type palestinienne.

**Tableau 9:Tableau récapitulatif des facteurs qui peuvent jouer pour ou contre l'innovation dans une FIM palestinienne**

<b>Item</b>	<b>Facteurs facilitateurs</b>	<b>Facteurs entravants</b>	<b>Solutions prévisionnelles</b>
<b>Ampleur de l'intervention</b>		Effectif important d'étudiants et de superviseurs pédagogiques	- Prévoir un budget relativement important notamment pour les dispositifs d'accompagnement à mettre en place et pour les incitations et les rémunérations.
<b>Ressources matérielles</b>	Disponibilité de locaux, d'équipements, et l'organisation du travail à la faculté.  Pas de matériel lourd.	Centralisation de fonds par le service financier à l'université.	- Solliciter un déblocage de fond pour l'ensemble du projet et non par procédé (quitte à le distribuer par phase).  - Chercher des possibilités de financement extérieur.
<b>Ressources humaines</b>	Personnel gestionnaire existant de l'UFP.	Manque d'expertise locale reconnue dans le domaine de la professionnalisation des enseignants et du	- Mieux activer la fonction pédagogique du travail de l'UFP et du décanat de la faculté de l'éducation.

		développement professionnel. Manque d'expertise locale reconnue dans le domaine de l'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recruter des formateurs de formateurs externes, et de tuteurs pédagogiques (contractuels ou permanents).</li> <li>- Faire appel à des expertises dans d'autres facultés de l'université : notamment celle de la gestion et l'Unité du contrôle et de l'assurance de la qualité à l'université.</li> </ul>
<b>Statut des formateurs</b>		La plupart des superviseurs pédagogiques étant des vacataires : risque de non durabilité de l'innovation à moyen et long terme.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impliquer des acteurs locaux (professeurs à l'université) et procéder à la titularisation de certains superviseurs motivés.</li> </ul>
<b>Réseautage et mobilisation humaine</b>	Prise de contact facile. La volonté d'innover et d'évoluer est souvent présente.	Engagement non durable.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maintenir l'engagement collectif et individuel des acteurs par :1) les impliquer dans la conception et le pilotage de l'intervention. 2) par des incitations à titre personnelle (ex. formations payantes pour les superviseurs, primes pour le personnel administratif).</li> <li>- Organiser des rencontres, des journées de recherches locales, diffuser des écrits sur le portfolio et sur le mode d'apprentissage professionnel, etc.</li> <li>- inclure le sujet dans la formation théorique</li> </ul>
<b>Absence d'une</b>	Ceci peut permettre parfois	Difficulté de prise de décisions en haut du	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuer à en construire au fur et à</li> </ul>

<b>infrastructure législative relative à l'innovation</b>	une marge de manœuvre moins contraignant.	pyramide hiérarchique et de les mettre en pratique en bas de pyramide d'une façon efficace	mesure et par l'évaluation de cette intervention et d'autres plus importantes.
---	---	--	--

Partir d'un diagnostic détaillé doit permettre aux concepteurs de réfléchir précisément sur les exigences de leur choix et de les confronter à la réalité du terrain. Une première prise de conscience de la complexité du changement et des obstacles est enclenchée. Cette étape doit aboutir à fixer des objectifs généraux de la formation qui soient réalistes et réalisables. Rappelons ici que les besoins de formation n'existent pas en soi mais sont constitués par l'écart entre la situation visée qui se différencie de la situation initiale. La conception peut ainsi être modulée en fonction des objectifs jugés « convenables » fixés d'une façon conventionnelle et négociée dans les limites du « possible » du contexte de l'intervention tout en pensant à élargir ce possible.

Sur le plan pédagogique, c'est souvent l'outil qui séduit pour s'engager dans une pédagogie d'innovation dans les universités palestiniennes. Dans le cas échéant, il serait plus judicieux à ce niveau précoce de la démarche de s'interroger sur sa plus-value et sur l'intérêt à en tirer en termes d'apprentissage : pourquoi voulons-nous introduire le portfolio et que pouvons-nous en faire pour améliorer l'apprentissage des enseignants stagiaires ? La réponse à cette question ne doit pas rester dans la déclaration de bonne foi sur les atouts théoriques de l'outil comme nous l'avons vu dans le cas de l'UIG. Elle doit être liée à des besoins ressentis chez les enseignants stagiaires : ont-ils vraiment besoin d'un portfolio ? En quoi documenter, décrire, commenter, et réfléchir l'apprentissage pratique leur serait-il bénéfique ? Si l'on constate qu'il serait tout de même intéressant d'introduire le portfolio bien que certains acteurs pédagogiques se sentent en sécurité dans leurs pratiques traditionnelles, il faudrait faire ressentir le besoin. Cette création de besoin peut se faire en expliquant aux acteurs en quoi le portfolio serait utile à l'apprentissage, pour ensuite spécifier les objectifs généraux de l'intervention du portfolio (les intentions) en objectifs d'apprentissage orientés vers l'apprentissage des enseignants-stagiaires et non pas vers l'enseignement. Par exemple, si l'on juge bon d'utiliser le portfolio comme un outil d'évaluation alternative, la question à poser sera en quoi cette méthode d'évaluation sera-elle bénéfique en termes d'apprentissage aux enseignants stagiaires palestiniens ? A quel besoin répondrait-elle ? Un travail de



conscientisation peut se faire en cours auprès des apprenants au préalable. Il est important qu'ils aperçoivent l'intérêt de ce qu'ils peuvent faire du portfolio pour améliorer leur apprentissage sur le terrain.

Si l'objectif premier consiste à amener les enseignants-stagiaires à réaliser des portfolios recevables c'est-à-dire authentiques, réflexifs et représentatifs de leurs parcours et de leurs identités professionnelles émergentes (voir rubrique Critères de recevabilité de portfolio p.143), il serait opportun de commencer par envisager sérieusement les « *Conditions d'une pratique pédagogique « réussie » d'un portfolio*, sur la base du développement de l'apprentissage professionnel que nous avons détaillées dans le chapitre VI (voir p.150). La prise en compte de ces conditions tout en continuant dans le cheminement de questionnement que nous venons d'amorcer par les questions au-dessus devrait conduire à considérer avec un regard nouveau le terrain du stage et d'avoir un effet sur les médiations pédagogiques à mettre en œuvre dans la supervision et la validation de stages. Cela devrait déclencher une réflexion plus approfondie sur les choix psychopédagogiques à retenir dans la conception des nouveaux apprentissages professionnels chez les enseignants stagiaires palestiniens. Nous espérons voir un déplacement graduel dans la conception du portfolio de la logique du contenu à celle d'acquisition de compétences (mêmes basiques).

Bref, ce travail de conscientisation devrait aboutir à **un changement de regard** concernant les rôles des acteurs pédagogiques. L'enseignant-stagiaire qui aura un espace d'expression et de réflexion dans le portfolio aura petit à petit un autre regard sur son rôle dans la formation pratique même s'il trouvera difficile de l'assumer au début (des médiations constructivistes, on le verra plus loin, devront l'aider). Le superviseur aussi verra son rôle se déplacer vers l'accompagnement de la construction de savoir. La perspective constructiviste de l'approche par compétences et par le développement de l'apprentissage professionnel ferait graduellement la référence générale sur laquelle prendra appui la démarche de formation, même si l'adoption de cette vision se fera d'une façon un peu floue, partielle ou mitigée au début. Ce changement de regard peut être produit dans un temps relativement long en fonction de la compréhension des innovateurs des exigences de l'idéaltype. Il peut y avoir plusieurs versions ou essais du dispositif de l'apprentissage à l'aide du portfolio pour atteindre une situation plus ou moins proche de la perspective cible conçue au départ (et qui subira des ajustements en fonction des avancements relatifs et de la mise en œuvre). Néanmoins, La mise en

perspective dès le départ d'un nouveau cadrage de la formation pratique est nécessaire pour aiguïser le processus de transition et permettre de le garder en mouvement vers la situation cible, même si la situation qui en découlera peut s'éloigner de celle conçue initialement. Sans cette mise en perspective, on risque de stagner dans des pratiques limitées et peu ouvertes accommodées à l'ancien cadrage pédagogique traditionnel.

Généralement, la compréhension de l'idéaltype vers lequel tendent les initiatives d'innovation ne constitue pas la difficulté la plus importante pour les innovateurs ou les concepteurs de changement en Palestine. C'est pour cela qu'on trouve souvent des initiatives d'innovation partant de bonnes intentions sur le plan théorique. Cependant, il est rare de voir une traduction adaptée de ces intentions au contexte de l'application. Autrement dit, il est conseillé de ne pas se contenter de faire usage vague des concepts et des termes pédagogiques généraux trop à la mode de l'approche constructiviste et de procéder à définir les concepts-clés en tenant compte de la réalité du terrain. (Ex. : qu'est-ce qu'une acquisition de compétences dans une situation professionnelle à l'école en Palestine ? De quelles compétences auront-ils besoin les enseignants-stagiaires dans l'école en Palestine ? etc.). Enseigner à des élèves qui subissent l'occupation et la guerre n'exige évidemment pas les mêmes compétences chez les enseignants que celles exigées chez les enseignants en France par exemple.

La schématisation suivante élucide les propos tenus ci-dessus. Elle présente comment nous procédons pour configurer et ajuster un nouveau cadrage contextualisé de la formation pratique pour favoriser l'émergence de nouvelles pratiques d'apprentissage autour du portfolio. La démarche peut être récursive jusqu'à l'émergence des pratiques pédagogiques jugées satisfaisantes.

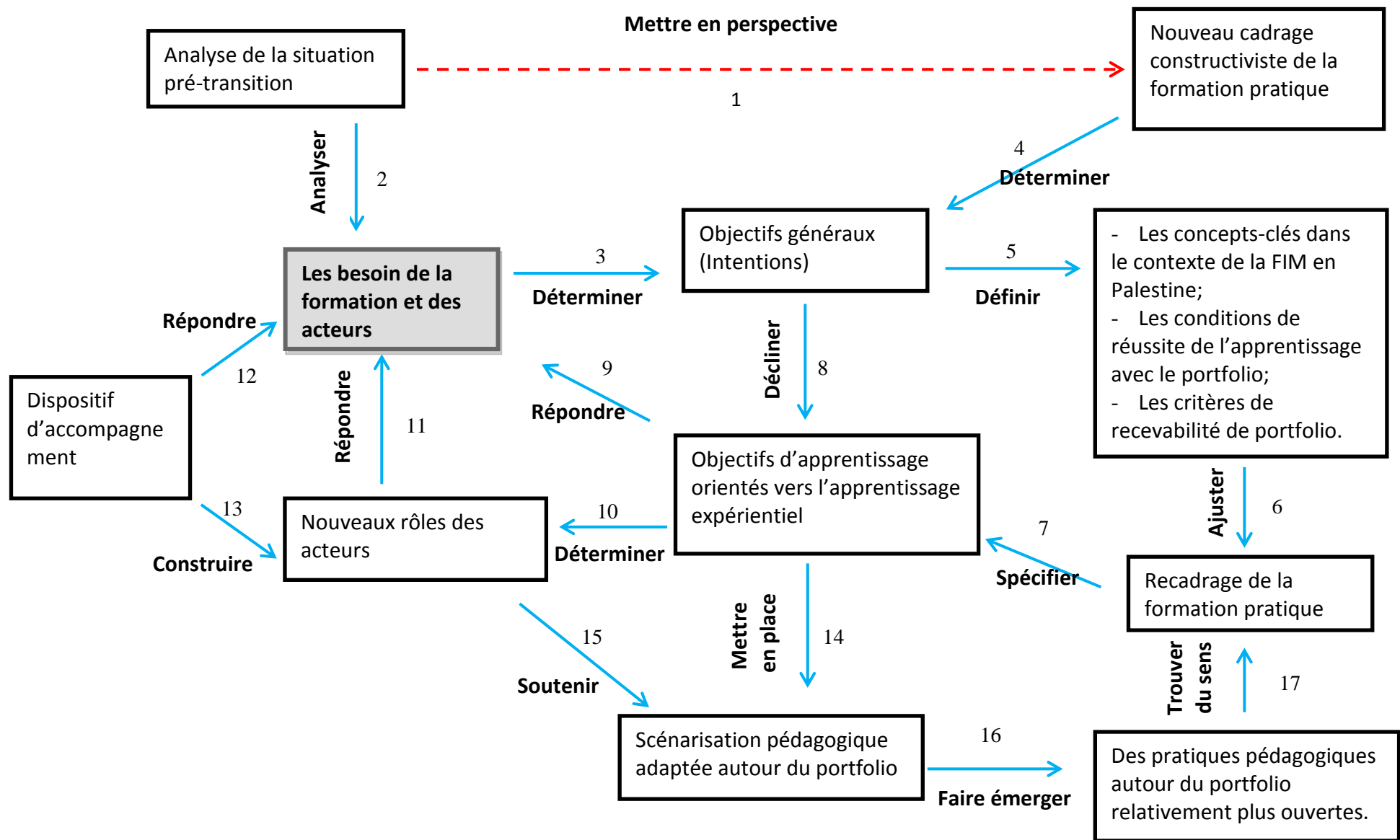


Figure 15: La modélisation du cadrage et du recadrage de la formation pratique pour faire émerger des nouvelles pratiques autour du portfolio

Dans ce schéma, on voit bien que le portfolio en tant qu'outil n'occupe pas une place centrale. Il n'apparaît que plus tard au niveau de la scénarisation pédagogique. (La figure 11 sur la scénarisation pédagogique p.265 peut compléter celui-ci et donne une suite logique aux actions et aux médiations à mettre en place dans la présente modélisation au niveau microscopique). Ce sont les besoins de la formation et des acteurs qui, avec plusieurs actions pensées envers eux et à partir d'eux, représentent le cœur de ce schéma.

La mobilisation humaine étant une ressource cruciale dans toute action sociale, nous nous y arrêterons un instant. Il est à noter que dans la culture de travail en Palestine, le réseautage est facilité par la présence de l'aspect informel dans la mise en relation et la prise de contact entre les sujets. Il n'est pas obligatoire de porter une étiquette formelle pour se mettre en contact avec les personnes compétentes ou d'entamer une action collective. Les gens, notamment les étudiants se montrent souvent très ouverts et motivés au changement et se mobilisent vite pour tout ce qui est nouveau. Certaines actions de mobilisation peuvent être envisagées au sein de la faculté de l'éducation en faveur de l'intervention du portfolio : propager l'idée de la formation professionnelle et du nouveau mode de l'apprentissage expérientiel dans des journées pédagogiques locales, dans des rencontres et des réunions professionnelles, en parler aux apprenants dans les cours, solliciter le soutien des collègues, des responsables supérieurs et des apprenants en se montrant prêt à prendre des risques pour un apprentissage « plus efficace ». Bien évidemment, il faut toujours s'attendre à des résistances. Les mécanismes et les canaux de la diffusion de l'innovation instruits par Rogers (2005) (voir rubrique la diffusion de l'innovation p.103) peuvent s'avérer utiles ici pour construire une action collective. Rappelons ici que « *Dans l'innovation pédagogique, la manière de mener l'action joue un rôle prépondérant dans la réussite de l'opération entière* » (Langevin, 2009 : 144).

## **2.2. Construire des repères en co-pilotage**

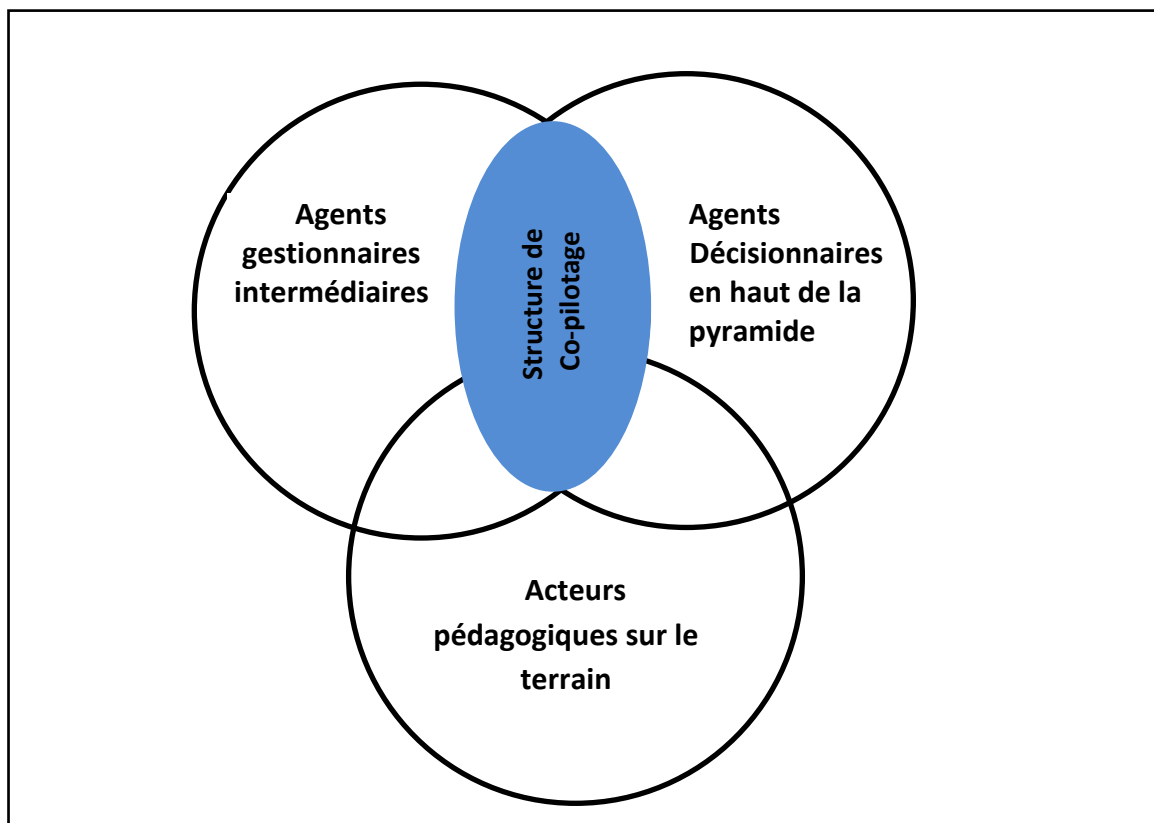
Le changement éducatif est d'une telle complexité qu'il ne s'improvise pas chemin faisant et que les bonnes volontés ne suffisent pas pour le faire réussir. Créer des repères sur lesquels on peut s'appuyer tout au long du chemin de la transition aide à mieux réguler le processus. Ainsi, la création d'un leadership compétent et l'élaboration des objets médiateurs témoignant de la réalisation d'étapes et de coopération entre les acteurs constituent deux jalons facilitant l'avancement du processus de la transition.

### 2.2.1. Créer un leadership hétérogène

Le changement est une affaire d'équipe. Il n'est plus question de travailler dans une vision unilatérale si l'on espère vraiment voir généraliser et partager de nouvelles idées. Dans la mesure où aucun pouvoir hiérarchique n'est capable de décréter l'innovation dans sa formule la plus simple, il est important d'assurer, dès le départ, la participation des principaux acteurs dans la conception et dans la mise en œuvre de l'innovation, notamment pour favoriser leur engagement. **Créer une structure de leadership hétérogène** qui se chargera de réfléchir, de co-piloter et d'accompagner l'initiative de portfolio facilitera une entrée réussie de l'outil dans le programme. En composant cette structure d'agents pédagogiques, de personnes influentes dans la prise de décisions et d'agents de changement actifs sur le terrain, on cherche à créer une sorte de co-pilotage conventionnel de l'intervention qui soit à double sens (*up-down et bottom-up*). Ce co-pilotage aide à mieux estimer les contraintes, et les tensions entre les différentes logiques (celles d'enseignement-apprentissage, de formation professionnelle/théorique, de savoir/compétences, d'administrative/ pédagogique, pragmatique etc.). C'est aussi une sorte de **mise en place d'un système de soutien et de protection de l'innovation** notamment dans un milieu de travail où il n'existe pas à proprement dit de cadre législatif reconnu pour innover.

Le principe, ici, est de créer un lieu de convergence des réflexions, où l'on peut discuter, confronter des idées pour faire évoluer les possibilités de réalisation et interroger des aspects (pédagogiques, administratives, organisationnelles) de la mise en œuvre dans une vision propre aux acteurs du programme. Ceci suppose aussi la prise en compte des aspects subjectifs propres aux acteurs : leur niveau de compréhension de cette innovation, représentations, pratiques et attentes, etc. Les échanges ne devront pas se limiter à de vastes propositions et à de belles rhétoriques sur l'innovation ou sur les avantages du portfolio, mais devront aller plus loin vers la construction progressive « *de nouvelles formes de pensées-action* » (Clénet, 2005 : 19) par la mise en place de points d'ancrage méthodiques. Une structure pareille permet de trouver des réponses locales, convenues et actionnables à des questions pédagogiques et méthodiques : Pourquoi faisons-nous recours au portfolio ? Quel serait sa plus-value dans le programme ? Quels sont les résultats pédagogiques attendus de cette initiative (outputs) ? Quels sont les rôles des différents partenaires pour faire réussir l'initiative ? Quels changements à prévoir dans le rôle de chacun ? Quelles sont les modifications à entreprendre pour

favoriser la transition de modèle et par quels moyens ? Etc. Les négociations devront permettre une prise en considération des points de vue des différents partenaires ce qui devrait favoriser leur adhésion et mobilisation et donc formaliser un projet fédérateur capable de recevoir l'accord de tout le monde.



**Figure 16: Co-pilotage de l'innovation à l'université entre différentes catégories d'acteurs**

Cette phase est décisive parce qu'elle a la mission de façonner une conception négociée du dispositif à mettre en œuvre et de déterminer les actions et les mesures à entreprendre par la suite (limites et perspectives). C'est pourquoi il est important que les leaders impliqués soient expérimentés et connaisseurs de la réalité pédagogique et administrative de l'université et qu'ils fassent aussi preuve d'ouverture et de responsabilité.

A ce stade, la difficulté majeure consiste à assurer la synthèse et à maintenir le cap sans trop tendre vers la simplification et à faire perdre au portfolio son aspect novateur sous prétexte des limites de faisabilité par rapport aux spécificités du contexte. Au lieu de fixer

le regard sur les difficultés, **une pensée innovatrice pousse à réfléchir sur les solutions et les possibilités de se donner les moyens pour réussir. Une pensée ingénierique aide à optimiser la gestion de ces moyens et des chances de réussite.**

### **2.2.2. Traduire les idées en un véritable projet pédagogique**

Cette étape de conception se formalise par l'élaboration de documents d'étapes ou/et d'un cahier des charges de formation négocié entre les différentes catégories d'acteurs. Elle ne représente pas une nouveauté en soi. Pourtant dans la plupart des facultés palestiniennes, le cahier des charges ne fait pas partie des pratiques gestionnaires de projets d'innovation. Soit le projet est monté pour répondre à un appel d'offre d'un financement extérieur, et dans ce cas-là, on s'efforce de rédiger un avant-projet respectant les exigences du donateur, ou bien quand la demande vient de la hiérarchie institutionnelle, la tâche revient au responsable intermédiaire de monter des rapports verticaux sur l'état d'avancement du travail avec souvent une estimation des coûts pour demander un déblocage de fonds pour l'étape prochaine. Or, l'élaboration d'un cahier des charges détaillé a l'avantage de formaliser les accords conclus entre les partenaires, de créer des compromis sur les étapes à venir et de mobiliser le soutien de l'hierarchie. Disposer d'un cahier des charges aide surtout à réguler la démarche de la mise en œuvre pour qu'elle ne soit pas complètement sujette aux aléas des événements futurs.

Dans le contexte qui nous intéresse, outre les avantages classiques connus d'un cahier de charge (déterminer des objectifs communs, établir une synergie entre ressources humaines et matérielles, préciser les situations d'apprentissage, prise en compte des contraintes, etc.), en élaborer un, aura l'avantage de faire **penser l'intégration de l'outil sous forme d'un dispositif**. Si l'on pense en termes de « dispositif », le problème se pose différemment ce qui changera les comportements des acteurs. « *Avec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin* ». (Peeters & Charlier, 1999 :18). Cela aide à raisonner l'initiative dans la logique d'une *organisation pédagogique complexe* (Le Moigne, 1990) et incite à tenir compte des conditions de l'intégration de l'outil en mettant l'accent sur la synergie entre besoins, moyens, attentes et intentions des acteurs. En ayant « *une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation, il (un dispositif) est soudé au concept de stratégie* » (Peeters & Charlier, 1999 :18).

La définition du dispositif comme étant *"un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* » (Lebrun, 2005 :183) fait de lui un moyen au service d'un processus intermédiaire de réagencement capable de traiter avec le réel dans ses différentes dimensions : technique, organisationnelle, sociale, humaine et pédagogique. *« On pourrait parler d'une nouvelle gestion du changement qui ne s'exerce plus prioritairement sur le mode de la coercition »* (Peeters & Charlier, 1999 :18). Dans ce processus intermédiaire, le dispositif permet de créer un environnement comparable à *« un espace transitionnel d'entre-deux »* (Ibid. :19) dans lequel la question de lien entre des logiques à priori séparées se posent pour pouvoir gérer la transition.

A ce stade, le piège à éviter est d'enfermer la démarche dans la bureaucratie lourde ou encore dans le rationalisme pur de la conception linéaire. Il est important d'œuvrer dès le départ vers une démarche flexible inspirée de l'adaptation souple à l'incertitude. L'activation des boucles d'itération (Le Boterf, 1999), dans lesquelles une bonne marge sera réservée aux négociations, aux réajustements et aux remaniements permettra un va-et-vient facilité entre la conception et la mise en place surtout que la démarche même doit être inventée chemin faisant puisqu'il s'agit d'une innovation. Cette flexibilité devrait aussi permettre plus d'adaptabilité aux imprévus du terrain surtout qu'en Palestine à cause de la conjoncture politique instable, il faudra souvent s'attendre à des imprévus dans tout ce qui peut concerner la gestion des actions collectives.

En revanche, élaborer des plans d'action trop structurés sans proposer des alternatives risque de cadencasser les options et les possibilités ce qui réduirait la probabilité d'atteindre les résultats attendus. *« A vouloir éliminer tout risque, on en vient à bloquer les initiatives pertinentes qui pourrait être prises et qui sont indispensables dans les situations complexes, inattendues, voire déconcertantes »* (Le Boterf, 2003 : 60). Alors qu' *« en étant à l'écoute du contexte, on peut adapter le changement à ce dernier, ce qui constitue un élément essentiel pouvant conduire à la durabilité »* (Laurijssen et al., 2009 : 96). Dans cet esprit, responsabiliser les acteurs et favoriser leur engagement pourraient mieux souder la démarche et solliciter leur créativité ce qui est l'essence même de l'innovation.

### **2.3. Entreprendre des modifications complexes**

Mener une innovation pédagogique implique de gérer des modifications complexes. Dans une démarche de formation à faire émerger dans une situation de



transition, il est inévitable de prévoir des transformations importantes au niveau des médiations et des perceptions des acteurs pédagogiques pour favoriser cette transition vers le nouveau modèle constructiviste. Certes, ceci, et nous en avons bien conscience, est plus facile à dire qu'à faire mais, innover implique de créer des possibilités de changer avec tous les incertitudes et les risques que cela importe.

A cette étape, deux opérations complexes nous semblent incontournables avec tout ce qu'elles impliquent d'autres transformations dans la manière de faire : l'élaboration des médiations constructivistes notamment au niveau de l'évaluation, et l'accompagnement vers un changement dans les perceptions et les pratiques des acteurs pédagogiques.

### **2.3.1. Opérer des médiations en tension**

En s'appuyant sur la vision vygostkienne de l'apprentissage stipulant que toute acquisition ou appropriation de savoir nécessite une médiation, il devient nécessaire de remplacer les médiations existantes dans le modèle traditionnel par d'autres mieux ancrées dans la perspective professionnalisante recherchée. Par médiation, nous entendons avec Bélisle « *l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage* » (Bélisle, 2003 : 24).

En jouant le rôle de facilitateurs de l'intériorisation de savoir, les médiations « *existent d'abord dans les interactions avant d'être intériorisées* » (Buysse, 2009 : 592) d'où l'importance, selon Vygostki, de l'environnement socioculturel et de l'étayage dont bénéficie l'apprenant tout au long de son apprentissage. Sur base de l'existence des tensions dialectiques nécessaires à l'appropriation des savoirs, ces médiations s'exercent généralement en provoquant une perturbation dans le système d'apprentissage de l'apprenant pour l'inciter à procéder à des processus de régulation et à rétablir enfin un état d'équilibre (Piaget, 1975). In fine, « *les médiations influencent le processus de régulation qui aboutit à la création ou à la reconstruction des savoirs par le sujet* » (Buysse, 2011 : 275).

Ces médiations sont à réviser sur l'ensemble des moments composants de la scénarisation pédagogique : la détermination des objectifs, la sélection des méthodes, l'élaboration des activités d'apprentissage, le choix des ressources et des outils,

l'évaluation, l'environnement socioculturel dans lequel se déroule l'apprentissage, et enfin l'enseignant lui-même en tant que vecteur de toutes ces médiations.

Dans notre modélisation, nous nous efforçons d'approfondir ci-dessous et à titre d'exemple l'idée de la restructuration de ces médiations dans le cadre du processus de transition pédagogique au niveau de l'évaluation. Étant un moment régulateur, l'évaluation peut concéder les activités à construire autour de l'outil enjoindre, ainsi, à l'apprenant de modifier certaines manières d'apprendre. Des améliorations peuvent s'y faire pour valoriser la démarche du développement de l'apprentissage professionnel.

### **2.3.1.1. Réajuster l'évaluation dans une perspective constructiviste**

Toute innovation au niveau des pratiques pédagogiques a besoin de trouver un écho, une reconnaissance au moment de l'évaluation pour être valorisée. Perrenoud (1998 : 84) confirme : *« peut-être se dire une fois pour toutes qu'aucune innovation pédagogique majeure ne peut ignorer le système d'évaluation ou espérer le contourner. Et en conclure par conséquent qu'il faut, dans tout projet de réforme, dans toute stratégie d'innovation, dans toute formation continue, faire la part du système et des pratiques d'évaluation, les intégrer à la réflexion et les modifier pour permettre le changement (...). Sans en faire l'alpha et l'oméga du système pédagogique, l'évaluation traditionnelle est un verrou important qui bloque toutes sortes d'autres changements. Le faire sauter, c'est donc ouvrir la porte à d'autres changements ».*

Ainsi, pour jouer le médiateur dans l'émergence des pratiques pédagogiques plus ouvertes, l'évaluation devrait être pensée non pas dans une logique de contrôle mais en tant que *« régulation ouverte à des reconfigurations d'action et d'activités intersubjectives, dans une logique de développement et d'apprentissage ; elle est source de nouvelles réponses, interprétations, compréhensions, elle s'inscrit dans un mouvement proactif de transformation et de créativité ».* (Mottier-Lopez, 2009 :16).

Bien évidemment, l'arrivée du portfolio, qui est un outil aussi valorisé dans la littérature pour ses potentiels à promouvoir un processus d'évaluation authentique dans le champ de la formation pratique est fortement à penser en lien avec le système de validation de la formation en place. De nouveaux critères et modalités d'évaluation censés prendre en compte le nouveau mode d'apprentissage sont à mettre en place en cohérence avec les autres éléments du système d'évaluation en place (visites de classe, entretien oral, etc.).

Nous n'aurons pas à définir ces modalités ici puisque nous croyons qu'elles doivent faire l'objet d'un accord au sein de l'équipe pédagogique. Mais, pour la transition du modèle pédagogique que nous cherchons, nous croyons qu'**il est fondamental que le choix des modalités de l'évaluation soit basé sur des critères explicitement et intentionnellement inspirés de l'approche par compétences et du développement de la pratique réflexive** (voir rubrique *établir une évaluation constructiviste* p.159). Évaluer un processus d'apprentissage professionnel sur la base d'une évaluation des objectifs comportementaux ou sur de critères quantitatifs semble être un état schizophrénique qui ne peut mener qu'à vider le processus d'apprentissage professionnel de son sens : réfléchir sur ses pratiques expérientielles. Une telle évaluation ne motivera pas les enseignants-stagiaires à s'engager dans ce nouveau processus d'apprentissage même s'ils en aperçoivent l'intérêt et donc ne provoquera pas par la suite des changements perceptibles dans les pratiques pédagogiques installées. En revanche, adopter des critères qualitatifs portant sur le niveau de l'acquisition de compétences et sur la qualité de la réflexion aguillera la démarche de formation vers la vision constructiviste de l'apprentissage professionnalisant mise en perspective. Alors que la nouvelle situation correspond à une mise en difficulté construite qui devrait inciter à une nouvelle régulation du processus de l'apprentissage et à de nouvelles approches d'intériorisation de savoirs pour construire de nouveaux apprentissages. « *Les difficultés et les contradictions sont vues comme des éléments favorables à la progression et à la production de solutions nouvelles amenant des changements qualitatifs et à la création de nouveaux concepts de médiation entre les contextes.*» (Mottier-Lopez, 2007 : 155).

Dans un processus de transition, on peut imaginer une construction progressive de savoirs professionnels et d'acquisition de compétences en allant du plus basique au plus complexe. Autrement dire, il pourrait être envisageable tout au début de prévoir des activités d'initiation et faire porter l'évaluation, sans l'enfermer, sur des savoirs professionnels et sur des compétences élémentaires et intermédiaires, (ex. : expliciter sa méthode d'enseigner, justifier ses choix, exprimer ses ressentis etc.) et sur la mise en œuvre par l'enseignant stagiaire de routines efficaces (gestion de classe, préparer ses cours, gérer des difficultés routinières et habituelles aux enseignants débutants, etc.) avant de se montrer plus exigeant concernant des compétences plus complexes (prise de décisions adéquates faces aux imprévus, réinterroger ses pratiques en résonance avec des savoirs académiques pertinents et négociés pour élaborer des significations recevables, etc.). (Voir aussi la grille d'analyse de portfolio p.247). Il ne s'agit pas de

mettre la barre très haute pour ne pas provoquer l'échec mais plutôt de configurer des situations d'apprentissage à la portée de l'enseignant-stagiaire par le biais de « *médiations structurantes provoquant une transformation de la pensée et partant de l'identité professionnelle* » (Vanhulle, 2009a : 177). Nous joignons ce propos au concept de *la zone proximale de développement* de Vygostki (1997). L'idée est de créer un espace de développement potentiel en déclenchant un apprentissage adapté aux prés-requis et aux capacités de l'apprenant pour l'aider à s'approprier de nouveaux apprentissages dans sa propre zone proximale. Dans un apprentissage expérientiel, Vanhulle associe cette étape de processus d'apprentissage à un autre d'un niveau plus supérieur qui est l'intériorisation des apprentissages par une subjectivation qu'elle décrit comme « *des expériences cruciales proviennent de situations d'apprentissage marquées par des événements perturbants ou imprévus qui déclenchent une restructuration de la pensée des façons d'agir, de percevoir, de ressentir. Il y a subjectivation lorsque la confrontation à des écarts et l'obligation d'y faire face ou de les comprendre, impliquent des modes nouveaux de raisonner et d'agir, qui engendrent des reconfigurations- ou des autorégulations- à l'intérieur du système mental du sujet lui-même* » (Vanhulle 2009a :168-169).

### **2.3.1.2. Une mise en tension à accompagner**

Cette reconfiguration du système de l'évaluation vise explicitement une mise en tension entre les deux modèles pédagogiques en confrontation. La tension est à prendre ici dans le sens d'être « *productive, source de développement, source de nouvelles configurations, de réinventions, source de négociations et de significations construites* » (Mottier-Lopez, 2009 :17). Cette mise en tension vise à pousser de créer une nouvelle structuration entre les trois moments fondamentaux du processus pédagogique: enseignement, apprentissage et évaluation. Il s'agit de faire émerger à travers des processus de régulation constructivistes de nouvelles interprétations et de constructions de sens de la part de l'enseignant-stagiaire de sa pratique de stage. Il s'agit d'aller vers une **provocation d'une situation « *déstabilisante mais non déstructurante*»** (D'Halluin, et Poisson, (1987 : 51) à la fois dans les habitus et les pratiques des enseignants-stagiaires et à la fois dans ceux de leurs superviseurs. Par *déstabilisation non déstructurante*, nous partageons la définition de D'Halluin et Poisson qui la voient comme « *un événement qui sans casser les pratiques globales, c'est-à-dire sans les déstructurer oblige par une entrée ponctuelle à se poser des questions par tout.* » (Ibid.).

Cette pratique d'évaluation déstabilisatrice peut éveiller, au début, bien des craintes chez les acteurs concernés. Si la mesure s'arrête là, cela peut mettre les formés dans une situation paradoxale provoquant une source de difficulté voire d'échec pour certains. D'autres vont la détourner en ayant le réflexe de continuer à faire ce qu'ils savent faire en simplifiant à l'extrême la nouvelle démarche d'apprentissage. Dès lors, pour que cette déstabilisation délibérée soit plutôt structurante, il convient d'assurer en parallèle un environnement d'apprentissage offrant des ressources intellectuelles et des moyens pour rendre les sujets capables de vivre cette mise en tension de façon positive. Un accompagnement des acteurs à la restructuration de la pensée, à la reconfiguration des perceptions et à l'autorégulation des actions s'imposent simultanément.

Avant de creuser la question de l'accompagnement, il convient de pointer que le risque à ce niveau de la transition est double : le premier pour les formateurs de ne pas réussir à maintenir l'équilibre dans la scénarisation pédagogique de cette situation déstabilisante et de perdre contrôle sur le nouveau mode d'apprentissage pour finir d'accepter de jouer le jeu des acteurs qui se conforment à des attentes formelles. Le deuxième risque, et sous prétexte de vouloir éviter la mise en difficulté de certains formés, consiste à baisser d'emblée le niveau d'exigences attendues de la démarche d'apprentissage à l'aide du portfolio en lui attribuant d'objectifs d'apprentissage « simplifiés » et de continuer à évaluer à base de critères béhavioristes. Dans ces deux cas de figure, l'innovation n'aboutira nulle part et les usages faits de l'outil resteront enfermés dans la même logique existante d'apprentissage béhavioriste. (Nous en avons vu un exemple dans l'analyse de l'initiative de l'UIG).

### **2.3.2. Accompagner vers un changement de perceptions et de pratiques des acteurs pédagogiques**

L'accompagnement est au cœur de tout dispositif visant la professionnalisation. Changer les perceptions et les pratiques des sujets est la condition *sine qua non* pour réussir toute entreprise d'innovation mais la mission est loin d'être simple. Sur le plan organisationnel, l'accompagnement « *peut devenir une ressource pour la reconstruction du système de formation* » (Clénet, 2005 :25). Il permet de provoquer la prise de conscience nécessaire au changement au niveau microscopique des pratiques pédagogiques et la mise en route d'une nouvelle organisation de travail au niveau méso-scopique.

Dans l'optique que l'on propose, il s'agit de penser la mise en place d'un triple dispositif d'accompagnement des acteurs pédagogiques : un double accompagnement individuel et collectif destiné aux enseignants-stagiaires d'un côté et un dispositif de formation-accompagnement à l'égard des superviseurs de stage de l'autre côté. (Voir le schéma. Ci-dessous). L'objectif principal de ce dispositif est de permettre aux acteurs d'avoir une prise de conscience du changement souhaité et de leur offrir l'aide et les moyens pour qu'ils puissent s'engager dans la nouvelle orientation de l'apprentissage professionnel. Sa mise en place nécessitera d'entreprendre des modifications intentionnelles à la fois conceptuelles et organisationnelles concernant l'organisation de la supervision pédagogique de stages. Une synergie théorie/pratique plus prononcée doit aussi être favorisée dans le cadre de la FIM. La figure 17 illustre ce dispositif comme suit :

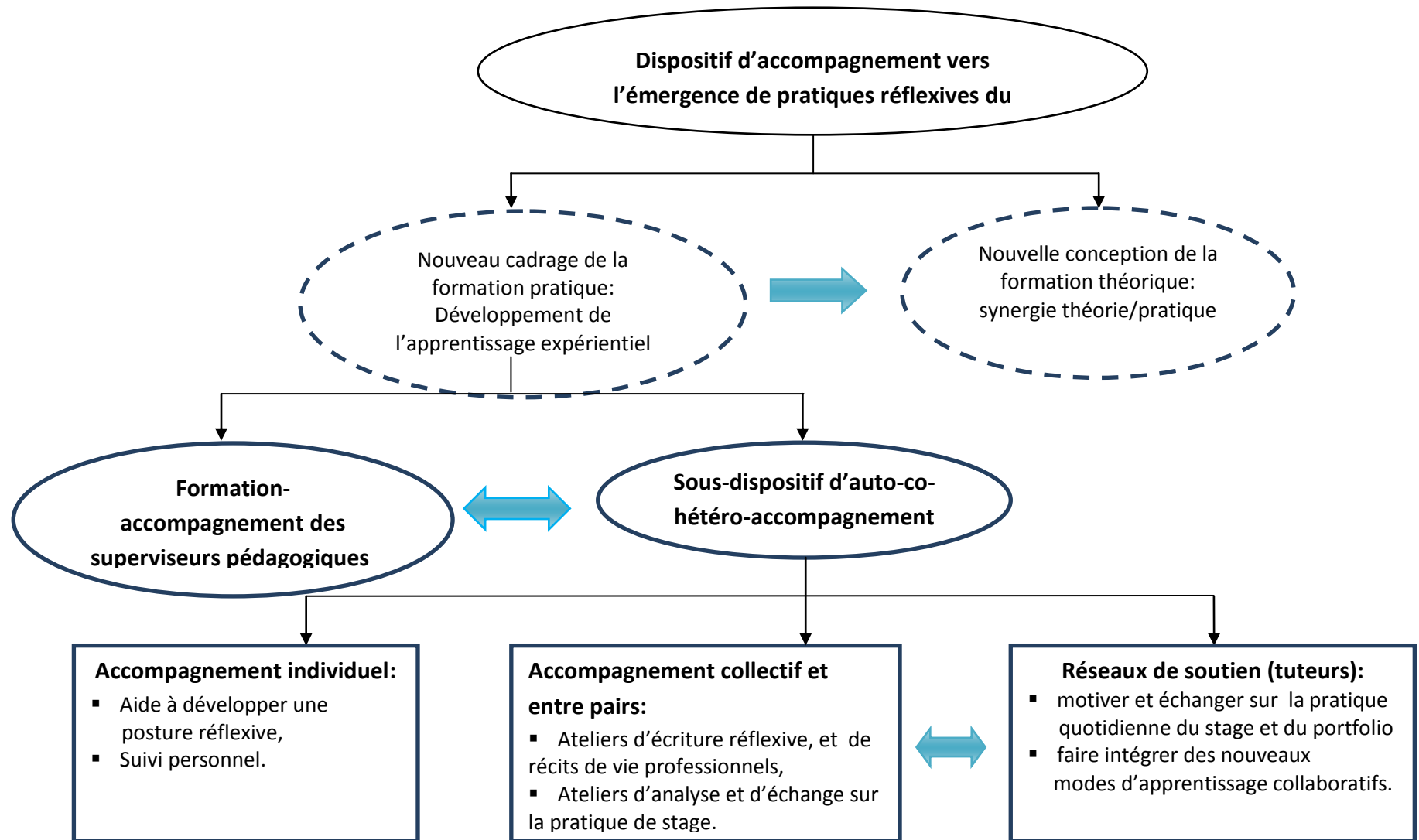


Figure 17: Dispositif d'auto-co-hétéro-accompagnement des acteurs pédagogiques

### 2.3.2.1. L'accompagnement des enseignants-stagiaires

Un **dispositif d'auto-co-hétéro-accompagnement** (Lerbet-Sérén, 1997 :137) des enseignants stagiaires est à mettre en place ou à remettre à jour en faveur du développement de l'apprentissage expérientiel. Il s'articule autour de moments d'accompagnement individuels (auto), collectifs (hétéro) et entre pairs (co.). Les caractéristiques pédagogiques de ce dispositif étant posées dans le chapitre IV (voir la rubrique *accompagner la démarche portfolio*, p.154) il sera plus question, ici, d'aborder le sujet du point de vue organisationnel.

#### a- L'accompagnement individuel

Ce dispositif existe déjà dans le modèle pré-transitionnel au travers des visites en classes et des face-à face pédagogiques (trois minimum durant le stage) entre le formé et formateur. Il sera question d'en actualiser les références conceptuelles en vue de la nouvelle orientation de la formation pratique : le développement de la réflexivité sur la pratique expérientielle. Il s'agit **de redéfinir le cadre de références de la formation pratique en plaçant cette dernière dans le paradigme du praticien-réflexif**. Ainsi, le nouveau mode de supervision doit être basé sur deux principes : l'exploitation de l'apprentissage expérientiel en tant que source de production de savoirs et le développement des capacités et des potentiels de l'enseignant-stagiaire à développer des retours réflexifs sur ses propres pratiques de stage. Dans cette optique, le formateur n'est plus un superviseur dans le sens traditionnel mais un accompagnateur. Son nouveau rôle ne s'arrêtera pas à aider l'enseignant stagiaire à réussir ses leçons en classe et à évaluer son niveau de performance ; il va aussi vers l'accompagnement de l'enseignant-stagiaire de s'engager à l'aide du portfolio, dans un processus de distanciation- extériorisation-appropriation de sa propre pratique de stage afin qu'il puisse développer de nouvelles formes d'action (capacité d'auto-ré-organisation). L'accompagnement individuel est à construire dans le concept d'aide à l'intelligibilité de l'action et à la réflexion sur l'expérience et non pas dans celui de contrôle extérieur. C'est une aide à la prise de conscience de soi-même et de ses propres ressources afin de « *rendre effectives et opérationnelles, les actions-réflexions et les projets-orientations qui s'ensuivent* ». (Clénet, 2005 :26).

S'engager dans ce type d'accompagnement nécessite de se doter de méthodes d'objectivation capables d'interroger avec profit le vécu professionnel et les pratiques



mises en question des enseignants stagiaires. Ainsi, **employer, notamment au début, des formes de guidage claires, simples, et ouvertes** (questions- réponses, discussions autour de pratiques de stage, questionnement en semi-directivité, grille d'analyse, ou bulletin de compétences, etc.) pourrait offrir des points d'appui pour cette nouvelle pratique d'accompagnement. Il importe de ne pas restreindre la démarche dans la réponse à des formes de guidages préétablies et de laisser la liberté à chacun de les adapter à sa propre façon, ou tout simplement de décider de ne pas s'en servir.

Bien évidemment, quelques soient les ressources mises à disposition, la réussite de cette étape dépend, en premier lieu, du niveau de la compréhension et de l'interprétation des acteurs des finalités de ce nouveau processus d'apprentissage expérientiel, et de leurs nouveaux rôles. La motivation et la reconnaissance y sont pour beaucoup. Nous y reviendrons dans l'accompagnement des superviseurs académiques.

### **b- L'accompagnement collectif et entre pairs**

L'accompagnement individuel, sous la forme proposée ci-dessus, à son importance, ne suffira pas à doter l'enseignant-stagiaire des moyens et des capacités nécessaires au développement des compétences mise en avant pour s'engager dans d'un processus d'apprentissage professionnel. A moins que les rencontres organisées entre formé et formateur soient plus intensives et mieux encadrées par l'administration pédagogique (ce qui est coûteux et plus compliqué au niveau de l'organisation du travail). Il est temps de penser à développer en parallèle un deuxième volet d'accompagnement collectif permanent.

La plupart des facultés d'éducation palestiniennes organisent en guise de soutien à la formation pratique des séances de « *Micro-Teaching* ». <sup>59</sup> Une orientation-action possible est de transformer ce dispositif en **espaces-temps en accès libre consacrés au travail du tutorat nécessaire à l'acquisition des compétences de base de la démarche de l'apprentissage expérientiel** (ateliers d'écriture réflexive, d'analyse de pratique, aide méthodologique, discussions et rencontres libres entre pairs, etc.). Ces formations en ateliers sont à concevoir dans une pédagogie initiée à partir de l'expérience des

---

<sup>59</sup> Le dispositif « Micro-Teaching » ou « *Al-Taalim almosagar* » en arabe, est une méthode de formation inspirée de la littérature américaine. Selon cette méthode, des séances de formation sont organisées durant lesquelles l'enseignant stagiaire participant est invité à donner cours (d'essai) en un temps limité (+/-15 min) à un nombre réduit de *pseudo* apprenants (des pairs) notamment pour qu'il puisse recevoir de leurs feedbacks sur sa pratique d'enseignant.

enseignants-stagiaires sur le terrain et en lien direct avec la démarche de l'apprentissage à l'aide du portfolio telle qu'elle sera définie dans le programme. Ces formations sont à penser de manière à apporter aux enseignants-stagiaires des « **connaissances-processus** » (Clénet, 2005 :17) (tels que mettre sa situation en réflexion, poser les problèmes, mettre en discours sa pratique, mettre des mots sur ses actions etc.) et non pas de « *savoir-états* » (ibid.) dispensés déjà par la partie théorique de la formation. À cet égard, les pédagogies suivies dans le domaine de la didactique professionnelle peuvent être une source d'inspiration.

Dans le prolongement du soutien à la mise en place de cet apprentissage, envisager **la création d'un réseau de tuteurs peut s'avérer utile pour mieux faire intégrer le nouveau mode d'apprentissage dans les pratiques quotidiennes des enseignants-stagiaires**. Le tutorat offre des lieux et des temps d'échange entre pairs plus souples et plus décontractés. Il apporte également un soutien socio-affectif et motivationnel. Un tuteur peut devenir un référent théorique accessible et en même temps un appui méthodologique, organiser le suivi des apprenants et organiser le travail de communication, proposer des façons de travailler plus originales, etc.

A un autre niveau, l'intérêt de ce dispositif d'accompagnement collectif et entre pairs est qu'il peut constituer un terrain de recherche sur des pratiques émergentes propres au programme de FIM dans la culture scientifique partagée au sein de la faculté. Un terrain de recherche-action qui peut être orienté vers l'étude de cette nouvelle tendance de la professionnalisation de futurs enseignants palestiniens à faire émerger au sein de ce programme. Ceci peut favoriser des retours qualitatifs sur les autres moments de la formation : théorique et éthique.

### **2.3.2.2. L'accompagnement des superviseurs pédagogiques**

Cet accompagnement est à penser dans le cadre de concevoir et de mettre en place un dispositif de formation de sensibilisation et de mobilisation à l'égard des superviseurs académiques « *qui a pour fonction de placer des individus ou des groupes dans des conditions favorables en vue de découvrir un problème ou pour aborder une situation nouvelle, un rôle nouveau, ou une matière nouvelle* » (De Peretti, 1991 : 99). Cette formation est à concevoir dans un esprit d'accompagnement des sujets afin de les amener d'abord à prendre conscience, à comprendre et à interpréter les problèmes liés à la transition de modèle pédagogique. Ensuite, elle est censée aussi leur offrir des pistes

d'actions possibles pour favoriser l'engagement dans le nouveau modèle d'apprentissage mis en perspective. L'approche à privilégier est donc celle qui permet de « *disposer chacun des participants à prendre de la distance, à se donner des horizons et des repères nouveaux, à développer un outillage propre mais aussi à le préparer à une initiation ultérieure dans le cadre de ses responsabilités* » (Ibid: 100).

Dans cette optique, la **formation-action** se présente comme une approche prometteuse de la construction de compétences individuelles ; « *par sa finalisation sur le traitement de problème ou de projets réels, la formation-action constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation des ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire...), pour créer et mettre en œuvre des compétences* » (Le Boterf, 1998 :144). Elle est aussi une opportunité pour façonner une culture professionnelle à faire partager parmi les superviseurs. Dans ce cadre, Clénet parle plus explicitement **des formations-accompagnement** qui ont pour « *but d'aider les acteurs de la formation à penser « leur système de formation » ; c'est-à-dire leurs propres finalités, forme et sens qu'ils vont donner à l'organisation qu'ils vont concevoir, tout en s'appuyant sur l'existant* ». (Clénet, 2005 : 11). Clénet en propose toute une modélisation détaillée dans laquelle il distingue deux phases :

- Une phase exploratoire pour comprendre la situation globale et y rendre possible une intervention ; cette phase repose sur sept grands principes non ordonnés et imbriqués :

1. *l'écoute et la compréhension d'une situation à transformer,*
2. *le balisage d'un domaine d'intervention,*
3. *les conditions minimales de l'intervention,*
4. *le sens de l'intervention,*
5. *L'obtention de l'adhésion du groupe et de sa direction, voire de la tutelle,*
6. *l'évaluation de la chance de réussite et la décision de faire,*
7. *le couplage avec les grands problèmes du moment* (Ibid. :30).

- La formation accompagnement en elle-même procède de la facilitation de processus d'auto organisation entre des individus coopérant, il s'agit :

1. *D'activer les réflexions (retour sur les expériences réfléchies) et la prise de conscience individuelle et collective (possibilité de décadrages : c'est-à-dire comprendre que l'on peut penser et agir autrement)* (Ibid. :38).
2. *Aider à penser les choix d'orientations et les actions entreprises pour rendre adéquat*

*et satisfaisant l'organisation en question (Ibid. : 39).*

3. *Mettre en place des processus d'évaluation (de recherche des valeurs) pendant, en fin, et après la formation accompagnement (Ibid. : 40).*

Ce modèle montre bien la complexité de la mise en œuvre de ce type de formation et la nécessité de la prise en compte des tensions sous-jacentes dans leur conception, mise en œuvre et pilotage. En l'interrogeant dans notre contexte, certaines difficultés notamment de l'ordre de l'engagement des acteurs sont très vite apparues. Nous avons déjà signalé que le statut non permanent des superviseurs à qui devra s'adresser ce dispositif pose deux obstacles à leur bon engagement ce qui nécessite de trouver de solutions au moment même de la conception de ce type de formation.

La première difficulté est que ces superviseurs, avec leurs « longues » années d'expériences de praticiens de terrain, viennent en formation avec leurs propres représentations-conceptions de la supervision et de l'enseignement, ce qui les empêche parfois de s'ouvrir à de nouvelles conceptions de l'enseignement qu'ils jugent généralement « inapplicables » vu l'isolement de la mesure ou la difficulté de la mettre en œuvre dans le contexte scolaire. Clénet nous apprend alors dans son modèle comment faire de ces représentations-conceptions la « *matière première* » à partir de laquelle les formateurs-accompagnateurs et l'équipe engagée peuvent développer leurs actions. « *Les représentations-conceptions (représentations dynamiques et projectives), tendent à émerger et à devenir motrices pour l'action dès lors que l'on peut aider l'acteur à aiguïser son « niveau de conscience » (niveau de lucidité, limité naturellement par les autoréférences) de sa situation notamment par un couplage interactif entre actions, réflexions et par les échanges d'expériences* » (Ibid. 23). Pour ce faire, il convient de procéder, toujours selon Clénet, à des approches qualitatives capables de privilégier la compréhension des acteurs dans leur subjectivité. Cette compréhension doit faciliter la prise de conscience et les réflexions sur l'action, deux aspects nécessaires à l'émergence progressive de nouveaux modes de pensée et de nouvelles possibilités d'actions. Il propose de fonder cette prise de conscience sur trois niveaux d'action :

- *rencontre entre l'information interne, externe et les possibilités de l'action,*
- *imagination possible des buts et des stratégies adéquates pour les atteindre*
- *explicitation des valeurs et des désirs propres aux acteurs. (Ibid.).*

La deuxième difficulté, déjà signalée, est le statut non permanent des formés. Bien que l'appartenance des formés au monde scolaire soit bénéfique pour leur rôle de superviseur pédagogique, le fait que leur statut ne soit pas permanent dans le programme de FIM pose le problème de la continuité dans toute entreprise de développement professionnel à leur égard à moyen et à long terme. La discontinuité peut sérieusement minimiser la projection de nouvelles fonctions formatrices aussi bien au niveau de la pratique individuelle des superviseurs qu'au niveau des retours qualitatifs à la FIM. Favoriser l'émergence de nouvelles pratiques implique de donner des perspectives aux individus. D'ailleurs, il faut généralement un temps relativement important pour que les formés puissent mettre en pratique leurs nouvelles compréhensions et transformer leur propres systèmes d'action (s'auto-organiser). Il sera donc vital, pour recueillir les bénéfices de ce type de formation, de procéder à un changement de statut des superviseurs tout en gardant cette présence à cheval entre les deux mondes scolaire et académique (ex. des partenariats école-université pour la formation ou le recrutement des superviseurs, des contrats d'une durée plus longue, etc.). C'est une mesure de pérennisation de l'innovation à laquelle nous allons nous attacher dans l'étape suivante.

De plus, et vu que les superviseurs ne reçoivent à la base aucune formation pour exercer le métier de la supervision pédagogique, leur participation à des formations de ce type créera des espaces-temps d'échange et de discussion entre pairs et avec les instances encadrant leur travail. Cela aura des retours qualitatifs à toute initiative d'action collective dont ils feront partie et favorisera le sentiment d'appartenance à une équipe avec une culture de travail à faire partager. A notre avis, c'est une des conjonctures de base nécessaire pour améliorer la qualité de la supervision des stages.

## **2.4. Accompagner l'innovation vers la pérennisation**

C'est la difficile question de l'institutionnalisation de l'innovation. Elle interroge plus précisément la capacité de l'organisme de formation à opérer des modifications structurelles c'est-à-dire des modifications des règles et des ressources qui organisent habituellement l'action éducative et de les maintenir à travers le temps. L'institutionnalisation de l'innovation n'est pas à prendre comme une étape à part dans le processus de transition modélisée ici mais plutôt en tant que procédés et mesures de soutien à construire tout au long du processus pour le consolider. Elle a pour but de

faciliter l'enracinement des décisions et des actions entreprises sur les deux niveaux pédagogique et organisationnel. En fait, les nouvelles pratiques innovantes auront peu de chance de perdurer si elles ne sont pas passées à la formalisation. Mais en même temps et pour que cette formalisation soit efficace et prometteuse d'un véritable changement durable, l'institutionnalisation doit aussi faire partie d'une stratégie de changement planifiée au niveau stratégique.

Meirieu pense que pour réussir une innovation pédagogique, la responsabilité de l'institution se résume à « *créer un maillage efficace. Favoriser la mutualisation des ressources, mobiliser les personnes pour qu'ensemble elles fassent preuve d'inventivité, qu'elles se donnent des moyens de faire face aux problèmes qu'elles rencontrent, qu'elles s'engagent dans des démarches constructives... afin qu'à terme elles imaginent d'autres formules qui pourront, à leur tour, devenir de nouvelles " innovations institutionnelles "* » (Meirieu, sans date). Mais en pratique, force est de constater qu'il n'est pas facile de procéder à des modifications organisationnelles pour innover si l'on s'accorde sur l'idée que les systèmes notamment éducatifs résistent très souvent au changement et que l'innovation est par définition une transgression des règles de l'ordre établi (Alter, 2000). La tension entre ces deux logiques antagoniques est donc inévitable.

Cependant, dans le cadre d'une innovation institutionnelle, comme le nôtre, on peut espérer une souplesse institutionnelle relativement plus importante de la part des gestionnaires pédagogiques et décisionnaires pour faire vivre cette intervention. Cela d'autant plus que dans l'université palestinienne tout n'est pas encore très bien stabilisé au niveau juridique pour ce type de projet. En revanche, l'organisation du travail basée sur la centralisation de pouvoirs et de décisions à un niveau très haut de l'administration, ainsi que le manque d'expertise dans la gestion de changement sont souvent les deux facteurs qui peuvent présenter une source de blocage au niveau administratif.

Dans notre modélisation, différentes mesures ont déjà été mentionnées dans les étapes précédentes pour faire intégrer cette innovation dans les pratiques quotidiennes des acteurs et d'atténuer la résistance contre elle : le co-pilotage du dispositif, le changement de statut des superviseurs pédagogiques, produire et documenter des traces du processus, monter un dispositif d'accompagnement permanent, primes, etc.

Mais sur le plan pédagogique, le passage à un nouveau modèle d'apprentissage dans une FIM, nécessite de moderniser les références théoriques de la formation théorique et de la

mettre en synergie avec la partie pratique d'une façon à ce qu'elle corresponde mieux au nouveau mode de l'apprentissage expérientielle. Les cours théoriques sont à orienter également dans le sens de la professionnalisation pour construire des savoirs de références compatibles et utiles à ce nouveau modèle d'apprentissage en pratique. Cela ne nécessite pas forcément de modifier le plan de formation ou de rajouter d'autres cours (le plan contient déjà des cours de pédagogie avec des intitulés qui semblent évoquer la pratique d'enseigner ex.: compétences pour enseigner, méthodologies pédagogiques, etc.). Mais il convient plutôt d'en assurer le bon rendement au niveau qualitatif et de s'en servir pour consolider l'apprentissage expérientiel sur le plan théorique. (Tous les enseignants-stagiaires et les superviseurs pédagogiques interviewés se sont plaints du faible niveau de la préparation théorique notamment dans les deux cours mentionnés ci-dessus).

Une autre mesure qui peut se montrer efficace pour réussir cette innovation et pour la pérenniser c'est de mener une démarche d'évaluation constructiviste du processus mis en place. Il ne s'agit pas ici d'évaluer la nouveauté apportée ou de vérifier son efficacité dans les résultats des apprenants (à moins que la transition soit finie). Nous rappelons ici la particularité de cette intervention en transition qui avance dans une gestion de différentes tensions sous-jacentes du processus de l'apprentissage et de sa construction. Nous pensons cette évaluation dans le sens d'une démarche régulatrice à conduire avec les acteurs de la transition sur les procédés entrepris au fur et à mesure de l'avancement du processus. Le but n'est pas de mesurer l'écart entre situation initiale, et situation cible car cet écart est assumé voire prévu dans la conception. Il s'agit plutôt d'une recherche du sens des actions conduites et d'en élucider les conditions pour permettre de proposer des ajustements et des améliorations chemin faisant. L'évaluation peut aussi porter sur la façon dont les acteurs ont vécu cette transition et les acquis en termes de progrès personnel et collectif.

## **2.5. Inscrire l'innovation dans une dynamique de développement stratégique**

La viabilité d'une innovation dépend en grande partie de la volonté des instances décisionnelles de la maintenir et de l'inscrire dans la stratégie de développement générale en vigueur à moyen et long terme. Etudier la méthodologie d'innover et en évaluer les avancées, les échecs, les moments de blocage, les freins, et les pratiques issues

contribuera, à moyen terme, à développer des capacités et d'expertises gestionnaires propres à l'université palestinienne dans le domaine de la gestion du changement telle qu'il a été vécu au sein de l'institution. Cela aidera à tirer des leçons et des recommandations sur la transférabilité de l'expérience à d'autres projets d'innovation futurs pour un meilleur pilotage. A long terme, s'engager dans une telle approche de questionnement des pratiques et des actions permet de cultiver sa propre culture d'innovation selon sa propre façon de faire ce qui peut consolider le développement de l'institution en apprivoisant un dynamisme d'innovation qui soit à la fois durable et mieux porté.

Dans cette optique, **créer une cellule d'innovation au sein de l'Unité d'assurance qualité à l'université**<sup>60</sup> qui se charge de capitaliser, d'archiver, de réfléchir et d'exploiter les bénéfices et les expertises émergents tout au long du processus constituera un gain considérable pour moderniser les modes de gestion et de planification de l'innovation dans l'université palestinienne.

Sur le plan académique, s'engager par la voie de la recherche scientifique pour **générer et cumuler des savoirs scientifiques locaux autour de ce projet d'innovation** et d'autres, pourrait être une orientation très porteuse à long terme. Un tel engagement peut se faire à une double orientation: la première est de former une petite équipe de recherche au sein de la faculté de l'éducation composée de certains universitaires intéressés qui aurait participé au projet pour questionner des problématiques relatives à la question de la professionnalisation des enseignants. La deuxième orientation peut être de faire de cette expérience et des espaces-temps qui y seront érigés un terrain de recherche privilégié pour des études et des recherches en troisième cycle avec des thèmes variés regroupés autour des axes de recherches prioritaires selon les politiques de la faculté. Il faut rappeler que dans les universités palestiniennes, il n'y a pas d'unités ou de laboratoires de recherche ni de politiques de recherche bien définies. Les recherches se font généralement d'une façon individuelle et éparpillée par des universitaires motivés en dehors de toute organisation collective.

Une telle tendance peut ouvrir la voie à la faculté de l'éducation et à l'université en général pour mieux caractériser son propre modèle de production de savoirs

---

<sup>60</sup> La présence de l'Unité d'assurance de qualité est obligatoire dans chaque institution d'enseignement supérieur selon la loi d'enseignement supérieur palestinien. Néanmoins, les approches d'étude de qualité et son assurance en vigueur sont peu efficaces.



scientifiques notamment de savoir-enseigner dans des domaines différents notamment ceux relatifs à la professionnalisation des enseignants palestiniens. Centraliser les efforts de la recherche scientifique et les orienter vers des problématiques locales avec des approches de la recherche-action ou de la recherche sur des *praxies* est la prémisse d'une stratégie globale d'abandon de la logique de la reproduction pour aller vers la logique de la créativité et de la réinvention qui sont l'essence même de l'innovation.

### **3. Quelques réflexions personnelles pour conclure**

Dans ce chapitre, nous avons œuvré toute une modélisation de transition de modèle pédagogique nécessaire pour envisager des usages « réussis » du portfolio plus ancrés dans l'approche du développement de l'apprentissage expérientiel dans le contexte palestinien des FIM. Le défi était de pouvoir trouver l'équilibre dans un modèle d'action capable d'appréhender les exigences d'un processus d'innovation complexe sur le plan théorique tout en tenant compte de la réalité pédagogique traditionnelle de ces programmes du FIM. Plusieurs mesures et hypothèses d'action ont été suggérées sur les trois niveaux d'intervention (macro, méso, micro) d'une façon cohérente et accessible pour accompagner cette transition de modèle pédagogique dans le cadre d'une démarche d'ingénierie inventive bien située. Toutefois, quelques réflexions concernant notamment sa possible mise en place restent à clarifier.

Tout d'abord, nous savons très bien que toutes les conditions ne sont pas réunies dans le contexte de l'enseignement supérieur palestinien (voir partie I) pour concrétiser une modélisation d'une telle complexité autour d'un outil pédagogique surtout si l'on pense aux expertises qu'elle nécessite et aux coûts de sa mise en œuvre en temps et en moyens. Nous craignons même que cette modélisation soit comprise dans une vision qui survalorise la place du portfolio en tant qu'outil dans un processus d'innovation visant à initier une transition difficile et lente vers la professionnalisation des futurs-maîtres. Pour nous, l'outil n'est qu'un outil qui, pour trouver du sens à l'usage, doit être mis au service d'un objectif, d'une intention bien ancrés dans une perspective bien portée. Situer l'outil à sa juste place n'est pas de l'ordre de minimiser son rôle bien au contraire, cela nous semble-t-il, permettre de préciser son réel apport. Mais comme nous avons choisi de situer notre modèle de transition de modèle pédagogique dans la lignée de la pensée complexe de Morin, le principe hologrammatique, le tout dans la partie et la partie dans le tout, nous a contraint à réinventer toute l'innovation qui aurait été voulu par le recours

au portfolio dans l'UIG au moins de la façon dans laquelle nous l'avons appréhendée. Cela ne veut pas dire pour autant que notre modèle n'est pas praticable dans son contexte, bien au contraire, nous avons essayé d'en tenir compte le plus possible. Mais, que ça soit en Palestine ou ailleurs, pour relever le défi d'une innovation pédagogique, cette dernière ne peut être envisagée, appréhendée, conçue, ou encore modélisée en dehors de son caractère complexe, ce que les modes de gestion installés dans les universités palestiniennes ne permettent pas vraiment. Avant donc de se lancer dans une initiative d'innovation en transition, il convient, en premier lieu, de préparer le terrain à l'innovation notamment au niveau de la gestion universitaire pour avoir un meilleur fonctionnement gestionnaire pédagogique au sein de l'université pour que l'innovation puisse s'inscrire dans une approche qualitative de la gestion du processus éducatif.



## **CONCLUSION GENERALE**

## CONCLUSION GÉNÉRALE

### **Innover c'est d'abord questionner ses propres modes de fonctionnement**

Rappelons tout d'abord que l'intention initiale de cette thèse a été pour nous d'apprendre davantage sur les approches de promotion de la qualité éducative dans les institutions de l'enseignement supérieur palestinien. Les initiatives d'innovation faisant recours aux outils pédagogiques dits « innovants », récemment en vogue dans les universités palestiniennes, nous ont interpellée sur les apports qualitatifs de ces interventions en ce qui concerne les approches pédagogiques en place. Notre interrogation a porté sur les cheminements par lesquels passent ces innovations pour que l'on puisse faire des usages « innovants » de ces outils dans un contexte éducatif reconnu traditionnel.

Le portfolio introduit dans les programmes pratiques de la formation initiale des maîtres notamment celui d'anglais langue étrangère à l'Université Islamique de Gaza a montré des usages sous-exploités voire détournés et mal installés. Ainsi, notre hypothèse était que l'échec dans la construction d'usages constructivistes autour de l'outil tenait à l'incapacité à provoquer un changement de fond du modèle pédagogique traditionnel en place, faute notamment d'une considération complexe du processus de l'innovation. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes lancée dans la reconstitution du sens des choix pédagogiques et ingénieriques qui ont sous-tendu en théorie et en pratique cette innovation. Le but était de faire une lecture compréhensive du modèle d'action éducative eu égard aux conceptions et au pilotage de l'innovation pédagogique propres au contexte éducatif palestinien. En d'autres termes, nous nous sommes donné la mission de répondre de façon scientifique à la question : **Comment l'échec s'est-t-il généré ?**

Ainsi, pour répondre à cette question et pouvoir appréhender le phénomène étudié dans sa complexité, il nous a fallu tout d'abord procéder à une description à la fois holistique et analytique de modes du fonctionnement de la gestion éducative en Palestine notamment ceux qui régissent les programmes universitaires de FIM dans les conditions historiques

et sociopolitiques qui sont les leurs. Ce regard macroscopique nous a permis d'identifier les contours qui délimitent toute intervention d'innovation et les restrictions qu'ils imposent dans les conceptions et le pilotage de ce type d'intervention. En effet, et c'est en dépit de la forte instabilité politique dans laquelle vivent les Territoires occupés, les universités palestiniennes ont réussi ces dernières vingtaines d'années une expansion remarquable en effectifs et en moyens. Largement contrariée, cette expansion est principalement pensée dans une logique quantitative disjonctive par rapport à la question de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui en sont issus. Cette logique d'action dans la gestion universitaire renforce une culture locale<sup>61</sup> favorable aux progrès quantifiables et matérialisables dans laquelle l'innovation pédagogique, qui «  *vise l'amélioration de l'expérience de l'apprentissage des apprenants* » Berthiaume (2011 : 58), a du mal à s'inscrire. Dans cette perspective, **les dimensions immatérielles et qualitatives relatives à l'innovation pédagogique** (représentations, besoins et pratiques des acteurs, choix épistémologiques, approches pédagogiques, motivation et adhésion des sujets, etc.) **ne sont pas prioritaires voire rarement prises en compte.**

Les résultats obtenus ont montré un investissement très faible, au niveau méso, dans la conception de l'initiative portfolio notamment sur le plan immatériel. Les modifications entreprises sont restées hyper superficielles sans aucune prise en compte des dimensions épistémologique, théorique voire pédagogique des pratiques émergentes autour de l'outil ou des rôles des acteurs qui devraient vivre cette expérience pédagogique. Bien que les intentions affichées de l'intervention mettent en avant une volonté de « *mettre en place des pratiques d'évaluation alternative* », les procédés d'action qui ont accompagnées ces intentions n'ont pas été orientés dans le même sens que celles-ci. La vision béhavioriste de l'enseignement et de l'apprentissage est demeurée la référence de base du processus de changement.

Dans ce cadre d'action, il n'est plus surprenant, dès alors, d'assister au niveau micro à l'émergence de pratiques pédagogiques aléatoires autour de l'outil et dépourvues de sens. La non-compréhension du nouveau mode d'apprentissage professionnel véhiculé par le portfolio d'un côté et le manque de cohérence dans la scénarisation pédagogique faite autour de l'outil (entre intentions, objectifs d'apprentissage, méthodes, activités, critères et modalités d'évaluation) de l'autre a complètement dépouillé l'outil de tout

---

<sup>61</sup> Une culture locale dans une institution éducative peut se définir selon Berthiaume (1999) par « *cet ensemble de normes, valeurs, ou pratiques, souvent implicites, qui constitue la référence en matière d'enseignement et d'apprentissage* », repris dans (Berthiaume 2011).

usage approprié. Le portfolio, en tant que levier de l'apprentissage professionnel, perd alors tous ses atouts et s'intègre sans aucun pouvoir de déstabilisation nécessaire au changement. L'outil n'a plus pour rôle que de reproduire et de renforcer les pratiques transmissives existantes : une domestication de l'outil qui a enlevé à l'intervention pédagogique tout sens d'innovation.

### **D'où provient l'échec ?**

Au-delà des particularités de l'outil et de l'apprentissage professionnel qu'il véhicule, nous avons pu relever des failles dans les pratiques gestionnaires de l'action pédagogique à l'université palestinienne. Ces failles sont accablantes pour toute entreprise d'innovation. Nous les résumons ainsi :

- Bien qu'il y ait une large prise de conscience de la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Palestine et malgré la volonté d'innover, **il n'y a pas au niveau politique de stratégie tenable et praticable pour soutenir cette volonté.** Le MoEHE et les universités locales ne sont pas encore arrivés à se fixer des plans d'action réalisables capables de respecter et d'atteindre des objectifs qualitatifs dans la formation universitaire. Avec la volonté d'offrir une éducation de masse et pour rattraper le retard et trouver des ressources, les universités palestiniennes pratiquent des politiques éducatives réductibles à des critères quantitatifs sans trop s'investir en parallèle dans des mesures viables au niveau de la qualité notamment au niveau des pratiques pédagogiques. Or, en l'absence d'une politique de gestion universitaire éducative assurant un équilibre entre le qualitatif et le quantitatif, l'innovation institutionnelle ne peut se projeter.

- Il y a un manque d'expertise au niveau de la planification stratégique de l'éducation et d'une gestion compétente aux niveaux intermédiaires de l'organisation de l'action éducative eu égard aux conceptions et au pilotage des changements éducatifs. Ce manque d'expertise a pour conséquence que les interventions pédagogiques tendent vers **une grande simplification dans les procédures d'action et vers la reproduction des mêmes schèmes qui ont produit l'échec.** Or, « *si nous ne changeons pas notre façon de penser, nous ne serons pas capables de résoudre les problèmes que nous créons avec nos modes actuels de pensée* » dit Albert Einstein.

- Il y a une dévalorisation générale de la pédagogie au sein même du programme des FIM. Ce manque de reconnaissance occulte de la complexité des actions organisées dans ce domaine réduisant ainsi les approches d'innovations pédagogiques aux aspects techniques du changement. il n'y a pas d'appréhension des aspects immatériels inhérents au changement pédagogique. La simple présence de l'outil suffit dans la plupart des cas pour que l'on se ne se pose plus de questions sur les usages que l'on en fait. Or dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage traditionnel, il est illusoire de s'attendre à atteindre des résultats efficaces des entreprises d'innovation qui font référence à des théories d'apprentissage constructivistes et socioconstructiviste sans repenser l'ensemble du modèle pédagogique en place. La remise en cause du modèle transmissif est un passage obligatoire. **Il y a une nécessité d'un re-questionnement de ses propres modes de fonctionnement sur les plans épistémologique, théorique et pratique avant de procéder à l'innovation proprement dite.** Face au nouveau, on est d'abord face à soi-même.

### **Y aurait-il de remède ?**

En Palestine comme ailleurs, pour pouvoir générer un dynamisme d'innovation efficace, il convient tout d'abord d'aménager des conditions favorables susceptibles de soutenir l'émergence de cette innovation. En ce qui concerne le contexte éducatif palestinien, cet aménagement nécessite de travailler, au fond, à faire évoluer la culture locale de la gestion universitaire pour y trouver l'équilibre entre le quantitatif et le qualitatif. Selon Langevin Louise (2009 : 144) « *Plusieurs facteurs jouent aussi un rôle considérable dans l'implantation réussie d'un changement : le leadership exercé par quelques personnes, le soutien offert, le climat de confiance, l'attention portée aux moyens, des buts clairs pour stimuler la motivation et un système de contrôle de la progression vers leur atteinte, la valorisation continue des progrès, sans oublier des formes de reconnaissances officielle* ». Ces facteurs relèvent, nous semblent-ils d'une logique de gestion qualitative du changement, domaine dans lequel les universités palestiniennes ont encore des progrès à faire. Ainsi, renforcer les capacités de bonne gouvernance universitaire selon des approches systémiques et intégratives, faire émerger "une pédagogie de l'innovation" faisant face de façon créative et inventive à des problèmes complexes, réinscrire l'innovation dans ses dimensions, collectives et immatérielles complexes sont autant de conditions à remplir avant même de s'engager dans une initiative d'innovation ciblée.



Pour construire un dispositif d'apprentissage innovant à l'aide d'un outil (portfolio, TICES ou autres), il convient de rappeler que la disponibilité de l'outil n'induit pas automatiquement l'innovation et que cette dernière réside dans l'ouverture des usages et des stratégies éducatives élaborées autour de lui. Nous rappelons également que le rôle d'un outil, quels que soit ses potentiels, n'est pas d'innover mais de renforcer les activités et les pratiques pédagogiques (innovantes ou pas) que l'on en fait. Ainsi, nous nous alignons avec Barbot quand elle résume que « *C'est peut-être de cette mise en œuvre de dispositifs que dépend la réussite : on ne peut faire l'économie d'une ingénierie éducative s'inscrivant dans la complexité. Elle prend en compte des dimensions macro-éducatives (politique, finalités) méso (dispositif) et micro (ressources et écriture, apprentissages).* » (Barbot : 2003 :175).

### **L'innovation a-t-elle vraiment échoué ?**

Si nous continuons à considérer l'innovation comme un processus en l'inscrivant dans les pensées de Fullan (1993) qui la présente comme *un voyage une découverte*, l'échec d'une intervention ne peut marquer la fin de l'aventure. Bien au contraire, cet échec, s'il a été reconnu et objectivement analysé -comme cela a été le cas de la présente recherche- peut servir à définir des stratégies mieux élaborées et plus adéquates pour préparer la réussite dans l'avenir. Il faut aussi reconnaître la difficulté de la tâche et la nécessité de passer par des étapes progressives dont peut-être l'échec. Lebrun (2002) rappelle que « *l'expérience montre que ces changements d'un mode traditionnel à un mode nouveau, soutenues ou non par des outils technologiques, passent par différentes phases : **une phase d'« assimilation»** où les nouveaux outils sont utilisés « comme » les anciens (l'ordinateur c'est comme une machine à écrire ; les débuts du cinéma produisirent des films qui n'étaient que du théâtre filmé...); **une phase d'« accommodation»** dans laquelle les nouveaux outils se trouvent une « niche » particulière* ». Nous espérons que cette étude par la qualité de l'analyse qu'elle a portée à cette thématique, présente une de ces niches de progrès.

### **Perspectives**

Au terme de cette étude qui a mis en avant l'innovation et le processus de son émergence dans une perspective professionnalisante des futurs maîtres, nous souhaitons poursuivre cette aventure scientifique et aller au-delà notamment pour tester la résilience du principe de la transition du modèle pédagogique dont nous avons proposé

une modélisation théorique dans le chapitre IX. Nous souhaitons participer dans des recherches-actions nous permettant de confronter les idées proposées à des situations d'innovation pédagogique en construction pour pouvoir en percevoir les apports et les limites.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**



## I. Ouvrages et chapitres d'ouvrages :

1. Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
2. Argyris C. (1993). *Knowledge for Action, A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, (trad. française : *Savoir pour agir*. InterEditions, 1995).
3. Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin. 1<sup>ère</sup> édition
4. Barbier J.-M. (2000). « Rapport établi, sens construit, signification donnée », in Barbier J.-M. et Galatanu O. (dir.), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp. 61-86.
5. Barbier J-M (2009) « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert », in Barbier J-M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J-C., (dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF Chapitre 15, pp.455-492.
6. Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballentine Books.
7. Bédard, D., Béchar, J-P. (2009). « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier » (dir.) in Bédard, D., Béchar, J-P. (dir.) *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, chapitre 1, pp. 29-42
8. Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris: ESF Éditeur.
9. Belisle C. (2003). «Médiation humaines et médiations technologiques» in, Barbot, M-J., et Lancien, Th. (coord.) *Médiation, Médiatisation et Apprentissages*. Lyon : ENS Editions, pp.21-34
10. Berthiaume, D. (2011). «Innovation et pédagogie universitaire", in Barbot M-J.et Massou L. *TIC et métiers de l'enseignement supérieur: Emergences, transformations*. Actes de colloque, Université de Nancy 2, 18-19 nov. 2010. Nancy, France: Maison des Sciences de l'Homme Lorraine.
11. Blandin B., (1990). *Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris : éditions d'Organisation.
12. Boudjaoui, M. et Clénet, J. (2011). « les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. les apports d'expériences françaises de formation de formateurs d'adultes » », in Maubant, Ph., Clénet, J., et Poisson, D. (dir.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Chapitre 1, pp. 13-55
13. Brémaud, L. (2010). « L'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition ? », in Brémaud, L. & Guillaumin, C., (dir) *L'archipel de l'ingénierie de formation. Transformations, recompositions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. pp.15-26

14. Brown, N.J. (2003). *Palestinian politics after the Oslo Accords: resuming Arab Palestine*. Berkeley : University of California Press.
15. Buisse, A. (2011). « Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation », in Maubant, Ph., Clénet, J., et Poisson, D. (dir.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Chapitre 10, pp. 267-307
16. Carette, V. (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du « cadrage instruit », in Mottier-Lopez, L., & Crahay, M. (Ed.) *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, chapitre 8, pp.147-163.
17. Carré, Ph., Clénet, J., d'Halluin, Ch., Poisson, D. (1999). « Ingénierie pédagogique et formations ouvertes » in Carré, Ph. & Caspar, P., (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 1<sup>ère</sup> version. Paris: Dunod, pp. 379-401
18. Carré, Ph. (2011) « Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique » in Carré, Ph. & Caspar, P., (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 3<sup>ème</sup> version revue et actualisée. Paris: Dunod.
19. Caspar, P. et Vondesche, M.J. (1986) *Profession : responsable de formation*, Edition d'Organisation
20. CERI/OCDE, (1970). *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Paris
21. Charlier, B., Bonamy, J., et Saunders M., (2003) « Apprivoiser l'innovation », in Charlier, B. et Peraya, D. (dir.) *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. pp 43-64
22. Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*, Paris, PUF
23. Clénet, J. (dir.) (2005). *Les formations accompagnements ; pour développer la qualité des formations en alternance*, Lille, France : C2RP.
24. Cros, F. et Adamczewski G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a.
25. Cros, F. (dir.) (1998). *Dynamise du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*. Paris: INRP.
26. Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire : Synthèse et mise en débat*. Paris: INRP.
27. Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.
28. Cros, F. (2004). « Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction », in Bronckart, J-P et Gather-Thurler, *Transformer l'école*. Genève, Raisons Educatives, De Broeck, pp.59-78

29. De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck, 4<sup>ème</sup> édition
30. Delorme, Ch. (1996). «Small is beautiful? », in Cros, F. et Adamczewski G. (dir.) *L'innovation en éducation et en formation*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. pp.95-99
31. De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette
32. Depover, C. (2003). « Présent et futur d'un dispositif innovant », in Charlier, B. et Peraya, D. (dir.) *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. pp.65-68
33. Erickson, F. (1986). « Qualitative methods in research on teaching », in M. C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching*. 3e édition. New York, NY: Macmillan. pp. 119-161
34. Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, Suivi de Conscientisation et Révolution*, Traduit du portugais (brésilien) par Lucille et Martial Lefay. Paris: La Découverte, 2001
35. Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York-London: Teachers College Press- Routledge /Falmer.
36. Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
37. Hameline, D.(1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Editions E.S.F
38. Haveloch, R.G. et Huberman, M.A. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation: théorie et réalité dans les pays en développement*. Paris: UNESCO.
39. Henri, F et Kaye, A. (1985). « Le savoir à domicile ». *Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
40. Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: Presse Universitaire de France, *Que sais-je?*
41. Huberman, M.A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO.
42. Huberman, A. M., Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
43. Human Rights Watch (2001). *Second class: Discrimination against Palestinian Arab children in Israeli's schools*. September 2001, New York: Author.
44. Inbar, D.E. (1996). *Planifier pour l'innovation en matière d'éducation*. Paris : Unesco
45. Kaddouri M., (2000). « Innovations et stratégies identitaires des enseignants », in ABOU, A. et GILETTI M.-J. (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*. Paris : Editions INRP.

46. Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Edition Nathan, 1<sup>ère</sup> édition.
47. Langevin, L. (2009). « Accompagnement pédagogique : une expertise à développer » in Bédard, D., Béchar, J-P. (dir.) *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, chapitre 8, pp.138-150
48. Laurijssen, C. Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., et Huyghe, S. (2009). « Leadership pédagogique : une vision à développer », in Bédard, D., Béchar, J-P. (dir.) *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, chapitre 5, pp.93-107
49. Le Boterf (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris France : Editions d'Organisation
50. Le Boterf (2000). « Quelle spécificité pour les activités d'ingénierie des dispositifs de formation à l'international ? », in Maragnani, A. (dir.), *Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Quelle démarche, quelle organisation, quelle offre ?* Dijon : Educagri, pp.21-40.
51. Lebrun, M. (2005). *ELearning pour enseigner et apprendre: Allier pédagogie et technologie*. Academia-Bruylant ; Louvain-la-Neuve
52. Lebrun, M., Smiots, D., Bricoult, G., (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : de Boeck.
53. Lesne M., et Minvielle, Y. (1990). *Socialisation et Formation*. Paris : Païdeïa
54. Le Moigne J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Bordas
55. Le Moigne, J.L., (2002). « L'ingénium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier. Sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie », in Guillaumin, C. (coord.), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : L'Harmattan, pp. 17-47.
56. Lerbet-Séréni, F. (1997). « Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs », in Violet, D. (coord.), *Formations d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan. Chapitre V, pp. 137-174
57. Mar'i, S. (1978). *Arab education in Israel*, New York: Syracuse University Press, First Edition.
58. Maubant, Ph., Clénet, J., et Poisson, D. (dir.) (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
59. Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. (1999) *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 2d edition.
60. Miles & Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2<sup>ème</sup> édition, Paris-Bruxelles: De Boeck.
61. Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Collection Communication et complexité, 3<sup>ème</sup> édition. Paris : ESF éditeur.



62. Mottier Lopez, L. (2007). « L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation », in Jaroo, A. (éd.), *Evaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, pp 153-167
63. Mottier-Lopez, L (2009). « L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses », in Mottier-Lopez, L. & Crahay, M. (dir.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, pp.7-25
64. Mottier-Lopez, L., et Nieuvenhoven, V. (2009). « Co-élaboration d'une pratique d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique ? » In Mottier-Lopez, L., & Crahay, M. (Ed.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* Bruxelles : De Boeck, pp. 181-199.
65. Mucchielli, A., (2002). « *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* », Paris: Armand Colin. 2<sup>ème</sup> édition
66. Nicolai, S. (2007). *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) and Save the Children UK.
67. O'Malley, J-M., & Pierce, L.V (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
68. Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
69. Pain, A., (2003). *L'ingénierie de la formation : Etat des lieux*. Le Mensil sur l'Estrée : L'Harmattan
70. Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.M. (2006). *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
71. Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
72. Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.
73. Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck
74. Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
75. Pineau, G., (2005). « Introduction générale » in Leguy, P., Morin, J., Brémaud, L., Pineau, G., *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris : L'Harmattan
76. Pineau G., (2009). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif » in Guillaumin, C., Pesce, S., et Denoyel, N. (dir.) *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan, pp.19-35

77. Poisson, D. (2010). « Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries ». in Carré Ph., Moisan A., Poisson, D., *L'autoformation : perspectives de recherche*. Chapitre 4 Collection : « formation et pratiques professionnelles », Novembre 2010, 1<sup>ère</sup> édition, Paris, PUF.
78. Pourtois, J.; Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). « Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines? », in Paquay L.; Crahay, M. & De Ketele, J-M. (eds.), *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles. De boeck & Larcier.
79. Pourtois J-P., Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre –Belgique: Editions Mardaga, 3<sup>ème</sup> édition.
80. Raisky, C. (1993). « Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique », in P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Didactique du sens et sens des didactiques*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 101-121.
81. Reddy, A.K. (1976). *Le cheval de Troie*, CEREEES
82. Reuter, Y. (2006). « Penser les méthodes de recherche en didactique (s) », in M.-J. Perrin- Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherches en didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion. pp.13-26
83. Richey, R.C., Nelson, W.A. (1996). « Developmental research », in D.H. Jonassen (Éd.) *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, pp. 1213-1245
84. Richiardi, J-J. (1993). *Innovation et action organisée. Analyse des processus de construction de l'innovation dans le système scolaire : esquisse d'une démarche*. Genève : Service de la recherche sociologique.
85. Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press. 5th edition
86. Sanyal B. (1997). *Innovations dans la gestion des universités (Version française adaptée pour les pays francophones)*. Paris: Unesco
87. Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
88. Schwartz, S., & Bone, M. (1995). *Retelling, relating, reflecting: Beyond the 3 R's*. Toronto: Nelson Thomson Learning Publishing
89. Swirski, S. (1999). *Politics and Education in Israel: Comparisons with the United States*. New York: Falmer Press.
90. Tedesco, J.C., (1993). *Tendances actuelles des réformes éducatives*. Paris, UNESCO.
91. Tibawi, A-L, (1956). *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*. London: Luzac & Co., Ltd.,

92. Vandenberghe, R. (2006). « La recherche qualitative en éducation: Dégager le sens et démêler la complexité », in Paquay, L. Crahay M. & De Ketele J.-M. (dirs.), *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 53-64
93. Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes des recherches pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal
94. Vanhulle, S. (2009a). « Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives », in Mottier-Lopez, L., & Crahay, M. (dir.) *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, chapitre 9, pp.165-180.
95. Vanhulle, S. (2009b). *Des savoirs en jeu aux savoirs en "je" : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Allemagne : Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales, Berne 2009
96. Viallet, F. (1987). *L'ingénierie de la formation*, Paris : les Editions d'Organisation.

## II. Articles et communications

97. Abu-Saad, I. (2004a). « Separate and Unequal: The Consequences of Racism and Discrimination against Palestinian Arabs in the Educational System in Israel », *Social Identities*, 10 (2), pp.101-127
98. Abu-Saad, I. (2006). « State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel », *International Education Journal*, 7 (5), pp.709-720. Available online <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v7n5/Saad/paper.pdf>, Consulted the 23 of Nov.2011
99. Alshami, S. (2012). « Projets en partenariat palestino-européen: enjeux et pratiques. Le cas du projet RUFO » Acte du colloque *Coopération universitaire franco-palestinienne : bilan et impacts*, Unesco 09 juin, 2012, Paris.
100. Ardouin, Th. (2003). « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation », *Où en est l'ingénierie de la formation ? Education Permanente*, N°157/2003-4, pp.13-29.
101. Assaf, A. (1997). « Perturbation et relèvement de l'éducation en Palestine », *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées*, édité par Sobhi Tawil, Genève, Bureau international d'éducation, UNESCO, pp.51-62. Repéré sur [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/free\\_publications/Tawil\\_finrep\\_fre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/Tawil_finrep_fre.pdf), Consulté le 20, nov. 2011
102. Avanzini G. (1999). « Innovation et formation », *Recherche et Formation*, n°31-1999, Paris : INRP, pp.53-62
103. Avenier, M-J (2005). « Elaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer de l'expérience en science avec conscience ». Contribution au 6<sup>ème</sup> Congrès Européen de science des systèmes. Brest 19-22

septembre 2005. Repéré sur <http://www.res-systemica.org/afscet/resSystemica/Paris05/avenier2.pdf> consulté le 08 janvier 2013.

104. Baramki, G. (1987). « Building Palestinian Universities under Occupation », *Journal of Palestinian Studies*, Vol. 17, No.1 (autumn, 1987), pp. 12-20.
105. Barbot, M-J. (2003) « Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 6, n°1 | 2003, document alsic\_n10-rec7, mis en ligne le 15 juin 2003, Consulté le 05 mai 2011. URL : <http://alsic.revues.org/2161> ; DOI : [10.4000/alsic.2161](https://doi.org/10.4000/alsic.2161)
106. Barbot M-J., Debon C., Alshami S. (2009). « Leçons de Palestine: modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation », In Develotte, Mangenot, Nissen (coord. 2009) Actes du colloque *Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009. Repéré sur [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-barbot-debon-alshami.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-barbot-debon-alshami.pdf)
107. Blake, J., Bachman, J., Frys, M., Holbert, P., Ivan, T., & Sellitto, P. (1995). « A portfolio based assessment model or teachers: Encouraging professional growth ». *NASSP Bulletin* Vol.79, No. 573, pp.37-46
108. Buysse, A. (2009). « Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31 (3), 585-602
109. Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). «Écriture réflexive et développement professionnels : quels indicateurs? » *Questions Vives*, 5, (11), 225-242
110. Buysse, A. & Vanhulle, S. (2010). « Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), pp. 87-104
111. Callon, M. et Latour B., (1985). « Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? », *Prospective et santé*, 36, pp.13-25.
112. Clénet, J., (2003). « L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir ? », *Où en est l'ingénierie de la formation ?* Education Permanente, N°157/2003-4, pp.63-75
113. Cros, F. (1997). « L'innovation en éducation et en formation ». *Revue française de pédagogie*, Volume 118 (1). pp. 127-156
114. Derobertmeasure, A., Dehon, A., Demeuse, M. (2010). « Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs ». *Education et Formation*, e-294 pp. 32-41. Repéré sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3> Consulté le 13 mai 2013.
115. D'Halluin, C., Poisson, D. (1987). « A propos d'une recherche sur l'enseignement des mathématiques », *Recherche-action : méthodes et stratégies. Les cahiers d'études du Cueep*, No° 9, pp.45-51.
116. Gather Thurler, M. (2000). « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-février-mars 2000, pp. 29-42

117. Golan-Agnon, D. (2006). « Separate but Not Equal: Discrimination against Palestinian Arab students in Israel », *American Behavioral Scientist*, Volume 49 (8), pp.1075-1084. Available : <http://law.huji.ac.il/upload/DaphnaarticleAmericanBehavioralScientist.pdf> consulted the 23 of Nov.2011
118. Guillemette, F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory; pour innover ? », *Recherches Qualitatives*. Volume 26 (1), pp. 32-50
119. Hesketh, K., Zaher S. (2009). « New Data on Educational Access/Attainment of Arab Students in Israel », *Adalah's Newsletter*, Volume 63, august 2009. Available online : <http://www.adalah.org/features/education/New Data on Education August 2009.pdf> Consulted the 24 of Nov.2011
120. Heutte, J., (2012) « Focus sur quelques conditions psychosociales du pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire ». *Actes du 27ème congrès international de pédagogie universitaire (AIPU 2012) : Quelle université pour demain ?* Repéré sur [http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Heutte-2012-AIPU-Pilotage\\_innovation.pdf](http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Heutte-2012-AIPU-Pilotage_innovation.pdf) consulté le 27 nov. 2012
121. Khaldi, M., Wahbeh, N. (2000). « Teacher Education in Palestine: Understanding Teachers Realities and Development through Action Research ». Al-Qattan Centre for Educational Research and Development, Ramallah-Palestine, Selmun Seminar Conference « *Teacher Education in the Mediterranean Region: Responding to the Challenges of Societies in Transition* », 25 June- 1 July, 2000, Malta. Available online: [http://www.academia.edu/1771310/Teacher\\_Education\\_in\\_Palestine\\_understanding\\_teachers\\_realities\\_and\\_development\\_through\\_action\\_research](http://www.academia.edu/1771310/Teacher_Education_in_Palestine_understanding_teachers_realities_and_development_through_action_research) consulted the 12 of June 2011.
122. Lajus, S-P. (2008). « A quoi sert une innovation pédagogique », *Dossiers d'ingénierie éducative sur le web*, octobre 2008. Repéré sur : <http://www2.cndp.fr/DossiersIE/tribune/tribune200810.htm> consulté le 15, août.2012
123. Langouet, G. (1986). « Innovations pédagogiques et technologies éducatives », *Revue française de pédagogie*, N° 76 juillet-août-septembre 1986, pp.25-29.
124. Le Boterf, G. (1985). « L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? ». *Education Permanente*, n°81, pp.7-23
125. Le Boterf, G. (1999). « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? », Acte des journées d'Etude « *Ingénierie des dispositifs de formations à l'international* » 24-25 nov. 1999, Montpellier. Repéré sur [http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le\\_Boterf.pdf](http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf) , consulté le 23, juillet, 2012
126. Le Boterf, G. (2003). « L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs », *Où en est l'ingénierie de la formation ?* Education Permanente, N°157/2003-4, Paris, pp.53-61
127. Leclercq, G. (2003). « Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation », *Savoirs*, 2003/2 n° 2, p. 71-104. Repéré sur <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-71.htm>

128. Linard M., (2002). « Conception de dispositifs et changement de paradigme » *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education permanente, N°152, Paris, pp.143-158
129. Mahshi Kh., Bush k. (1989). « The Palestinian uprising and education for future », *Harvard Educational Review*, Vol.59, No. 4, pp. 470-483.
130. Marsollier, Ch. (2002). « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux », *Revue expressions* n°22, IUFM de la Réunion, pp. 9-32. Repéré sur <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/22/Marsollier.pdf> consulté le 27 juillet, 2012
131. Mazawi, A.E. (1994): « Teachers' Role Patterns and the Mediation of Sociopolitical Change: The Case of Palestinian Arab School Teachers », *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 4, Teacher Education: Past, Present and Future (1994), pp. 497-514.
132. Meignant, A. (2003). « L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ? ». *Education Permanente*, N°157/2003-4, pp.37-43
133. Meirieu, Ph. (sans date). « À quelles conditions des innovations institutionnelles peuvent-elles réussir? ». Document transcrit par Jane Méjias. Repéré sur : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/INNOVATIONSINSTITUTIONNELLES.pdf> consulté le 05, juin, 2012.
134. Michaud Ch.& Alin Ch. (2010) « Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel », Actes du congrès *l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010. Repéré sur : <https://plone.unige.ch/aref2010/> consulté le 17, fevrier 2012
135. Paquette, G. (2004). « L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences », *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), pp.45-55.
136. Paulson, F. L. & Paulson, P. (1991). « Portfolios: Stories of Knowing ». Paper presented at the Annual Meeting of the Claremont Reading Conference 54th, (March 1991). Published in ERIC: ED377209
137. Peeters H., Charlier Ph., (1999). « Contribution a une théorie du dispositif ». *Hermès* n° 25, CNRS Editions, Paris, pp.15-23.
138. Pellanda Dieci, S. et Tosi, J-M. (2010). « Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°.11- pp.33-54. Repéré sur : [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/11\\_files/03\\_pellanda.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/11_files/03_pellanda.pdf) consulté le 23 février, 2013
139. Peraya, D. et VIENS, J. (2005). « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation techno-pédagogique ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 2(1), 7-19.

140. Perrenoud, Ph. (1998). « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, pp. 16-22.
141. Pineau, G., (1984). « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! », *Education Permanente, Histoires de vie*, numéro spécial, n° 72-73, mars, 1984.
142. Poisson, D. (2000). « La société de l'information et de la communication : un nouveau risque d'exclusion, une réponse partielle, l'autoformation éducative », *Actes Journées d'échange ADAPT, Technologies, Handicaps, école et société*, 2 et 3 mai 2000, CNEFEI, Edition du Centre national d'études de formation pour l'enfance inadaptée, pp 17-25.
143. Poupart, J. (1981). « La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir », *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n° 1, pp.41-47.
144. Rolheiser, C., Schwartz, S., (2001). « Pre-Service Portfolios: A Base for Professional Growth », *Canadian Journal of Education*, No° 26- 3, pp.283-300
145. Romani, V. (2003). « Universités et universitaires palestiniens d'une intifada à l'autre », *Égypte/Monde arabe*, Deuxième série, 6 | 2003 : D'une intifada l'autre. La Palestine au quotidien, pp.57-82 [Enligne], mis en ligne le 08 juillet 2008. URL : <http://ema.revues.org/index929.html>, Consulté le 23 avril 2010.
146. Sherry, L., (2003) « Sustainability of innovations » *Journal of Interactive Learning Research* (2003) 13(3), pp.209-236
147. Voisin, A. (1997) « Où va l'ingénierie de formation ? » Acte de colloque *L'ingénierie de formation*, Inventaires, Dijon : Enesad, juin 1997
- Vanhulle, S. (2006). « Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels », in A. Akkari, et S. Heer (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative*. Actes de la Recherche, Volume No 5 de la HEP-BEJUNE, pp.23-36
148. Wilcox, B. (1996). « Smart Portfolios for Teacher in Training » *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, No.40, pp. 172-179
149. Wilcox, B. (1997). « Writing portfolios: Active vs. passive ». *English Journal* No.86, pp.34-37.
150. Zeichner K.M., Hutchinson, E. (2004). "Le rôle du portfolio de l'enseignement comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants", *Recherche et Formation*, N°47, pp. 69-78.

### III. Etudes & Rapports:

151. Alshami, S. (2009). *Les TIC et le développement du processus d'autoformation en Palestine, le cas du projet RUFO*, Mémoire de master 2 non publié sous direction de Marie-José Barbot, soutenu le 09, septembre 2009 - Université de Charles De Gaulle-Lille 3-France

152. Ardouin, Th. (2008). *D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive. Pour une nouvelle problématisation en formation d'adultes*. Note de synthèse pour l'Habilitation de Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, soutenue publiquement le 26 nov.2008 à l'Université de Rouen- France. Repéré sur : [http://www.univ-rouen.fr/civiic/hdr/textes/Thierry\\_ArdouinVimp.pdf](http://www.univ-rouen.fr/civiic/hdr/textes/Thierry_ArdouinVimp.pdf) consultée le 07 jan.2013
153. Boudjaoui, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation. Modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s): ordres, désordres et organisations*. Thèse de doctorat en Science de l'éducation- Université Lille 1
154. Bousquet, J. (1983). *Modalités de soutien à la promotion de l'innovation dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines de la compétence de l'UNESCO*. Unesco, Paris. Repéré sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000585/058513fb.pdf> consulté le 25, fév. 2012.
155. Cnam (2009). *Rapport final d'avancement de l'action, résumé du rapport pour publication et rapport financier- RUFO*. Rapport non publiés soumis à la Commission européenne.
156. Cristillo, L. (2010). *The National Study of Undergraduate Teaching Practices in Palestine*. West Bank/Gaza: AMIDEAST. Available online: <http://www.aqac.mohe.gov.ps/EngV/AqacIndex/AQACfiles/pub/PFDP%20Report%20Final%20419.pdf> Consulted the 18 of Sept. 2011
157. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2010). *Palestinian Occupied Territories, Review of Higher Education*. Rapport published on Tempus program website [http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating\\_countries/reviews/occupied\\_palestinian\\_territory\\_review\\_of\\_higher\\_education.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/occupied_palestinian_territory_review_of_higher_education.pdf) consulted the 14 of Dec. 2011
158. His Majesty State Office (1937). *Report of the Palestine Royal Commission*, Cmd 5479, London. Available online: <http://unispal.un.org/pdfs/Cmd5479.pdf> Consulted the 08 of October 2011
159. Israeli Central Bureau of Statistics (2004). *New Survey – Investment in Education 2000/1*, Press Release, 3August 2004 (in Hebrew).
160. Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*. Document d'information, Direction des ressources didactiques. Mai, 2002. Repéré sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf> consulté le 22 janvier 2013
161. Palestinian Central Bureau of Statistics, (2011). *A Special Bulletin on the Palestinian Population as the World Population Reaches VII Billion*. Ramallah, Palestine.
162. Palestine Economic Policy Research Institute-MAS (2006). *Policies to Improve the Quality of Teaching Profession in the Palestinian Territory*, Jerusalem & Ramallah.
163. Palestinian Ministry of Education (1998). *First Palestinian Curriculum Plan*. Curriculum Development Center, Ramallah, MOE



164. Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2000b). Five-Year Education Development Plan, 2000-2005, Ramallah, MoEHE
165. Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2008). Teacher Education Strategy in Palestine, Mai, 2008, Ramallah. Available online: <http://pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/Teacher%20Education%20Strategy%20in%20Palestine.pdf> consulted the 25 of Sept. 2011
166. Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2008). Education development strategic plan 2008-2012; Towards quality education for development. July, 2008-Ramallah. Available online: <http://www.mohe.gov.ps/Uploads/admin/5yp2.pdf> Consulted the 22 of Sept. 2011
167. Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2009). Education development strategic plan 2008-2012, Joint1, Appraisal Mission. Available online: [http://www.aidajerusalem.org/uploadss/04\\_06\\_09259785790.pdf](http://www.aidajerusalem.org/uploadss/04_06_09259785790.pdf) Consulted the 7 of Mars, 2012.
168. Palestinian Ministry of Education and Higher Education, (2011). Summary of Palestinian Higher Education Statistics for the Academic Year 2010/2011, December 2011, Ramallah, MoEHE. Available online: <http://www.mohe.gov.ps/Uploads/admin/Matweyeh2011.pdf> consulted the 13 of February, 2012.
169. Palestinian Ministry of Education and Higher Education. (2011). Statistical Higher Education Yearbook 2010/2011, December 2011, Ramallah, Palestine. Available online: <http://www.mohe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=336> consulted the 13 of February, 2012.
170. Ramsden, S. & Senker, C. (1993). Learning the Hard Way: Palestinian Education in the West Bank, Gaza Strip and Israel, London, World University Service (UK).
171. Romahi, E. & Issa, O. (2010). Assessing the Educational System in Palestine: An NGO Perspective, Context, Problems, Challenges and Policy Recommendations. Teacher Creativity Centre, November, 2010, Ramallah.
172. UNDP (2005). Millennium development goals: Occupied Palestinian Territory, 2005, Progress Report, Ramallah, Ministry of planning. Available online: <http://www.undp.ps/en/newsroom/publications/pdf/other/enmdg06.pdf> Consulted the 22 of Sept.2011.
173. UNDP (2006). Quality Assessment of Education Programs in the Field of Education in Arab Universities, Regional Overview Report, UNDP Regional Bureau of Arab States. Available online [http://www.undp.org.sa/sa/documents/yd/reports/UNDP\\_Quality\\_Assessment\\_of\\_Programmes\\_in\\_Education.pdf](http://www.undp.org.sa/sa/documents/yd/reports/UNDP_Quality_Assessment_of_Programmes_in_Education.pdf) Consulted the 01th of April 2012.
174. UNDP (2010). Human Development Report 2009/10- Occupied Palestinian Territories, investing in human security for a future state, Jerusalem, UNDP Regional Bureau of Arab States, available online [http://hdr.undp.org/en/reports/national/arabstates/palestine/NHDR\\_Palestine\\_En\\_2009-10.pdf](http://hdr.undp.org/en/reports/national/arabstates/palestine/NHDR_Palestine_En_2009-10.pdf) consulted the 01 of April, 2012.

175. UNESCO (1990). Une étude sur les besoins du peuple palestiniens en matière de l'éducation et de formation, CAB-90/WS/6/REV, Paris, UNESCO. Repéré sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000855/085587fb.pdf> Consulté le 28 octobre 2011
176. UNESCO (1994). Higher education in the West Bank and Gaza Strip, v. 2: Recommendations and project proposals for strengthening higher education in the West Bank and the Gaza Strip over the 1994-1998 period. New York: UNESCO. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000973/097319eo.pdf> consulted the 18 of Sept. 2011
177. UNESCO (2004). Rapport mondial du suivi de l'EPT, L'éducation pour tous, l'exigence de qualité. Paris, UNESCO
178. UNICEF (2011). Child-friendly school in the Occupied Palestinian Territories, a case study, Unicef, Occupied Palestinian Territories
179. Vlasceanu L., Grünberg L., Pârlea D., (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basics Terms and Definitions, Revised and updated edition. Papers on Higher Education, UNESCO, CEPES. First edition 2004. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf> consulted the 28 of October, 2012
180. World Bank, the (2007). West Bank and Gaza. Public expenditure review. From crisis to greater fiscal independence. Report No.38207-WBG, volume 2, February 2007
181. World Bank, the (2008). The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington D.C.: The World Bank.

#### IV. Dictionnaires:

182. *Le Robert : Dictionnaire Historique de la langue française : Tome 2*, éd.2006. Paris: Dictionnaires Le Robert.
183. *Le nouveau petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, texte remanié et amplifié sous la dir. de Josette Rey-Debove et d'Alain Rey, éd. 2011. Paris, Dictionnaires Le Robert

#### V. REFERENCE EN ARABE :

#### المراجع العربية

#### Ouvrages

#### كتب

184. دباغ، مصطفى مراد ال، (1990). التعليم الفلسطيني في عهد الانتداب. الموسوعة الفلسطينية، المجلد الثالث مؤسسة الموسوعة الفلسطينية، بيروت

185. عسلي ال، كامل، (1990). التعليم في فلسطين من الفتح الإسلامي حتى بداية العصر الحديث. الموسوعة الفلسطينية، المجلد الثالث. مؤسسة الموسوعة الفلسطينية، بيروت
186. نشوان، عمر، (2004). التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية. دار الفرقان، عمان.

## Articles

## مقالات علمية

187. أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (2005). "دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين
188. حرب، سعيد (2009). "المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني وسبل علاجها"، في أوراق عمل اليوم الدراسي: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية، 2 مايو 2009، الجامعة الإسلامية - غزة فلسطين صفحة 20-40
189. خالدى ال، موسى (2002). "الحقائب التقييمية في التدريس والتقييم الأصيل" في رؤى، العددان السابع والثامن أيلول 2002، مركز قطان للبحث والتطوير التربوي - رام الله فلسطين صفحة 15-22
190. ربايعة ال، خالد (2009). "التعليم في فلسطين وأزمة تحويل المعلومات الى معرفة". مركز أبحاث المعلوماتية - الجامعة العربية الأمريكية، منشور على الانترنت على الرابط:  
<http://www.maannews.net/arb/ViewDetails.aspx?ID=216586>
191. شاهين، محمد (2007). "تقويم برنامج التربية عملي في جامعة القدس المفتوحة"، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، يناير 2007 صفحة 171-208 منشور على الرابط:  
[www.alaqa.edu.ps/ar/aqsa\\_magazine/.../142.pdf](http://www.alaqa.edu.ps/ar/aqsa_magazine/.../142.pdf) تاريخ الاطلاع 18/04/2012
192. عسالي ال، علياء (2007). "قراءة في أثر الاحتلال على واقع التعليم في المجتمع الفلسطيني من عهد الأتراك وحتى اليوم". مجلة تسامح، ع (17) ص 59-77، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان. منشور على الانترنت على الرابط  
<http://www.rchrs.org/ar/images/stories/rchrs/tasamhu/june2007.pdf>
193. عودة، صادق. (1999). " الكلية العربية في القدس 1918-1948 معلومات وذكريات"، مجلة الدراسات الفلسطينية، ع(4) ص 170-188.

## Rapports & études

## دراسات وتقارير

194. إسلامية ال، الجامعة، (2010). دليل التدريب الميداني لطلبة كلية التربية بكالوريوس - دبلوم عام - إرشاد نفسي، دائرة التدريب الميداني، غزة

195. الأمم المتحدة الإنمائي، برنامج، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2009). تقرير المعرفة العربي للعام 2009، نحو تواصل معرفي منتج، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للبلدان العربية ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، 2009
196. جرباوي، ال، تفيدة (2004). "برامج العلوم التربوية (بالتركيز على تأهيل المعلمين)". الملحق رقم 4، منشور على الرابط: [www.mohe.gov.ps/.../ANNEX%204-FINAL-Tafeeda.doc](http://www.mohe.gov.ps/.../ANNEX%204-FINAL-Tafeeda.doc) تاريخ الاطلاع 2011-11-22
197. عفونة، س.(2010). "تحو تطوير نوعية التعليم الفلسطيني. الأمانة العامة لمجلس الوزراء، الإدارة العامة لجودة الأداء الحكومي". رام الله، فلسطين. منشور على الانترنت على الرابط: <http://www.palestinecabinet.gov.ps/UploadFiles/Reports/study3.pdf> تاريخ الاطلاع 2012/01/28
198. فقعاوي، ال، أحلام (2011). "تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة"، رسالة ماجستير تحت إشراف علي نصار وعبدالكريم لبد، جامعة الأزهر بغزة منشور علي الرابط: [www.alazhar.edu.ps/library/aattachedFile.asp?id\\_no=0045326](http://www.alazhar.edu.ps/library/aattachedFile.asp?id_no=0045326) تاريخ الاطلاع 18/04/2012
199. مجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والاعمار ال- بكدار(2009) "تطوير وإصلاح التعليم العالي الفلسطيني الإشكالات والآثار المستقبلية". دائرة السياسات الاقتصادية- بكدار. منشور على الرابط <http://www.pecdar.ps/userfiles/file/Reports/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A.p> df تاريخ الإطلاع 2012/04/23
200. هلال ج، لداودة ح، أبو رمضان م. (2010). المدرسة الأساسية ورأس المال الاجتماعي: دراسة حالات في الأراضي الفلسطينية المحتلة، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس)، القدس. منشور على الانترنت على الرابط: [www.samanews.com/.../1101131739387urd.doc](http://www.samanews.com/.../1101131739387urd.doc) تاريخ الاطلاع 2012/01/14
201. وزارة التربية والتعليم العالي، ( بدون تاريخ). موجز لمسيرة التعليم الفلسطيني في القرن العشرين، منشور على الانترنت على الرابط: <http://www.mohe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=170> .
202. وزارة التربية والتعليم العالي (2006). تقييم برامج التدريبية للمعلمين اثناء الخدمة في مناطق السلطة الفلسطينية، الادارة العامة للتخطيط التربوي، رام الله-فلسطين
203. وزارة التربية والتعليم العالي (2007). وثيقة تشخيص الواقع التربوي. الإدارة العامة للتخطيط التربوي، رام الله -فلسطين
204. وزارة التربية والتعليم العالي (2010). مقترح لتطوير برامج البكالوريوس ودبلوم التأهيل في العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، نيسان 2010- رام الله-فلسطين

205. وزارة التربية والتعليم العالي (2010). المعايير المهنية للمعلم الجديد، مسودة، هيئة تطوير مهنة التعليم، 5 تشرين الأول 2010، رام الله فلسطين. منشور على الرابط: [http://www.cntp.ps/sites/default/files/Ar-40\(1\).pdf](http://www.cntp.ps/sites/default/files/Ar-40(1).pdf) تاريخ الاطلاع 28-02-2012

206. وزارة التربية والتعليم العالي (2011). البرامج والتخصصات في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام 2010، سلسلة التقارير والدراسات، تقرير رقم 4. الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي. منشور على الانترنت على الرابط: <http://www.mohe.gov.ps/Uploads/admin/pro-univ-higher-educa.pdf> تاريخ الاطلاع 2012-

17-3

207. وزارة التربية والتعليم العالي - غزة، (2011). تقرير التدريب الميداني لطلاب الجامعات في المدارس الحكومية في محافظات غزة للفصل الأول من العام الدراسي 2010-2011، يناير 2011، الإدارة العامة للتخطيط - غزة. منشور على الانترنت على الرابط: <http://www.mohe.ps/wp-content/uploads/pdf2011.pdf> تاريخ الاطلاع 01-03-2012



## Liste des sigles et des acronymes

<b>ABF</b>	Analyse de Besoins de Formation
<b>AKR</b>	Arab Knowledge Report
<b>ANP</b>	Autorité Nationale Palestinienne
<b>AQAC</b>	Accreditation and Quality Assurance Commission (Palestine)
<b>CELT</b>	Center of Excellence in Learning and Teaching
<b>CDTP</b>	Commission for Developing Teacher Profession (Palestin)
<b>EACEA</b>	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (European Commission)
<b>FIM</b>	Formation Initiale de Maîtres
<b>FLE</b>	Français Langue Etrangère
<b>ILO</b>	Intended Learning Outcomes
<b>LE</b>	Langue Etrangère
<b>MAS</b>	Palestinian Economic Policy Research Institute
<b>MENA</b>	Middle East and North Africa
<b>MoEHE</b>	Ministry of Education and Higher Education (Palestinian)
<b>NIS</b>	New Israeli Shekel
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>PCBS</b>	Palestinian Central Bureau Of Statistics
<b>SGPCM</b>	Secrétariat Générale Palestinienne du Cabinet des Ministres
<b>TICE</b>	Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
<b>TIMSS</b>	Tendances Internationales sur l'étude des Mathématiques et des Sciences
<b>UIG</b>	Université Islamique de Gaza
<b>UFP</b>	Unité de Formation Pratique (à l'UIG)
<b>UNDP</b>	United Nations Development Program
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund
<b>UNRWA</b>	United Nations Relief and Works Agency for the Palestine refugees in the Near East
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

**Note:** Les sigles et les acronymes sont décryptés dans la langue où ils sont couramment utilisés.





## Liste des illustrations

Figure 1 : Carte visualisant la diminution de la superficie des territoires palestiniens depuis 1948.....	29
Figure 2 : Carte visualisant la diaspora des réfugiés palestiniens à Gaza, en Cisjordanie et dans les pays limitrophes .....	32
Figure 3 : La combinaison de l'apprentissage professionnel .....	149
Figure 4 : Schéma représentant de notre méthodologie de recherche .....	181
Figure 5 : Plan de cours du département de la formation des maîtres d'anglais à l'UIG .....	185
Figure 6 : La triangulation des données. ....	197
Figure 7 : Dispositif de l'analyse thématique du contenu en deux volets sur la base des catégories conceptualisantes .....	202
Figure 8 : Grille d'évaluation du portfolio et de la formation pratique .....	234
Figure 9 : Grille d'analyse du portfolio à la recherche des traces de la réflexivité .....	247
Figure 10: Dispositif d'analyse ingénierique de l'intervention portfolio au sein du programme de la FIM.....	257
Figure 11: Les intentions pédagogiques sont le noyau autour duquel se construit une scénarisation pédagogique .....	265
Figure 12: Schéma visualisant le point de départ de notre modèle de transition entre deux modèles pédagogiques .....	281
Figure 13: La formation de l'espace transitionnel .....	287
Figure 14: Les forces et les freins influents dans la formation de l'espace transitionnel .....	292
Figure 15: La modélisation du cadrage et du recadrage de la formation pratique pour faire émerger des nouvelles pratiques autour du portfolio .....	299
Figure 26: Co-pilotage de l'innovation à l'université.....	302
Figure 17: Dispositif d'auto-co-hétéro-accompagnement des acteurs pédagogiques....	311

## Liste des tableaux :

Tableau 1 : Nombres d'écoles, d'élèves et d'enseignants dans les deux secteurs public et privé (arabo-musulman) en Palestine en 1914 .....	35
Tableau 2 : Nombres d'écoles, d'élèves et d'enseignants dans le public et dans le privé en 1946 .....	37
Tableau 3 : La genèse des universités palestiniennes .....	46
Tableau 4 : Les cinq courants psychologiques d'après Merriam et Caffarella, 1999 ..	119
Tableau 5 : Deux modèles théoriques de conception pour l'ingénierie en formation(s) .....	127
Tableau 6 : Les caractéristiques pédagogiques du portfolio selon deux modèles théoriques de conception .....	142
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des entretiens semi-directifs .....	190
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse ingénierique de l'intervention portfolio au sein du programme de la FIM à l'UIG .....	273
Tableau 9 : Tableau récapitulatif des facteurs qui peuvent jouer pour ou contre l'innovation dans une FIM palestinienne .....	294

## Table des matières

<b>SOMMAIRE</b> .....	12
<b>I. INTRODUCTION GENERALE : LA PALESTINE, EN QUETE D'UNE EDUCATION DE QUALITE</b> .....	<b>13</b>
1.1. Notre engagement personnel .....	14
1.2. Une ouverture d'horizon ; un approfondissement conceptuel s'impose .....	16
1.3. Une problématique qui s'affirme chemin faisant .....	17
1.3.1. Le portfolio : un révélateur de tensions et analyseur d'un processus d'innovation .....	17
1.3.2. Des « jolis » portfolios qui ne disent pas grand-chose ! .....	18
1.4. Questionnements de la recherche : du pourquoi au comment .....	19
1.5. Méthodologie de recherche qualitative : à la recherche des indices d'une évolution constructiviste .....	20
1.6. Contours scientifiques d'une recherche pluridisciplinaire .....	20
1.7. Contributions .....	21
1.8. Organisation du manuscrit .....	22
<b>PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE EDUCATIF PALESTINIEN : UN HERITAGE PESANT SUR UNE REALITE DIFFICILE</b> .....	<b>24</b>
I. INTRODUCTION .....	25
<b>CHAPITRE I : L'EDUCATION EN PALESTINE, UN CHAMP EMBLEMATIQUE DE L'HISTOIRE DU PAYS</b> .....	<b>33</b>
1. Qu'en est-il de l'éducation en Palestine .....	33
1.1. L'évolution historique de l'éducation en Palestine .....	33
1.1.1. Sous l'Empire Ottoman (1516-1917) .....	33
1.1.2. Sous le mandant britannique (1917-1947) .....	35
1.1.3. L'éducation après la <i>Nakba</i> (1948-1967) .....	38
1.1.4. Sous l'occupation israélienne (1967-1994) .....	42
1.1.5. L'éducation à l'ère d'Oslo (à partir de 1994) .....	47
1.1.6. Des réformes entravées .....	49
1.2. La structuration du système éducatif palestinien .....	51
1.3. Quelques chiffres à retenir .....	53
1.4. Au-delà des chiffres, le défi de la qualité reste à relever .....	54
1.4.1. Les approches pédagogiques sont les premiers accusés .....	57
1.4.2. La qualité dans l'enseignement supérieur, des réformes s'imposent .....	58
1.5. Un regard régional et externe sur les efforts de réformes .....	61
1.5.1. Les efforts continuent .....	62
1.6. Quelques pistes pour une éducation meilleure .....	63
1.7. En guise de conclusion .....	65
<b>CHAPITRE II : LE PROFESSORAT EN PALESTINE : LE PARCOURS DU COMBATTANT</b> .....	<b>69</b>
I. INTRODUCTION .....	69
1.1. Histoire et évolution de la formation des maîtres en Palestine .....	69

1.2. L'évolution du rôle de l'enseignant et des conditions du métier .....	71
1.3. Rôle de l'enseignant et condition du métier aujourd'hui .....	72
1.4. Les effets sur la qualité de l'enseignement dispensé à l'école .....	73
1.5. La formation des maîtres : entre tensions et pratiques .....	74
1.5.1. La formation continue .....	74
1.5.2. La formation initiale .....	75
1.5.2.1. La formation pratique : organisation et pratique .....	77
1.5.3. Des réformes en perspectives .....	78
1.5.3.1. La réforme est d'abord au niveau épistémologique .....	79
1.6. Procéder à la professionnalisation du métier de l'enseignant en Palestine serait-il un choix réaliste ? .....	82
1.7. L'Université Islamique de Gaza (UIG) .....	85
1.7.1. Genèse et évolution .....	85
1.7.2. La faculté de l'éducation à l'UIG et la formation des maîtres .....	87
1.8. Conclusion du chapitre .....	88
<b>DEUXIEME PARTIE : LE CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>90</b>
INTRODUCTION .....	91
<b>CHAPITRE III : L'INNOVATION, UN MOYEN AU SERVICE DE L'AMELIORATION DE LA QUALITE</b> .....	<b>93</b>
<b>I. La qualité, un concept multidimensionnel complexe et évolutif</b> .....	<b>94</b>
1.1. Les principaux facteurs qui influencent la qualité de l'éducation .....	94
<b>II. L'innovation serait-elle une notion survalorisée ?</b> .....	<b>96</b>
2.2. Qu'est-ce qu'une innovation .....	96
2.3. L'innovation dans l'éducation .....	97
2.4. Les contours de l'innovation .....	99
2.5. Innover, c'est un besoin intrinsèque .....	99
2.6. Comment s'opère une innovation ? .....	100
2.7. Les caractéristiques de l'innovation dans l'éducation .....	101
2.8. La diffusion de l'innovation .....	103
2.9. Comment réussir une innovation pédagogique ? .....	105
2.9.1. Privilégier la transition .....	106
2.10. L'évaluation de l'innovation a-t-elle ses spécificités ? .....	108
2.10.1. Décider de l'efficacité d'une innovation pédagogique par l'évaluation de performances des apprenants .....	109
2.11. L'innovation éducative dans les pays en voie de développement .....	110
2.11.1. Le transfert Nord-Sud .....	111
2.11.2. Les difficultés des partenariats complexes .....	113
2.11.3. Quelques pistes d'amélioration .....	114
2.12. Conduire des innovations pédagogiques serait-il une affaire d'ingénierie pédagogique ? .....	116
2.12.1. Le pédagogique reste au cœur de la démarche .....	118
<b>III. L'ingénierie de formation</b> .....	<b>121</b>
3.1. L'ingénierie dans l'éducation : genèse et filiation .....	121
3.2. Apports et définitions de l'ingénierie de formation .....	123
3.3. Les caractéristiques de l'ingénierie de formation .....	124
3.4. Des ingénieries et non pas une ingénierie de formation .....	128
3.4.1. L'ingénierie éducative .....	128
3.4.2. L'ingénierie pédagogique .....	129
3.5. L'ingénierie de formation dans le Monde Arabe .....	130

3.6. Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique .....	132
3.7. L'ingénierie un système ouverte et complexe .....	133
3.8. Introduire le portfolio serait-il une voie d'ingénierie ? .....	134
<b>CHAPITRE IV : LE PORTFOLIO AU SERVICE DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE ..</b>	<b>135</b>
1. Le portfolio : histoire et pratiques .....	135
1.1. Le portfolio, une innovation outre-Atlantique .....	136
2. Typologies de portfolio .....	137
2.1. Selon les visées pédagogiques .....	137
2.2. Selon le support de fabrication : papier vs. numérique .....	139
2.3. Selon le processus de construction : <i>active vs. passive</i> .....	139
2.4. Selon le paradigme de conception .....	140
3. Critères de recevabilité de portfolio .....	143
4. Le portfolio, un outil d'évaluation authentique .....	144
5. Le portfolio dans les formations en alternance et les potentiels de la professionnalisation .....	145
5.1. Le portfolio, un levier de l'apprentissage professionnel .....	146
5.1.1. Les savoirs professionnels .....	147
5.1.2. Processus de construction de l'apprentissage professionnel .....	148
6. Les conditions d'une pratique pédagogique « réussie » d'un portfolio de développement professionnel .....	150
6.1. Viser des portfolios ayant du sens .....	150
6.2. Développer la réflexivité comme un processus d'apprentissage .....	152
6.2.1. Définition de la réflexivité .....	152
6.3. Accompagner la démarche portfolio .....	154
6.3.1. L'écriture réflexive .....	155
6.3.2. Accompagner à l'analyse de pratique par l'écriture réflexive .....	156
6.4. Etablir une évaluation constructive .....	159
7. Limites et difficultés du processus d'apprentissage portfolio .....	160
8. Une opportunité pour une innovation pédagogique .....	161
9. Synthèse de la deuxième partie .....	162
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET RECHERCHE EMPIRIQUE</b>	<b>164</b>
I. INTRODUCTION .....	165
<b>CHAPITRE V : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE DEMARCHE EN TRIANGULATION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE .....</b>	<b>167</b>
1. Rappel de l'hypothèse de la recherche .....	167
2. La posture de chercheur par rapport à la construction de l'objet de recherche ....	168
3. Une méthodologie de recherche qualitative .....	168
4. Un objet de recherche construit dans le paradigme constructiviste de production de savoir .....	169
4.1. Une démarche est d'abord un objet à (re)construire .....	170
4.2. Une enquête... <i>à posteriori</i> .....	171
4.3. Notre posture de chercheur dans la construction de la méthodologie .....	172
5. Enjeux et visées de la méthodologie .....	174
6. L'articulation des données de la recherche .....	174
7. Contraintes, limites et apports de notre méthode .....	176
7.1. La délimitation de l'objet de recherche .....	176
7.2. Un terrain difficile d'accès .....	177
7.3. La barrière de la langue et la problématique de la traduction .....	177

8. Présentation du terrain de recherche .....	179
8.1. Le programme de FIM d'anglais langue étrangère à l'UIG .....	179
8.2. La formation pratique dans le programme .....	181
8.3. Critères d'évaluation de la formation pratique .....	183
9. Le corpus .....	183
9.1. La démarche de la constitution du corpus .....	184
9.1.1. Le recueil des documents .....	184
a- La sous-catégorie (1-a) : les artefacts et les documents à usage personnel .....	185
b- Les documents officiels .....	186
9.1.2. L'entretien compréhensif .....	186
9.1.3. Le choix de la semi-directivité .....	188
9.1.4. Echantillonnage par stratification .....	188
9.1.5. Les conditions de conduite des entretiens et de production de discours .....	190
9.1.6. Le choix de la langue d'entretien.....	191
9.1.7. Protocole de transcription des entretiens .....	192
9.1.8. Le déroulement des entretiens .....	193
9.1.9. A côté du corpus, des données hétéroclites .....	195
10. Synthèse du chapitre .....	196

## **CHAPITRE VI : TRAITEMENT ET PRESENTATION DES DONNEES ..... 199**

<b>I. Le traitement des données .....</b>	<b>199</b>
1.1. Un traitement double des données .....	199
1.2. Le codage par des catégories conceptualisantes .....	203
<b>II. Présentation détaillée des données .....</b>	<b>205</b>
2.1. Présentation des portfolios .....	205
2.1.1. Portfolio numéro 1 .....	205
2.1.2. Portfolio numéro 2.....	207
2.1.3. Portfolio numéro 3.....	208
2.2. Les entretiens : portraits et prise de position des interviewés.....	209
2.2.1. La catégorie des élèves-maîtres .....	210
2.2.1.1. Les portfolios des filles : un concours pour « <i>showing un</i> » .....	210
a-Entretien No.1.....	211
b-Entretien No.2 .....	212
c-Entretien No.3.....	213
2.2.1.2. Les portfolios des garçons : du plagiat « <i>reconnu</i> » .....	216
a-Entretien No.4.....	216
b-Entretien No.5 .....	217
c-Entretien No.6.....	218
c-Entretien No.7.....	218
2.2.2. Les entretiens avec les superviseurs pédagogiques .....	219
a-Entretien No.8 .....	219
b-Entretien No.9 .....	221
c-Entretien No.10.....	223
2.2.3. L'entretien avec le responsable de l'UFP .....	223
<b>3. Conclusion du chapitre .....</b>	<b>224</b>

## **CHAPITRE VII : LE VOLET PEDAGOGIQUE : A LA RECHERCHE DES INDICES MESURABLES D'UNE INNOVATION CONSTRUCTIVISTE ..... 227**

<b>I. INTRODUCTION .....</b>	<b>227</b>
1. Le concept du portfolio entre théorie et pratique .....	228
1.1. Le concept théorique du portfolio .....	228

1.2. Les caractéristique di portfolio.....	229
1.3. Contenu suggéré du portfolio .....	230
2. L'évaluation du portfolio : critères et pratique.....	231
2.1. critères d'évaluation du portfolio .....	233
2.2. Analyse et discussion .....	235
2.3. Des pratiques d'évaluation controversées .....	238
2.3.1. La réponse des superviseurs : des évaluations formelles .....	238
2.3.2. La réponse des élèves-maîtres : des portfolios troqués .....	241
3. L'analyse des portfolios .....	244
3.1. Niveaux d'une réflexivité opérationnelle .....	244
3.2. Repérage des indices de réflexivité .....	245
3.3. La conception de notre grille d'analyse .....	245
3.4. Discussion et résultats : la quantité ne fait pas la qualité .....	251
4. Conclusion : un jouer le jeu peu fécond .....	252

## **CHAPITRE VIII : LE VOLET INGENIERIQUE : COMMENT LE PORTFOLIO A-T- IL ETE INTRODUIT DANS LE PROGRAMME DE FIM A L'UIG ? ..... 255**

I. INTRODUCTION .....	255
1. La phase de la définition du problème et de l'analyse de besoins .....	258
1.1. L'analyse des besoins, la fixation des objectifs et rôle des acteurs .....	258
1.2. La considération du contexte d'apprentissage .....	260
2. La phase de conception .....	261
2.1. Quelles répercussions de l'introduction du portfolio sur les conceptions de la formation pratique ? .....	262
2.1.1. Usages de « nouveaux » termes un peu... déplacés .....	263
2.2. Quelle scénarisation pédagogique conçue autour du portfolio .....	264
2.2.1. Les intentions pédagogiques .....	264
2.2.2. Rôles d'acteurs non changeants .....	267
3. La phase de la mise en œuvre .....	267
4. La phase de l'évaluation .....	270
5. Vue d'ensemble : la culture socioprofessionnelle et le mode de la gestion universitaire au fond de l'analyse ingénierique .....	271
6. Résultats .....	274
7. Conclusion de l'analyse des données et des résultats obtenus .....	275

## **QUATRIEME PARTIE : VERS UNE MODELISATION DU SOUTIEN A LA TRANSITION DE MODELE PEDAGOGIQUE ..... 278**

I. La démarche de la modélisation .....	279
1.1. Pour bien partir, poser les bonnes questions ! .....	280
1.2. Quelques balises conceptuelles .....	282
1.2.1. La transition de modèle pédagogique : une tentative de définition .....	282
1.2.2. La transition de modèle est une évolution en dialogisme .....	284
1.2.3. Une transition en mode de déplacement .....	285
1.2.4. L'ingénierie pédagogique : le chemin à invente.....	287
1.2.5. Limites et perspectives du modèle .....	287
1.3. Quelques caractéristiques générales de notre modèle : passer de l'innovation pédagogique à la pédagogie de l'innovation .....	288
1.4. Les conditions de réalisation : les forces et les freins .....	290
II. Le modèle de transition de modèle pédagogique dans le contexte d'enseignement supérieur palestinien .....	293
2.1. Instaurer un environnement favorable à l'innovation .....	293

2.2. Construire de repères en co-pilotage .....	300
2.2.1. Créer un leadership hétérogène .....	301
2.2.2. Traduire les idées en un véritable projet pédagogique .....	303
2.3. Entreprendre des modifications complexes .....	304
2.3.1. Opérer de médiations en tension .....	305
2.3.1.1. Réajuster l'évaluation dans une perspective constructiviste ...	306
2.3.1.2. Une mise en tension à accompagner .....	308
2.3.2. Accompagner vers un changement de perceptions et de pratiques d'acteurs pédagogiques .....	309
2.3.2.1. L'accompagnement des enseignants stagiaires .....	312
a- L'accompagnement individuel .....	312
b- L'accompagnement collectif et entre pairs .....	313
2.3.2.2. L'accompagnement des superviseurs pédagogiques .....	314
2.4. Accompagner l'innovation vers la pérennisation .....	317
2.5. Inscrire l'innovation dans une dynamique du développement stratégique ...	319
<b>III. Quelques réflexions personnelles pour conclure .....</b>	<b>321</b>
<b>LA CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>324</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>331</b>
<b>Liste des signes et des acronymes .....</b>	<b>351</b>
<b>Liste des illustrations .....</b>	<b>353</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>354</b>



Cette thèse prend pour objet d'étude l'innovation pédagogique dans les universités palestiniennes. Elle émet l'hypothèse de l'échec de l'intervention de l'Université Islamique de Gaza à construire des usages constructivistes autour du portfolio dans ses programmes pratiques de la formation initiale des maîtres. Cet échec est dû à l'incapacité de provoquer un changement de fond du modèle pédagogique traditionnel en place, faute notamment d'une considération complexe du processus de l'innovation. A la lumière des résultats obtenus, la chercheuse conçoit une modélisation de soutien à la transition entre les deux modèles pédagogiques sous-jacents : béhavioriste et constructiviste. Dans ce cadre, la chercheuse a eu recours aux apports de l'ingénierie pédagogique de la façon la plus proche possible des approches de la gestion universitaire en Palestine. Tout au long de cette recherche, des éléments éclairant le contexte éducatif palestinien ont été révélés dans un diagnostic holistique et critique afin de pouvoir trouver l'équilibre entre deux perspectives : développer une réflexion théorique et épistémologique valable sur la professionnalisation des enseignants palestiniens et optimiser les ingénieries de pilotage de cette professionnalisation à faire émerger dans un contexte particulièrement complexe.

**Mots-clés:** Portfolio, pratiques réflexives, ingénierie pédagogique, innovation pédagogique, professionnalisation des maîtres, transition de modèle pédagogique et contexte éducatif palestinien.

## ABSTRACT

### **PORTFOLIO: WHAT KIND OF INNOVATION FOR THE QUALITY OF PRE-SERVICE PROFESSIONAL TEACHERS' EDUCATION IN PALESTINE?**

This thesis discusses the qualitative contributions of pedagogical innovation initiatives in Palestinian Universities. The research examines the integration of the portfolio into the pre-service teacher education program conducted by Islamic University of Gaza. The study hypothesizes the failure of this intervention to create constructive learning activities due mainly to the incapacity of producing a deep change on the established traditional model of learning. This failure comes mostly from the lack of the complexity of conducted innovation process. This study uses qualitative research method with a focus on macro policy analysis. In light of the obtained results, the researcher concludes with developing a conceptual model to support the transition between the two underlying pedagogical models: behaviorist and constructivist. In this context, the researcher makes use of the contributions of instructional design science of the closest way possible to university management approaches in Palestine.

**Keywords:** Portfolio, Pedagogical Innovation, Reflective Practices, Educational Engineering, Teacher Professionalization, Pedagogical Model Transition, Palestinian Educational Context.

## Résumé en Arabe

### **ملف الإنجاز: نحو أي نوع من الإبداع التربوي لتحسين نوعية التأهيل المهني للطلبة المعلمين في فلسطين؟**

تتناول هذه الأطروحة موضوع الإبداع التربوي في الجامعات الفلسطينية. تتمركز فرضية البحث حول فشل عملية إدخال ملف الإنجاز بمساقى التدريب العملي لتأهيل المعلمين بالجامعة الإسلامية بغزة على بلورة عملية تعلم بنائية حول ملف الإنجاز، وذلك لعدم القدرة على إحداث تغيير حقيقي في نمط التعلم التقليدي السائد نظراً لعدم الأخذ بعين الاعتبار تعقيد عملية الإبداع التربوي في طريقة إدخال الأداة. يسعى التحليل إلى استنباط المعنى من خلال عملية إعادة بلورة لعملية إدخال الأداة ببعديها التربوي والتصميمي. على ضوء نتائج البحث، تطرح الباحثة نموذجاً في الإدارة التربوية لدعم عملية الانتقال من النمط السلوكي للتعلم إلى النمط البنائي وذلك بالاستعانة بمبحث هندسة التعليم بالطريقة الأنسب للأنماط الفكرية والإدارية السائدة في الجامعات الفلسطينية. تقوم هذه الأطروحة من خلال تشخيص نقدي وشامل بتسليط الضوء على الكثير من العوامل المكونة لنظام التعليم في فلسطين، كما وتحمل أفقا مزدوجاً: طرح علمي لمسألة الكفاءة المهنية لتأهيل المعلمين ببعديها النظري والمعرفي مع الأخذ بعين الاعتبار الإدارة المثلى لخلق هذا النوع من التأهيل في ظل تعقيدات البيئة التعليمية في السياق الفلسطيني.

**كلمات مفتاحية:** ملف الإنجاز، تصميم التعليم، الإبداع التربوي، التأهيل المهني للمعلمين، التفكير التأملي، السياق الفلسطيني.

