



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

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

RAPPORT FINAL DE MISSION

Révision et adaptation de programmes et de modules de la FIA - formation initiale accélérée

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

2008-2014



Françoise CROS
Professeur des Universités
Avril 2015

Table des matières

Les objectifs de la mission	3
Le contexte haïtien de la formation initiale des enseignants	5
Le contexte général haïtien.....	5
Le contexte sectoriel	6
Le programme de la formation initiale accélérée (FIA)	7
Le déroulement de la mission en quatre temps	8
Les réunions préparatoires	2
L'équipe dite internationale.....	2
L'équipe des experts haïtiens.....	5
Conclusion de ces réunions préparatoires	12
Le déroulement de la première rencontre en Haïti	12
Les objectifs de cette mission	12
Le déroulement proprement dit	13
Décisions et travaux à mener d'ici la deuxième rencontre.....	20
Le déroulement de la deuxième rencontre en Haïti	8
Finalisation de la mission	10
1. Réponses aux recommandations pour le module sciences et techniques	10
2. Réponses aux recommandations pour le module de psychologie générale.....	11
3. Réponses aux recommandations pour le module Education culturelle et artistique....	11
4. Réponses aux recommandations pour le module de mathématiques	13
5. Réponses aux recommandations pour le module de didactique générale.....	14
6. Réponses aux recommandations pour le module d'éducation physique et sportive.....	14
7. Réponses aux recommandations pour le module de français	18
8. Réponses aux recommandations pour le module de gestion de la classe.....	19
9. Réponses aux recommandations pour le module de micro-enseignement	20
10. Réponses aux recommandations pour le module de pédagogie générale	21
11. Réponses aux recommandations pour le module des sciences sociales	23
12. Initiative des experts sur le Guide méthodologique	25
Quelques remarques sur la finalisation des modules	26
Conclusion générale	26
Documents consultés	28
Annexes	29
Liste des experts et répartition par groupe disciplinaire	29

Les objectifs de la mission

Créé en 2008 en Haïti, le programme de formation initiale accélérée (FIA) des enseignants de l'école fondamentale, bien que soucieux de moderniser cette formation par une timide approche didactique, n'a pas donné tout ce que ses promoteurs en escomptaient, à la fois sur le plan de l'articulation entre théorie et pratiques professionnelles et sur le plan institutionnel d'aide à son développement. En effet, ce projet FIA s'accompagnait, entre autres, d'une allocation financière accordée aux stagiaires de cette formation, allocation qui a souvent été détournée de son but premier centré sur un recrutement accéléré d'enseignants formés et une rétention de ces personnes dans le système éducatif. Au lieu de cela, les candidats diplômés et formés bénéficiaient de cette allocation et partaient vers d'autres champs professionnels

Cette formation initiale accélérée s'inscrivait dans le programme plus large de l'Education pour tous (EPT) dont l'objectif principal est d'accueillir et de retenir tous les enfants en âge de scolarisation dans l'école fondamentale (premier et second cycles, soit les 6 premières années¹).

La première évaluation en 2011, effectuée par des experts internationaux, des modules de formation FIA (appelés parfois Notes de cours) à l'attention des formateurs a mis en évidence de larges faiblesses dans la composition et le contenu de ces modules².

Ce double problème a conduit les responsables ministériels d'Haïti (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, MENFP) à demander un réexamen desdits modules, aussi bien sur le plan de leur contenu, de leur découpage que de leur forme. Certaines disciplines n'avaient ni programmes scolaires (Arts plastiques, Education physique et sportive, Education à la citoyenneté), ni module (Administration scolaire).

Parallèlement à cette opération FIA, d'autres programmes de formation initiale professionnelle des enseignants existaient, ce qui pouvait semer quelque peu la confusion et ne pas permettre d'avoir une vue claire d'un choix politique pour doter Haïti d'une véritable formation initiale professionnelle de ses enseignants de l'école fondamentale, formation solide et commune. Une consultation « formative » était prévue, c'est-à-dire un examen global de ces différents programmes esquissant une possible comparaison avec la FIA³.

En d'autres termes, la FIA constituant le dernier programme le plus complet et le plus en adéquation avec les nouvelles conceptions de la formation initiale professionnelle des enseignants, il devenait nécessaire de partir de son analyse pour permettre une refonte de ce programme voire avec les autres programmes existants. En effet, la FIA avait l'avantage de comporter une perspective didactique de la formation des enseignants, certes parcellaire, mais soucieuse de répondre aux demandes pratiques tout en fournissant aux futurs enseignants une base minimale de connaissances théoriques.

Cette révision des modules de la FIA a été confiée à une équipe d'experts internationaux (française) issus du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en lien étroit avec une

¹ A noter que si l'école fondamentale semble, dans la majorité des textes officiels, couvrir les trois cycles du primaire (de 5 ans à 15 ans environ), le travail sur le FIA ne concernera que les deux premiers cycles, le troisième cycle relevant plus du secondaire.

² Etude des modules de la formation initiale accélérée, DFP, EPT, juillet 2011 sous la direction de Noah Yarrow, 65 pages.

³ Les termes de références de cette mission en faisaient initialement état, mais ces programmes étant divers, de niveau parfois fantaisiste ou n'abordant qu'un aspect comme celui sur la lutte contre le Sida, leur étude comparative n'est pas apparue totalement pertinente.

équipe haïtienne d'experts recrutés par la Fondation nationale haïtienne de l'éducation privée (FONHEP), de manière à constituer au minimum des tandems de personnes, local-international, dans le souci de répondre aux nécessités et aux besoins locaux tout en garantissant un cadre théorique en lien avec les récentes recherches scientifiques en matière de formation théorique et professionnelle des enseignants.

Une fois rédigés, ces modules ont été révisés par une équipe locale haïtienne qui a formulé des recommandations dont les auteurs ont tenu compte et ont répondu dans le cas où cela ne leur paraissait pas pertinent au regard des objectifs visés.

Ce rapport présente l'ensemble des missions menées en quatre temps de cette révision de la FIA, mission qui s'est déroulée de mai 2013 à avril 2014 et le travail d'évaluation et de **finalisation** effectué fin 2014-début 2015. Il se compose de trois grandes parties : une première relate le contexte même de cette mission avec ses objectifs généraux ; une deuxième partie décrit le déroulement des différentes étapes de cette mission en quatre temps et une troisième partie reprend l'ensemble à la lumière de l'évaluation de la deuxième équipe locale qui a formulé des recommandations et la reprise de ces dernières dans les modules finaux. Le curriculum a également été révisé dans ce sens. Le tout encadré par une introduction et une conclusion donnant à la fois les résultats et les recommandations.

Le contexte haïtien de la formation initiale des enseignants

Le contexte général haïtien

Le document d'évaluation du projet Education pour tous a établi un bilan de la situation générale et sectorielle d'Haïti. Les experts aussi bien nationaux qu'internationaux ont pris connaissance des études évoquées. Ces dernières ont permis d'orienter leur travail. Aussi paraît-il indispensable dans le rapport final de rappeler ces données :

« Avec un PIB per capita de 673 \$ EU, Haïti est le pays le plus pauvre de la région Amérique latine et Caraïbes, et l'un des plus pauvres au monde. Haïti a été frappé au cours des cinq dernières années par toute une série de chocs qui ont aggravé sa vulnérabilité et dilué les succès remportés dans la lutte contre la pauvreté depuis 2001. En 2008, l'économie du pays a été profondément touchée par la hausse des prix des denrées alimentaires et des carburants. Les tempêtes et les ouragans ont quant à eux provoqué des dégâts et des pertes qu'on chiffre à 900 millions de dollars environ (15 pour cent du PIB). Quinze mois plus tard, le 12 janvier 2010, un tremblement de terre d'une magnitude de 7 a secoué Port-au-Prince, créant la pire crise humanitaire jamais survenue dans l'Histoire dans la région Amérique latine et Caraïbes, et entraînant des pertes équivalentes à 120 pour cent du PIB. En octobre 2010, une épidémie de choléra s'est déclenchée, affaiblissant gravement le secteur public alors même que le pays subissait déjà un manque criant de services sociaux et autres services publics.

Près de cinq ans après le tremblement de terre, l'économie d'Haïti est en train de se remettre, grâce notamment aux secteurs de l'agriculture, du textile et du bâtiment. On estime sa croissance en 2011 à 6,1 pour cent, grâce en grande partie aux travaux de reconstruction, après avoir régressé de 5,4 pour cent en 2010 à la suite du tremblement de terre. Les promesses de don qui ont suivi le tremblement de terre, s'élevant à 5,6 milliards de dollars sur la période 2010-2011, sont conséquentes, et les versements commencent maintenant à arriver.

L'activité économique a repris, et les autorités tablent sur un taux de croissance moyen annuel de 7 %¹ au cours des années qui viennent.

On s'accorde généralement pour dire que les perspectives de croissance d'Haïti sont étroitement liées à la capacité du pays à considérablement améliorer le développement du capital humain. Sur 172 pays, Haïti se classe actuellement au 148^{ème} rang de l'Indice du développement humain. On estime que plus de la moitié de la population haïtienne vit dans la pauvreté absolue (1 \$ EU par jour) et que 78 % de la population vit avec moins de 2 \$ EU par jour. Ces pourcentages sont encore plus élevés dans le monde rural. Pour qu'Haïti entre dans le cycle vertueux d'un meilleur développement humain, d'une productivité accrue et d'une accélération de la réduction de la pauvreté, il va falloir investir considérablement dans l'amélioration de l'accès aux services sociaux élémentaires. L'amélioration de ces services contribuera à atténuer les troubles civils et à ralentir l'exode rural vers les centres urbains déjà surpeuplés ».²

Le contexte sectoriel

Ces données générales ont des effets sur la situation du système éducatif haïtien :

« À la suite du tremblement de terre, le secteur éducatif en Haïti a fait face à de grandes difficultés, notamment une diminution considérable de la capacité à y remédier. La disparition d'écoles, d'enseignants et de personnel du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) s'est ajoutée aux problèmes d'un secteur déjà confronté à une pénurie d'infrastructures scolaires et d'enseignants formés, et à un manque de mécanismes de gouvernance efficaces. La reconstruction du système de l'éducation a été la pièce maîtresse de la campagne du président en exercice, et l'Éducation primaire universelle (EPU) est au cœur de ses priorités politiques. Le président a annoncé la création d'un Fonds national pour l'éducation (FNE) pour tenter d'atteindre l'objectif d'EPU en intensifiant les partenariats public-privé et en réaffirmant le rôle de l'État dans le secteur de l'éducation, puisque plus de 90 % des établissements d'enseignement sont privés.

Haïti a des problèmes à la fois d'offre et de demande sur le marché de l'éducation. Ces problèmes sont encore plus importants dans les régions rurales plus pauvres et difficiles d'accès.

Du côté de l'offre, les écoles manquent tout simplement de places et ne peuvent donc pas accueillir tous les enfants. On estime entre 400 000 et 500 000 le nombre d'enfants âgés de 6 à 12 ans qui ne fréquentent pas l'école ; la majorité d'entre eux vivent en milieu rural. L'éducation joue un rôle important en tant que facteur d'attraction pour réinstaller ailleurs les familles qui vivent depuis le séisme dans des camps temporaires où les enfants vivent dans des conditions insalubres et où les services d'éducation sont rares et de faible qualité. Du côté de la demande, le coût moyen des frais d'inscription, qui s'établit à 70 \$ par enfant et par an, est prohibitif pour les familles pauvres, notamment celles qui vivent dans des régions rurales où le taux de pauvreté atteint 82 % (77 % vivent dans l'extrême pauvreté). Soixante pour cent³ de la population vivent dans de petits villages, dans ces régions rurales, où la densité démographique est élevée. Elles comptabilisent 57 % du taux d'inscription scolaire, mais le nombre élevé de petites écoles rurales masque le fait que seulement un village sur quatre environ possède une école, et qu'en moyenne une école accueille 225 élèves. La qualité de ces écoles est dramatiquement faible, et le défaut chronique de soutien en fait des écoles non viables, qui se vident et deviennent l'ombre d'elles-mêmes, incapables de faire grand-chose pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

Même lorsqu'il est possible de fréquenter l'école, la qualité de l'enseignement y est inégale et souvent très faible. Les résultats de la récente évaluation des compétences en lecture acquises au cours des premières années de scolarité (EGRA), réalisée en 2008 et en 2009 en Haïti, confirment cette constatation. En moyenne, les enfants inscrits en 3^e année de primaire parviennent à lire moins de 23 mots à la minute.⁴ Parmi les élèves de troisième année primaire dont la langue d'enseignement est le créole, vingt-neuf pour cent ont été incapables de lire le moindre mot. La compréhension de texte est encore plus médiocre, les élèves n'ayant pu répondre qu'à dix pour cent des questions de compréhension en français et dix-sept pour cent en créole.⁵

L'aptitude du MENFP à remplir son rôle en matière de décision et de réglementation dans le secteur de l'éducation, a été affaiblie. Avant le séisme, moins de 20 % des écoles non publiques étaient exploitées en vertu d'un permis accordé par le MENFP,⁶ en raison, en partie, de l'incapacité du MENFP à entreprendre les démarches nécessaires pour accréditer les écoles. Même cette fonction de base a été fragilisée depuis janvier 2010, conséquence de la nature très centralisée du système. Étant donné la prédominance du secteur non public, cette situation nécessite d'établir et d'intensifier les partenariats avec des acteurs religieux, privés, communautaires et des acteurs soutenus par des ONG, afin d'améliorer et de remettre à niveau la prestation des services d'éducation. L'État a un rôle important dans la mise en œuvre de niveaux de qualité minimaux dans un catalogue de normes d'éducation et dans le financement des services (si possible), davantage que dans la prestation directe des services d'éducation en tant que tels. »

Le programme de la formation initiale accélérée (FIA)

Haïti cherche donc à améliorer l'accès et l'apprentissage en éducation de base et atteindre l'EPT d'ici 2015. Pour y arriver, il est nécessaire de former des enseignants. Le projet de cette mission soutient le Gouvernement d'Haïti dans le développement et la mise en œuvre d'un programme accéléré de formation d'enseignants.

Les indicateurs clés de résultats du projet sont:

- *L'accès 1*: environ 900 enseignants nouvellement certifiés (cohorte 1) reçoivent un diplôme de FIA, environ 1400 enseignants supplémentaires (cohorte 2) achèvent leur première année de formation pratique et environ 1400 enseignants supplémentaires (cohorte 3) achèvent leur formation dans les institutions.
- *L'accès 2*: Quatre-vingt pour cent des enseignants nouvellement certifiés sont employés comme enseignants ; cinquante pour cent des enseignants nouvellement certifiés sont employés par le secteur public.
- *La qualité*: Quatre-vingt-dix pour cent des enseignants qui finissent la 3ème année du programme de préparation sont certifiés.
- *L'équité*: Au moins quarante pour cent des enseignants certifiés de la FIA servent dans des zones rurales.

Jusque-là, dans la FIA, les diplômés récents de l'enseignement secondaire (niveau Bac II) ont été sélectionnés pour un programme triennal de formation initiale des enseignants. Le programme comprenait dix mois de « formation intensive en institution » dans des Instituts de Formation de Maîtres (IFM) public et non public et deux années de stage pédagogique à plein temps comme responsable de classe de premier et deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Les IFM ont été sélectionnés suite à une étude de capacité et utilisant des critères établis par le gouvernement.

La formation en institution comprenait trois mois d'instruction dans les sujets centraux du programme des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (créole, français, mathématiques) et sept mois de formation professionnelle sur le développement des enfants, la pédagogie générale, la didactique des différentes disciplines, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion des classes. La FIA mettait l'accent sur le contenu et les méthodes dans les domaines de base, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques. Ces aspects sont particulièrement importants dans le contexte haïtien caractérisé par des résultats d'apprentissage très faibles et des taux élevés d'abandon et de redoublement. Les étudiants-maîtres passaient un examen à la fin de la première année d'études, avant de passer à l'étape suivante de leur formation, la formation pratique.

¹ Estimations fondées sur les projections du FMI et de l'État.

² FMI (2010). Article IV, Consultations. 10 août 2010

³ Gouvernement d'Haïti. Carte de pauvreté. 2004. Ce chiffre est une estimation ; il est très variable.

⁴ Un enfant est habituellement capable de lire soixante mots par minute à ce niveau scolaire.

⁵ Research Triangle Institute. Évaluation des compétences en lecture acquises au cours des premières années de scolarité (EGRA) en Haïti : Rapport pour le MENFP et la Banque mondiale. Avril 2010.

Pendant les deux années de la formation pratique, les étudiants-maîtres travaillaient à plein temps comme responsables de classe. Ils recevaient des modules de formation à approfondir en autonomie. Ils étaient appuyés par des enseignants expérimentés, les directeurs d'école, le personnel des IFM, le personnel pédagogique au niveau déconcentré du MENFP et par d'autres soutiens disponibles dans leur région. A la fin de chaque année de stage, les EM revenaient dans les IFM pour environ un mois afin d'approfondir leur apprentissage. L'accent mis sur le stage pédagogique était supposé aider les nouveaux formés à passer du statut d'étudiants-maîtres à celui d'enseignant ; ils travaillaient en classe et participaient pleinement aux activités de leur nouvelle profession. A la fin de ce stage, ils passaient une évaluation de leur pratique d'enseignant, et les résultats de cette évaluation, compilée avec leurs notes d'examen, déterminaient leur certification.

C'est sur cette structure institutionnelle et de contenus que les propositions de cette mission vont se baser, soit pour en enrichir les propositions déjà-là, soit pour modifier certaines des modalités qui n'entrent pas en correspondance avec les nouveaux apports des recherches scientifiques sur la formation professionnelle des enseignants de base.

Le déroulement de la mission en quatre temps

Cette mission s'est déroulée en quatre temps : un premier temps fait d'une réunion des experts, chaque groupe de son côté, à savoir les experts français se sont réunis le 4 avril 2013 et les experts haïtiens en septembre 2013. Les objectifs ont été déclinés en activités organisées et un calendrier a été établi

Puis deux missions sur place, en Haïti où tous les experts ont pu se rencontrer et prendre des décisions collectives déterminantes pour la suite de leurs travaux. Une première mission en septembre 2013 suivie d'une seconde en novembre de la même année, chacune d'environ une semaine.

Enfin, une mission de restitution et de recueil des évaluations externes des travaux a eu lieu en avril 2014 après avoir rendu les modules révisés et un guide méthodologique de leur emploi rédigé.

Des objectifs communs ont été dégagés à distance, avant même les réunions en présentiel :

- Elaborer une grille commune et des grilles spécifiques de révision des programmes
- Organiser un atelier de révision

Le chef de mission est chargé d'élaborer une grille commune de révision des programmes et modules, applicable à l'ensemble des disciplines.

Cette grille est élaborée à partir de critères dont les principaux sont :

1. Pertinence :
 - Conformité des modules avec les programmes ;
 - Conformité des modules avec les lois/ textes réglementaires
 - Conformité des programmes avec le niveau visé ;
 - Conformité des programmes avec les objectifs en termes de compétences acquises ;
 - Conformité des contenus avec les réalités socioéconomiques et culturelles.
2. Qualité :
 - Des contenus et de leur présentation

- De la pédagogie : méthodologie, progression, clarté des objectifs, transférabilité ;
- 3. Accessibilité
 - Bonne compréhension et clarté des consignes ;
 - Clarté de la langue, du mode d'emploi des modules
- 4. Efficacité :
 - Des modules « auto-suffisants » : les modules disciplinaires doivent fournir les matériaux et exercices nécessaires pouvant être directement utilisés dans la classe par les étudiants-maîtres Des modules très axés sur la pratique de l'enseignement, permettant à chaque étudiant-maître d'être dans une posture de réflexion et auto-analyse de sa propre pratique en classe et non de « délivreur de contenus ».
- 5. Faisabilité
 - De mise en œuvre dans les classes haïtiennes et notamment dans des contextes moins favorables

Cette grille, partagée avec l'ensemble des experts, a constitué la base sur laquelle s'est construite chacune des révisions disciplinaires. Elle a donc offert un cadre commun de réflexion et de discussion en permettant le développement des spécificités de chaque module et programme. Sur la base de cette grille, dans chaque groupe de travail disciplinaire, les experts des deux pays se sont partagés des domaines de révision spécifiques : l'expert haïtien local principal avec l'appui de la FONHEP a pris en charge des aspects logistiques et s'est occupé de l'organisation du premier atelier de révision (fiche technique 4, 2013).

Les réunions préparatoires

Chaque équipe nationale a donc organisé avec ses membres une réunion d'information et de sensibilisation aux défis et aux enjeux. Les objectifs ont été déclinés en activités organisées et un calendrier a été établi.

L'équipe dite internationale

Cette équipe a tenu deux réunions internes : une première le 4 avril 2013 et une deuxième, juste avant la première rencontre avec les experts haïtiens, le 21 septembre 2013.

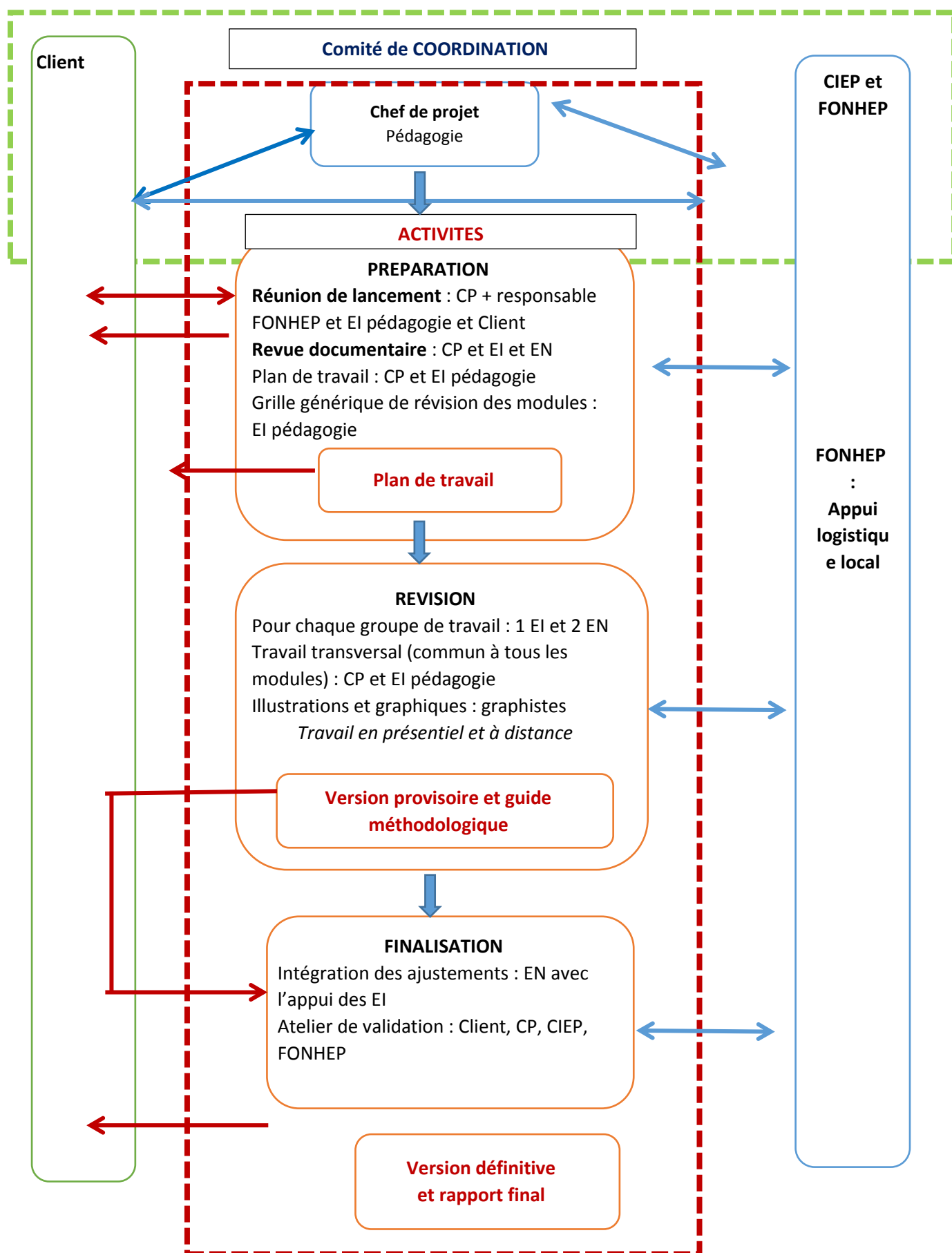
La réunion du 4 avril 2013

Cette réunion a permis aux experts de se connaître, de s'informer sur le pays Haïti sur ses demandes, ses potentialités, ses difficultés, son histoire et sa culture. Ils ont également défini en quoi allait consister leur mission, sachant qu'une harmonisation continue de leurs travaux sera nécessaire.

Une liste de documents utiles a été dressée, notamment tout ce qui concerne le système éducatif haïtien, les projets déjà commencés, les types d'aide en cours et le contenu des modules de formation à réviser.

Un calendrier a été esquissé en lien avec les disponibilités des uns et des autres, une organisation globale du fonctionnement a été exposée (cf. La page suivante).

CP = chef de projet/EI= Expert international/ EN= expert local (formateurs des IFM et FONHEP)



La réunion du 21 septembre 2013

Les experts ont pu dégager des orientations à suggérer aux collègues experts haïtiens.

Des préliminaires aux activités de révision des modules

- 1- Une conception de la science et notamment de la discipline. Comment conçoivent-ils leur enseignement ? S'agit-il par exemple de juxtaposer des domaines de la discipline comme d'abord la grammaire puis l'orthographe puis le vocabulaire ou s'agit-il d'une approche intégrative qui part de situations complexes pour montrer les facettes de la discipline et de leurs relations ?
- 2- Une conception de la formation c'est-à-dire une démarche pragmatique, inductive, contextualisée et centrée sur l'activité du formé.
- 3- Une conception de l'articulation entre les modules de telle sorte que les modules transversaux (pédagogie générale, théories de l'apprentissage, didactique générale, etc.) puissent fertiliser les réflexions dans les modules et les prolonger voire les approfondir.

Une trame commune possible et à discuter de l'ensemble des modules

Cette trame doit respecter les identités propres de chaque discipline et ne constitue qu'un canevas global.

- 1- Enseigner la discipline c'est quoi ? C'est faire des choix, se poser des questions et des problèmes. Cette première partie repose sur la présentation de deux ou trois situations pédagogiques contextualisées (aussi bien pour le futur enseignant en formation que, au degré suivant pour les élèves) différentes pour un même objectif d'apprentissage. Puis réflexion à ce propos, argumentation, analyse, comparaison des implications, etc.
- 2- Les domaines de la discipline concernés, à savoir de quoi se compose cette discipline et quel en est le sens. Le passage du pragmatique à une recherche de signification du sens de la discipline dans la construction des savoirs et de la compréhension du monde.
- 3- Les concepts éclairant la didactique de la discipline :
 - Représentation (les conceptions des formés et des élèves)
 - Obstacle
 - Niveau de formulation
 - Transposition didactique (sous réserve de sa pertinence dans la discipline) qui se réfère aussi bien aux savoirs dits savants qu'aux pratiques sociales.
 - Dévolution, c'est-à-dire comment la séquence pédagogique commence et quelles ressources sont mobilisées.
- 4- La gestion de la classe en lien avec le modèle d'apprentissage
- 5- Les types d'activités par niveau scolaire (sachant que nous allons que jusqu'à la 5^{ème} année)
- 6- Les compétences du référentiel de l'enseignant qui sont visées
- 7- Les modalités d'évaluation du module

L'équipe des experts haïtiens

En septembre 2013, les experts haïtiens se sont réunis et ont produit, sous la plume de leur animateur, Monsieur Alain Gilles, le texte suivant :

« Dans le cadre des mesures visant à répondre aux carences identifiées au niveau de l'enseignement fondamental et notamment en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement et à la qualification des enseignants, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en train ce qui est maintenant connu comme la Formation Initiale Accélérée ou la FIA.

À cette fin des modules pour les formateurs devant assumer les tâches de la préparation des futurs enseignants ont été préparés. Ces modules ont fait l'objet d'évaluation et leur révision s'avère nécessaire.

Le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de France en partenariat avec la Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP) ont obtenu le mandat de procéder à la révision des modules. Une équipe française sous la responsabilité de Mme Françoise Cros et une équipe haïtienne ont été constituées à cette fin.

Le présent document est préparé à l'occasion de la première rencontre des membres de l'équipe haïtienne, qui doit accueillir l'équipe française la semaine du 23 septembre pour des échanges, discussions et notamment pour la mise en place d'une méthodologie de travail.

Le document commence par une présentation des modules, qui correspondent à chacune des disciplines qui entrent dans la formation d'un enseignant. Ces modules fournissent également une certaine vision de la formation que l'école haïtienne doit développer chez les enfants du pays. Les auteurs de ces modules sont indiqués. On le complètera par les formateurs impliqués dans leur enseignement et les institutions de formation qui ont été retenues. Ce tableau permettra aussi d'identifier les membres des équipes française et haïtienne qui interviennent au niveau de chaque module. Pour compléter nos informations de base sur la FIA, un deuxième tableau nous fournit la liste des institutions qui sont impliqués, leur répartition géographique et autre. Les modules pourront être regroupés suivant des critères à définir.

Dans une deuxième partie, nous présentons la documentation de base qui nous aidera à comprendre les démarches de la FIA et surtout à définir les critères de révision. Nous pouvons attirer l'attention sur l'évaluation des modules, le document préparé par Noah Yarrow.

Nous avons réalisé que les modules se terminent par une bibliographie. Quelle est la pertinence de ces bibliographies? Sont-elles destinées aux étudiants-maîtres? Les livres qu'elles contiennent, sont-ils disponibles et accessibles? Le tableau ci-dessous aidera à répondre à certaines de ces questions dans le travail de révision des modules.

Une méthodologie est présentée en vue de la révision des modules. On mettra à profit l'évaluation des modules, les documents de l'équipe française et les directives de la FONHEP.

Ce document est un document de travail qui devra servir de base pour des échanges et discussions. Nous espérons qu'il sera enrichi en quantité et en qualité.

Les modules sont présentés par :

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de la formation et du Perfectionnement (DEP) Projet d'appui à l'Éducation Pour Tous (PA-EPT) / Formation Initiale Accélérée (FIA)

Formation Professionnelle en Institution Session 1 (FPI-1) Formation Professionnelle en Institution Session 2 (FPI-2)

Module	Préparé par et date	Formateur et IFM	Équipe haïtienn	Équipe française de
1. Didactique du créole	Thony AUGUSTIN, Fortenel THELUSMA et Lyonel SANON, mai 2010.			
2. Psychologie générale et du développement	Caroline MALLEBRANCHE, avril 2011			
3. Didactique du français	Lecksly LAMY, Marie Dafne GILET, Jean F. MAX-ANTOINE (sans date) 155 - 215			
4. Didactique générale : Planification de l'enseignement et intervention pédagogique	Gédéon LUCKNER			
5. Pédagogie générale et Théories	Nadine HENRY (sans date) 292 - 365			

Module	Préparé par et date	Format eur et	Équipe haïtienn	Équipe française de
6. Didactique des mathématiques	Maxime MESILLAS, Gustave JOSEPH, novembre 2009, 366 – 437.			
7. Gestion de classe	Les modules de 7 à 13 n'ont pas d'auteur individuel. Ils forment un document qui a été préparé par : Ricardo NOELIZAIRE, S Sous la coordination de : Norbert STIMPHIL, Pierre Enocque FRANCOIS, Wilson Fritz SAINT-FORT, Michel-Ange AUGUSTIN, Thierno Hamidou BAH (consultant international). Avec l'assistance informatique de : Guerchon FRANCOIS, Mirmonde Yvelise ISAAC JADOTTE. Sous la supervision de : La DFP (Etzer XIXAMAR, chargé de la FIA et feu Walter GÉDÉUS, la supervision générale de l'EPT.			
8. Évaluation des apprentissages				
9. Micro-enseignement				
10. Didactique des sciences sociales				
11. Didactique des sciences et de la technologie				
12. Didactique de l'éducation artistique et culturelle				
13. Didactique de l'éducation physique et sportive				

Les Instituts de formation des maîtres (1.2)

No	ENI / IFM	Ville	Nbre de formateurs	Nbre d'élèves	Remarques
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

FDT – Vous cherchez à identifier les IFM que chacun connaîtrait, de manière à tirer des exemples concrets de formation de maîtres dont ils seraient conscients, sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour illustrer et/ou éviter des situations d'enseignement de maîtres heureuses ou malheureuses?

Documentation officielle (par ordre alphabétique)

American (The) Institutes for Research (soumis par), Institut (L') Haïtien de formation en sciences de l'éducation (IHFOSED) (préparé par) (2007), *Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti* (Rapport final), août. (Disponible sur Internet).

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. Direction de la formation et du perfectionnement, (2005), *Programme cadre pour la formation des agents de l'enseignement de l'enseignement fondamental*, janvier.

(Suivant une note sur la page de couverture du document, le mot « agent » désigne dans ce document les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (2007), *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, septembre. (Disponible sur Internet).

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (2010), *Adaptation de la Didactique du français aux situations de créolophone. Guide du maître : Haïti*, Organisation Internationale de la Francophonie, février. (Disponible sur Internet).

Yarrow, Noah (2011), *Étude des modules de la formation initiale accélérée, DEP, EPT*, (version finale).

Analyse de la bibliographie présentée dans chacun des modules

Module	Nombre de titres	Nombre de titres d'auteurs haïtiens	Année d'édition	Disponibilité et accessibilité
1. Didactique du créole				
2. Psychologie générale et du développement				
3. Didactique du français				
4. Didactique générale : Planification de l'enseignement et intervention pédagogique				
5. Pédagogie générale et Théories de l'apprentissage				
6. Didactique des mathématiques				
7. Gestion de classe				
8. Évaluation des apprentissages				
9. Micro-enseignement				
10. Didactique des sciences sociales				
11. Didactique des sciences et de la technologie				
12. Didactique de l'éducation artistique et culturelle				
13. Didactique de l'éducation physique et sportive				

Vers la définition d'une méthodologie pour la révision des modules.

Une révision peut être effectuée en vue :

- De s'assurer que les modules répondent à un ensemble d'objectifs qui ont été au préalable définis :
- a) en amont (connaissances, valeurs ... à transmettre). Ici, une attention spéciale doit être accordée au contenu des modules et surtout à la relation entre la théorie développée et les exemples, s'il y en a. Ces derniers, sont-ils tirés de l'environnement de l'enfant? C'est une question qui n'est pas toujours simple, étant donné que l'environnement des enfants n'est pas homogène, varie en fonction du milieu (périurbain, urbain, rural), de la classe sociale. Pour ce qui concerne les langues, l'environnement écrit du créole est très pauvre par rapport à celui du français. Plus généralement, comment doit-on articuler la théorie à la pratique?
 - b) et en aval (efficacité des modules – l'enseignant produit sera-t-il en mesure de transmettre les connaissances contenues dans les modules? Possède-t-il les compétences requises pour exercer son métier?). La formation de l'enseignant se fait-elle de telle sorte qu'elle constitue un modèle qu'il pourra reprendre dans son propre enseignement? Les responsables du module des sciences sociales, ont fait, par exemple, remarquer que « les modules, en général, ne sont pas conçus dans l'esprit de la professionnalisation du métier d'enseignant ». Dans le document du Ministère intitulé *Curriculum de la formation initiale accélérée des enseignants*, il est rappelé à la page 13 que « 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 ». Le profil de sortie de l'enseignant présenté dans le document est repris par l'équipe française et présenté ici à la page 14.

Note : Faudrait-il redéfinir les objectifs en termes de ce qu'il faut réaliser? Les objectifs définis mettent-ils uniquement ou surtout l'accent sur la transmission de connaissances, ignorant totalement l'enfant? La responsable du module de psychologie générale et du développement, a fait, par exemple remarquer, « que les objectifs tels que définis sont orientés uniquement vers le processus d'apprentissage. Or, il s'agit, dit-elle, de développer une approche pédagogique centrée sur l'enfant ». Les responsables des modules de la didactique des langues françaises et créoles peuvent aussi se poser les mêmes questions. L'approche communicative, recommandée par le Ministère, est-elle suivie dans les modules?

- De corriger un ensemble de problèmes identifiés à la suite d'une évaluation. On peut prendre connaissance du texte de Noah Yarrow mis à votre disposition par la FONHEP.
- De s'assurer que les modules répondent aux exigences de la forme, de la cohérence interne et aux normes pédagogiques de base.
- D'identifier les difficultés auxquelles les modules donnent lieu dans leur utilisation. (Le processus de transmission). Ici, il faudrait envisager d'enquêter auprès des formateurs et des élèves-maitres, comme l'ont suggéré des collègues chargés de réviser les modules. Il est cependant possible d'essayer d'obtenir des directeurs des écoles où des élèves-maitres ont effectué leur stage une évaluation de ces derniers fondée sur la performance de leurs élèves.

Modèle proposé pour la révision des modules

Pour Chaque Module	Le module répond-il aux objectifs fondamentaux / Méthode d'enseignement privilégiée par le Ministère Document de base : Programme cadre ... (2005); Annexe 2 dans le document de Yarrow Noah (2011), voir aussi la liste proposée par la FONHEP (page 15)	Révision interne (Forme, cohérence interne, normes pédagogiques)	L'apprentissage (Les modules sont-ils écrits de façon à faciliter l'apprentissage des élèves-maitres)	L'enseignant est-il compétent?
--------------------------	--	--	--	--------------------------------------

Une grille de lecture de Yarrow, Noah (2011), *Étude des modules de la formation initiale accélérée, DEP, EPT*

Thèmes transversaux	Remarques	Modules évalués	Remarques	Modules manquants
Absence de référence aux compétences du programme de formation professionnelle du Ministère ou à tout autre système de compétences.		Planification de l'enseignement (page 5)		Didactique de l'éducation physique et sportive
La plupart des modules présentent des faiblesses quant au traitement de la pratique et des divers modes de compréhension des étudiants en fondamentale.		Gestion de classe (page 6)		Administration scolaire aussi, il semble, selon MENFP (FDT)
En général, les modules n'utilisent pas l'approche formative permettant d'identifier les compétences, expériences et préjugés chez les élèves-maitres vis-à-vis du sujet traité.		Évaluation de l'apprentissage (page 6)		
Registres de langue utilisés au niveau des modules		Guide pédagogique de micro-enseignement (page 7)		
Équilibre entre théorie et pratique		Didactique du français (page 8)		
Le niveau d'utilité des modules augmentera si les matériaux supplémentaires (diagrammes, textes, images, etc.) sont inclus directement dans le texte, ou en annexe au besoin, et non pas en faisant référence à un site web ou à un livre qui peut ne pas être disponible à ce moment dans les IFM.		Didactique des sciences sociales (page 8)		

Les compétences professionnelles visées par la formation des maîtres

Profil de sortie de l'enseignant (Adapté par l'équipe française)

Compétences	Remarques	Modules	Remarques
<u>Dans une première phase</u> , la formation initiale doit permettre aux étudiants-maîtres de <u>combler les lacunes académiques</u> découlant de leur parcours scolaire.			
<u>Dans un deuxième temps</u> , la formation initiale devra leur assurer <u>une connaissance suffisante des contenus notionnels</u> de toutes les matières inscrites dans les programmes scolaires			
Utiliser correctement les langues			
Préparer son enseignement			
Faciliter les apprentissages des élèves			
Gérer le groupe-classe			
Évaluer les apprentissages			
Participation à la vie de l'école et de la communauté			
Assumer son développement professionnel			

Une grille de lecture de Yarrow, Noah (2011),

Étude des modules de la formation initiale accélérée, DEP, EPT (suite)

Thèmes transversaux	Remarques	Modules évalués	Remarques	Modules manquants
La cohérence des modules augmentera si chaque module utilise la même présentation (formation, pagination, font, etc.). La cohérence sera encore plus significative si chaque module disciplinaire suit la même approche : présentation du sujet (la théorie, par exemple, représenterait 20% du contenu), méthodes en didactique (30%), stratégies d'enseignement (50%) à travers des modèles de plans de leçons et fiches de leçons.		Didactique de l'éducation artistique et culturelle (page 9)		
		Pédagogie générale et théories de l'apprentissage (page 10)		
		Sciences et technologie (11)		
		Didactique du créole (page 11)		
		Psychologie générale et du développement (page 12)		
		Mathématiques module didactique (page 13)		

Autres directives pouvant servir à réviser les modules :

(Proposition de la FONHEP – Florence Thérémène Délimon)

- Uniformité de présentation des modules;
- Équilibre entre théorie et pratique, pour faciliter l'apprentissage des élèves-maitres
- Conscience des registres de langue (pour le français, pour le créole); renforcement de vocabulaire (français et créole); transition français - créole à articuler?... langue parlée - langue écrite
- Répertoire d'activités d'enseignement que l'élève-maitre devrait progressivement maîtriser, en tenant compte de l'âge et du niveau de développement psychologique de l'élève et/ou de l'adolescent
- Différents types de questionnement que l'élève-maitre devrait maîtriser (voir les annexes soumis par Yarrow également)
- Activités centrées sur l'enfant, à travers les exemples de travaux que l'élève-maitre devrait préparer
- Évaluation - auto-évaluation de l'élève-maitre; les types d'évaluation, selon les différentes disciplines enseignées; la place de l'erreur dans les situations d'enseignement- apprentissage
- Développement et utilisation de matériels didactiques et pédagogiques qui feront appel à ce qui se retrouve dans l'environnement de l'élève (pensons aux écoles qui se retrouvent loin de toutes facilités modernes, ou qui ont peu de moyens même dans les

centres urbains... l'élève-maitre doit pouvoir servir les besoins pédagogiques de ces écoles, avec les moyens du bord... il doit créer)

- Les liens avec la communauté - éducation civique, éducation à la citoyenneté...

Conclusion de ces réunions préparatoires

Il apparaît que les deux équipes, tout en s'étant réunies de manière indépendante, ont une convergence des questions et des préoccupations, l'équipe haïtienne étant plus préoccupée par les incidences locales que l'autre équipe, ce qui paraît tout à fait normal, sachant que certains experts français n'étaient jamais allés en Haïti.

Une difficulté commune fait jour : celle d'articuler le référentiel de compétences de l'enseignant haïtien et le contenu des modules dont la division ne correspond pas à une ou des compétences exclusives mais à un ensemble de compétences qui se chevauchent. Autrement dit, les modules tentent presque tous de répondre à cet ensemble de compétences correspondant plus à des comportements et attitudes qu'à des connaissances. Toutefois, certains modules offrent des dominantes de développement de certaines compétences. Ces savoir-être sont sollicités dans toutes les activités professionnelles de l'enseignant.

Par ailleurs, l'absence de programmes scolaires pour certaines disciplines voire de programmes de formation pour d'autres ont plongé les experts dans l'incertitude : était-ce à eux de construire ces programmes ?

Enfin, certains modules, comme la gestion administrative, n'ont pas été pris en compte, tant leur contenu indéfini semblait quelque peu s'éloigner des compétences- clés requises pour l'exercice de la profession.

Les deux équipes d'experts ont esquissé des modes de travail et des trames communes possibles de modules révisés. Enfin, il n'a pas échappé à ces experts toute la question des valeurs : quel citoyen l'école haïtienne veut-elle former ?

Le déroulement de la première rencontre en Haïti

Les objectifs de cette mission

Cette mission a poursuivi un triple objectif :

- ✚ Définir le cadrage général du travail à réaliser ainsi que du calendrier
- ✚ Répartir les équipes mixtes (françaises et haïtiennes) entre les modules et les programmes
- ✚ Amorcer le travail d'analyse selon une trame commune et engager des modalités précises de travail inter et intra équipes avant la prochaine mission en novembre.

Il convient de souligner que chaque équipe (française et haïtienne) a été animée par un couplage d'animateurs : pour l'équipe haïtienne, il s'agit de Monsieur Alain Gilles et pour l'équipe française de Madame Françoise Cros, tous deux professeurs d'Université. Ces animateurs ont pris connaissance des deux comptes rendus des réunions préparatoires et ont noté une nette convergence des deux équipes sur la manière d'envisager la révision des modules et sur les orientations pédagogiques et didactiques à tenir, tant et si bien que ce travail en amont a considérablement facilité l'avancée des travaux de cette mission.

Le déroulement proprement dit

Cette mission s'est déroulée dans la salle Horizon de l'hôtel Montana à Pétionville, chaque jour de 9h à 17 heures.

Lundi 23 septembre 2013

Le matin a été consacré à un cadrage institutionnel et politique dont les nouvelles orientations se tournent vers une prise en charge de l'ensemble des nombreux programmes concernant totalement ou partiellement la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale (ENI, TEH, CFEF, IFADEM, etc.). Autrement dit, les autorités ministérielles conseillent, pour cette mission, une révision de la FIA dans une perspective de refonte de l'ensemble de ces programmes, c'est-à-dire d'élaborer une grille applicable à un corpus plus ample que le seul programme FIA. Le ministère souhaite avoir un seul programme officiel national de formation initiale des enseignants, face à l'amélioration nette de la scolarisation des enfants et au nombre croissant de maîtres. Ce programme serait le référent unique, stable et répondant aux conceptions nouvelles de la formation, dans le but de placer le système éducatif haïtien dans la voie d'un véritable développement.

L'après-midi, tous les membres présents des deux équipes se sont mutuellement présentés, mettant ainsi en valeur la variété des profils et leur haut niveau de connaissances et de compétences (niveau universitaire) (Cf. Annexe Liste des noms des deux équipes).

L'ouverture officielle de la mission est réalisée par Monsieur le Directeur de la Direction de la formation et du perfectionnement et de Monsieur Stimphil, responsable de l'opération EPT auprès de Ministère et de la Banque Mondiale. Ce dernier rappelle la multiplicité des programmes de formation initiale des enseignants existant en Haïti et souligne l'avancée apportée par le programme FIA dont trois dimensions importantes :

- Une remise à niveau de trois mois permettant au futur enseignant d'acquérir la théorie de base ;
- L'aspect pratique privilégié par deux années consacrées aux stages ;
- La place importante accordée à la didactique ouvrant la voie à la professionnalisation.

Il souligne toutefois que la FIA a des manques à combler voire des réorientations fortes à réaliser. C'est bien pour cela, qu'à la suite de son évaluation, le Ministère de l'éducation a fait appel à une expertise internationale pour y remédier. C'est l'objectif premier du travail des équipes d'experts présents que de rendre la formation pratique et efficace. Il ajoute que la programmation même de la FIA peut être modifiée si cela se révèle utile et nécessaire. Cette révision s'avère d'autant plus évidente que d'elle dépend un autre programme, celui de la formation des formateurs et de la création du référentiel de compétences du formateur d'enseignants.

Des échanges s'ensuivent conduisant à une meilleure compréhension du travail à mener entre les deux équipes.

Mardi 24 septembre 2013

Tous les participants ont entre leurs mains trois documents déterminants et stabilisés :

- L'évaluation des modules ;
- Le référentiel de compétences de l'enseignant haïtien⁴ de l'école fondamentale;
- Les programmes scolaires pour la majorité des disciplines.

A cela s'ajoute le curriculum qui contient à la fois les programmes et la planification de la FIA et quelques contenus de modules.

A partir de là, les participants forment des groupes mixtes (experts haïtiens et experts français) et interdisciplinaires (plusieurs disciplines sont représentées dans chaque groupe). La consigne est, à partir du contenu de cet ensemble de documents, en lien avec les nouvelles conceptions de la formation professionnelle des adultes liées aux recherches récentes, dégager quelles seraient les dimensions d'analyse de modules de formation initiale professionnelle d'enseignants de l'école fondamentale. Chaque animateur de groupe est ensuite venu exposer à tous ces dimensions d'analyse ainsi que les raisons du choix. Des discussions s'en sont suivies.

Trois groupes sont donc venus exposer les dimensions possibles d'analyse de tout module de formation initiale professionnelle des enseignants. En voici les paperboards de restitution :

Premier groupe :

- Présence de situations problèmes (réflexivité, obstacles, ressources ouvrant à des situations pédagogiques)
- Des objectifs spécifiques permettant des évaluations formatives progressives prenant en compte les représentations des élèves-maîtres
- Des contenus de savoirs liés à une approche épistémologique de la discipline (discours de vérité, démocratie, la science et les sciences)
- Une construction nette de situations d'apprentissage tenant compte de la progressivité
- Présence d'un référentiel de compétences scientifiques
- Evaluation des apprentissages, de l'avancée dans la formation
- Présence d'une bibliographie abondante et pertinente.

Second groupe :

- Une présence des critères d'évaluation liés au référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant
- Une mise en situation d'apprentissage de l'élève-maître dans une forte contextualisation
- Une adéquation et une articulation entre les objectifs, les activités, les contenus et les évaluations
- Une répartition du temps en lien avec le contenu disciplinaire
- Une cohérence intra disciplinaire
- Une planification du module claire
- Une interaction et une adéquation entre la théorie et la pratique
- Une révision des objectifs par rapport au développement intégral

⁴ En réalité, il en existe deux : celui contenu dans le Curriculum et celui publié par le Groupe de recherches et d'interventions en éducation alternative (GRIEAL). Mais ces deux référentiels recouvrent les mêmes dimensions et il a été convenu qu'ils pouvaient être indifféremment convoqués.

- Un développement chez l'élève-maître de sa capacité de construction de son apprentissage
- Une actualisation des connaissances.

Troisième groupe :

- Les compétences professionnelles visées (et ses composantes)
- Les ressources théoriques nécessaires à la construction : des savoirs de la discipline, des savoir-faire et des savoir être, les savoirs du programme scolaire
- Une mise en situation pratique par des stages, des activités pratiques, des observations, un travail coopératif, en équipe, de la communication orale, de la réflexivité et une analyse de pratiques
- Des modalités de formation en institution comme une démarche inductive, des situations problèmes, la construction d'outils, un travail sur les représentations de l'élève-maître et son formateur, une contextualisation des savoirs et des situations d'apprentissage, des références bibliographiques et des extraits de textes
- Des modalités variées d'évaluation comme l'évaluation formative ou l'auto-évaluation
- Une forme de module prenant en compte le niveau de langue et son registre, le volume des savoirs et une progression thématique
- Une articulation avec les autres modules (transversaux et disciplinaires)
- Un isomorphisme c'est-à-dire une même modalité de formation entre la formation des élèves-maîtres et celle voulue pour les élèves.

Mercredi 25 septembre 2013

A partir des exposés de ces trois groupes et échanges sur le sens de certaines de ces dimensions, plus la mise en évidence de certaines incompréhensions ou malentendus, une construction commune des dimensions s'est opérée en grand groupe, dimensions qui permettent de définir ce qu'un module de formation initiale doit revêtir à partir de dimensions incontournables.

Cette grille d'analyse des modules de formation initiale de formation professionnelle des enseignants apparue à l'issue de ce travail en commun est la suivante, sachant que l'ordre d'apparition des dimensions n'est pas hiérarchique :

Grille des dimensions d'analyse de modules de FP initiale des enseignants du fondamental

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Isomorphisme 2. Réflexivité 3. Contextualisation 4. Cohérence interne et externe 5. Langues et langages 6. Pertinence de la théorie 7. Mise en activité de l'apprenant 8. Evaluation 9. Interdisciplinarité 10. Fabrication d'aides pédagogiques |
|--|

Définition de chacun des termes de cette grille :

- 1- **Isomorphisme** : pratique pédagogique utilisée en formation en résonnance avec ce que l'élève-maître fera avec ses élèves. Par exemple : le formateur utilise la pédagogie différenciée dans son module de formation s'il invite les élèves-maîtres à pratiquer avec leurs élèves de la pédagogie différenciée. A contrario, ne pas faire un cours magistral pour inciter ensuite les élèves-maîtres à faire des travaux de groupes avec les élèves en classe.
- 2- **Réflexivité** : attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense. La métacognition est une forme de 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- **Contextualisation** : 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- **Cohérence** : qui montre du lien raisonnable et rationnel entre des éléments comme à l'intérieur de savoirs dans un module (cohérence interne) ou des savoirs d'autres modules comme les modules transversaux de pédagogie générale ou de psychologie générale ou des autres modules (cohérence externe).
- 5- **Langues et langages** : être attentif au registre, 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- **Pertinence de la théorie** : lien entre les théories évoquées et leur utilité immédiate ou d'éclairage des situations pédagogiques et didactiques que l'élève-maître aura à mettre en place dans sa classe.
- 7- **Mise en activité de l'apprenant** c'est-à-dire lui offrir au cours de sa formation des situations problèmes le conduisant à trouver pas 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'élève-maître, au service des compétences professionnelles du référentiel ou, pour l'élève au service des objectifs de l'école fondamentale).
- 8- **Evaluation** : 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.
- 9- **Interdisciplinarité** : 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). Ne pas oublier que la formation s'adresse à un maître polyvalent.
- 10- **Fabrication d'aides pédagogiques** : former l'élève maître à savoir utiliser pour l'apprentissage toutes les ressources à sa disposition, à savoir exploiter son environnement.

L'après-midi a été consacré à tester la pertinence d'une telle grille dans tous les modules. Chaque tandem disciplinaire, après lecture et analyse du module avec les dix dimensions de la grille, a pu en mesurer les limites et la pertinence de manière à perfectionner le sens et la portée de cette grille.

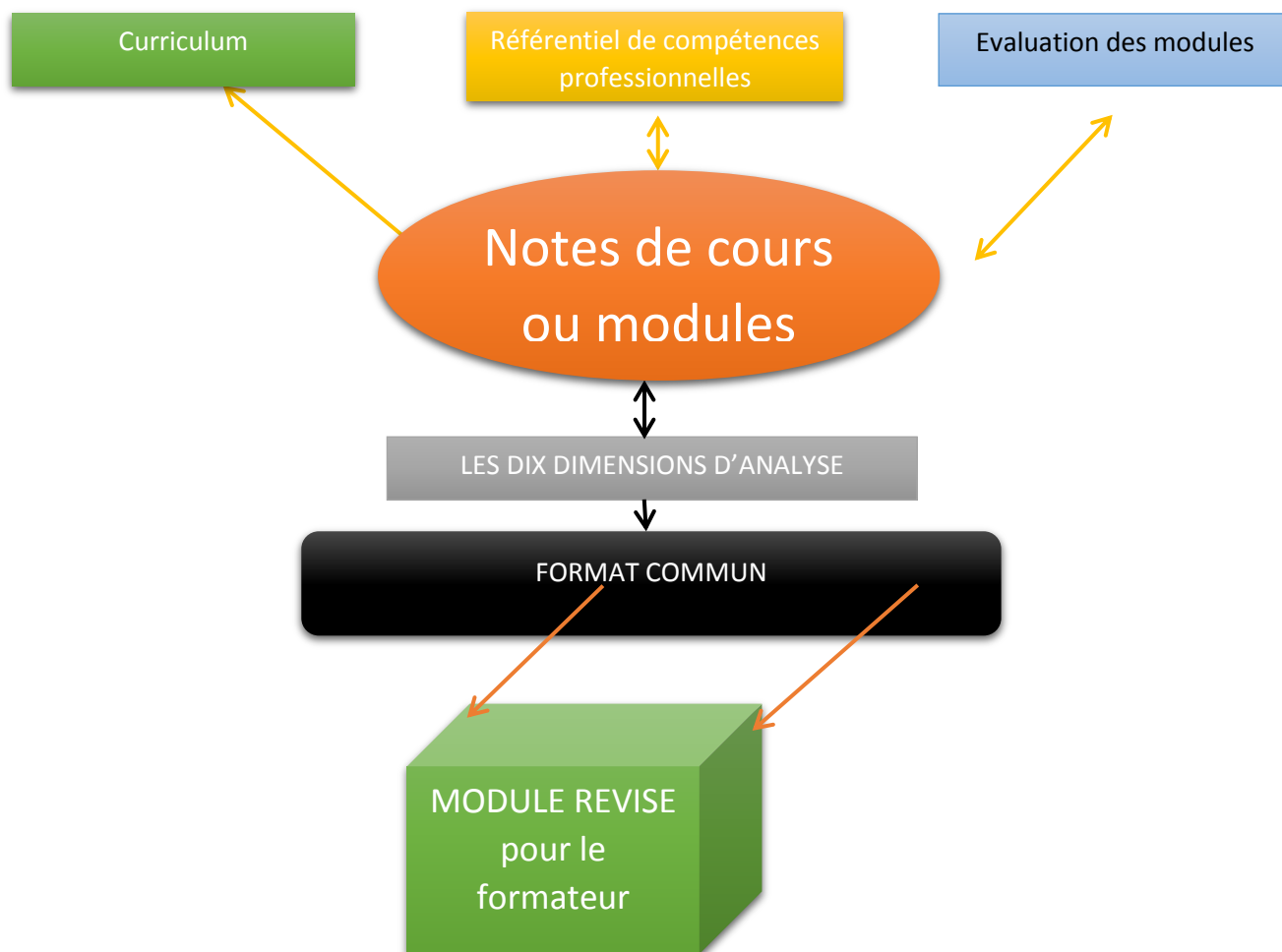
Une mise en commun de l'ensemble des analyses des modules fait apparaître des lacunes selon l'ensemble des dimensions, de manière plus ou moins nette et selon le module. Certains modules possèdent des éléments de dimensions, éléments qui peuvent être approfondis et retravaillés tandis que d'autres modules ont à ajouter certaines autres dimensions. Ce tour de table général a permis de voir que l'ensemble des dimensions était tout à fait pertinent et permettrait même de l'appliquer à d'autres programmes de formation. Une telle mise au point apparaît nécessaire dans la totalité des modules, notamment sur la partie « activités pratiques » déjà notée dans le document d'évaluation des modules.

Il est à noter que le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant relève d'un passage obligé de la part de TOUS les modules. C'est un horizon d'attente commun.

Jeudi 26 septembre 2013

Rappel du processus du travail de cette première mission en plénière, selon deux étapes centrales : celle des dimensions d'analyse, celle du format commun, pour une révision des programmes de formation initiale des enseignants. Ce jeudi, nous en sommes aux dimensions testées, il reste à construire un format commun aux modules.

Voici le processus de travail suivi pour cette première mission :



Dans ce module générique revisité, véritable **MANUEL POUR LE FORMATEUR**, figureront obligatoirement, en lien étroit, les deux niveaux successifs : celui des activités de l'élève-maître et celui des activités des élèves en classe.

Puis continuation de la restitution des modules disciplinaires qui n'avaient pas pu exposer de manière précise la manière dont les dimensions apparaissent ou pas dans leurs modules.

Les remarques essentielles portent sur deux dimensions :

- celle de la réflexivité qui semble prendre trop de place dans une culture faite de l'action-réaction et de trop de systématisme. Pour bien agir faut-il toujours de la réflexivité ? Le problème semble, pour certains, être plus de l'ordre de la prise de responsabilité de l'individu (être responsable de ses actes c'est-à-dire en assumer consciemment la responsabilité) ;
- celle de la nécessité d'une progression non seulement au cours de la formation mais dans la transformation même des représentations de ce qu'est l'apprentissage scolaire par rapport à l'existant.

- Enfin, une telle approche nécessite des implications institutionnelles dont la principale est celle de l'intervention du formateur sur le terrain en accompagnement de l'élève-maître.

Mise en travail de groupes interdisciplinaires (les mêmes que ceux du mardi) pour construire une trame commune de module, quelle que soit la discipline concernée. Puis mise en commun du travail des trois groupes. Voici les restitutions sur paperboards :

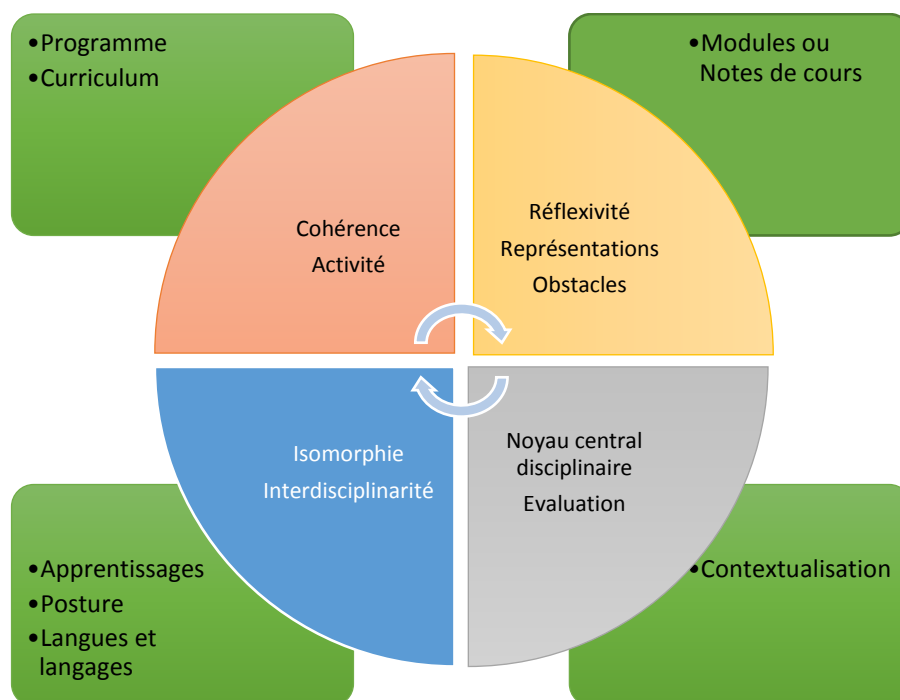
Premier groupe :



Deuxième groupe :

- Titre du module
- Introduction : sens et place de la discipline dans la formation professionnelle
- Compétences professionnelles visées (profil de sortie de l'élève maître)
- Objectifs du module et des séances du module
- Connaissance de l'élève-maître (prérequis cognitifs, socio-culturelle et personnelle)
- Contenus (notions et savoirs visés)
- Situations d'apprentissage (problème, travail sur les représentations, etc.)
- Tâches et activités de l'élève-maître
- Stratégies et activités du formateur
- Supports techniques et pédagogiques
- Modalités d'évaluation
- Références bibliographiques, sitographies
- Annexes avec des extraits de textes et des notes de cours.

Troisième groupe :



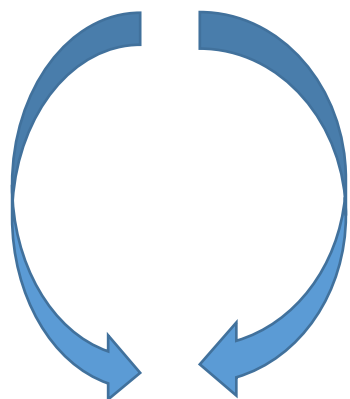
Vendredi 27 septembre 2013

Cette journée a été consacrée à la stabilisation finale de la TRAME COMMUNE de construction de tout module, sachant par la suite que cette trame sera adaptée à chacun des modules selon sa spécificité.

Trame commune de tout module de formation initiale professionnelle de l'enseignant

1. Titre : Module de didactique... ou module de domaine
2. Introduction : sens et pertinence du module, son rapport à l'exercice de la profession (enseigner la discipline ou le domaine X, c'est...)
3. Compétences professionnelles visées (objectifs du module, les notions et savoirs qu'il contient, sa durée en heures)
4. Sa démarche didactique :

Pour chaque notion ou savoir :



- Mise en situation de l'élève maître (situation de découverte, situation-problème, exploration, propositions d'éléments déclencheurs, etc.)
- Tâches et activités des élèves-maîtres : consignes et réalisation de l'activité
- Exploitation de l'élève 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'élève-maître dans des activités de classe (des scénarii)

5. Evaluation du processus de construction des compétences de l'élève-maître**6. Références bibliographiques plus quelques extraits de textes significatifs****7. Sommaire****8. Index et lexique****Décisions et travaux à mener d'ici la deuxième rencontre**

Une partie du temps du vendredi a été consacrée à l'organisation du travail de révision des modules de la FIA. Cette organisation a porté sur deux points : d'une part, sur la distribution des tâches au sein de chaque équipe (qui commence le premier jet d'écriture et selon quel échéancier) et, d'autre part, les échanges éventuels entre modules.

En effet, il a été décidé que des experts responsables d'un module liraient un autre module de manière à conserver cette homogénéité intermodulaire aussi bien dans le contenu que dans la forme (fidélité à la trame commune).

Une première étape a été fixée au premier novembre où les deux responsables, Monsieur Alain Gilles et Madame Françoise Cros, prendraient des nouvelles de l'avancée des travaux de réécriture. Une réunion de l'équipe haïtienne est aussi prévue le 4 octobre sous l'animation de Monsieur Alain Gilles et Madame Florence Délimon-Théramène.

La deuxième mission en Haïti est prévue pour quatre jours, les 19, 20, 21 et 22 novembre 2013 où une version provisoire des modules sera présentée pour être révisée, recadrée et, sans doute en lien avec les autres programmes de formation initiale des enseignants livrés par le Ministère de l'éducation entre temps.

Le déroulement de la deuxième rencontre en Haïti

La rencontre s'est déroulée à l'hôtel Plaza situé face à la place centrale de Port au Prince. Des manifestations avaient lieu tout près et il a été décidé de concentrer les réunions dans une des salles de cet hôtel.

Le mardi 19 novembre a consisté au travail de précision de chacune des équipes de chaque module dans le calage des termes, dans la continuation de certains écrits non terminés.

Le mercredi 20 novembre, il a été demandé aux participants de lire des modules dont ils n'étaient pas les auteurs de telle sorte à vérifier la compréhension de certains termes abscons ou de certaines phrases longues. Les retours sont nombreux. Chaque participant a lu entièrement deux modules autres que le sien et a envoyé par mail aux auteurs ses propres remarques avec possibilité d'échanges en temps réel. Ces premières lectures ont pu mettre en évidence des questions communes débattues lors de la dernière séance de cette rencontre.

Les animateurs insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas de former des spécialistes de domaines mais que les formateurs formeront un enseignant polyvalent qui doit donc posséder le minimum de ce qui est possible pour exercer efficacement son métier, c'est-à-dire pour que les élèves apprennent. De plus, le niveau de langue doit être des plus simples et des plus clairs. L'usage d'exemples concrets haïtiens est recommandé ainsi que des métaphores permettant de comprendre ce dont il s'agit lorsqu'on aborde la théorie.

Le jeudi 21 novembre 2013 a été la continuation de ces lectures et reprises des contenus des modules.

Le vendredi 22 novembre 2013, une réunion plénière s'est déroulée avec un triple objectif :

- Synthétiser les questions les plus fréquentes apparues à la suite des lectures croisées des modules ;
- Dégager des questions générales des options prises par les modules comme esquisse d'une certaine approche de la formation des enseignants et d'une philosophie des futurs citoyens formés à cette nouvelle école ;
- Définir la suite des opérations pour atteindre les buts fixés à cette mission.

Les questions les plus fréquentes à la suite de la lecture croisée des modules déjà rédigés

- ✚ Ne pas confondre module de didactique d'une discipline et module de formation pour enseigner une discipline. En effet, il ne s'agit pas de faire des futurs enseignants des spécialistes de didactique mais de connaître *a minima* la didactique de la discipline concernée ou du domaine pour offrir aux élèves des situations pertinentes d'apprentissage.
- ✚ Il a été question de mettre dans la marge des modules un condensé du contenu de chaque partie comme on peut le faire dans certains ouvrages ou manuels. Cela est apparu comme très complexe, difficile à faire et peut-être pas adapté au contenu déjà synthétique proposé aux formateurs d'enseignants.
- ✚ Ne pas craindre de donner beaucoup d'exemples concrets pour faire comprendre certaines notions complexes, des exemples empruntés à la vie courante des haïtiens.

- ✚ S'il semble difficile de ne pas mettre certains concepts, les expliciter à travers un vocabulaire simple.
- ✚ Il est décidé d'utiliser un même mot pour les futurs enseignants, c'est-à-dire de remplacer élève-maître par « étudiant-maître » qui semble plus juste et ne conduit pas à une attitude d'infantilisation : nous sommes en formation d'adultes.
- ✚ Chaque module disciplinaire doit prendre en compte les différents niveaux scolaires et se caler impérativement sur les programmes scolaires lorsqu'ils existent.
- ✚ Problématiser les contenus de modules de telle sorte que l'on puisse voir derrière cela la construction d'un futur citoyen du monde dans une démocratie.

Les questions générales et les options prises

- ✚ Que l'écriture ne soit pas un exercice en soi dans les modules mais qu'elle puisse incarner des réalités et des activités réalisables pour le formateur.
- ✚ La question du statut des concepts et de leur inscription dans l'histoire et la culture. Il semble que les mêmes mots n'aient pas le même sens selon les lieux et c'est pour cela qu'il est indispensable de contextualiser les écrits offerts aux formateurs haïtiens.
- ✚ Un rapport à la réalité et les liens entre culture et nature ne sont pas toujours les mêmes. Ce n'est pas parce qu'on a dit ou décrété une chose qu'elle existe concrètement forcément.

La suite des opérations après cette deuxième rencontre

- ✚ Une charte graphique doit être établie pour les graphistes qui auront à mettre en forme les modules ainsi que le guide méthodologique modifié à la suite d'échanges informels.
- ✚ La longueur d'un module ne doit pas excéder une cinquantaine de pages
- ✚ Une liste des illustrations accompagnée des consignes de mise en œuvre doit être envoyée aux responsables
- ✚ La prise en compte des remarques faites lors de cette deuxième rencontre doit être réalisée dans les jours qui viennent.
- ✚ L'ensemble des modules doit être prêt de telle sorte que l'atelier de validation des documents dans leur version finale ainsi que les recommandations ne tarde pas trop.

Les 13 modules, le curriculum révisé, assortis d'un guide méthodologique ont été adressés à une équipe de graphistes sélectionnée par la FONHEP en février 2014 afin de procéder à l'insertion d'images, de documents iconographiques et d'assurer la mise en forme des documents. Ce travail a été réalisé dans des temps incroyablement longs et la restitution des versions provisoires des documents au Client s'est faite en juin 2014.

Finalisation de la mission

Il était prévu dans le contrat, une dernière phase d'ajustement des documents à partir de recommandations apportées par la Cellule EPT ainsi qu'un atelier de restitution.

Pour des raisons liées à des difficultés conjoncturelles et à de nouvelles perspectives de réformes de la formation initiale haïtienne, la cellule EPT (Client) n'a transmis les recommandations devant conduire à la mise en place des versions finales des modules au CIEP, que le 7 janvier 2015. Les experts français comme haïtiens ont dû être mobilisés à nouveau et le calendrier de restitution final ajusté à leur disponibilité, ce qui n'était pas facile vu les débordements temporels par rapport au calendrier initial du projet.

Les experts français et haïtiens se sont consultés pour opérer la version finale des modules en prenant en compte les recommandations communiquées. Certaines demandes n'ont pu être satisfaites pour des raisons présentées ci-dessous par module :

1. Réponses aux recommandations pour le module sciences et techniques

1. Il est question d'une situation supplémentaire à proposer aux élèves-maitres qui relèverait de la physiologie végétale (le besoin de lumière pour la vie de la plante). Comme l'une des situations proposées est déjà de physiologie végétale, nous ne retenons pas cette proposition, par ailleurs tout à fait fondée.
2. La seconde proposition conduisant à montrer qu'une plante et qu'un insecte respirent parce qu'ils troublent l'eau de chaux, n'a pas été conservée pour trois raisons.
 - Une telle expérience-monstration ne pourrait advenir qu'après des activités d'une certaine complexité expliquant successivement :
 - la présence de gaz différents dans l'air ;
 - parmi ces gaz la présence du CO₂, d'O₂ et surtout d'azote (79%) ;
 - l'activité respiratoire comme affectant essentiellement le rejet de CO₂ (sans qu'une autre expérience n'ait montrée la diminution du taux d'O₂, ce qui est important car le CO₂ rejeté correspond à l'O₂ absorbé) ;
 - le phénomène de la photosynthèse
 - Pour avoir réalisé cette expérience, les résultats observés ne sont pas évidents, tant l'intensité respiratoire de la plantule se conjugue à son activité photosynthétique, et tant l'intensité respiratoire d'un insecte est faible. L'eau de chaux se trouble très très peu, sinon pas du tout.
 - Enfin, cette expérience correspondrait non pas à au résultat d'une investigation comme nous cherchons à le valoriser tout au long de ce module mais à une monstration. Il y a lieu de distinguer une expérience (un donné à voir, que nous nommons une expérience-monstration) et la démarche expérimentale (un donné à penser).
3. Comme il est dit par l'évaluateur, le renvoi à des sites web permettra d'étendre ces activités à des questions qui pourraient avoir trait au compostage et aux biodigesters.

2. Réponses aux recommandations pour le module de psychologie générale

Le nouveau module a pris en compte les remarques en ce qui concerne la formulation des objectifs.

Il n'a pas été pris en compte l'approche humaniste de Carl Rogers qui nous est apparue comme actuellement largement dépassée, ainsi que toutes les théories du langage relevant plus de la linguistique.

Pour chaque moment d'apprentissage, le temps a été ajouté et les exercices proposés ainsi que de nouvelles références bibliographiques ont été pris en compte.

3. Réponses aux recommandations pour le module Education culturelle et artistique

P.8 « leurs réflexions sont sans cesse sollicitées par la (les) productions en train de se construire et l'intention qu'ils se fixent » suggestions : «...par la (les) production(s) qu'ils sont en train de construire... » : Suggestion possible sauf qu'ici « en train de se construire » était une reprise de l'expression de René Passeron sur la poïétique (« en bref, l'objet étudié par Valéry, ce n'est pas l'ensemble des effets d'une œuvre perçue, ce n'est pas non plus l'œuvre faite, ni l'œuvre à faire (comme projet), c'est l'œuvre en train de se faire »). Dit plus simplement, nous voulions insister sur le regard de l'étudiant-maître interrogeant les étapes de l'instauration, les processus particuliers de l'objet qu'il est en train de produire.

P. 20 « ...ils utilisent des outils, des matériaux et des supports... ils réalisent Suggestion : Et les réalisent ». La répétition du verbe « réaliser » est là pour exprimer davantage que ce sont les élèves qui doivent véritablement réaliser et non le maître.

P. 20 Faut-il rattacher le paragraphe à « il faut que : ... » C'est bien « il faut que » le professeur conduise

P 21 on peut mettre « sont exposés » (mais pourquoi ne pas garder « les travaux des élèves s'exposent en fin de séance » ?) Il faudrait donc apporter les clarifications nécessaires (à savoir s'il s'agit de deux domaines d'étude ou trois). Quant aux domaines d'études, le domaine « étude musicale et le chant » ici ne fait pas l'objet d'un domaine spécifique de proposition, faute d'un spécialiste dans le domaine. Le chant est toutefois abordé dans l'étude du patrimoine.

P. 35 « et de faire des constats donnant lieu à l'interrogation de divers points (en référence à la planche et les figures 1 à 12 qui la composent ». Il s'agit bien des élèves qui font des constats.

« Exploitation des références artistiques/ peut-être pas assez d'œuvres d'arts étrangères ». Il nous semblait important de prendre appui sur le patrimoine artistique haïtien contemporain au détriment d'un trop grand nombre d'œuvres d'art étrangères dont les étudiants-maîtres ne connaîtraient pas obligatoirement les problématiques. Les artistes étrangers et leurs œuvres sont à découvrir au fur et mesure des besoins et des possibilités bibliographiques (outre les bases de données par les musées). Le programme « connaissance d'œuvres d'art étrangères » est illimité ... Il suffit d'aller sur les sites de musées internationaux.

« Les TICE font l'objet d'un ajout avec la proposition de logiciels spécifiques (de préférence gratuits) ». Ils n'avaient été évoqués que très peu au départ, en tenant compte des possibilités réellement transposables sur le terrain, au niveau de toutes les écoles d'Haïti. (Difficultés perçues par rapport aux possibilités d'équipement) Des sites dédiés ont été ajoutés dans une sitographie.

La différence évoquée entre arts plastiques et arts visuels (« le sous domaine d'études Arts Plastiques... » Arts plastiques n'est pas un sous-domaine ! En France pour les élèves du premier degré (3-10 ans) on emploie dans les programmes officiels le terme « arts visuels » et le terme « arts plastiques » pour le second degré (collèges et lycées) 11 ans à 18 ans. Le terme « arts plastiques » est hautement revendiqué par les professeurs et les inspecteurs du second degré qui ont obtenu les concours d'enseignement pour enseigner les arts plastiques. En arts plastiques sont bien évidemment intégrés la gravure, la photographie, le travail sur l'image, le cinéma,... (ces diverses composantes sont intégrées à ces concours).

« Les exercices nous paraissent insuffisants... » Deux propositions (carré rouge et volume en papier) sont ici davantage développées à titre d'exemple. D'autres propositions sont données de façon plus sommaires pour constituer des propositions de départ.

Il s'agit ici de développer des potentialités et des axes d'exploitation dans un programme de formation. Il ne s'agit pas ici de faire un livre du maître avec des activités « recettes », immédiatement transposables, sans mise à distance ; ce serait contraire à l'esprit souhaité, à savoir une réflexion du formateur conduisant ses étudiants-maîtres à construire eux-mêmes des situations de cours qui les interpellent et les obligent à trouver des solutions pensées en tant que formés. Par ailleurs, la commande n'a pas été de faire un manuel.

« Il faudrait plus de situations -problèmes pour y intégrer de nouveaux exercices... » Les situations-problèmes sont à développer (et à inventer) à la lecture des expériences amorcées. Le texte fait apparaître nombre de pistes à partir de la couleur (matérialité, recouvrement, liquidité, contrastes, ...), à partir du collage/assemblage (cohérence d'un espace, jeux de contrastes, travail sur des oppositions, construction/déconstruction, ordre/désordre, homogénéité/hétérogénéité, du dessin (incidence de la trace, rapport du corps au support, « je remplis une surface en un temps record », « j'exprime un sentiment de colère », « je caresse un animal »..., « je dessine sans outil graphique », « je dessine avec du tissu », ...) du travail en volume (de sa stabilité « il est très grand mais il ne doit pas tomber », des vides, des pleins, de sa photographie (mise en valeur des volumes de papier par des jeux de lumière) des images (détournement, création d'images, « Enorme, elle me fait très peur » faisant suite à la distribution d'une image de fourmi minuscule ... (ajout : Tous ces exemples sont cités (comme des amorces) pour qu'ils conduisent l'enseignant à transposer, à imaginer et à s'approprier, lui-même, de véritables situations-problèmes (à « faire œuvre » dans sa posture d'enseignant en arts plastiques !). Plutôt que d'y adjoindre des exercices « clés en main », le paragraphe « fiche de cours » ajouté doit l'aider à construire cette mise en situation particulière afin que chaque formé puisse trouver, de lui-même, une solution personnelle à la QUESTION posée.

Le développement, à titre d'exemple, de ce travail du carré rouge se veut symbolique d'une situation paradoxale qui fait obstacle. On ne voit que lui et on voudrait le faire disparaître !

Cette situation-obstacle est à décliner dans d'autres dispositifs (une présence incongrue dans une image, une intégration, un « objet » dont on veut changer le statut, « et s'il devenait objet d'art ! »,...

« Souhait d'une bibliographie plus longue » Un ou deux ouvrages ont été ajoutés. Attention toutefois au risque d'un trop grand nombre de livres et textes de référence !

Sans aucun doute ce parcours dans l'enseignement des arts plastiques, aussi spécifique, doit-il se construire et s'amplifier dans le cadre d'une formation (l'étudiant-maître doit avoir un minimum de connaissances dans le domaine artistique et avoir été confronté à des situations de « pratique »), le texte ici se voulant déclencheur d'une réflexion étroitement articulée au « faire ».

4. Réponses aux recommandations pour le module de mathématiques

Nous avons lu avec une grande attention les recommandations concernant le module de didactique des mathématiques. Nous voulons apporter quelques précisions pour expliquer nos décisions en matière de corrections effectuées.

Le module Mathématiques s'inscrit dans une démarche commune avec les autres modules révisés de la FIA. Il s'adresse en tout premier lieu au formateur en didactique pour lui fournir les éléments principaux de la didactique des mathématiques, un panorama de la manière d'aborder les grandes notions mathématiques à la lumière de cette didactique ainsi qu'une démarche de formation.

Cette démarche cherche à prendre en compte les nécessaires changements de représentations chez les étudiants-maîtres. Pour cela, le module propose pour chaque famille de notions une mise en situation. Cette mise en situation n'est pas censée faire découvrir ni mettre à niveau sur cette notion. Cela est normalement pris en charge par la formation académique de la FIA. Le rôle de cette mise en situation est plutôt d'opérer un changement de regard, un pas de côté, à propos de cette notion. Les obstacles que les étudiants-maîtres vont vivre, à un niveau adulte, sur une notion qu'ils connaissent déjà, vont les aider à prendre conscience de la place particulière de cette notion dans les mathématiques : pourquoi s'est-elle construite ainsi, en réponse à quel besoin ? Ce parcours leur permettra de mettre en place des situations en direction de leurs élèves. Ces mises en situation sont souvent des situations de référence emblématiques de la notion mathématique en cause.

Le rôle de chaque formateur reste bien sûr entier en particulier lors de la synthèse où il fera ressortir les points importants. Dans le module, nous avons cherché à citer quelques-uns de ces points. De même, nous avons indiqué dans les apports quelques éléments parmi les plus importants. Des activités de classe sont également proposées. Il va sans dire que notre choix n'est ni exhaustif, ni dogmatique. Le formateur peut et doit faire un choix dans les exemples du module. Les temps d'échanges, de réflexion, de discussions autour des situations proposées sont indispensables. Le formateur peut bien sûr aussi proposer d'autres supports en réfléchissant aux besoins du public particulier.

Dans les modifications que nous avons effectuées suite aux recommandations, il n'a pas été possible de traiter de façon exhaustive tous les thèmes pour lesquels il était demandé un élargissement de contenus sous forme d'exercices plus nombreux ou parfois de présentation d'autres méthodes. Beaucoup de démarches peuvent être transférées à d'autres contenus (par exemple aire d'une autre figure géométrique ou volume d'un autre solide). Des paragraphes concernant la proportionnalité et les mesures haïtiennes ont cependant été ajoutés, eu égard à l'importance et à la spécificité de ces sujets.

L'écriture du module s'est toujours faite en référence au programme du MENFP. Les objectifs du MENFP expriment ce dont doit être capable l'élève (par exemple lire et écrire les nombres), ce qui est visible. Dans le module, les objectifs sont formulés de façon à rendre explicites ce que l'élève doit avoir construit pour être capable de cette performance. Il n'y a pas de contradiction avec les objectifs du MENFP. Cette formulation est à destination de l'étudiant-maître (et futur enseignant) pour qu'il comprenne la construction des compétences demandées par le MENFP.

Les recommandations visaient aussi un certain nombre d'erreurs, d'imprécisions ou de formulations peu claires. Toutes ces erreurs ont pu être corrigées et les formulations amendées. Il en est de même pour les demandes concernant les formulations d'objectifs ou les précisions de niveaux pour les activités de classe.

Des modifications ont de même été effectuées dans le curriculum conformément aux demandes pour clarifier certaines formulations. De même, des dénominations non cohérentes entre curriculum et modules (par exemple thèmes et domaines d'étude) ont été harmonisées.

Nous espérons que ces modifications permettront de rendre l'ensemble plus clair et opérationnel dans l'intérêt des formateurs et des étudiants-maîtres appelés à l'utiliser.

5. Réponses aux recommandations pour le module de didactique générale

Nous avons rectifié l'erreur de désignation des auteurs du module.

Nous avons tenu le plus grand compte des remarques portant sur la présentation et sur les fautes d'orthographe.

Nous avons supprimé, sur les conseils de l'évaluation, la partie concernant le modèle SISSA qui ressemblait plus à une plaquette publicitaire et repris à la page antérieure.

Nous avons regroupé les deux bibliographies dans le corps du texte pour les placer à la fin dans la partie « Références bibliographiques » (p.92).

Des questions de fond ont été posées comme celle concernant une division qu'on peut considérer comme artificielle entre apprentissage des élèves, relations enseignants et enseignés ou l'existence même d'une didactique générale. Ces questions ont été fortement débattues dans le groupe des experts. Il a ainsi été décidé de garder le module didactique générale car il correspondait à une demande de la FIA (qui avait déjà un module sur ce thème) ; de même pour l'apprentissage des élèves qui a été placé en pédagogie générale, ce qui nous paraissait plus pertinent mais on aurait pu aussi le placer dans le module de psychologie. Bref, il y aura toujours des arguments contestant le découpage opéré. Nous avons tenu compte des demandes des institutionnels.

Des questions ont été posées sur les compétences et les capacités. Or il se trouve que les experts ont travaillé cette notion de compétences qui ne se voit qu'à travers les performances alors que les capacités sont un découpage des apprentissages proches de la pédagogie par objectifs. Une compétence est une mobilisation d'un ensemble de capacités liant les affects et l'émotion dans une situation sociale réelle. Il nous est donc apparu plus pertinent d'exposer les compétences provoquant ainsi chez le formateur et chez le futur enseignant une prise de conscience de la complexité de l'activité requise.

6. Réponses aux recommandations pour le module d'éducation physique et sportive

Les remarques faites sont (*a priori* exhaustivement) reprises ci-après apparaissent en noir telles quelles dans le tableau ci-dessous. En regard de ces remarques, des réponses ont été apportés qui apparaissent en rouge.

Partie 1 : Lecture et analyse du programme	
Corrections à apporter	
Au niveau de la page 180 de la partie Présentation Le sigle CFEF a été mal écrit, il faut mettre CFEF en lieu et place de CEFEF.	Effectivement. Cette correction a été apportée.
Page 180, fin du premier paragraphe : Aussi, ce programme d'EPS pour la formation des étudiants-maîtres vise-t-il à doter du moyen d'impacter favorablement le développement des élèves du fondamental dans toutes ses dimensions, au travers de la pratique d'une variété d'activités physiques et sportives ou artistiques supports. la partie soulignée voudrait dire quoi exactement ?	Ce soulignement ne signifie rien de spécial et n'était pas présent dans le document initial.
page 180, l'énoncé des objectifs poursuivis commence par 5 et se termine jusqu'à 12 alors qu'il n'y a pas eu de 1, 2, 3 etc	Il s'agit sans nul doute d'un souci technique. Dans le document initial, l'énoncé commencé ben par 1.
La page 182 est vide donc à enlever.	Idem ci-dessus
Page 183, en référence au tableau # 1 Didactisation des	Dans la colonne à gauche de celle-là on a deux Temps

activités physiques et sportives, en ce qui concerne les activités d'évaluation. On a mentionné la Phase 2), nulle part dans le tableau on ne retrouve le mot phase comme référant.	indiqués avec pour chacun un 1) et un 2). La formulation Phase 2 désignait ces 2). Elle a été remplacée par « Les 2 des temps 1 et 2 »
Analyse	
Domaine d'étude 1 : Didactisation des activités physiques et sportives ou artistiques et diversité des modalités pédagogiques correspondantes	
L'exemple du triple-saut fédéral ne cadre pas avec la réalité haïtienne, de ce fait cette épreuve en athlétisme ne constitue pas pour l'étudiants-maitres une pratique sociale de référence. Ils ne l'ont jamais vue ni pratiquée pour la plupart pour ne pas dire la totalité durant toute leur vie. Même lorsque dans ce cas précis on pourrait utiliser des supports vidéo pour leur donner un exemple, dans l'état actuel de nos infrastructures scolaires ils ne pourront jamais le réaliser ou le faire exécuter. En ce sens, nous pensons qu'un exemple beaucoup plus pratique et surtout réalisable qui prend en compte la réalité environnemental en terme d'infrastructure existante au niveau de nos écoles serait plus intéressant à donner.	Il est tout à fait possible que le triple-saut, en tant que pratique sociale de référence ne soit pas des plus connus en Haïti. Cependant, les jeux de multi-bonds y sont en revanche a priori souvent pratiqués en EPS, comme le note du reste ce rapport de lecture. Si bien qu'il pouvait paraître intéressant de faire un lien avec une pratique sociale de référence correspondante. La remarque a cependant sans doute son bien-fondé. Par voie de conséquence, l'exemple fourni à partir du triple-saut a été totalement reconstruit. Un comparatif entre course de sprint dans le secteur fédéral et une pratique scolaire de la course de vitesse (indiquée dans le rapport de lecture comme activité figurant parmi celles communément pratiquées en EPS en Haïti) a été produit.
page 184, thèmes et contenus # 3. A notre humble avis ce contenu est beaucoup trop avancé pour des profanes. La formation intensive donnée à la FIA est faite pour mettre sur le marché du travail des exécutants qui seront capables de prendre en charge un cours d'éducation physique et sportive au niveau des deux premiers cycles de l'école fondamentale. Il serait souhaitable que cet aspect soit pris en compte dans un cours de renforcement des capacités des intervenants mais pas pour une formation d'une durée de 45 heures adressée à des jeunes qui n'ont aucun pré requis en la matière.	Cela est tout à fait possible. De fait, ce temps de travail a été placé en dernier lieu dans l'ordre suggéré. Plutôt que de l'ôter (cela vaut aussi pour le module), il a été proposé d'indiquer : « 3. Thèmes facultatif (approfondissement si les conditions le permettent) : La diversité des possibles en matière de modalités pédagogiques pour une pratique scolaire et un objectif déterminés ». Il peut ainsi en aller d'un éventuel prolongement (exploité en tout ou partie, dans le module, 3 possibles sont à comparer).
Domaine d'étude 2 : Programmation des activités physiques et sportives, principes généraux et repères ontogéniques pour une particularisation	
Ce contenu est fondamental en terme d'apprentissage cependant le nombre d'heure attribué pourrait être revu à la baisse, dix (10) heures sont trop pour un thème à caractère purement théorique dans une formation intensive.	Le temps imparti à cette étude a sans doute été surévalué. Il est en l'état proposé de réduire (6 heures).
Domaine d'étude 3 : Erreurs, objectifs-obstacles et remédiations en EPS, repères généraux et repères spécifiques quant aux habiletés motrices	
c'est également des notions fondamentales en termes de connaissances et de maîtrise de la matière cependant il serait souhaitable que le nombre d'heure soit révisé à la baisse.	Le temps imparti à cette étude a sans doute été surévalué. Il est en l'état proposé de réduire (6 heures).
Domaine d'étude 4 : Elaboration de situations d'apprentissage et de progressions quant aux activités physiques et sportives ou artistiques en EPS	

Les éléments d'apprentissage à ce niveau ne sont pas clairement élucidés mais indispensables pour les étudiants-maitres en terme de connaissances à acquérir pour la bonne gestion d'un cours d'éducation physique et sportive.	Afin de parler des objectifs, il convient d'abord de répondre en ce qui concerne l'idée d'adjoindre un point sur les formes d'organisation pour des classes à très grands effectifs. Dans le programme, un point a été ajouté qui intéresse les aspects les plus pragmatiques de la leçon d'EPS. Dans ce point il est question des éléments suivants : - Projet de classe, projet de cycle et leçon d'EPS - Plan de leçon (prise en main, échauffement, corps de la leçon, retour au calme et bilan) - Leçon d'EPS et sécurité - Organisation de la classe en groupes de travail - Exemple d'outil organisationnel Dans l'item relatif à l'organisation de la classe en groupes de travail des éléments proposés par un document de la CONFEJES (1992) sont pris en compte.
En Haïti comme certains pays du tiers monde notamment certains états africains font face aux effectifs pléthoriques au niveau des salles de classe. Pour y remédier et surtout en ce qui concerne les pratiques d'éducation physique et sportive, des chercheurs dans le domaine de l'éducation ont eu recours à une forme d'organisation de classe en groupe de travail assez intéressante. Ces exemples d'organisation de classe en groupe de travail ont été largement repris dans les documents de CONFEJES (Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports des pays et gouvernements ayant le français en partage) sur l'éducation physique et sportive à l'école primaire.	Évidemment le module a été régulé en conséquence. On a ainsi désormais une logique de travail en 5 temps (et non plus 4). Les objectifs ont été précisés comme suit : - Temps 1 visant à fixer les repères pour conduire une approche par compétences - Temps 2, 3 et 4 visant à éclairer des aspects clés pour faire vivre cette logique, avec respectivement ce qui renvoie à la règle, aux équipements et au matériel et enfin, aux interventions de l'enseignant - Temps 5 (celui qui est précisé en début de réponse ici) éclairant les aspects les plus pragmatiques de la leçon d'EPS en laquelle les éléments des Temps 1 à 4 ci-dessus sont censés trouver place. L'adjonction de ce Temps de travail a conduit à proposer une augmentation du volume horaire, rendue possible par la réduction des volumes horaires demandée quant aux Domaines n° 2 et 3.

Domaine d'étude 5 : Elaboration de situations d'apprentissage et de progressions quant aux activités physiques et sportives ou artistiques en EPS

Ce contenu est fondamental pour les étudiants-maitres mais les éléments d'apprentissage méritent d'être clairement identifiés pour chaque niveau d'enseignement. On doit avoir des exemples de progression pour chaque cycle et par groupe d'âge. Les étudiants-maitres doivent être en mesure d'identifier quel type d'activité organisée en 1^{ère} et 2^{ème} année, 3^{ème} et 4^{ème} année et ainsi de suite.	Ce point constitue un élément important à discuter. Dans le cadre de ce programme, l'option adoptée a été de présenter des repères essentiels pour envisager des progressions dans le cadre d'un cursus, d'un cycle, d'une leçon d'EPS. Certaines activités supports ont été éclairées plus que d'autres à cette occasion, de ce fait. Car il s'agissait d'offrir une logique d'illustrations permettant aux étudiants de s'approprier une démarche les autorisant à leur tour à penser un enseignement. Il est évident que l'on ne saurait, en dépit de tels repères, penser un enseignement de l'EPS en méconnaissant les contenus correspondants aux activités supports à cet enseignement. Or, il existe précisément un manuel haïtien effectuant à ce sujet des propositions détaillées et qui nous ont semblé tout à la fois cohérentes et faisables. Il s'agit en l'espèce de l'ouvrage de W. Trouillot (2010) (Manuel d'éducation physique à l'usage des instituteurs haïtiens. Editions Zermes). C'est du reste la raison pour laquelle nous avons tenté de croiser les activités illustratives avec celles traitées dans ce manuel et c'est aussi la raison pour laquelle nous avons ajouté une annexe relative à l'activité Cirque (non traitée dans le manuel de W. Trouillot). L'idée est ainsi que le module offre une démarche, pouvant tendre à des éclairages relevant d'une logique de manuel ponctuellement, et privilégie cette démarche qui gagne à être
--	--

	complétée, pour produire les prolongements suggérés dans le module, en appui sur des données pouvant relever d'un manuel. Si celui de W. Trouillot est ici mis en avant, il est à noter que d'autres productions existent déjà qui tendent à cette logique de manuel (notamment dans les modules de formation produits par le CFEF également cité dans le module). Nous sommes ici pleinement conscients de la logique adoptée et de ses limites. Elle nous paraît constituer un compromis permettant un pont vers des manuels. A cette fin, au demeurant, une sitographie a été fournie permettant de disposer d'une banque de données en termes de situations d'apprentissage pour alimenter une démarche de construction.
Propositions	
Il serait, en ce sens, souhaitable que les responsables de concert avec la firme d'élaboration du programme puissent voir dans quelle mesure ils pourraient tenir compte du profil d'entrer des apprenants et de ce que nous avons en terme d'infrastructures (espaces de jeu) dans nos écoles pour la mise en application de ce programme. Fort de cela nous proposons d'ajouter à ce programme les éléments ci-dessous : - L'organisation de la classe en groupe de travail au premier cycle et deuxième cycle de l'école fondamentale (conf. Programme CONFEJES). - La structure d'une leçon d'éducation physique et sportive et l'élaboration d'une fiche de préparation de séance en éducation physique et sportive à la fois pour <u>les séances d'initiation et d'animation</u>. - Organisation de tournoi triangulaire (fiche de résultat des compétitions) - Les mesures de sécurités en éducation physique et sportive et conduite à tenir en cas de blessure ou d'accident. - Préparation de l'échauffement en fonction du niveau de l'apprenant.	L'ensemble de ces éléments a été prise en considération. Cela a suscité l'adjonction d'un 5^{ème} temps de travail relatif au domaine d'étude n° 4 comme indiqué en amont dans ce document. Ce qui correspond aussi à l'adjonction d'une 10aine de pages dans le texte du module.

Partie 2**Analyse du module**

Tout au début de ce document on a fait mention dans la partie introductive de la date du rattachement de l'éducation physique et sportive au Ministère de l'Education Nationale en France... Nous pensons qu'il serait aussi sage de rapporter également certaines dates qui ont marqué l'intégration de l'éducation physique et sportive à

Ces adjonctions ont été opérées à partir d'un document produit par E. Gilmus (1995), en sus des données déjà présentes dans le texte. Nous avons en l'état le texte appelé ici en note⁵ (les changements apportés apparaissent en rouge)

⁵ L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline d'enseignement à part entière en nombre de pays. Son rapport avec l'Ecole a cependant souvent été complexe et ce n'est par exemple qu'en 1981 que l'EPS a été rattachée, en France, au ministère de l'Education Nationale. Pour autant, la valeur éducative de cette discipline est en l'état reconnue de manière relativement générale.

Haïti n'a pas échappé à la règle. Selon Gilmus (1995), l'activité physique a certes « été depuis fort longtemps reconnue comme nécessaire et obligatoire dans les écoles haïtiennes » (cf. décret-loi du 13 janvier 1938 rendant la pratique du sport obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire). Et suite à ce texte, un arrêté présidentiel, en date du 13 janvier 1937 a créé à Port-au-Prince l'Ecole Normale d'Education Physique. Cette dernière n'a cependant perduré que jusqu'en 1957 et au milieu des années 1990, il n'existait pas d'école de formation des cadres de l'EPS en Haïti, en dépit de l'existence d'une succession de projets d'Ecoles. Et Gilmus (1995) notait qu'au milieu des années 1990, « très peu d'écoles en Haïti offrent à leurs élèves l'opportunité de pratiquer formellement des activités physiques et sportives au cours de leur scolarité », expliquant cette constatation sous l'angle d'un manque d'infrastructure ainsi que d'une relative défiance quant aux vertus éducatives de l'EPS. Pour autant, souligne cet auteur, au début des années 1980, un Comité de Curriculum du Département de l'Education Nationale d'Haïti, devenu dans les années 1990 Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, a œuvré à une rénovation du système scolaire haïtien. Cette impulsion a ensuite abouti à l'élaboration de programmes d'étude, notamment dans le cas de l'EPS. Une réflexion s'est ainsi progressivement développée quand bien même la question des mises en œuvre correspondantes ne va pas sans faire problème. Ainsi, si on se reporte à Trouillot (2010)⁵, l'Education nationale haïtienne a de fait rendu l'EPS obligatoire à l'Ecole dans le but : 1) de développer la maîtrise corporelle des jeunes haïtiens, sous l'angle d'un développement de la condition physique générale et de l'accès à une diversité de pratiques physiques et sportives, 2) de développer leur socialisation au regard du rapport à la règle et d'une attitude positive à l'égard des activités physiques et sportives, dont ils pourront tirer bénéfice dans leur vie future.

l'école primaire en Haïti aux étudiants-maitres comme élément d'information indispensable.	
D'une façon générale, le document est un peu trop théorique, les étudiants-maitres devraient être en mesure de faire le plus de pratique que possible afin de reproduire eux-mêmes les activités qu'ils auront à enseigner aux enfants. Compte tenu du caractère intensif de la formation, du niveau très faible en EPS des récipiendaires, du manque d'infrastructures et de matériels dans les écoles, de l'absence d'un programme d'EPS au fondamental, le module devait prioriser des activités physiques qui seront directement applicables dans l'état actuel des écoles. Nous voulons parler d'un ensemble de jeux pré-sportif et sportif, jeux traditionnels, qui ne demandent pas trop d'espaces. Nous allons proposer dans les lignes subséquentes un groupe d'activités qui pourrait servir dans le cadre de l'amélioration de la formation sans pour autant écarter l'esprit du programme. Activités d'adaptation au milieu physique Jeux d'organisation Jeux de course (rapide ou de durée) Jeux de lancer (lancer d'adresse, lancer de loin) Jeux de saut (jeux de multi-bonds) Activités d'expression Danses traditionnelles Danse créative Jeux de mimes Activités de communication Jeux de lutte Jeux de bâton Jeux de poursuite Jeux collectif avec ou sans ballon	Concernant les activités ici mentionnées, il est à noter qu'en l'état, sont fortement prises en compte dans le module : - Jeux de course rapide (suite à une modification du temps 1 du module qui était initialement consacré au triple-saut et au multi-bond) - Jeux de saut (en particulier de multi-bonds, à plusieurs reprises considérés dans le module) - Jeux de lutte (avec un fort zoom dans le temps 6 du module) Par ailleurs, ce qui renvoie au cas des jeux collectifs est évoqué dans le 5^e temps du module. Et une annexe prend en compte une activité artistique adaptable à hauteur de matériel disponible. Il nous semble en fait que l'on rejoint par ailleurs ici la question de l'exhaustivité au sujet de laquelle un élément de réponse a été apporté en amont dans cet essai de réponse. La remarque initiale quant au dosage entre travail théorique et travail plus pratique peut cependant s'envisager d'un autre point de vue. Outre le fait que le temps 1 du module prévoit d'emblée une mise en pratique, il apparaît possible, et sans doute souhaitable, de réitérer la chose. Pour cela, une remarque à ce sujet a été placée dans le module corrigé au niveau des temps 4, 5 et 6 du module, les temps 2 et 3 étant, comme souligné (et apparemment validé) dans le rapport de lecture à caractère théorique (mais avec cependant des temps de réflexion pratiques quant aux implications). Il s'agit ainsi en somme de tenter de rééquilibrer un peu les choses, ce qu'un temps accru en l'état dans le programme sur le domaine n° 4 est de nature à favoriser.

7. Réponses aux recommandations pour le module de français

L'équipe de rédaction du module de didactique du français prend note des recommandations produites, suite à l'évaluation de ce document par les experts de l'EPT. Tout en se proposant de suivre les suggestions relatives à l'harmonisation de la bibliographie, la reformulation de certains des objectifs-pour plus de clarté-, la correction des coquilles encore présentes dans le module et l'ajustement du sommaire aux différents chapitres constitutifs du module, elle justifie dans ce mémo l'impossibilité de tenir compte d'un ensemble d'autres suggestions. Ceci pour des raisons de cohérence interne du module, de nature du document et de son inscription dans un ensemble dont il faut tenir compte.

1) Le contenu

L'équipe de rédaction voudrait signaler que son mandat est de produire un outil destiné aux formateurs chargé de la formation des étudiants-maîtres. Il ne faut pas confondre les modules de professionnalisation et les modules de renforcement des connaissances de base des étudiants-maîtres. Les notions proposées et définies sont celles relevant de la didactique de la discipline concernée. Le lexique ne peut être étendu à l'infini.

2) *Le lexique*

Il a été entendu lors des deux ateliers de travail entre les équipes française et haïtienne d'intégrer tout le lexique dans les cours même. Ainsi, toutes les définitions sont intégrées dans les chapitres et non pas isolées à la fin du module. Rappelons encore que le module est destiné au formateur, un spécialiste du domaine, titulaire d'un diplôme de second cycle universitaire et donc disposant également d'autres outils de travail. Cependant, nous pouvons intégrer un index à la fin du module pour indiquer les pages où sont définis les termes techniques les plus pertinents.

3) *Les textes et les activités*

Pour pallier les déficiences des centres de formation des maîtres en termes de documentation, il a été décidé de proposer un ensemble d'activités à titre d'exemples aux formateurs. Ces derniers ne sont pas pour autant dispensés d'en produire eux-mêmes un certain nombre, en fonction du profil de leur groupe. Tous les textes proposés sont authentiques, entendu qu'ils n'ont pas été fabriqués par l'équipe de rédaction du module mais tirés d'œuvres essentiellement fictionnelles. Encore une fois le document est adressé aux formateurs pas à l'étudiant-maître, ils mettront leurs compétences à l'enrichir de leur propre réflexion.

4) *Les grilles d'évaluation ou la séquence de cours*

Le module de didactique du français fait partie d'un curriculum où l'on peut compter également des modules de didactique générale, de gestion de classe, de planification de cours. Il faut éviter de le considérer comme un élément isolé. Cependant, l'équipe de rédaction rajoutera en annexe un modèle de grille d'évaluation.

8. Réponses aux recommandations pour le module de gestion de la classe

1. Nous n'avons pas compris certaines remarques, notamment : « A- Le document de présentation ; B- Le module de gestion p.4-29-44 ».
2. Enfin, les dernières recommandations nous obligent transformer le sens de ce module par rapport aux autres. Il aurait fallu que les évaluateurs aient une vision d'ensemble des modules et de leur articulation ainsi que du guide méthodologique. Aussi, nous répondons point par point à ces 5 recommandations :
 - a. Prévision et gestion des conflits « *on définirait les types de conflits et on développerait des méthodes et approches susceptibles de les prévenir et de bien les gérer s'ils sont inévitables ou s'ils sont déjà en cours* ». Nous pensons qu'il y a suffisamment d'exemples de conflits avec leurs modes éventuels de résolution en annexes, sans en ajouter de nouveaux.
 - b. La motivation des élèves et des enseignants « *on développerait les différents types de motivation. On mettrait en exergue les différentes approches et méthodes qui permettraient de garder les élèves et les enseignants toujours motivés, toujours disposés à aller de l'avant, à progresser* ». Ces thèmes sont traités de manière approfondie dans deux modules : d'une part la psychologie de l'élève et, d'autre part dans celui de la pédagogie générale.
 - c. La méthode psychopédagogique « *on parlerait de son importance tant pour l'enseignement que pour l'élève dans le processus enseignement-apprentissage. On recommanderait son application. Ce qui serait très bénéfique pour la santé de notre système éducatif* » Ce thème est à la croisée des modules de psychologie et de

pédagogie générale. Il faut bien à un moment décider d'un découpage et ce sera le formateur qui fera le lien, sachant que tout ce qui est proposé par les évaluateurs se trouve dans un module ou dans un autre module.

- d. Le conseil de gestion de classe « *on insisterait sur le rôle et l'importance d'un conseil de gestion dans une institution scolaire, son apport tant pour les élèves que pour l'enseignant. Bien utilisé, il peut aider l'institution à répondre efficacement aux attentes sociétales inhérentes à son milieu, à son environnement* ». Le module évoque le conseil de gestion de classe qui est un conseil institué par l'enseignant à l'intérieur de la classe pour permettre la régulation sociale et diminuer les tensions. Nous ne lui avons pas donné l'importance que souhaiterait l'évaluateur (trice) car nous sommes partis de la réalité haïtienne où l'enseignant est encore considéré comme un adulte régulateur unique.

9. Réponses aux recommandations pour le module de micro-enseignement

Nous avons prise en compte des questions de forme : fautes de frappe ou d'orthographe.

Sur les questions de fond :

- A) A la demande : « *utiliser le concept « **d'habileté pédagogique** » en lieu et place « **d'aptitude pédagogique** »* : nous répondons que le choix d'aptitude correspond à la traduction de « skill » la plus répandue dans les ouvrages francophones sur le **ME ???** et les extraits d'ouvrages cités dans le Module, Altet-Britten, Wagner, utilisent « aptitude » ; il n'y a pas vraiment d'argument scientifique en faveur de l'un ou de l'autre des deux termes ; d'après l'auteur des recommandations, l'habileté recouvre davantage l'aspect de l'activité cognitive du sujet que l'aptitude et est utilisée par les ergonomes, « *l'habileté qui peut être de nature physique, physiologique, cognitive, etc. ne peut s'assimiler, contrairement à l'aptitude, aux comportements observables en tant que tel, car ces derniers ne sont que les manifestations de l'activité du sujet. Elle est donc en arrière-plan de ce qu'on observe. (Leplat & Pahlous. 1981). Je propose donc l'usage d'habileté pédagogique qui semble avoir couvert un champ sémantique plus étendu.* » ; au regard de l'évolution des théories des sciences humaines, nous avons donc repris le terme « d'habileté » dans le texte du Module, mais pas dans les extraits des textes d'auteurs proposés à l'analyse, et le formateur devra indiquer aux étudiants-maîtres « habileté ou aptitude », la différence étant minime ; peut-être alors que les termes soit de « technique » ou de « geste professionnel » davantage utilisés de nos jours auraient encore été préférables : car le Micro-enseignement est bien une démarche d'entraînement à la pratique pédagogique qui porte sur des observables.
- B) Pour l'ensemble des remarques suivantes, il est essentiel de rappeler que ce Module n'est ni un Manuel pour l'élève-maître, ni un Livre du Maître pour les élèves mais bien un **Module de formation initiale pour le formateur**. Pour cette raison, les propositions B, C, D, F sont des ajouts possibles qui peuvent être ajoutées ou non, d'autres sont possibles.
- C) Pour cette même raison, pour le point I qui « *propose de jumeler la communication non verbale aux variations de stimuli et de retirer la communication verbale comme aptitude d'ailleurs qui se pratique chaque jour dans la vie courante et professionnelle. J'estime que tous les concepts ou presque tous les concepts de la communication tant verbale que non verbale sont davantage liés aux variations de stimuli. Je trouve donc pas nécessaire la communication non verbale comme aptitude pédagogique spécifique à enseigner d'autant plus que dans la pratique du métier, ils sont très rares ou presque inexistants les cas qui*

*exigent des situations de communication non verbale sans qu'elle soit accompagnée de la communication verbale. », nous pouvons faire un lien entre les aptitudes « non-verbales » et « la variation des stimuli », par contre il nous semble important de sensibiliser l'enseignant débutant au fait que la « communication non-verbale » est une aptitude nécessaire à travailler en tant que telle qui complète en classe la communication verbale et de lui faire travailler la place du multimodal (gestes, mimiques, déplacements... » ; **le rappel suivant sera ajouté à la fin de la partie sur l'habileté « communication non-verbale » : « l'habileté « communication non-verbale » sera à nouveau travaillée dans le cadre de « l'habileté variation des stimuli ».***

- D) Sur le point général 1, chaque aptitude travaillée est évaluée par une grille: toute grille peut être ajoutée mais ce qui nous semble important au niveau de l'apprentissage professionnel par ME, **c'est davantage l'analyse que l'évaluation**: aider l'élève-maître à analyser sa mise en œuvre de l'habileté, mette en relation les composantes pour prendre conscience de ce qu'il a à retravailler en comprenant les facteurs.
- E) Sur le point général 2, l'auteur propose « *les aptitudes ou habiletés pédagogiques suivantes " l'information, la gestion, la clôture et l'éveil_" soient intégrées dans les contenus du nouveau programme de Micro-enseignement. Par-là, les étudiants-maîtres apprendraient comment transmettre/ enseigner une information, quelles sont les caractéristiques d'une information à enseigner et quels sont les prérequis à l'enseignement ou la transmission de cette information.* » ; ces points sont traités ailleurs : le point sur l'information est traité dans la communication verbale mais surtout dans le Module de Pédagogie générale « qu'est-ce qu'enseigner ? ».
- F) « *Comment encadrer des groupes de travail dans une salle? En quoi consiste l'importance de cette habileté pédagogique?* » Ceci est traité dans le module « gestion de classe».
- G) « *Et, en ce qui a trait à l'éveil, ils apprendraient comment et pourquoi garder une classe en éveil et surtout quels en sont les avantages du maintien de la salle en éveil.* » c'est traité dans l'habileté « motivation, implication ». (Implication au sens d'engagement, de mobilisation et non Application comme indiqué dans le Sommaire par erreur).

De plus, il est essentiel que les formateurs puissent construire eux-mêmes d'autres habiletés ou les faire construire par les élèves-maîtres; ce module donne quelques exemples : par exemple, l'habileté « mise en situation » ayant été travaillée », l'habileté « clôture » pourra être construite de façon active par les élèves-maîtres.

- H) Pour le point général 3, les experts qui ont révisé le Module le partagent totalement : ils ont donc conçus, après l'entraînement de base à différentes habiletés constitutives de la pratique enseignante, un « thème 3 : Micro-situations d'intégration des habiletés pédagogiques; des micro-situations disciplinaires d'intégration » correspondant à l'apprentissage de la pratique effective des débutants en classe qui regroupe diverses habiletés, mises en œuvre à travers les diverses disciplines enseignées ; cette intégration est entièrement prise en compte dans ce thème 3 du Module intitulé « Micro-situations d'intégration des habiletés pédagogiques». C'est donc fait.

10. Réponses aux recommandations pour le module de pédagogie générale

Nous avons bien pris en compte des questions de forme : fautes de frappe ou d'orthographe suite au maquetage, suppression d'espaces.

Sur les questions de fond :

- La formulation des objectifs et la description des compétences qui n'existaient pas dans toutes les Unités ont été rajoutées.
- Pour l'ensemble des points à améliorer suivants sur le manque de prise en compte des « *des prérequis et des compétences transversales sur la Maitrise des outils d'analyse, de la prise de notes, de résumé, de commentaires de textes* », il est essentiel de rappeler que ce Module n'est ni un Manuel pour l'élève-maître, ni un Livre du Maître pour les élèves mais bien un **Module de formation initiale pour le formateur**. Pour cette raison, les propositions n'ont pas lieu d'être particulièrement dans le Module de Pédagogie générale à destination des formateurs, mais nécessiterait un autre module sur « les techniques de travail ou d'expression » pour les élèves-maîtres, ou sur « les compétences transversales nécessaires à la formation méthodologique des élèves-maîtres », cela ne concerne pas les formateurs et ceci ne correspond pas à la commande qui nous a été faite. Sur ce thème nous proposons juste d'ajouter les références bibliographiques suivantes à notre module :

Références bibliographiques complémentaires:

- Claret, J, 1997 – Organiser la pensée – Paris Éditions Sociales Françaises
 - Désalmond, P.; Tort, P.; Anglard, V. 1998 – Le Commentaire composé – Paris Hattier
 - Gaillard, P.; Launay, C. 1998 – Le Résumé de texte – Paris Hattier
 - Salles, P.; Simon, Y. 1990 – L'expression et la Communication dans la Vie Sociale et Professionnelle – Paris Dunod
 - Simonet, R. et J. 1998 – La prise de notes intelligente – Paris Les Éditions d'organisations
- Pour cette même raison, le Module étant fait pour les formateurs, non pour les élèves-maîtres, pour le point sur « *les narratifs, textes et apports théoriques du formateur* » qui doivent être assortis de résumé permettant aux étudiants- maîtres de résumer l'essentiel », nous avons expliqué dans le guide méthodologique qu'il s'agissait de rendre l'élève-maître acteur de sa formation et dans cette optique, l'analyse des textes est faite par lui en travail individuel puis en travail de groupes et de même les apports du formateur devront être synthétisés, résumés par les élèves-maîtres eux-mêmes, ce travail de production individuelle étant déposé dans leur « portfolio d'apprentissage ». Il s'agit bien pour les formateurs de faire faire ces résumés par les élèves-maîtres et de les vérifier, ce qui leur permettra de contrôler leur appropriation de ces savoirs.
 - Sur le point « *on doit intégrer dans le dispositif du Module des exercices relatifs au savoir-agir (savoir-faire gestuel et comportemental au cours de présentation de leçons ou autres)* », ce Module est un module d'appropriation des différentes théories pédagogiques, pour la mise en œuvre pratique il existe un module complet de Micro-enseignement pour l'entraînement au savoir-agir pédagogique, des modules de didactiques disciplinaires avec des séquences pratiques et des stages pratiques en classe ; c'est le choix d'une alternance entre les moments en école de formation et les moments pratiques dans les classes qui permettront la construction du savoir-agir et des compétences professionnelles des élèves-maîtres, pas le module théorique de Pédagogie générale, ce dernier ne donne que les spécificités et exigences de chaque pédagogie à mettre en œuvre.
 - Le changement de titre de l'Unité 10 est pris en compte et modifié par « *Problématique et problèmes pédagogiques du système éducatif contemporain haïtien* ».

- Sur le point : « *des exercices d'application relatifs aux pédagogies et aux théories étudiées doivent accompagner chaque unité* », des activités d'intégration et de réinvestissement existent dans chaque unité ; là encore il ne s'agit pas de proposer des exercices d'application mais des activités de production qui mettent en activité et questionnement les élèves-maîtres, pour les engager dans un processus d'implication dans l'optique d'une construction de leur professionnalité tout au long de leur formation : revoir le guide méthodologique.
- Pour le dernier point, là encore il s'agit de faire reconstruire par l'élève-maître la définition à partir de l'analyse de texte et de ne pas lui donner en premier une définition toute faite : si on veut former un enseignant professionnel, il faut le rendre actif et réflexif dès sa formation et à son tour dans sa classe, il rendra actifs ses élèves.

11. Réponses aux recommandations pour le module des sciences sociales

- *Pour la présentation du module, il serait mieux d'avoir en avant un sommaire avec au moins deux niveaux et en arrière une table des matières allant jusqu'au niveau 4 ou 5 dans laquelle apparaît la bibliographie des chapitres.* Fait, sauf pour les bibliographies, car il aurait fallu, au risque de la cohérence distinguer des niveaux de bibliographie.
- *La présentation générale du module de didactique des sciences sociales donne l'impression qu'il est destiné au formateur des étudiants-maîtres en didactique des sciences sociales qu'aux étudiants-maîtres eux-mêmes. Le module devient donc moins pratique pour l'étudiant-maître et vise plutôt l'enseignement (par le formateur) que l'apprentissage (par l'étudiant-maître) (Voir par exemple les pages 22 à 26 ; voir G2 à la page 49, etc.). Ainsi, le module de formation ne descend pas au niveau de l'étudiant-maître mais reste à un niveau élevé, celui du formateur.*
- Les deux niveaux existaient déjà dans la version initiale, en réponse, nous avons fait ressortir plus clairement la dimension pratique pour l'étudiant-maître, directement utilisable par lui.
- *La présentation générale du module nécessite une note méthodologique (qui pourrait être éventuellement la préface) qui explique comment le formateur ou l'étudiant-maître pourrait utiliser le module de formation de didactique des sciences sociales.* Ajouté (mais cela était déjà présent dans la version initiale).
- *Au premier paragraphe de la page 6, nous lisons : « Les ouvrages de didactique et de pédagogie générale, ou ceux qui figurent dans les autres modules, n'ont pas été cités dans ce module, les formateurs et les étudiants-maîtres sont donc invités à se reporter à ces bibliographies ». Je pense de préférence qu'il faut mettre dans la bibliographie tous les livres et les documents auxquels le module de didactique des sciences sociales fait référence qu'ils soient en pédagogie ou en didactique étant donné qu'il est un module à part entière.* Fait.
- *Le premier paragraphe de la page 16 commence par le pronom personnel « Elle » qui exige au lecteur un effort important pour comprendre le mot qu'il remplace étant donné que ce paragraphe est séparé du paragraphe antérieur par des illustrations de billets et de pièces de monnaie. Le lecteur est obligé de retourner au paragraphe antérieur pour voir de qui on parle.* Corrigé. Le problème était dû au fait que les graphistes ont coupé les paragraphes et multiplié les listes à puces sans tenir aucun compte du sens et de la cohérence du texte.
- *A la page 17, pour faciliter la mise en relation du portrait de Catherine Flon sur le billet de 10 gourdes de 1988 et le tableau de Mompremier Madsen évoqué dans le texte, il serait intéressant d'ajouter également ce tableau dans l'illustration au bas de la page.* Problèmes de droits pour la reproduction. Ce tableau, comme un certain nombre d'autres œuvres évoquées, sont très facilement accessibles sur Internet. Si l'étudiant-

maître ne dispose pas d'un accès personnel, il devrait pouvoir y accéder dans les centres de formation.

- *A la page 20 au premier paragraphe, nous lisons : « L'objectif du module est donc, en s'appuyant sur quelques exemples de contenus, déclinés pour les différentes classes des deux premiers cycles de l'école fondamentale, de conduire l'étudiant-maître à maîtriser sa formation initiale dans l'acquisition des compétences spécifiques en sciences sociales par l'attention permanente ... ». Je trouve que l'objectif devrait être placé tout au début du module de formation au lieu à la page 20 au deuxième sous-titre du deuxième chapitre. Fait.*
- *A la page 27, nous lisons deux parties dans la bibliographie : Partie 1, Bibliographie et partie 2, bibliographie littéraire. La présentation ne laisse pas comprendre que c'est la bibliographie qui est divisée en deux parties mais plutôt deux bibliographies étant donné que les deux titres ont la même taille. Pour faciliter la compréhension, il serait mieux de modifier la présentation en mettant tout en haut la Bibliographie en lettre majuscule tel que le mot est écrit puis en dessous en lettre minuscule mais en gras de mettre deux sous-thèmes comme le premier : ouvrages généraux et le second ouvrages littéraires. Fait.*
- *Au 2.2, pages 28, il serait plus intéressant de donner des exemples pour chacune des six situations proposées. Ces exemples rendraient l'enseignement plus pratique et faciliteraient la compréhension des étudiants-maîtres. C'est un référentiel de compétences. Les exemples sont déclinés à la suite à la fois pour la formation de l'étudiant-maître et pour les différentes classes de l'école fondamentale.*
- *Au début de la page 32, pour introduire les différentes étapes proposées, il serait intéressant d'identifier un sous-titre qui conviendrait aux 5 étapes proposées (comme : « Exemple de démarche pour analyser un manuel »). Fait.*
- *Au chapitre III, le sous-titre G1 à la page 37 est titré : « Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner la géographie ». N'existe-t-il pas d'autres concepts, notions ou outils qui méritent d'être aussi abordés ? comme « la cartographie » qui est simplement évoquée à l'intérieur du « Planisphère » ne doit-elle pas être abordée à part entière ? La cartographie est déjà évoquée pour elle-même. Ont été présentés ici tous les principaux concepts, notions et outils de la géographie utiles à l'étudiant-maître, il n'est pas possible d'évoquer toutes les notions, concepts et outils de la géographie, il faudrait plusieurs centaines de pages comme les dictionnaires et encyclopédies auxquels il est fait référence.*
- *De plus, dans ce même sous-titre, le mot « outils » me paraît très important dans l'enseignement, notamment dans l'enseignement de la géographie. Le mot « outils » malgré son importance, est cependant, sous-exploité dans ce chapitre. Comment ces concepts ou les mots évoqués peuvent être des outils pour l'étudiant-maître dans l'enseignement de la géographie ? Cette dimension est très importante pour l'étudiant maître qui doit rendre son enseignement concret et vivant. En tout cas, l'aspect « outil pour enseigner la géographie » n'est pas suffisamment développé. Les outils sont largement développés, il semblerait que le ou les relecteurs aient lu un peu vite certaines pages. Cependant, pour répondre à la demande, nous avons insisté sur les outils et sur les aspects concrets et vivants déjà largement développés.*
- *Certains chapitres développent des paragraphes et font référence aux programmes de l'école fondamentale actuellement en vigueur dans les établissements scolaires. Toutefois, dans la bibliographie, ils n'ont pas été pris en compte dans la bibliographie (Voir par exemple G2 les pages 49 à 54 puis la bibliographie à la page 55). Les bibliographies tiennent compte des programmes de l'école fondamentale qui sont supposés être connus des étudiants-maîtres. Nous ne voyons pas l'intérêt de répéter systématiquement dans les bibliographies la même référence à l'édition des programmes.*

- *De plus, les bibliographies proposées à la fin de chaque chapitre n'intègrent pas vraiment d'ouvrages en didactique des sciences sociales mais surtout des ouvrages qui développent des contenus. Il serait intéressant de fournir des références des ouvrages en didactique aussi. Cela explique aussi que les livres en didactique des sciences sociales ont été moins consultés dans l'élaboration de ce module de formation.* Les principaux ouvrages de didactique sont cités. Nous en avons ajouté quelques-uns. Nous ne comprenons pas la dernière remarque, puisque l'ensemble du module montre que les ouvrages de didactique des sciences sociales ont été largement et en permanence consultés et qu'il y est fait référence à de multiples moments.
- *Comme pour la géographie, l'aspect « outil » évoqué dans le sous-titre à la page 77-85 au point H1 n'apparaît pas dans le développement du chapitre. Il est souhaitable de développer tout ce qui a trait aux outils de l'enseignement de l'Histoire dans ce chapitre au lieu d'enlever le mot outil dans le sous-titre.* Nous ne comprenons pas plus la remarque qu'en géographie, le mot « outil » figure bien dans le sous-titre et il est question à de multiples reprises d'outils dans le chapitre.
- *Il est nécessaire d'avoir quelques modèles de préparation de leçon (ou encore des exemples de plans de leçons) sur des différents contenus (sujets) sur lesquels les étudiants-maîtres pourraient réfléchir pour produire leurs propres plans de cours.* La remarque est assez surprenante puisqu'il est systématiquement proposé dans chaque discipline plusieurs modèles de préparation de leçons (il est même proposé sur un même sujet de les comparer) sur différents contenus. Ces propositions constituent justement une base de réflexion destinée à l'étudiant-maître pour préparer très concrètement ses séquences et ses cours.
- *Plusieurs thèmes ou sujet d'enseignement n'ont pas été abordés comme l'orientation (1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année), connaissance de soi et des autres (1^{ère} 2^{ème} 3^{ème} année,) environnement social (de la 1^{ère} à la 6^{ème} année), culture et société (1^{ère} à la 5^{ème} année), la découverte des sentiments personnels et ceux des autres, population et services sociaux, les langues officielles, les religions, la géographie économique, la géographie générale. Il est important d'aborder des approches d'enseignement et de fournir des modèles de plan de leçon pour ces différentes thématiques.* L'objectif du module n'était pas de faire un livre du maître où seraient abordés tous les sujets au programme de l'école fondamentale. Quant aux thèmes et sujets d'enseignement qui n'auraient pas été abordés, ils sont pour la plupart présents dans la version initiale, c'est le cas de l'orientation, de la connaissance de soi et des autres, d'environnement social, de culture et société, de population et services sociaux, des langues officielles, de la géographie économique. Pour les autres comme la découverte des sentiments personnels et ceux des autres, il est implicitement présent dans la connaissance de soi et des autres. L'histoire des religions avait déjà été évoquée, mais, à la demande, nous avons renforcé ce thème. Quant à la géographie générale, nous ne voyons pas très bien quelle est la demande, puisque toute la partie géographie en aborde les principaux éléments. Les modèles de plan de leçon pour ces thèmes à s'approprier par les étudiants-maîtres, dans le cadre d'une réflexion didactique et pédagogique, figurent dans différents chapitres du module.

12. Initiative des experts sur le Guide méthodologique

- Après relecture attentive et consultation des collègues responsables des différents modules didactiques, un consensus fort s'est dégagé pour retirer le chapitre concernant la culture haïtienne car cela ne correspond pas du tout à l'objectif de ce guide qui doit être léger et opérationnel et ne pas être un texte de considérations générales sur la philosophie et la culture haïtiennes avec des références disparates et parfois en contradiction.

- Par ailleurs ce chapitre est apparu comme une remise en cause des principes qui ont présidé à la construction même des modules, notamment ceux concernant les sciences physiques et de la vie et de la terre, et les sciences sociales. Il n'a pas du tout sa place dans ce guide.

Quelques remarques sur la finalisation des modules

- Certaines questions comme celle concernant la philosophie générale de la formation ne concernent pas chaque module en particulier mais une construction collective du groupe d'experts et cette construction se décline dans le Guide méthodologique d'utilisation des modules et n'ayant aucun retour sur ce document, nous pensons qu'il n'a pas été pris en compte dans les observations.
- L'écriture et l'élaboration de ces modules de formation s'adressant aux formateurs d'enseignants de l'école fondamentale ont été un **travail de production**, non un travail de révision ou de correction. Il suffit de comparer les deux documents (celui du FIA original et celui que nous fournissons). Ce point a déjà été discuté à plusieurs reprises avec les représentants du MENFP et de la FONHEP, avant même la signature du contrat.

Conclusion générale

Cette mission a été marquée dans ses premières phases par la vigueur de l'enthousiasme d'engagement des deux groupes d'experts. Alors qu'elle ne devait durer qu'un trimestre, elle a été réalisée en plus de deux ans pour des raisons conjoncturelles. Malgré cela, les experts ont répondu à l'engagement initial.

Soulignons que ce programme de formation s'adosse sur les dernières théories de formation initiale et continue professionnelle des enseignants, tout en prenant bien en compte le contexte de réception d'un tel programme. Des disciplines ont été ajoutées ou complétées comme les activités artistiques et culturelles ou les activités physiques et sportives absolument indispensables au développement du jeune dans nos sociétés contemporaines.

De part et d'autre, les experts y ont mis toute leur énergie et leurs savoirs pour donner à la formation initiale des enseignants haïtiens de l'école fondamentale une très bonne qualité tout en restant dans une approche réaliste. La construction d'un processus de formation unique, concerté et adapté à toutes les disciplines permet à cette formation son homogénéité et sa cohérence.

Il est toutefois dommage que cette construction de modules de formation n'ait pas associé dès le départ les formateurs des instituts de formation qui auront à les utiliser. En effet, si nous parlons de nouvelles approches et de nouveaux parcours de formation initiale des enseignants encore faut-il que les formateurs soient eux-mêmes sensibilisés voire formés. Le choix d'associer dès la première année de formation le terrain des écoles à cette formation implique de la part des formateurs de connaître la formation en alternance *a minima* et d'en savoir les forces, les limites et les obstacles car ce n'est pas en propulsant de futurs enseignants au sein des classes qu'on les forme : c'est bien par une ingénierie particulière que se construit ce parcours de formation. Par ailleurs le curriculum a été révisé en réponse aux nouveaux contenus de ces modules

Nous incitons également les formateurs à travailler en équipe surtout lors de l'exploitation du guide méthodologique d'utilisation de ces modules car si eux sont spécialistes dans leur domaine, qu'ils n'oublient pas qu'ils forment un seul individu, un maître d'école, qui aura à assimiler les apports des différents domaines couverts par les modules. C'est à cette condition que l'école haïtienne deviendra une des plus compétitives, ce que nous lui souhaitons ardemment.

Documents consultés

Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015, MENFP, avril 2011, 120 pages.

La professionnalisation des enseignants sans formation initiale- Séminaire international, 11-15 juin 2007. « Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale », Magally Constant, Doctorante à l'Université de Paris 3, 7 Pages.

Centre de formation pour l'école fondamentale. Module des trois années scolaires, MENFP, 102 pages.

Document d'évaluation du projet EPT, Banque Mondiale, 31 octobre 2011, 94 pages.

Pour un Pacte national pour l'éducation en Haïti. Groupe de travail sur l'éducation et la formation. GTEF, Rapport au Président de la République, août 2010, 30 pages.

Annexes

Liste des experts et répartition par groupe disciplinaire

Groupe de travail	Expert international	Coordonnées	Expert national	Coordonnées
Coordination des experts	CROS, Françoise Chef de mission	cros.francoise@wanadoo.fr	GILLES, Alain Expert local principal Coordination locale des experts	ag952@columbia.edu , alngls@stanfordalumni.org
GROUPE 1 (transversal) Pédagogie générale, didactique, gestion de classes, évaluation des apprentissages	CROS, Françoise Expert en Pédagogie	cros.francoise@wanadoo.fr	BAUSSAN-LOUBEAU, Jacqueline Psychologie générale et du Développement	jbloubeau@hotmail.com
			MINGOT, Gaspard Micro-Enseignement	gaspardmingot@yahoo.fr
			CANGE, Paul Renel Administration scolaire Gestion de la classe	cangepr@yahoo.fr paulrenelcng@gmail.com
	ALTET, Marguerite Expert en pédagogie générale Theories de l'apprentissage	marguerite.altet@univ-nantes.fr Skype:	MICHAUD, Jean-Claude Pédagogie générale Didactique générale	jcmicho@yahoo.com

Groupe de travail	Expert international	Coordonnées	Expert national	Coordonnées
	Evaluation Micro-enseignement		MILLIEN, Edwige Evaluation des apprentissages	edwige.milien@yahoo.fr
GROUPE 2 Didactique du créole et du français	BOISSONNET, Pascale Didactique des langues	pascale.boissonnet@u-cergy.fr	ALEXIS, Darline Didactique du français	darlinealexis@hotmail.com
			ANTOINE BENOIT, Claude Hébert Didactique du français et du créole	claudheherta@fonhep.org , claudie100@hotmail.com
			GOURGUE, Luna Didactique du créole	lugour26@yahoo.fr
GROUPE 3 Didactique des sciences et technologies	DEVELAY, Michel Didactique des sciences	md.develay@orange.fr	PERARD, Marie Alixe Didactique des sciences	alixeper@yahoo.fr
			MILORME, Ganddey Didactiques des sciences expérimentales, et technologies	ganddeym@gmail.com , ganddeym@yahoo.fr
			FRANCOIS, Irvika TICE, et didactique générale	irvikafrancois@gmail.com
	BEAUVAIS, Claire Didactique des mathématiques	claire.beauvais@ac-montpellier.fr	CHERY, Achis Didactique des mathématiques	cheryachis07@yahoo.fr
			MARCELIN, Yvesner Didactique des mathématiques	marcelin0477@yahoo.fr

Groupe de travail	Expert international	Coordonnées	Expert national	Coordonnées
GROUPE 4 Didactique en sciences sociales	BALDNER, Jean-Marie Didactique des sciences sociales, et TIC	jean-marie.baldner@laposte.net	CANTAVE, Tony L. Didactique des sciences sociales	toncantave@yahoo.fr , grietal@yahoo.fr
			JOSEPH, Claudèce Didactique des sciences sociales	joclau61@hotmail.com
GROUPE 5 Didactique en Education physique et sportive – EPS	FARGIER, Patrick Didactique de l'EPS	fargier@aol.com ou patrick.fargier@univ-lyon1.fr	GILMUS, Ernst Education physique et sportive	ernstgilmus@yahoo.fr
			DORISMOND, M. C. Murielle Education physique et sportive	murdor2010@yahoo.fr murdorismond07@yahoo.fr
GROUPE 6 Didactique en éducation artistique	GRAVOT, Michel Didactique Education artistique et culturelle	michel.gravot@ac-versailles.fr	HUDICOURT, Dominique V. Didactique Education artistique et culturelle	dhtipatipa@hainet.net , dhudicourt@yahoo.com , hudivania@hainet.net
Coordination générale du projet	BLASCO, Annie Responsable adjointe Département Coopération en Education CIEP	blasco@ciep.fr Skype:annieblasco3	DELIMON THERAMENE, Florence Directeur exécutif/ FONHEP	florencedt@fonhep.org fdtheramene@yahoo.com
			ANTOINE BENOIT, Claude Hébert Direction, Opérations et Projets	claudheherta@fonhep.org , claudie100@hotmail.com

Groupe de travail	Expert international	Coordonnées	Expert national	Coordonnées
			MARCELIN, Daniel Assistant aux Responsables de Projets	danielm@fonhep.org marcelind50@yahoo.fr