



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

GUIDE METHODOLOGIQUE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Préparé par :

Françoise CROS

Aidée d'Alain Gilles

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL

Pierre Enocque FRANCOIS

Wilson Fritz SAINT-FORT

Michel-Ange AUGUSTIN

Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)
- La Coordination Générale de l'EPT

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Françoise Cros et l'équipe d'experts CIEP

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
PREMIÈRE PARTIE :	6
PERSPECTIVES THÉORIQUES PRINCIPES ET CONCEPTS MOBILISATEURS PRESENTATION DES MODULES	6
CHAPITRE 1	7
LES DIMENSIONS SUR LESQUELLES REPOSE LA FORMATION.....	7
DEUXIÈME PARTIE :.....	13
LES MODULES OBJECTIFS ET STRUCTURATION	13
CHAPITRE 2	14
LES OBJECTIFS DES MODULES	14
CHAPITRE 3	18
LE PUBLIC CIBLE ET LA STRUCTURATION DES MODULES	18
CHAPITRE 4	20
MODULE, CURRICULUM ET PROGRAMMES	20
COMMENT UTILISER UN MODULE	22
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS.....	23

INTRODUCTION

A la suite du séisme qui a frappé Haïti en janvier 2010, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) a élaboré un Plan opérationnel pour reconstruire le système éducatif haïtien. Ce Plan identifie la formation des enseignants comme un levier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Face à la nécessité de devoir procéder à un recrutement massif d'enseignants et de devoir améliorer les compétences de ceux qui étaient déjà en poste, le MENFP a décidé de mettre en place un dispositif de formation initiale accélérée (FIA) des enseignants permettant de répondre à ce double objectif. Sous la supervision de la Direction de la formation professionnelle (DFP), le programme visait à fournir une formation initiale de qualité (pédagogique et didactique) aux futurs enseignants et à faire évoluer les pratiques pédagogiques vers une pédagogie active.

Les besoins urgents de formation des maîtres, la mise en place des formations avant même que les supports de formation ne soient finalisés ont entraîné une mise en œuvre sous-optimale du programme. A la demande du MENFP, un rapport d'analyse des programmes et modules a été effectué en juillet 2011.

Dans ce cadre s'est effectuée une consultation visant à réviser ces programmes et modules dont les résultats mettaient en évidence de fortes carences. Les plus importantes portaient sur le caractère trop théorique des apports, l'absence de vision d'une approche pédagogique adossée aux récentes recherches en matière d'apprentissage des élèves. De plus, il n'existait pas de modules pour certaines disciplines comme les arts plastiques ou les activités physiques et sportives.

Si ces modules appelés « modules de FIA » ont été utilisés par des formateurs, ils ont vite montré leurs limites. Le Ministère de l'éducation a donc demandé une aide internationale pour réviser ces modules de manière à être plus performants et efficaces pour la formation initiale des enseignants et, par ricochet, pour l'apprentissage des étudiants-maîtres et des élèves eux-mêmes.

Une équipe composée d'experts haïtiens et d'experts internationaux s'est attelée à réviser ces modules en tenant le plus grand compte des recommandations des évaluateurs des « modules FIA ». La rédaction des modules a donc été prise en charge par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de la France en partenariat avec la Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP). Le CIEP a su mobiliser une équipe d'experts français qui, conjointement avec des homologues haïtiens, ont produit les modules destinés aux formateurs de nos étudiants-maîtres. Il appartiendra aux différents acteurs du champ scolaire de Haïti de se les approprier pour en faire des outils propres à produire l'objectif tant recherché : des enseignants compétents pour les enfants d'Haïti.

Ce sont ces modules sur lesquels porte le présent fascicule qui relate les orientations prises pour leur élaboration et leur contenu. Ces nouveaux modules, ou modules révisés, ont donc été produits à l'occasion de rencontres entre les experts locaux et les experts étrangers dans des partages de tâches et des échanges à la fois théoriques et pratiques de manière à ne jamais se couper des réalités haïtiennes. Ces rencontres ont eu lieu au cours des trois derniers mois de l'année civile 2013 et ont donné lieu à la production actuelle des modules voire à la constitution de nouveaux modules disciplinaires qui manquaient en FIA.

Ajoutons que le niveau d'entrée dans la FIA se fait au niveau de Bac II et que ce programme se fait en 10 mois de formation intensive en institution dans des Instituts de Formation de Maîtres (IFM) publics et non publics suivi de deux années de stage pédagogique à plein temps comme responsable de classe de premier et deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Les IFM sont sélectionnés suite à une étude de capacité et utilisant des critères établis par le gouvernement.

Ce fascicule, véritable guide méthodologique d'utilisation des modules révisés de formation des enseignants de base permet aux formateurs de prendre connaissance d'une part, de l'économie générale des modules de formation dans leur forme et dans leur articulation et, d'autre part, de les utiliser comme appui à leurs activités de formation.

Ce guide se présente en deux parties :

La première partie, présentant les perspectives théoriques et comprend un chapitre.

➤ Le premier chapitre porte sur les concepts mobilisateurs constituant la théorie de la formation professionnelle des enseignants qui a été retenue sont présentés.

La deuxième partie, portant sur les modules, comprend les chapitres 2, 3, et 4.

➤ Le deuxième chapitre porte sur les objectifs de ces modules en lien étroit avec le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant de base haïtien.

➤ Le troisième chapitre concerne le public cible de ces modules: à qui s'adressent-ils directement et indirectement ?

➤ Le quatrième rappelle la différence entre module, programme et curriculum et indique comment exploiter ces modules de la part du formateur d'enseignant, la structuration de chacun des modules

PREMIÈRE PARTIE :
PERSPECTIVES THÉORIQUES
PRINCIPES ET CONCEPTS MOBILISATEURS
PRESENTATION DES MODULES

CHAPITRE 1

LES DIMENSIONS SUR LESQUELLES REPOSE LA FORMATION

Ces dimensions reposent sur les dernières recherches en matière de formation des adultes et d'apprentissage des élèves. Elles permettent de construire un dispositif de formation professionnelle de l'enseignant de base haïtien.

10 dimensions incontournables ont été dégagées, avec leur définition, de manière à éviter des interprétations variées voire contradictoires :

- 1- **L'isomorphisme de la formation**, c'est-à-dire une pratique pédagogique utilisée en formation en résonance avec ce que l'étudiant-maître fera avec ses élèves. Par exemple : le formateur utilise la pédagogie différenciée dans son module de formation s'il invite les étudiants-maîtres à pratiquer avec leurs élèves de la pédagogie différenciée. A contrario, ne pas faire un cours magistral pour inciter ensuite les étudiants-maîtres à faire des travaux de groupes avec les élèves en classe.
- 2- **La réflexivité** est une attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense. La métacognition est la partie cognitive de la réflexivité car elle consiste à considérer *a posteriori* la façon dont on a mené une tâche, sur son processus et à l'analyser pour en dégager les éléments et en prendre conscience pour les améliorer.
- 3- **La contextualisation** est une prise en compte du milieu dans lequel vit l'apprenant, qu'il soit culturel, social, géographique voire au niveau des ressources mêmes de l'institution (institut de formation ou école fondamentale).
- 4- **La cohérence interne et externe** traduit le recherche de cohésion, d'ajustement fort au sein des modules, entre contenus, méthodes, évaluation, théorie de référence, bibliographie (cohérence interne) et entre modules disciplinaires et modules transversaux.
- 5- **La langue et les langages** en se rendant attentif au registre (vocabulaire trop théorique), au niveau et au statut de toute langue employée. Cette dimension requiert toute son importance dans les rapports entre le créole et le français. Enfin, qu'il y ait une compréhension pour l'apprenant entre les différents langages écrits comme les graphiques, les schémas, les tableaux, etc.
- 6- **Une certaine pertinence de la théorie d'apprentissage et de formation sollicitée** : cela veut dire l'existence d'un lien entre les théories évoquées et leur utilité immédiate ou d'éclairage des situations pédagogiques et didactiques que l'étudiant-maître aura à mettre en place dans sa classe.
- 7- **Une mise en activité** de l'étudiant-maître lui offrant au cours de sa formation des situations problèmes le conduisant à trouver par lui-même les solutions, les discuter et où l'erreur devient un régulateur de l'apprentissage. Cette mise en activité est au service des objectifs visés (par exemple, pour l'étudiant-maître, au service des compétences professionnelles du référentiel ou, pour l'élève, au service des objectifs de l'école fondamentale).

- 8- **L'évaluation des modules**, celle-ci étant comprise comme tout jugement de valeur porté à partir d'un référent (objectifs) sur un ensemble de données. Cette évaluation peut se dérouler tout au long de la formation comme en fin de séquences d'apprentissage pour permettre de prendre des décisions. L'évaluation peut porter sur le produit comme sur le processus. Tout module de formation doit comporter des modalités d'évaluation au cours de son déroulement et à la fin.
- 9- **L'interdisciplinarité** pour que le module ne soit pas replié sur lui-même mais offre des possibilités de passerelles avec les autres modules, notamment avec les modules transversaux (cette interdisciplinarité a à voir avec la cohérence externe). En effet, il ne faut pas oublier que la formation s'adresse à un maître polyvalent même si les formateurs eux, sont des spécialistes.
- 10- **La fabrication d'outils pédagogiques** c'est-à-dire, former l'étudiant maître à savoir utiliser pour l'apprentissage toutes les ressources à sa disposition, à savoir exploiter son environnement.

Ces 10 dimensions permettent d'inférer une conception de la formation professionnelle des enseignants qui repose sur l'activité même du maître, le formateur n'est plus confiné à un rôle de pourvoyeur de savoirs mais celui qui organise, oriente et anime l'activité du futur maître. Cette conception repose sur le fait qu'on n'apprend bien que ce qu'on expérimente soi-même ou qu'on recherche soi-même, dans une situation de guidage et d'appui. Ce processus de formation est en miroir avec ce que le maître fera avec ses élèves. Une telle conception n'élimine pas les apports théoriques mais les contextualise dans les activités mêmes des élèves-maîtres au moment où leur demande se fait jour, une sorte de *Kairos*¹ de l'apport théorique de la part du maître. Loin de cette conception l'idée d'une sorte de maïeutique où tout émergerait de l'étudiant-maître, plutôt un processus socioconstructiviste qui donne la primeur à l'étudiant maître dans ses recherches, ses questionnements et ses constructions de savoirs et de connaissances.

¹ Kairos est un concept grec qui désigne le choix du temps de l'occasion opportune. Signalons que Kairos a donné en latin *Opportunitas* (opportunité, saisir l'occasion)

Le modèle théorique de formation

Il s'agit d'un modèle de formation en deux processus :

- ✧ de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice de schèmes d'action
- ✧ de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables : une conceptualisation.

Ce modèle est centré sur la pratique et l'alternance, sur un aller-retour entre le terrain et le centre de formation. Les formations en alternance sont des modes d'organisation de cursus de formation qui articulent explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissage à la fois théoriques et pratiques. La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail, séances d'enseignement en classe et de son articulation interactive avec les situations de formation constituent les caractéristiques essentielles de l'alternance. Ce lien peut cependant revêtir différentes formes :

- ✧ si la situation de travail est le lieu d'application de la formation, on parle d' « alternance déductive » ou, pour certains, de « fausse alternance ».
- ✧ si les contenus de formation s'appuient sur l'expérience pratique acquise par les apprenants « immergés » seuls en situation de classe, on parle alors d' « alternance inductive ».
- ✧ si les temps de situations en classe et les temps de formation ne sont pas reliés entre eux mais seulement juxtaposés on parle d' « alternance juxtapositive ».

Généralement, on considère qu'une « véritable alternance », l' « alternance intégrative », articule ces deux démarches, coordonnant les apprentissages réalisés en situation de travail pratique en classe et ceux effectués en situation de formation. L'apprenant est le centre et le principal acteur de ce processus d'intégration des savoirs. L'un des rôles essentiels des différents acteurs de la formation (tuteurs, formateurs, enseignants) est de l'accompagner dans le processus et de lui apporter un appui en tenant compte de ses intérêts et besoins.

C'est une forme d'alternance pour former l'enseignant :

Il s'agit d'aider l'étudiant-maître à construire un répertoire de savoirs professionnels spécifiques au métier, intégrant savoirs issus de l'expérience pratique et savoirs scientifiques (pédagogique et didactique) par des dispositifs en alternance (théorie – pratique - théorie ou Pratique – théorie – pratique), et à développer les compétences du métier en passant :

- ✧ par une analyse théorique explicative et organisatrice des schèmes d'action;
- ✧ par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalablement acquis.

En le formant à partir des trois logiques de construction de la professionnalité dans un modèle d'alternance intégrative qui articule :

- ✧ Une logique de construction des savoirs : les savoirs à enseigner, les matières. Les savoirs pour enseigner : le socio constructivisme ; situation problème ; ressources ;

✧ Une logique de l'action : Stages, formation didactique, séances de préparation de situations ;

✧ Une logique de la réflexion sur l'action : il s'agit de dispositifs d'analyse de pratiques, visites, tutorat, etc.

Des différences existent entre être enseignant et être formateur. N'oublions pas que le formateur est celui qui forme les futurs enseignants et l'enseignant aura sans doute plus à enseigner qu'à accompagner les élèves. Deux auteurs ont fait cette distinction qu'on retrouve dans les tableaux suivants :

Le métier de formateur (d'après B.Charlot, 1990)

L'enseignant	Le formateur
Transmet un savoir	Aide une personne à se construire des compétences
Dans la logique des discours constitués, des concepts	Dans la logique des pratiques de médiations
Des savoirs stables légitimés	Des savoirs variés en construction
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Evaluation sommative	Evaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ

S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet « se formant »
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif.
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur ou d'accompagnateur prêtant main forte à une autoformation

Le formateur « accompagnateur » accompagne l'étudiant-maître dans une fonction de médiateur dans la construction des compétences. Il est un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité professionnelle, à mettre à distance, à percevoir ses ressources qui permettent de découvrir, de comprendre sa pratique, à construire un espace de médiation, à partager des expériences.

Le formateur d'enseignants n'est surtout pas l'enseignant qui transmet un savoir dans la logique des discours constitués, des concepts, des savoirs stables légitimés. Le formateur est celui qui aide une personne à se construire des compétences, dans la logique des pratiques de médiation à partir de la mobilisation des savoirs acquis dans la pratique, lors des stages.

Un formateur d'enseignants dispose donc de :

- ✧ Une expertise d'enseignant : pratique et théorie de l'exercice professionnel ;
- ✧ Une posture de formateur d'adultes (respectueux de ce qu'ils sont), accompagnateur : ingénierie, accompagnement et production d'une pensée de l'action ;
- ✧ Une compétence d'analyse des pratiques, chercheur : compréhension du travail et production de savoirs.

En conclusion, être formateur – accompagnateur, c'est :

- ✧ Chercher à comprendre comment fonctionnent les étudiants-maîtres ;
- ✧ Identifier les actions de l'élève-maître pendant la séance pour en dégager les éléments pertinents d'analyse, faire un diagnostic (critères, indicateurs) ;
- ✧ Pendant l'entretien, rendre explicites les préoccupations du élève-maître, prendre en compte son état émotionnel ;
- ✧ Travailler sur ces préoccupations pour les faire évoluer ;
- ✧ Construire des dispositifs d'apprentissage pour renforcer l'efficacité de l'étudiant-maître.

DEUXIÈME PARTIE :
LES MODULES OBJECTIFS ET STRUCTURATION

CHAPITRE 2

LES OBJECTIFS DES MODULES

Ces modules ont pour objectif d'aider les formateurs à construire le plan et le contenu de la formation qu'ils dispensent aux futurs enseignants de l'école fondamentale haïtienne pour fournir au système éducatif haïtien des enseignants qualifiés porteurs de l'amélioration des apprentissages de leurs élèves.

Ils s'adossent sur une certaine conception de la formation (voir chapitre précédent) et sur une présentation relativement homogène concrétisée à travers une trame commune (voir chapitre suivant) qui a été élaborée en tenant compte des recommandations signalées dans le rapport d'analyse des modules FIA.

Leurs objectifs se définissent en lien étroit avec le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant haïtien, références extraites de deux sources (Livre du GREIAL et rapport d'évaluation des modules) et synthétisées, répondant aux questions suivantes : que devrait savoir tout enseignant haïtien? Que devrait-il pouvoir faire? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter?

Pour répondre à ces questions, il importe donc de connaître les compétences professionnelles que devraient maîtriser les enseignants au sortir de la formation professionnelle. Les compétences attendues des enseignants doivent servir de base à la détermination des principaux axes du curriculum de formation, à l'élaboration des programmes d'études à dispenser et aux objectifs des modules de formation.

Dans les documents consultés, l'enseignant de l'école fondamentale est défini comme « un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées dans les deux premiers cycles du fondamental ou trois disciplines au troisième cycle, selon sa formation ». La formation doit donc se centrer sur le développement des compétences professionnelles qui font partie de ce qu'il est possible d'appeler le « Profil de l'enseignant ». En voici les principales :

Maîtriser les contenus des programmes d'études des deux premiers cycles de l'école fondamentale

Le métier d'enseignant exige la maîtrise d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire liés aux contenus des disciplines scolaires enseignées aux enfants de l'école fondamentale. Dans une première phase, la formation initiale doit permettre aux étudiants-maîtres de combler les lacunes académiques découlant de leur parcours scolaire. Dans un deuxième temps, la formation initiale devra leur assurer une connaissance suffisante des contenus notionnels de toutes les matières inscrites dans les programmes scolaires qu'ils auront à enseigner dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale, et éventuellement dans les matières de base du troisième cycle (mathématique, français et créole).

Utiliser correctement les langues d'enseignement (créole et français) en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précise

Les enseignants constituent certainement la ressource la plus importante pour favoriser la maîtrise et l'amélioration des langues écrites et parlées des élèves. En conséquence, il est attendu que les futurs enseignants soient capables de communiquer aisément en créole et en

français, à l'oral et à l'écrit. Cette compétence se manifeste notamment sur le plan de la prononciation et du vocabulaire, ainsi que dans le respect des structures linguistiques dans des situations d'emploi des deux langues d'enseignement. Le futur enseignant doit pouvoir, dans sa communication avec les élèves, tenir compte de leur niveau et de leurs caractéristiques.

Préparer son enseignement

Au terme de la formation initiale, l'étudiant-maître doit être capable, à partir des programmes d'études, de planifier et de préparer des situations d'enseignement- apprentissage pertinentes tout en respectant la démarche didactique propre à l'enseignement de chaque discipline. La préparation des leçons tiendra donc compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages des élèves. Les situations d'apprentissages doivent avoir du sens pour les élèves et leur permettre de progresser vers la maîtrise des objectifs d'apprentissage des programmes d'études.

Faciliter les apprentissages des élèves

Cette compétence est certainement celle qui mobilise le plus l'enseignant dans l'exercice de son métier. Après avoir préparé les leçons et réuni le matériel didactique nécessaire, le futur enseignant doit pouvoir guider ses élèves à réaliser les apprentissages prévus.

Que ce soit en français ou en créole, il doit s'exprimer de façon claire et précise pour, avant tout, éveiller la curiosité des élèves et les motiver à apprendre. Par des stratégies variées, en classe ou à l'extérieur de l'école, il doit ensuite amener les élèves à découvrir les notions à apprendre et à utiliser le matériel didactique et les autres moyens d'enseignement (manuels, cartes géographiques, planches de sciences, etc.). Mettre à contribution les expériences individuelles des élèves et les amener à construire eux-mêmes leur savoir, les faire travailler en équipe en utilisant différentes techniques d'animation sont d'autres habiletés dont il saura faire preuve dans son enseignement.

Dans ce rôle de guide, le futur enseignant doit être capable de maîtriser ses émotions et avoir le souci de la réussite et de l'efficacité. En tout temps, il doit avoir confiance en lui-même et en ses capacités.

Gérer le groupe-classe

La gestion du groupe-classe réfère principalement à la manière de prendre en compte les attitudes et les comportements des élèves en situation d'enseignement- apprentissage. À cet égard, plus le fonctionnement d'une salle de classe est ordonné et harmonieux, plus les apprentissages des élèves sont effectifs et durables.

La gestion de classe touche plusieurs dimensions de la tâche de l'enseignant que le futur maître doit saisir et s'approprier :

-  aménagement et organisation de l'espace physique,
-  établissement et application correcte des règles de fonctionnement de la classe (notamment avec des effectifs larges d'élèves),
-  connaissance des composantes et des styles de gestion, modes d'utilisation du matériel scolaire,
-  transition entre les différentes activités,
-  supervision du travail des élèves,
-  gestion des conflits et application juste des mesures disciplinaires, etc.

Le futur enseignant doit prendre en compte toutes ces dimensions pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages

Pour bien gérer son groupe-classe, il lui faudra nécessairement être persévérant, mais aussi s'armer de patience et faire preuve d'initiative envers les élèves sur-âgés et de créativité envers ceux présentant des difficultés d'apprentissage ou souffrant de handicap. À toutes ces catégories d'élèves, il doit apporter tout le support et l'encadrement que nécessite leur état.

Évaluer les apprentissages des élèves

Dans le contexte scolaire, les apprentissages des élèves constituent la dimension fondamentale du processus éducatif. Il est donc important qu'au terme de sa formation initiale, l'étudiant-maître puisse évaluer correctement les apprentissages réalisés par ses élèves. L'évaluation des apprentissages est un processus continu par lequel l'enseignant recueille des informations sur les apprentissages des élèves de sa classe, en vue de s'assurer des connaissances, habiletés et attitudes acquises, de communiquer ces informations à l'élève et à ses parents, ainsi qu'aux administrateurs scolaires et de prendre des décisions par rapport aux apprentissages des élèves et par rapport à son intervention pédagogique.

La maîtrise de cette compétence suppose que le futur enseignant s'approprie les concepts relatifs au processus d'évaluation et comprenne les démarches d'évaluation formative et sommative. Dans la pratique de l'évaluation, il doit pouvoir distinguer différents types d'épreuves, construire des épreuves valides et les administrer, élaborer une clé de correction et noter les travaux des élèves.

De plus, l'enseignant doit être habile à analyser les données de l'évaluation et en interpréter les résultats, pour enfin les communiquer à ses élèves et à leurs parents. Comme on le voit, les activités d'évaluation constituent, après la préparation des cours et l'intervention en classe, l'acte professionnel qui interpelle le plus l'enseignant.

En plus de ces compétences principales liées à l'enseignement proprement dit, l'intervention des futurs maîtres au sein des écoles, dans leur milieu de vie et au- près des divers partenaires de l'éducation exige d'eux les compétences suivantes :

Participer à la vie de l'école et de la communauté

L'école ne peut être conçue comme une entité séparée de son milieu. En conséquence, le futur maître doit pouvoir s'intégrer dans un collectif, comprendre les dynamiques de groupe et travailler en équipe. En outre, il doit être en mesure de coopérer avec les parents et les ressources de la communauté (par exemple dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'école) et de prendre part aux activités locales développement initiées en faveur des populations.

Assumer son développement professionnel

Le fait de pouvoir bénéficier d'un référentiel de compétences permettra à l'étudiant- maître d'établir un bilan de ses compétences et de les développer en utilisant les moyens et ressources disponibles. La formation initiale est donc la première étape du développement professionnel de l'enseignant qu'il doit assumer tout le long de sa carrière.

Dans cette perspective, il doit en permanence établir une cohérence entre sa façon d'être et la façon d'exercer le métier d'enseignant avec efficacité. Pour demeurer efficace, il doit savoir réfléchir sur sa pratique, mobiliser et actualiser ses connaissances. Assumer son développement professionnel, c'est aussi penser et agir de façon autonome et responsable, construire et assumer son identité.

Avec cet ensemble de compétences professionnelles à acquérir et développer, on se rend bien compte qu'enseigner est un métier qui relève d'une grande complexité. C'est la connaissance et la prise en compte de cette complexité qu'il faut avoir à l'esprit au moment où l'on doit définir le contour et les contenus du curriculum de la formation des maîtres de l'école fondamentale haïtienne.

Liste synthétique des Compétences professionnelles de l'enseignant:

- Maîtriser les contenus des programmes d'études des deux premiers cycles de l'École fondamentale
- Utiliser correctement les langues d'enseignement (créole et français) en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précise
- Préparer son enseignement
- Faciliter les apprentissages des élèves
- Gérer le groupe-classe
- Évaluer les apprentissages des élèves
- Participer à la vie de l'école et de la communauté
- Assumer son développement professionnel

CHAPITRE 3

LE PUBLIC CIBLE ET LA STRUCTURATION DES MODULES

Les modules de formation ainsi conçus s'adressent aux formateurs des enseignants de l'école fondamentale haïtienne. Ils ne prennent pas en compte le profil différencié des formateurs mais envisagent qu'eux-mêmes soient dotés d'une formation professionnelle les rendant capables d'entrer de plain-pied dans la préparation à leur futur métier à travers ces modules.

Il aurait été souhaitable de pouvoir envisager aussi la formation des formateurs et de dresser un référentiel de compétences professionnelles propre, en harmonie avec le référentiel de compétences des enseignants et avec la démarche de formation présentée dans les modules.

Les concepteurs ont donc construit un profil virtuel du formateur ne nécessitant pas de formation de fond pour utiliser ces modules, pouvant travailler en équipe, de manière à souligner la cohérence voulue entre les modules. En effet, il serait aberrant de fournir de tels outils à des formateurs dont la conception de l'apprentissage serait une conception « bancaire », c'est-à-dire qui oblige les futurs enseignants à ingurgiter des savoirs théoriques éloignés de la réalité des écoles haïtiennes et des formes d'apprentissage des élèves, sans souci aucun d'articulation avec des situations concrètes et des formes d'assimilation des savoirs.

Les modules présentés sont au nombre de 13 :

1. Pédagogie générale
2. Evaluation des apprentissages scolaires
3. Micro-enseignement
4. Didactique générale
5. Gestion de la classe
6. Psychologie générale et du développement
7. Didactique du créole
8. Didactique du français
9. Didactique des sciences et de la technologie
10. Didactique des mathématiques
11. Didactique des sciences sociales
12. Didactique de l'éducation physique et sportive
13. Didactique de l'éducation artistique et culturelle

La structuration globale de chaque module est la même, de façon à faciliter la convergence qu'est amené à faire l'enseignant polyvalent qui passe de main en main selon la discipline du formateur. Cette structuration commune est ensuite adaptée aux spécificités des disciplines et n'obéit pas de façon mécanique à une structure intangible. Il s'agit plutôt d'un canevas. En voici les éléments :

- ✧ Tout d'abord, le titre: Module de didactique... ou module de domaine. Pour les modules transversaux, le titre est celui du contenu. Par exemple, « Module Micro- enseignement ».
- ✧ Une introduction qui donne le sens et la pertinence du module, son rapport à l'exercice de la profession (enseigner la discipline ou le domaine X, c'est...).
- ✧ La liste des compétences professionnelles visées avec les objectifs du module, les notions et savoirs qu'il contient, sa durée en heures. Chaque module ne poursuit pas forcément

toutes les compétences du référentiel. Par ailleurs, il peut y avoir un gradient dans la poursuite des compétences professionnelles.

- ✧ La démarche didactique empruntée dans le module. Ainsi, dans chaque module, on aura :

Pour chaque notion :

- ✧ Mise en situation de l'étudiant-maître (situation de découverte, situation-problème, exploration, propositions d'éléments déclencheurs, etc.)
- ✧ Tâches et activités des étudiants-maîtres: consignes et réalisation de l'activité

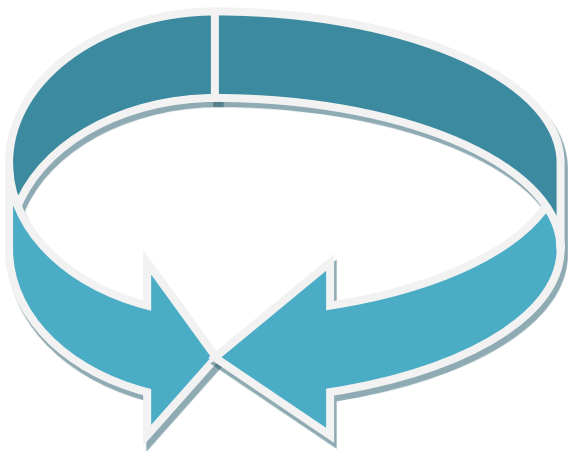
- ✧ Exploitation de l'étudiant-maître et du formateur

- ✧ Structuration de la situation par le formateur (apports notionnels, synthèse, etc.)

- ✧ Modalités d'évaluation (formative, régulations, par étapes)

- ✧ Supports pédagogiques

- ✧ Réinvestissement par l'étudiant-maître dans des activités de classe (des scénarii)



Ce processus sera réitéré autant de fois que de notions à acquérir.

CHAPITRE 4

MODULE, CURRICULUM ET PROGRAMMES

Bien souvent s'opère une confusion entre ces trois termes, confusion dommageable pour la compréhension du dispositif de formation.

Un module dans notre cas de figure est un livret à destination du formateur. Il indique à ce dernier comment aborder la formation aussi bien sur les contenus que sur la manière de les employer pour le développement de l'apprentissage du formé. Pour couvrir toute la formation de l'enseignant, il existe deux types de modules :

- d'une part les modules transversaux qui abordent les théories générales de l'enseignement et de l'apprentissage (en termes de psychologie, de pédagogie, d'évaluation) ;
- d'autre part, les modules disciplinaires dont les contenus correspondent à des programmes scolaires (un module par programme disciplinaire).

Pour obtenir un curriculum, il faut plusieurs modules car un module à lui seul ne peut le représenter. Chaque module marque la cadence et la mesure par lesquelles il faut aborder, de la part du formateur, la formation professionnelle. Le terme curriculum vient de la sociologie anglo-saxonne des années 1970 ; il est un ensemble d'actions planifiées pour susciter la formation. Il comprend:

- La définition des objectifs de la formation
- Les contenus de la formation,
- Les méthodes (y compris l'évaluation)
- Les matériels et les dispositions relatives à la formation des formateurs
- L'évaluation du processus de construction des compétences de l'étudiant-maître
- Les références bibliographiques, plus quelques extraits de textes significatifs
- Le sommaire
- L'index et le lexique.

Il ne faut pas confondre le curriculum d'enseignement qui contient les programmes scolaires et le curriculum de formation qui indique les programmes et le processus de la formation des enseignants. Le curriculum de formation de l'étudiant-maître est constitué par les modules à réussir pour obtenir la certification. Il se distingue du programme en ce qu'il ne précise pas que les contenus, mais les finalités auxquelles le module répond, les méthodes à mettre en œuvre, les contenus, la planification et éventuellement les aides pédagogiques ou formatives.

Le programme de formation, lui, organise, dans le cadre d'une institution de formation, l'ensemble cohérent de contenus et de situations mis en œuvre dans une programmation déterminée. Ajoutons que le contenu des programmes de formation doit s'ajuster aux programmes scolaires. Quand certains modules n'ont pas de correspondance avec les programmes scolaires, alors l'inverse sera opéré, c'est-à-dire que les programmes scolaires seront adossés aux programmes de formation des enseignants.

Autrement dit, pour qu'il y ait véritablement une formation, il est nécessaire d'avoir ces trois composantes : une programme, un curriculum et des modules, sans que ceux-ci ne soient une répétition mais marquent bien la cohérence et l'unité de la formation. En d'autres termes, les modules ne prennent leur sens que par rapport au programme de formation et au curriculum,

sachant que ce dernier détermine la durée de chaque module et l'organisation, l'ordre de présentation et leur articulation avec d'autres types de formation comme celui appelé stage.

En conclusion, les modules ne prennent tout leur sens et leur utilité qu'en lien étroit avec le programme de formation et le curriculum.

COMMENT UTILISER UN MODULE

L'ensemble des modules a été bâti dans un souci d'homogénéité et de cohérence.

Chaque module s'adresse à un formateur spécialisé dans la discipline ou le domaine concerné. Il a une structure claire et quasi identique pour tous les modules.

Chaque formateur désireux de se servir du module doit le lire en entier. Le module n'est pas le manuel du formateur mais un guide qui lui apporte les éléments nécessaires pour qu'il puisse lui-même construire les situations de formation des enseignants.

Un module ne poursuit pas la totalité des compétences du référentiel de compétences de l'enseignant haïtien mais donne son sens par rapport à l'ensemble de la formation.

Il offre des idées de situations de formation ainsi qu'une incitation à inventer des situations proches ou similaires. Il ouvre à un état d'esprit du formateur plus comme accompagnateur, guide, aide, avec des apports de connaissances en étroite réponse aux sollicitations des étudiants-maîtres.

Il est écrit sous forme de conseils aux formateurs, d'émetteur d'idées et de suggestions d'activités possibles voire de classes d'activités. Il propose deux types d'évaluation : une évaluation au cours du déroulement du module et une évaluation en fin pour repérer la progression de l'étudiant-maître.

Il comporte souvent une bibliographie indicative ainsi que certains textes exploitables en formation avec les étudiants-maîtres.

Enfin, il ouvre la voie à une réutilisation des situations de formation dans les situations d'apprentissage des élèves, directement dans une classe. Il aborde tous les niveaux de l'école fondamentale jusqu'en 6ème année.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Altet, M. ; Paquay, L. ; Perrenoud, Ph., Formation d'enseignants : quelle professionnalisation ?, De Boeck, 2015.

Altet, M., Formation professionnelle des enseignants, PUF, 1994. Barbier, J.M., L'évaluation en formation, PUF, 2001.

Caspar, P. & Carré, Ph., Traité des sciences et techniques de la formation, Dunod, 2011. Caspar, P., La formation des adultes. Hier, aujourd'hui, demain, Ed. Organisation, 2011.

Charlier, E. ; Beckers, J. ; Boucenna, S. ; François, N., Comment soutenir la démarche réflexive, outils et grilles d'analyse des pratiques, De Boeck, 2013.

Gelin, D. ; Rayou, P. ; Ria, L. ; Devenir enseignant. Parcours de formation, Armand Colin, 2007.

Goigoux, R. ; Ria, L. ; Toczec-Capelle, MC., Les parcours de formation des enseignants débutants, Université de Clermont-Ferrand, 2010.

Marin, B. & Rey, B., La formation aux questions d'autorité, ENS Lyon, 2013.

Martin, D. ; Garant, C. ; Gervais, C. ; Saint Jarre, C., Recherche et pratique en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée, Sherbrooke, Ed. du CRP, 2000.

Perrenoud, Ph & Altet, M., Conflits de savoirs en formation des enseignants, De Boeck, 2008.

Perrenoud, Ph., Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, ESF, 2010.

Perrenoud, Ph., Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, ESF, 2005.

Perrenoud, Ph., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF, 1999.

Perrenoud, Ph., La formation des enseignants, entre théorie et pratique, L'Harmattan, 1994.

Raymond, D. & Lenoir, J.Y., Enseignants de métier et formation initiale, De Boeck, 1998. Rey, B., Faire la classe à l'école élémentaire, ESF, 2012.

Tardif, M. ; Lessard, C. ; Gauthier, C., Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales, PUF, 2001.

Varette, V. & Rey, B., Enseignement et apprentissage dans le secondaire, De Boeck, 2010.

Villeneuve, J.L., La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolution, Le Manuscrit, 2010.