



MENFP

Ministère de l'Éducation Nationale
et de la Formation Professionnelle

Document d'orientations



**POLITIQUE NATIONALE
DE FORMATION DES ENSEIGNANT(E)S
ET DES PERSONNELS D'ENCADREMENT
(PNF / EPE)**

JANVIER 2018

*Le document d'Orientation de la Politique Nationale de Formation des Enseignants et des Personnels d'Encadrement est élaboré dans le cadre du projet « **Amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti** » financé par les **Affaires Mondiales Canada (AMC)** et géré par l'**Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO)** pour le compte du **Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)***

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	5
I. INTRODUCTION	11
1.1. MISE EN CONTEXTE.....	11
1.2. GENESE DES PRESENTS DOCUMENTS.....	13
1.3. METHODOLOGIE D'ELABORATION DU DOCUMENT.....	13
1.4. MODALITES ET PROCEDURES D'ACTUALISATION DES DOCUMENTS DE LA PNF/EE.....	14
1.5. ANNONCE ET PRESENTATION DES DIFFERENTES PARTIES DU DOCUMENT.....	15
II. ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE FORMATION : SITUATION DE LA FORMATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT, DE LA RÉFORME BERNARD À NOS JOURS	16
2.1. ENSEIGNEMENT ET ENCADREMENT : ENTITES ET PERSONNELS	17
2.1.1. <i>Au niveau du préscolaire</i>	17
2.1.2. <i>Au niveau fondamental</i>	18
2.1.3. <i>Au niveau du secondaire</i>	18
2.1.4. <i>Au niveau de la formation professionnelle</i>	19
2.2. LA FORMATION INITIALE EN INSTITUTION : QUALIFICATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT.....	19
2.2.1. <i>Des personnels d'enseignement</i>	19
2.2.2. <i>Des personnels d'encadrement</i>	22
2.2.3. <i>Durée de la formation et conditions de certification des enseignants et des personnels d'encadrement</i>	22
2.3.1. <i>Au niveau de l'éducation préscolaire</i>	23
2.3.2. <i>Au niveau de l'enseignement fondamental</i>	23
2.3.3. <i>Au niveau du Secondaire</i>	24
2.3.4 <i>Au niveau de la formation professionnelle</i>	24
III. SITUATION ACTUELLE DU SYSTÈME DE FORMATION : QUELQUES CARACTÉRISTIQUES.....	25
3.1. AU NIVEAU DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE.....	26
3.2. EN CE QUI CONCERNE LES PROFILS DES ENSEIGNANTS.....	26
3.3. AU NIVEAU DE L'ENCADREMENT DES ENSEIGNANTS	27
3.4. PAR RAPPORT A LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EFFICACITE INTERNE	27
3.5 AU NIVEAU DE LA FORMATION CONTINUE.....	29
3.6. EN CE QUI CONCERNE L'EFFICACITE EXTERNE	29
3.7. AU NIVEAU DE LA CERTIFICATION	30
3.8. PARTICULARITES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	30
3.9. EN CE QUI CONCERNE L'EDUCATION NON FORMELLE.....	31
3.10. AU NIVEAU DE LA GOUVERNANCE DE LA FORMATION	31
IV. ENJEUX ET DEFIS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES PERSONNELS D'ENCADREMENT	32
4.1. ENJEUX DE LA FORMATION	32
4.1.1. <i>Enjeu 1 : Adapter la formation à l'évolution de la fonction enseignante</i>	32
4.1.2. <i>Enjeu 2 : Améliorer la qualité des apprentissages, l'efficacité interne et externe par la formation</i>	33
4.1.3. <i>Enjeu 3 : Promouvoir l'éthique et la déontologie au cœur de la formation</i>	33
4.2. LES DEFIS	34
4.2.1. <i>Défi 1 : Réguler le système de formation</i>	34
4.2.2. <i>Défi 2 : Mettre à niveau la qualification des enseignant-e-s</i>	34
4.2.3. <i>Défi 3 : Mettre en cohérence la formation initiale et la formation continue</i>	34
4.2.4. <i>Défi 4 : Satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs de formation à l'horizon de 2030</i>	35
4.3. OPPORTUNITES ET LIMITES	35
4.3.1. <i>Opportunités</i>	35
4.3.2. <i>Limites</i>	37

V. LA POLITIQUE NATIONALE DE FORMATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT : NOUVELLES ORIENTATIONS DU SYSTÈME DE FORMATION	39
5.1. VISION GLOBALE.....	39
5.2. FINALITE, BUT ET OBJECTIFS	46
5.2.1. <i>Finalité</i>	46
5.2.2. <i>But</i>	46
5.2.3. <i>Objectifs</i>	46
5.3. PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION	46
5.4. APPROCHE DE LA PNF/EPE	47
5.4.1. <i>Une approche intégrée et holistique</i>	47
5.4.2. <i>Une approche qui prend en compte l'inclusion et l'équité</i>	48
5.4.3. <i>Une approche par compétences (APC)</i>	48
5.4.4. <i>Une approche privilégiant un modèle pédagogique et didactique ouvert</i>	49
5.4.5. <i>Une approche de formation qui intègre les TIC dans la formation des enseignants pour des pratiques pédagogiques nouvelles</i>	49
VI. VALEURS, ETHIQUE PROFESSIONNELLE ET DEONTOLOGIE DANS L'EXERCICE DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ENCADREMENT	50
VII. VERS LA PROFESSIONNALISATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT	51
7.1. LE CADRE REFERENTIEL	52
7.1.1. <i>Référentiel de métiers</i>	53
7.1.2. <i>Référentiel de compétences</i>	53
7.1.3. <i>Référentiel de formation</i>	55
7.1.4. <i>Référentiel d'évaluation</i>	56
7.2. DESCRIPTION DES DISPOSITIFS DE FORMATION	58
7.2.1. <i>Dispositif de la formation initiale</i>	58
7.2.2. <i>L'insertion professionnelle</i>	64
7.2.3. <i>La formation professionnelle continue et le perfectionnement</i>	65
VIII. ORIENTATIONS DE LA PNF/EPE EN MATIÈRE DE GOUVERNANCE.....	68
IX. RECHERCHE-ACTION, CAPITALISATION ET VULGARISATION DES RÉSULTATS	69
X. SUIVI ET EVALUATION DE LA PNF	70
XII. ANNEXES	73
ANNEXE I : SCHEMA DU SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN	73
ANNEXE II : FORMATION DE COURTE DUREE DISPENSEE DANS LES FSE.	74
ANNEXE III : LISTES DE PRÉSENCE	75

AVANT-PROPOS

Un système éducatif, qui a pour objectif d'offrir une éducation de qualité pour tous, doit pouvoir compter sur des enseignant-e-s très bien formé-e-s, suffisamment rémunéré-e-s et capables de suivre les processus d'évolution des connaissances. Ils/elles doivent ainsi disposer de compétences nécessaires pour prendre en compte les interdépendances croissantes touchant non seulement le monde, mais également l'éducation. Aussi, pour être efficace et efficient, il est nécessaire que ce même système éducatif soit également doté de personnels administratifs et d'encadrement bien formés et compétents.



À l'évidence, pour que la qualité des processus éducatifs s'améliore, il faut des enseignant-e-s suffisamment nombreux et compétents, répondant aux besoins du système. Selon le Bureau International de l'Éducation (BIE), la promotion dans la réalité quotidienne des centres d'éducation et d'une éducation de qualité pour tous les jeunes et les adultes, amène à poser avec acuité le problème du rôle des enseignant-e-s, de leur recrutement, de l'adéquation de leur profil et de leur fonction, de leur formation, de leur reconnaissance sociale et de leur statut.

Le rôle des enseignant-e-s est plus que jamais considéré comme primordial dans les processus de transformation de la société haïtienne. En fait, même si le métier d'enseignant-e conserve des éléments de permanence, quels que soient l'époque où les niveaux d'éducation, les savoirs, la façon d'y accéder, l'influence des médias et des TIC, les attentes de la société, l'environnement social, les apprenants eux-mêmes, etc. changent continuellement. L'enseignant-e est ainsi de plus en plus amené-e à devenir un médiateur ou une médiatrice dans la construction de la connaissance, un animateur ou une animatrice, et parfois même, un-e assistant-e social-e. Dans ce contexte, il/elle est aussi appelé-e à favoriser le développement de compétences sociales et un climat d'enseignement/apprentissage qui permettent aux personnes d'apprendre à vivre ensemble et à devenir des citoyens responsables pour toute la vie.

Pour que les enseignant-e-s puissent jouer pleinement le rôle de leviers de transformation sociale, Haïti s'engage à améliorer la qualité de leur formation et à renforcer les dispositifs pour qu'ils/elles puissent développer les compétences nécessaires. Les politiques éducatives post 2015 vise, en effet, à renforcer l'accès à une éducation de qualité qui favorise la créativité et les connaissances, garantissant l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, ainsi que des compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau. Elle développe également les compétences, les valeurs et les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouie, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux.

Reconnaissant l'importance de l'éducation, en tant que vecteur principal du développement et de la réalisation des objectifs de développement durable (ODD) adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015, le MENFP a cru nécessaire d'adopter de nouvelles orientations en matière de formation des enseignant-e-s. De ce ressort, la nouvelle politique de formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement (PNF-EPE) apporte un nouveau souffle pour faire en sorte que ces derniers et ces dernières, à tous les niveaux du préscolaire au secondaire et de la formation professionnelle, aient les moyens d'agir. Qu'ils/elles soient surtout recruté-e-s selon les critères établis en conséquence, qu'ils/elles reçoivent une formation (de niveau universitaire) et possèdent des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils/elles soient motivé-e-s, soutenu-e-s et doté-e-s de ressources suffisantes.

Cette politique s'inscrit à la fois dans le Plan de développement stratégique d'Haïti-(2030) et dans l'engagement pris par la communauté éducative internationale auquel Haïti adhère dans le cadre du suivi de la Déclaration et du Cadre d'Action d'Incheon (Éducation 2030), vers une éducation inclusive équitable et de qualité, et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.


Pierre Josué Agénor CADET
Ministre


REMERCIEMENTS

Le présent document d'« **Orientations de la politique de formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement (PNF-EPE)** » est le fruit de vigoureux efforts consentis par des cadres et agents de différentes structures du Ministère. Son élaboration qui vise, en effet, à doter le MENFP d'un outil devant servir à la mise en œuvre d'un solide dispositif de formation au sein du système éducatif, a été rendue possible grâce au concours et à l'implication des cadres des directions techniques (DEF, DES, DAEPP, DESRS, BUGEPE, DCQ, CASAS, DPCE, ...) et des dix (10) directions départementales, en collaboration avec l'Institut national de formation professionnelle (INFP) et la Direction de la Formation et du Perfectionnement (DFP).

La gratitude du MENFP va tout droit, dans ce cas, à ses cadres et techniciens qui ont pris part à la fois aux ateliers d'Ennery (Village d'Ennery, du 31 juillet au 04 août 2017), et de Montrouis (Decameron, 12 au 14 novembre 2017), dont la disponibilité et la disposition à produire de fructueux et appréciables idées et commentaires ont grandement facilité l'élaboration et la finalisation dudit document et de son Plan de mise en œuvre (PMO).

Le MENFP adresse des remerciements spéciaux à ses cadres, aux différents acteurs et aux Partenaires techniques et financiers, opérationnels et sociaux du secteur éducatif pour leur participation massive et leur fructueux apport à l'atelier de validation des documents de la PNF, tenu à l'hôtel Montana les 10 et 11 janvier 2018. Pour le MENFP, c'est l'achèvement, avec satisfaction, d'un long processus. Les listes des différents cadres et techniciens du ministère ainsi que celles des acteurs et Partenaires ayant d'une façon ou d'une autre contribué à la réalisation de ce projet sont annexées à ce document.

Les défis de qualité de l'éducation et de la formation en Haïti est un fait attesté par l'ensemble des documents de stratégie récents du système. À titre d'exemple, la Stratégie Nationale d'Education pour Tous (SNA/EPT) et le Plan opérationnel (2010- 2015) du secteur de l'éducation ont souligné une faiblesse prononcée tant au niveau de l'efficacité interne qu'externe. Les résultats des différents examens officiels témoignent également d'une situation très lamentable des rendements assez faibles aux différents niveaux.

Réalisé selon une démarche largement participative, le présent document se fonde sur l'accumulation d'expertise et de savoir-faire des cadres du Ministère, et aussi de ceux de partenaires tant nationaux qu'internationaux. En ce sens, le MENFP est très reconnaissant envers la coopération d'Affaires Mondiales Canada/Global Affairs Canada et l'UNESCO, pour la qualité de leur appui depuis le lancement du projet (**Référence : 525HAI1000**) « **Amélioration de la qualité de la formation des enseignants(es)** ». Il importe de rappeler que ce projet a déjà permis au ministère de disposer du **Document de cadrage (2016) de la politique de formation des enseignant-e-s haïtiens et haïtiennes**), préfacé par le Ministre Jean Beauvois Dorsonne, et d'un gabarit de son **Plan de Mise en Œuvre (PMO)**.

Le MENFP remercie, de façon particulière, le Représentant spécial de l'UNESCO en Haïti, **Monsieur Paul GOMIS**, pour ses soutiens et tout son support à la cause de l'éducation de ce pays et, en particulier, au développement de ce document de politique et de son plan de mise en

œuvre. Il adresse également ses vifs remerciements respectivement à la Directrice Générale de l'INFP et au Directeur de la Direction de la formation et du Perfectionnement (DFP), **Madame Magguy DURCE** et **Monsieur Joseph Rood Karll FLEURANT**, pour leur dévouement et leur détermination dans la conduite à terme de la réalisation de ce document.

Le MENFP n'oubliera pas non plus les importantes contributions des Consultants **Réginald PAUL**, **Rénold TELFORT** et **Pierre Bredy ETIENNE**, de même que les efforts infatigables et impayables respectivement de la Responsable d'Éducation, **Madame Daniela BRUNY**, et du Coordonnateur du Projet, **Monsieur Jean Michel CHARLES**, auprès de l'UNESCO.

Qu'il plaise à tous ceux qui ont apporté leur soutien, à tous égards, dans l'accomplissement de ce noble travail, d'agréer l'expression très cordiale des remerciements du Ministère !

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche par compétence
BUGEP	Bureau de gestion de l'éducation préscolaire
CAEB	Certificat d'aptitude en enseignement de base
CAEM	Certificat d'aptitude en enseignement des maths
CAF	Certificat d'aptitude en enseignement du Français
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CFEF	Centre de formation pour l'école fondamentale
CFCE	Centre de formation des cadres de l'Education
CFP	Centre de formation pédagogique
CIDE	Consortium International de Développement
CNES	Centre national des études spatiales
CPR	Centres pédagogiques régionaux
DESRS	Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
DFP	Direction de la formation et du perfectionnement
DRH	Direction des ressources humaines
EEP	Etablissement d'éducation professionnelle
EET	Etablissement d'éducation technique
EFA	Ecole fondamentale d'application
EFACAP	Ecole fondamentale d'application/Centre d'appui pédagogique
ENI	Ecole normale des instituteurs
ENS	Ecole normale supérieure
FIA	Formation initiale accélérée
FONEPH	Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privée
FSE	Faculté des sciences de l'éducation
GTEF	Groupe de travail sur l'éducation et la formation
GRAHN	Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maitres
INFP	Institut national de formation professionnelle

IPN	Institut pédagogique national
MENFP	Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
ODD	Objectif de développement durable
OIF	Organisation internationale de la francophonie
OMD	Objectif du millénaire pour le développement
OMRH	Office de management et des ressources humaines
ONG	Organisation non gouvernementale
PNF	Plan national de formation
PO	Plan opérationnel
PPO	Pédagogie par objectif
PSDH	Plan stratégique de développement d'Haïti
TEH	Transformation de l'éducation en Haïti
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement
UAG	Université des Antilles et de la Guyane
UEH	Université d'Etat d'Haïti
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education la Sciences et la Culture
UPR	Université publique en région
VAE	Validation des acquis de l'expérience

.

I. INTRODUCTION

1.1. Mise en contexte

Le système éducatif comporte divers paliers d'enseignement : (i) l'enseignement préscolaire qui s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans ; (ii) l'enseignement fondamental qui est constitué de trois cycles, les deux premiers étant conçus comme le niveau d'éducation de base (6 à 11 ans) ; (iii) le secondaire généralisé qui comporte les filières classiques et les filières techniques. S'y ajoutent l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur.

Le secteur éducatif est cependant fragmenté. En effet, selon le dernier recensement scolaire de 2016, l'offre éducative du réseau public est estimée à 15 %, le reste étant essentiellement sous le contrôle du réseau non-public. Les écoles non publiques fonctionnent, pour la plupart, en dehors des normes minimales¹. La mosaïque d'institutions finançant le système n'est régulée par aucun mécanisme formel de partenariat ni de cadre légal opérationnel. A cause de la faible offre éducative publique, le réseau non public est devenu la principale voie d'accès à l'éducation. En dépit de tout, une rareté de l'offre de scolarisation persiste, particulièrement dans les zones pauvres et rurales. C'est ainsi que l'enseignement non public s'est développé de manière anarchique.

Dans cette situation, certaines écoles, pour la plupart non accréditées, accueillent les élèves sans avoir un corps enseignant ayant le niveau de qualification requis. De plus, le niveau de qualification des enseignant-e-s en poste ainsi que leur salaire dans le système varient selon leur appartenance au réseau non public ou au réseau public. Selon Hamidou Bah, T², aujourd'hui, la majorité des enseignant-e-s du préscolaire (48% des monitrices) et des deux premiers cycles du fondamental (80%) sont sous-qualifié-e-s. Pire, des personnes qui n'ont reçu aucune formation initiale à l'enseignement ou dont le niveau académique ne dépasse pas le 3ème cycle fondamental enseignent dans le fondamental. Quant à l'enseignement secondaire, il présente un portrait quelque peu plus reluisant avec un personnel enseignant plus ou moins qualifié au plan des compétences disciplinaires.

Ce taux élevé d'enseignant-e-s non qualifié-e-s à tous les niveaux du système éducatif semble être la résultante de l'inapplication du Plan National de Formation (PNF) élaboré au début de la décennie 2000, créant ainsi l'absence de standardisation des programmes de formation initiale et de continue du corps enseignant. Il faut aussi souligner que la capacité du système à former les enseignants est principalement limitée par la mise en œuvre mitigée des plans de formation du MENFP. Environ 70 000 enseignant-e-s dont 85% n'ont reçu aucune formation professionnelle et 30% possèdent un niveau inférieur à la neuvième année fondamentale (GRAHN, Mars 2013)³.

¹ *Idem*

² Thierno, Hamidou BAH, *Évaluation des capacités des institutions de formation initiale des enseignants haïtiens*, 2012 (Document de projet soumis à l'UNESCO, Haïti)

³ *Référentiel de l'enseignant à l'école fondamentale*, Contribution du GRIEAL aux projets RENACER et FOHFADD piloté par le GRAHN, Mars 2013.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement est fondé sur une dynamique verticale, de non-expression, parfois de violence physique et psychologique envers les élèves.

Sur le plan de la gouvernance, le MENFP exerce difficilement ses rôles normatif et régulateur dans le système éducatif. La capacité normative du secteur est surtout faible au niveau de l'édiction de règles claires de fonctionnement et notamment de recrutement des enseignant-e-s, plus précisément encore, au niveau du contrôle de leur application.

La formation professionnelle dispensée est largement théorique et ne concorde pas avec les emplois spécifiques disponibles en Haïti ainsi qu'avec les besoins des entreprises. A cause des faiblesses du système de formation professionnelle, les entreprises haïtiennes importent de plus en plus de main d'œuvre de l'étranger.

Le système informel, qui fonctionne en dehors des normes établies, accueille la majorité des apprentis. Quel que soit le type et le niveau de formation, l'efficacité et la qualité des formations sont très limitées. Bien que les financements de la BID et de l'UE aient permis de résoudre de nombreux problèmes dans ce sous-secteur, il reste encore des efforts à faire car certains équipements technologiques et la formation dispensée ne sont pas adaptés aux spécificités du marché du travail. De même, plusieurs autres problèmes persistent : (i) des infrastructures de base inexistantes (eau, électricité, téléphone) ; (ii) des locaux non entretenus, des matériels didactiques insuffisants ou obsolètes ; (iii) des outils désuets ; (iv) une sécurité des équipements qui n'est pas toujours garantie et un faible niveau de qualification du corps enseignant et surtout (v) une absence d'un lieu de formation dans les centres techniques et professionnelles.

Il faut toutefois faire remarquer que, durant les années 90, l'« Instituto nacional de formacion profesional cooperacion tecnica internacional, sena, colombia » a fourni un appui à l'INFP en vue de moderniser le sous-secteur en donnant naissance à un centre de ressources pédagogiques pour la formation technique et professionnelle. Ce projet n'a pas apporté les résultats escomptés. La régulation et le contrôle de l'évolution du sous-secteur de la formation professionnelle méritent d'être renforcés car la faible capacité normative de l'INFP laisse donc des segments entiers du sous-secteur sans contrôle de qualité.

Cette situation a donc des effets néfastes sur la qualité de l'éducation offerte dans les écoles et l'efficacité interne du système éducatif car les rendements scolaires ont toujours demeuré en dessous des attentes sociales. Haïti s'est ainsi trouvé en situation difficile pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en raison de la faible performance produit par son système éducatif comparativement au reste de l'Amérique Latine et de la Caraïbe. La nouvelle politique éducative doit impérativement s'inscrire aujourd'hui dans la droite ligne des Objectifs de développement durable (ODD) adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015, représentant du même coup la nouvelle perspective en matière de développement.

C'est dans ce contexte que se situe l'élaboration de la Politique nationale de formation des enseignant-e-s du personnel d'encadrement. Ainsi, le développement de la PNF/EPE s'inscrit principalement dans une optique de renforcement de la capacité du MENFP à piloter toutes les

actions afin d'améliorer la qualité des enseignements préscolaire, fondamental et secondaire ainsi que de la formation professionnelle.

1.2. Genèse des présents documents

Du 02 au 04 août 2017, dans le but poursuivre le processus d'élaboration de la PNF/EPE, le MENFP a jugé nécessaire d'organiser un atelier autour du document de cadrage et de son Plan de mise en œuvre (PMO) inachevé, en privilégiant la participation active de cadres représentant ses différentes structures. Tenu au Village d'Ennery dans le département de l'Artibonite, cet atelier a eu pour objectif principal d'examiner les documents déjà produits dans le cadre de l'élaboration de la PNF/EPE afin d'engager des discussions, échanges et réflexions sur la formation des Enseignants et des Personnels d'encadrement qui sont concernés par l'objet de cette politique. L'exercice devait également aboutir à des recommandations relatives aux décisions à adopter pour compléter, revoir et/ou mettre à jour les documents en question.

Les objectifs de l'atelier étaient principalement de faire des propositions pour :

- Revoir le Document de cadrage de la PNF/EPE ;
- Finaliser le Plan de Mise en œuvre.

Les réflexions, échanges et discussions engagés lors de l'atelier ont néanmoins abouti à des conclusions qui portent sur d'importantes limites relevées dans le travail déjà accompli. L'analyse des documents ont mis en lumière les principales observations suivantes :

- Revoir le document de cadrage tant dans la forme que dans le fond ;
- Élaborer un document additionnel en raison de l'absence de grandes lignes d'orientations dans le document de cadrage ;
- Élaborer un nouveau Plan de mise en œuvre, qui soit en congruence avec le document de cadrage revu et celui des Orientations. L'application de cette disposition a paru incontournable, compte tenu des incohérences et des faiblesses constatées dans le PMO existant et inachevé.

Le travail d'élaboration a été principalement consacré au Document d'orientations et au Plan de mise en œuvre. La révision du document de cadrage a fait l'objet d'un autre processus.

1.3. Méthodologie d'élaboration du document

Le Document d'orientations de la Politique de formation des Personnels d'enseignement et d'encadrement (PNF/EPE) et son Plan de mise en œuvre (PMO) sont le fruit d'un processus participatif mis en place par le MENFP à travers l'INFP et la DFP. Divers acteurs et partenaires du système éducatif et des cadres du MENFP y ont été impliqués et ont fait part de leurs observations, propositions et recommandations. La démarche a ainsi favorisé la prise en compte des diverses tendances qui se sont exprimées et les articuler quand cela a été possible.

Le processus participatif a permis de surmonter les divergences exprimées et de parvenir à un consensus autour des orientations de la PNF/EPE et de son PMO. En adoptant cette démarche, il a été donc possible, en commun, d'aplanir les difficultés, de surmonter les obstacles et de trouver la meilleure solution à partir de plusieurs angles mis en évidence. Des accès ont été créés aux acteurs afin qu'ils apportent leur contribution à la réalisation du travail.

Le recours au processus participatif a été un moyen d'accroître la confiance des acteurs et des partenaires dans la production des documents et d'assurer conséquemment leur légitimité. La PNF/EPE et son PMO ont été élaborés à partir de la démarche suivante qui a constitué *ipso facto* le processus de validation :

- Une analyse documentaire qui a pris en compte tous les documents du secteur, notamment ceux qui concernent la formation des enseignants et des personnels d'encadrement. Elle a également tenu compte de ceux qui font état des expériences de formation déjà réalisées ainsi que de leurs succès, leurs limites et les leçons apprises. D'autres documents ayant servi à alimenter les choix à opérer ont aussi été considérés.
- Des séances de travail qui se sont déroulées sous formes de rencontres individuelles, collectives et de mini-ateliers, à l'aide de guides et de trames ayant facilité l'expression et la prise en compte des points de vue et des divergences.
- Une analyse critique et synthétique des informations rassemblées qui a été faite sur la base de la cohérence des propositions et des recommandations en fonction de leur pertinence.
- La rédaction de la Politique de formation et de son plan de mise en œuvre qui a été conduite selon les phases précédentes.
- Des présentations à des représentants du Groupe sectoriel d'éducation (Partenaires techniques et financiers), d'Institutions de formation non publiques, des Universités publiques en région, de partenaires sociaux et opérationnels, qui ont facilité la communication les orientations et de les discuter.

Ensuite, un atelier de finalisation des documents a été organisé à Decameron du 12 au 14 novembre 2017, avec des cadres du MENFP qui ont *ipso facto* assuré son acceptation et sa légitimité par le biais de leur contribution technique et d'un consensus interne.

En dernier ressort, sur demande expresse du Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, un atelier de validation du document d'orientation et du Plan de mise en œuvre a été réalisé à l'hôtel Montana, les 10 et 11 janvier 2018 en vue, non seulement, de recueillir les avis et commentaires des différents acteurs et partenaires du secteur de l'éducation mais de leur garantir aussi une large légitimité. Les réflexions, échanges et discussions ont fourni moult idées qui sont globalement prises en compte pour améliorer et finaliser les documents afin qu'ils reflètent au mieux les préoccupations du secteur éducatif en matière de formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement.

1.4. Modalités et procédures d'actualisation des documents de la PNF/EE

La PNF/EPE n'est certainement pas parfaite. De ce fait, elle doit être mise à jour lorsque cela s'avère opportun (i) pour tenir compte des nouvelles tendances et des changements enregistrés dans le système éducatif en général et dans le domaine de la formation en particulier; (ii) au fur et à mesure de l'évolution des besoins sociaux-économiques et des changements intervenant dans les secteurs d'activités professionnelles, techniques et technologiques.

Au regard des imperfections que peut comporter la PNF/EPE et son PMO, son application fera l'objet d'un suivi minutieux. La révision permettra de procéder à des modifications de fond affectant des éléments essentiels des documents. Elle pourra se faire à partir de (i) la publication

et de l'application de nouveaux textes de lois ; (ii) des changements dans l'orientation du système éducatif ; (iii) sur les bases des résultats d'évaluations à mi-parcours et finale.

Le Ministre est avant tout le principal initiateur de toute révision ou modification de la PNF/EPE qui peut lui être aussi proposée. La responsabilité de la tenue et de la mise à jour incombe néanmoins à la Direction Générale du MENFP et/ou à celle de l'INFP, chacune en ce qui la concerne. De même, l'application de la décision de modification ou de révision prise sur l'initiative de l'une de ces deux entités ou des deux à la fois.

1.5. Annonce et présentation des différentes parties du document

Le Document d'orientations, assorti d'un Plan de mise en œuvre, porte principalement sur les orientations de la Politique de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement. Dans un premier temps, il met en relief, un panorama de la formation de ceux-ci, dans une perspective historique et actuelle. La première partie, s'organise à partir des points suivants (II à IV) :

- Le point II évoque l'évolution historique du système de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, en mettant en évidence les changements marquants qui y ont été opérés au niveau des différents paliers d'enseignements ainsi que les nouvelles initiatives prises dans le secteur en matière de formation.
- Au point III, est décrite la situation actuelle du système de formation, avec un accent mis sur certaines de ces caractéristiques particulières portant sur des éléments précis : dispositif de formation, profil du corps enseignant, profil des formateurs et des formatrices, encadrement des enseignant-e-s, qualité de l'enseignement et efficacité interne et externe, dispositif de formation continue, formation technique et professionnelle, éducation non formelle, gouvernance de la formation.
- Les principaux enjeux et défis de la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement sont exposés au point IV, sans oublier les opportunités et limites que présente la situation actuelle.

La deuxième partie du document établit les choix qui sont opérés en termes d'orientations de la formation (points V à VII) :

Le point V fait état de la vision de la PNF/EPE qui s'articule avec les engagements pris à Incheon (2015), les politiques éducatives nationales et le Plan de développement d'Haïti (2030). Y sont aussi présentés la finalité, le but et les objectifs, de même que les principes directeurs et l'approche de formation.

- Les valeurs, l'éthique professionnelle et la déontologie à promouvoir dans l'exercice des métiers de l'enseignement et de l'encadrement sont fixées au point VI.
- La formation est décrite au point VII comme un processus de professionnalisation des personnels concernés et s'articule suivant un continuum à trois temps : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue/perfectionnement. Elle est basée sur la méthodologie référentielle qui renvoie à un cadre comportant les référentiels de métiers, de compétences, de formation et d'évaluation.

La suite du document est consacrée à des aspects particuliers de la PNF/EPE qui portent successivement sur :

- Les orientations de la PNF/EPE en matière de gouvernance qui présentent les grandes lignes de la nouvelle perspective de la conduite des orientations (Point VIII).
- Le point IX met en évidence l'importance d'une démarche de recherche-action, de capitalisation et de vulgarisation des résultats de la PNF/EPE nécessaire à l'appropriation et à l'utilisation des données traitées et analysées de la formation.
- Le point X qui dessine brièvement la toile de fond du design de suivi et d'évaluation de l'application des orientations.

II. ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE FORMATION : SITUATION DE LA FORMATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT, DE LA RÉFORME BERNARD À NOS JOURS

Depuis la réforme Bernard de 1979, plusieurs chantiers ont été lancés afin de moderniser le système éducatif. En effet, le système de la formation initiale des enseignants du fondamental a connu des changements marquants. Ceux-ci ont été manifestés par :

- La réforme des curricula ;
- La révision du dispositif de la formation initiale ;
- L'intensification de la formation des enseignant-e-s par la mise en place d'Universités de formation à l'intention des formateurs ;
- L'implantation du Centre de Formation pour l'Ecole Fondamentale (CFEF), de la Formation Initiale Accélérée (FIA) et des facultés des sciences de l'éducation.

Il s'agit là, d'un nouveau système de gestion de la formation des enseignant-e-s se focalisant sur la revalorisation de la fonction enseignante.

Par ailleurs, il est important de rappeler que bien avant la réforme Bernard, les écoles normales d'Instituteurs ont été constituées pendant longtemps, le principal dispositif de formation des enseignant-e-s de l'école primaire devenu aujourd'hui celui de l'école fondamentale. L'Institut Pédagogique National mis en place au cours des années 70, était aussi appelé à renforcer la capacité des ENI en appuyant techniquement les formateurs et en organisant le suivi pédagogique. C'est ainsi que, à l'époque, le programme d'études des ENI a été revu et arrimé avec ceux de l'Ecole Fondamentale.

Dans le sillage de cette réforme, au début des années 90, le MENFP a pris l'initiative d'élaborer le Plan national d'éducation et de formation (PNEF), duquel a découlé le Plan national de formation (PNF) qui représente, depuis les années 2000, sa principale boussole en matière de préparation des personnels de l'éducation, notamment des enseignant-e-s.

2.1. Enseignement et encadrement : entités et personnels

2.1.1. Au niveau du préscolaire

Depuis une vingtaine d'années, le Ministère s'est engagé à travailler à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation dans le domaine de la Petite Enfance. En décembre 2012, l'État haïtien a défini et validé un cadre de politique nationale pour le Développement Intégral de la Petite Enfance (DIPE). Depuis 2013, le BUGEPE dispose d'un document de stratégie de recrutement et de formation de ressources humaines pour la Petite Enfance. En outre, le MENFP a élaboré, en 2014, un nouveau curriculum de l'enseignement préscolaire qui doit prochainement être expérimenté dans certaines communes.

A date, le BUGEPE ne dispose pas de document structurant le niveau préscolaire. Cependant, le bureau réfléchit sur la conception d'un document cadre permettant de gérer la Petite Enfance comme l'a prévu le Plan Opérationnel 2010-2015.

2.1.1.1. De l'Inspection

A date, le Ministère ne dispose d'aucun document officiel statuant sur l'inspection pour le préscolaire.

2.1.1.2. De la direction des institutions du préscolaire⁴

Les directeurs et directrices dans les institutions préscolaires non-publiques sont souvent des éducateurs et éducatrices ou des administrateurs et administratrices. Leur rôle consiste à assurer la gestion administrative et pédagogique de l'établissement.

2.1.1.3. De l'enseignement préscolaire

L'appellation diffère d'un niveau à un autre. Aussi, les jardinières d'enfants ou instituteurs et institutrices sont des diplômé-e-s des ENI qui possèdent les compétences et les connaissances relatives à l'éducation du jeune enfant. Ces éducateurs et éducatrices formé-e-s ont un niveau académique correspondant aux classes terminales. Ils/elles doivent être détenteurs et détentrices du Bac II. Les détenteurs et détentrices de licence universitaire en sciences de l'éducation s'orientent vers les structures institutionnelles qui développent les programmes. Ils peuvent travailler à titre de formateurs et de formatrices et sont recruté-e-s comme conseiller-e-s pédagogiques.

2.1.1.4. Des aides-jardinières

Les aides-jardinières sont formées dans des centres de formation du secteur non public. Cette formation n'est pas réglementée par l'Etat. Dans certains cas, ces aide-jardinières accèdent au même niveau que les jardinières d'enfants au bout de longues années d'expérience à améliorer leurs compétences. Le niveau académique pour l'admission à cette formation varie du certificat d'études primaires à la classe de 9^{ème} année fondamentale.

⁴ Document de stratégie et de recrutement de ressources humaines

2.1.1.5. De l'enseignement artistique

Les professeurs d'art issus généralement du monde des artistes, transmettent les rudiments de leurs arts aux enfants de certains centres préscolaires. Ces professeurs ont rarement une formation pédagogique et découvre le monde du préscolaire en y travaillant.

2.1.1.6. De l'accompagnement psychologique

Les psychologues prêtent leurs services dans les établissements préscolaires ou garderies pour le dépistage des troubles du développement, l'accompagnement des éducatrices, des enfants et des parents.

2.1.2. Au niveau fondamental

2.1.2.1. De l'inspection

L'Inspecteur ou Inspectrice, selon le PNF (2002), doit accomplir les tâches suivantes : (i) supervision et évaluation ; (ii) formation des personnels ; (iii) expertise administrative et pédagogique au service du pilotage de la politique éducative dans son secteur d'intervention ; (iv) organisation de l'institution et animation de réseaux de relations.

2.1.2.2. Du conseil pédagogique

Le/la conseiller-e pédagogique a essentiellement trois rôles fondamentaux : (i) un rôle de Conseil ; (ii) un rôle d'Encadrement ; (iii) un rôle de Formation.

Ses compétences doivent se situer dans les domaines suivants : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, savoir-agir, savoir-devenir, etc.

2.1.2.3. De la direction d'école

Le directeur ou la directrice d'école assure sa mission de service éducatif et le rayonnement de l'école dans le respect des valeurs définies par les lois de la République. Il/elle est à l'écoute des différents acteurs et partenaires de la communauté éducative et facilite les contacts entre eux. Il/elle est l'agent de référence du développement au niveau local. Il/elle organise le bon fonctionnement de son établissement et assure la continuité du service. Il/elle joue donc, les rôles administratif, pédagogique, relationnel et social.

2.1.2.4. De l'enseignement

L'enseignant-e a pour rôle d'organiser l'enseignement et de faciliter les apprentissages. D'une manière générale, l'enseignant-e venant des ENI ou CFEF est polyvalent-e, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées aux deux premiers cycles et, éventuellement à l'école fondamentale complète.

2.1.3. Au niveau du secondaire

En matière d'enseignement et d'accompagnement, le Ministère travaille sur un dispositif spécifique relatif au management des institutions scolaires. Le conseiller d'orientation prévu dans

le Plan Opérationnel 2010-2015 et le Document de Politique du Nouveau Secondaire est chargé de canaliser les enfants vers les séries des différentes filières.

2.1.4. Au niveau de la formation professionnelle

2.1.4.1. De l'Inspection

L'Inspecteur ou l'Inspectrice est chargé de la gestion pédagogique et administrative des dossiers des Etablissements de Formation Professionnelle (EFP) au niveau régional. Il a, entre autres, pour tâches de veiller à l'application des politiques de formation professionnelle établies par l'INFP dans sa région et effectuer des visites périodiques dans les centres de formation professionnelle de sa région.

2.1.1.2. De la Direction du Centre de formation professionnelle

Le Directoire du Centre de formation professionnelle se compose du Directeur du Centre, du Chef des travaux et du Coordonnateur des études. Le Directeur du Centre a pour fonction la gestion des ressources humaines, matérielles et financières du Centre. Il planifie et coordonne les activités du Centre, gère les relations publiques et maintient des liaisons étroites avec le marché du travail.

2.1.1.3. Du chef des travaux

Le Chef des travaux assure la gestion des ressources humaines et matérielles dans les ateliers.

2.1.1.4. Du coordonnateur des études

Le Coordonnateur des études établit l'emploi du temps des cours théoriques et pratiques, veille à l'application des programmes de formation technique et générale, supervise et évalue le travail du Personnel formateur.

2.2. La formation initiale en institution : Qualification des personnels d'enseignement et d'encadrement

2.2.1. Des personnels d'enseignement

2.2.1.1. Au niveau Préscolaire

La formation initiale est donnée dans les institutions dénommées : « Ecoles Nationales d'Instituteurs (ENI) et dans les facultés en Sciences de l'Education (FSE) ». La plupart des ENI sont non publiques et forment majoritairement pour l'option préscolaire et/ou fondamentale. Il existe une cinquantaine d'institutions s'occupant de la formation des enseignant-e-s destinés à intervenir au niveau du préscolaire à travers le pays⁵. Une vingtaine forme exclusivement à l'enseignement préscolaire. Toutefois, leur faible capacité d'accueil ainsi que le manque d'attrait de cette carrière professionnelle ne permettent pas de constituer un stock d'enseignant-e-s suffisant pour prendre en charge les enfants en âge préscolaire. Hormis les Ecoles Normales

⁵ Stratégie de recrutement et de Formation de Ressources Humaines pour la petite enfance. 2013.

d'Instituteurs (ENI), d'autres institutions de formation, notamment non publiques, ont vu le jour pour répondre à la demande de formation qui s'est accrue avec la prolifération des écoles à travers tout le pays.

2.2.1.2. *Formation dans les ENI, CFEF, FSE*

Les programmes de formation n'étant pas à jour, les ENI offrent un enseignement de faible qualité. Toutefois, celles qui sont publiques y intègrent une pratique professionnelle avec des plans d'études systématiques, des stages d'observation et en responsabilité tandis que la plupart des Écoles normales non publiques appliquent un programme de formation mitigé.

Les exigences donnant accès aux divers programmes offerts évoluent depuis plus de dix ans. Si dans le temps, un postulant pouvait accéder aux différents programmes une fois terminé son brevet, la plupart des institutions de formation exigent de nos jours le diplôme de Baccalauréat (deuxième partie) ou Baccalauréat unique.

Dans les ENI, 50 à 60 cours environ sont donnés sur une période de 3 ans, ce qui conduit à l'obtention d'un diplôme d'Etat, si l'étudiant réussit dans les examens officiels. Depuis 2014, le CFEF passé de 3 à 4 ans exige, au terme des études, la rédaction d'un mémoire de sortie

Contrairement aux ENI, le programme de formation offert par le Centre Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) est fondé sur l'approche par compétence. Des stages d'observation et en responsabilité en constituent des composantes.

2.2.1.3. *L'expérience de la Formation Initiale accélérée (FIA)*

Selon le Décret du 5 juin 1989, le MENFP a revisité le curriculum des écoles normales d'instituteurs. En 2003, la Direction de la Formation et du Perfectionnement commandita une étude en vue de la refonte des dispositifs de formation initiale des enseignants. En 2006, on a abouti à une proposition de formation initiale accélérée en vue d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous au regard du cadre d'action de Dakar (2000-2015). Cette proposition, validée à l'occasion du forum national sur l'Éducation Pour Tous qui s'est tenu en 2007 au « Caribe Convention Center », a eu pour suivi immédiat l'élaboration par le Consortium International de Développement de l'Éducation (CIDE) d'un programme de formation initiale destiné à être utilisé dans les centres devant accueillir la FIA.

Tenant compte de la mise en œuvre de la FIA, le nombre d'enseignants nouvellement certifiés devait passer de 500 à 2.500 par an. Pendant les deux années de formation pratique, les étudiants-maîtres travaillaient à plein temps comme titulaire de classe. L'accent mis sur le stage pédagogique aidait les nouveaux formés à passer du statut d'étudiants-maîtres à celui d'enseignant. Au terme de ce stage, ils devaient subir une évaluation relative à leur fonction enseignante. Ainsi, la réussite aux examens officiels leur donnerait droit au diplôme d'enseignant. Toutefois, les finissants de la FIA, jusqu'à la fermeture du programme en 2015, ont intégré le système comme capistes⁶ puisque l'évaluation finale qui devait boucler ledit programme n'a jusqu'à date pas été organisée.

⁶ Capistes: enseignant-e n'ayant pas réussi les examens officiels des ENI

2.2.1.4. *Au niveau du Secondaire*

Au niveau de l'enseignement secondaire (traditionnel), la situation paraît bien différente. Selon les données disponibles, environ 80% des enseignant-e-s sont qualifié-e-s au plan disciplinaire. Bon nombre d'entre eux viennent des FSE et d'autres institutions dont l'Ecole Normale Supérieure.

Pour ce qui concerne le nouveau secondaire, des formations ont été organisées à l'intention des enseignant-e-s de ce sous-secteur en rapport avec leurs champs disciplinaires. Les résultats des examens officiels ainsi que les rapports d'experts démontrent que l'intégration des filières et l'introduction de nouvelles matières scolaires comme : l'économie, l'informatique et les arts en lien avec le vécu quotidien des élèves, l'augmentation du niveau cognitif et la facilitation de leur progrès scolaire en constituent un atout.

L'on comprend donc que le nouveau secondaire, porteur de grands changements dans notre système éducatif devrait s'immiscer dans un projet de formation pour outiller les professeur-e-s par rapport à l'APC.

2.2.1.5. *Formation à l'ENS*

Fondée en 1947, l'Ecole Normale Supérieure est la seule entité de l'UEH qui vise la formation des enseignant-e-s du Secondaire. Ses programmes de formation se donnent sur 3 ans et concernent notamment : les sciences naturelles, les langues vivantes, les lettres classiques, les mathématiques, la physique, la philosophie et les sciences sociales. A la fin des années 90, les responsables de l'ENS ont mis sur pied en partenariat avec l'UAG, une quatrième année conduisant à un Certificat d'Aptitude en Enseignement du Français (CAEF) pour les étudiants en lettres, philosophie et sciences sociales ou Certificat d'Aptitude en Enseignement des Mathématiques (CAEM). Il faut cependant faire remarquer que ce programme complémentaire s'est interrompu depuis juillet 2007.

2.2.1.6. *Formation dans les Facultés des sciences de l'éducation*

Les FSE relèvent principalement d'initiatives non publiques, généralement incluses dans un cadre universitaire, et pratiquent surtout un système de crédits assurant également la formation d'enseignant-e-s. Les programmes qu'elles proposent aux étudiant-e-s, axés en plus grande proportion sur la pédagogie et les didactiques avec très peu de cours sur les disciplines, ne s'arriment pas toujours avec les orientations du MENFP et les besoins d'enseignement. Quant aux UPR, elles sont rattachées au MENFP et dotées de FSE qui constitue un maillon conséquent dans la chaîne de la formation supérieure depuis plus de dix ans.

2.2.1.7. *Formation dans les Institutions d'enseignements supérieurs non publiques et publiques.*

Certains enseignant-e-s intervenant au secondaire viennent d'autres institutions d'enseignement supérieur du pays notamment de la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA), de la Faculté des Sciences (FDS), de la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV), de l'Université Quisqueya (Uniq), de l'Université Notre Dame d'Haïti (UNDH) etc. Ces enseignant-e-s ne sont

pas négligeables en nombre mais n'ont pas reçu de formation didactique appropriée leur permettant d'accompagner les élèves.

2.2.1.8. Formation technique et professionnelle

Il n'existe pour l'instant aucune institution spécialisée dans la formation de formateurs devant enseigner dans les écoles techniques et professionnelles. D'une manière générale, ces derniers n'ont qu'un diplôme de formation technique ou ont développé certaines compétences à partir d'expériences dans leur domaine d'intervention.

2.2.2. Des personnels d'encadrement

2.2.2.1. Profils des encadreurs

Dans la FIA et la grande majorité des ENI, les encadreurs sont d'anciens formateurs spécialisés dans le domaine de compétences en question ou ayant un certain nombre d'années d'expérience. Pour ce qui concerne le Secondaire et la formation professionnelle, la qualification des personnels d'encadrement varie grandement d'une institution à une autre et la plupart n'ont pas suivi de formation relative à l'administration scolaire, voire à la gestion des centres professionnels.

2.2.3. Durée de la formation et conditions de certification des enseignants et des personnels d'encadrement

En général la durée de formation dans les écoles normales d'instituteurs est de 3 années alors que dans les facultés des sciences de l'éducation, la durée d'études est de 4 ans.

Au terme des études dans les écoles normales, l'étudiant passe un examen officiel, ce qui lui donne droit au diplôme d'Etat. Néanmoins, un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) est délivré aux étudiant-e-s finissants ayant obtenu une moyenne qui varie entre 5 et 5,99 sur 10.

Quant aux certifiés des Facultés des Sciences de l'Éducation, ils/elles reçoivent au terme d'un cycle d'études de 4 ans, une attestation de fin d'études assortie d'un relevé de notes des différents cours suivis sous réserve de la présentation et la soutenance d'un mémoire de sortie pour obtenir leur diplôme de licence (Voir annexe 2).

Deux phénomènes particuliers entourent la certification et la diplômation dans ces facultés des sciences de l'éducation. Les FSE fonctionnent selon un système de crédits alors que d'autres suivent un programme linéaire. La situation devient lacunaire quand un étudiant doit changer d'institution au besoin ou du moins quand une institution de recrutement doit décider sur les dossiers d'un candidat.

2.3. La formation continue

2.3.1. Au niveau de l'éducation préscolaire

La formation continue, au niveau du préscolaire, est plus présente dans le secteur non public. Le Ministère vient de valider le document de Politique Nationale de la Petite Enfance et d'élaborer le curriculum du Préscolaire. Le BUGEPE s'attèle à un travail important de structuration qui, à terme, systématisera les interventions dans le domaine. A terme, ce curriculum sera distribué au niveau national et un paquet de formation est programmé.

2.3.2. Au niveau de l'enseignement fondamental

A la suite du Décret du 5 juin 1989 créant la Direction de la Formation et du Perfectionnement (DFP), le programme de formation a été repris, mais s'est arrêté en raison d'un manque de financement. A partir des années 90, on a constaté une diversification de l'offre de formation continue. Le Ministère, certaines ONG et organisations religieuses organisent périodiquement des actions de formation de courte durée. Faute de coordination, de suivi et d'évaluation, ces programmes se sont caractérisés par leur redondance et n'ont pas pu aboutir aux résultats escomptés (certains enseignants recevant plusieurs fois les mêmes modules de formation).

Retenons, pour cette période, l'expérience de la FONHEP, avec l'implantation d'un programme de formation de niveau intermédiaire, sanctionné par un certificat d'aptitude en enseignement de base (CAEB). Il s'agissait, au constat du faible niveau académique des enseignant-e-s, de leur permettre d'acquérir les compétences les habilitant à travailler au 1er cycle de l'École Fondamentale. Cette stratégie était toutefois en rupture avec les prescrits du système éducatif haïtien : l'enseignant devant être capable d'intervenir aux deux premiers cycles de l'école fondamentale.

2.3.2. 1. Transformation de l'enseignement en Haïti (TEH)

A la suite du séisme survenu le 12 janvier 2010, une mission française du Centre National des Etudes Spatiales (CNES) et de l'Académie des Sciences, venue explorer les possibilités d'appui au système éducatif haïtien, a été orientée par les autorités du Ministère vers des actions de formation à travers les EFACAP. En utilisant les technologies de communication, un jumelage entre des équipes pédagogiques françaises et haïtiennes a été opéré pour la coproduction de matériels éducatifs en sciences expérimentales, en mathématiques, en français, en TICE et sur des activités d'inclusion. S'en est suivi un projet de formation à forte composante télé enseignement dans onze (11) EFACAP appelé : Transformation de l'Enseignement en Haïti (TEH). Le concept était articulé autour d'une activité de formation hebdomadaire que les enseignant-e-s devaient appliquer dans leurs classes respectives, au cours de la semaine suivante. Des problèmes de financement ont engendré la fermeture de ce programme, relativement peu coûteux dans sa mise en œuvre, en dépit des résultats intéressants relevés par les évaluateurs.

2.3.2. 2. Initiative Francophone de Formation à Distance des Maîtres (IFADEM)

Avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), dans les départements du Sud-est et du Sud, le Ministère a expérimenté un programme de formation de français pour 500 enseignant-e-s. Grâce à un système de tutorat et à l'utilisation de l'internet, les enseignant-e-s ont été formé-e-s à la didactique de la langue à côté d'un renforcement de leurs capacités langagières. Le programme est aujourd'hui étendu dans les départements de l'Artibonite, du Centre, des Nippes et de la Grande Anse et concerne 1600 enseignant-e-s environ.

2.3.3. Au niveau du Secondaire

Vers le début des années 80, l'Institut Pédagogique National, pour accompagner le système éducatif haïtien dans la mise en œuvre de nouveaux programmes de mathématiques appelés alors « mathématiques modernes », a réalisé des séminaires de formation à l'intention des professeurs du secondaire. Dans le même temps, un intérêt particulier se portait sur le français.

Une deuxième initiative qui mérite d'être prise en compte est celle visant, autour des années 1994-1995, la formation d'enseignant-e-s du secondaire dans la perspective de mettre en œuvre le Nouveau Secondaire. En mathématiques, en français et en physique, une cohorte de 1000 enseignant-e-s par champs disciplinaire a reçu une formation sur les programmes détaillés de la 1ère année du tronc commun du Secondaire.

Enfin, en septembre 2007, quand il fallait lancer la phase expérimentale du Nouveau Secondaire avec 200 écoles, le Ministère a conduit des activités de formation pour le programme, y compris les nouvelles disciplines (Economie, Education Physique et Sportive, Education Artistique et Esthétique, Informatique, etc.). Un nombre important d'écoles (42) ont désisté arguant que ce programme requiert de grands débours. Ce qui a ramené les écoles de l'expérience pilote au nombre de 158. Force est de constater que les actions relatives à la formation au niveau du secondaire quoique peu nombreuses s'organisent pour combler des lacunes ponctuelles en didactique.

2.3.4 Au niveau de la formation professionnelle⁷

Les actions visant la formation des formateurs au niveau technique et professionnel ne sont pas nombreuses. En Juin 2013, l'INFP en partenariat, avec l'Université Quisqueya, a présenté à la communauté éducative, lors d'un atelier colloque sur la formation des cadres du sous-secteur, un projet de formation des maîtres au bénéfice des acteurs de ce pallier financé par la Banque Interaméricaine de Développement (BID) sur une période de 4 ans. Ce projet avait pour objectif de former un vivier de formateurs devant apporter une réponse à la demande de formation à l'échelle du pays. De concert avec le Centre International de Développement en Education (CIDE), plusieurs documents ont été produits. Une cohorte de vingt-cinq étudiants-formateurs a suivi le programme professionnel prévu. Cependant, les diplômés, quoiqu'ayant reçu la formation, n'ont pas pu être placés dans les centres comme proposé dans le projet.

⁷ Sylvestre Fils Dorcilus, HPN, 19 Juin 2013

III. SITUATION ACTUELLE DU SYSTÈME DE FORMATION : QUELQUES CARACTÉRISTIQUES

Selon le Plan Opérationnel 2010-2015, le système de formation se caractérise par l'absence d'un système de suivi et d'évaluation des programmes, son caractère non systémique, la difficulté à capitaliser sur les acquis antérieurs tels la mise en place de la Commission Nationale de Formation Professionnelle et la révision des programmes professionnels. Des travaux de cette commission, est sorti le Plan National de Formation (PNF). Par la suite, plusieurs documents sont venus préciser les orientations inscrites dans ce plan. Citons le Programme Cadre pour la Formation des agents de l'enseignement fondamental, le Plan de Formation des Conseillers Pédagogiques, le Plan de Formation des Directeurs des EFACAP, le Plan de formation des Inspecteurs et les procédures d'habilitation des opérateurs de formation et d'homologation des modules de formation.

Il n'y a eu jusqu'à date aucune évaluation de la mise en œuvre du PNF. Il faut faire aussi remarquer que la plupart des opérateurs intervenant dans le secteur fonctionnent sans accréditation. Il n'existe pas non plus un système de suivi des actions de formation conduites par ces différents opérateurs. Ce qui fait que, malgré la disponibilité de tous ces outils et dispositifs, le système de formation reste et demeure lacunaire.

Au niveau des EFACAP, sur la base du PNF, les conseillers pédagogiques, les enseignants de l'EFA et des écoles associées ont reçu jusqu'à quatre cents (400) heures de formation. Là encore, pas de suivi, au point qu'il est impossible de retrouver pour un enseignant-e ou un CP ayant bénéficié de ces séances de formation, des traces écrites qui leur permettraient de valider ces parcours et d'envisager leur capitalisation. De nos jours, il n'y a pas d'intervention systématique en formation au niveau de ces structures (EFACAP).

Au terme de ce voyage à travers la formation continue au niveau du système éducatif haïtien, il apparaît clairement que :

- Les interventions se concentrent au niveau des deux (2) premiers cycles de l'école fondamentale ;
- Il n'y a pas de suivi dans la mise en œuvre des politiques publiques relatives à la formation des agents du système éducatif ;
- En général, les programmes et projets de formation ne sont pas évalués (Le MENFP ne dispose que de l'évaluation de la phase initiale d'IFADEM et de celle de TEH) ;
- Les ruptures au niveau du financement freinent considérablement les efforts de pérennisation des acquis en matière de formation ;
- Les dispositifs organisationnels devant assurer le management du système de formation continue sont soit inexistants, soit dysfonctionnels ;
- Il n'existe pas de d'information permettant de gérer les flux de données générées au niveau des activités de formation. Toutefois, un effort de systématisation des données est en cours à la DFP ;

- Les standards et les référentiels utilisés au niveau des centres de formation existent mais ne sont pas respectés. Chaque institution fonctionne suivant ses règles propres ;
- Les actions de recyclage se sont multipliées, dans la plupart des cas sans le contrôle de la direction de la formation, instance de régulation en la matière pour le MENFP ;
- Le dispositif national de formation paraît inadéquat par rapport aux besoins du secteur ;
- Le personnel d'encadrement, dont la formation est souvent en inadéquation avec les exigences des fonctions exercées, n'arrive pas à s'acquitter efficacement de ses tâches ;

En somme, en raison des limites évoquées, à la fois dans sa conception et dans sa mise en œuvre, le PNF n'a pas apporté toutes les réponses souhaitées aux besoins du secteur en matière de formation.

3.1. Au niveau des dispositifs de formation initiale

La diversité des dispositifs de formation donne lieu à des profils de sortie hétérogènes. Plusieurs raisons expliquent ce fait :

- la variabilité de la durée ;
- (ii) la différence de contenus des programmes de formation ;
- (iii) les modalités de certification et de diplomation établies sur des bases qui ne correspondent pas toujours aux orientations de l'État et, en particulier, de l'Instance de régulation ;
- (iv) des actions de formation entreprises par une multitude d'opérateurs publics et non publics agissant, la plupart du temps, selon leurs propres visions et en dehors du cadre de référence préconisé par le MENFP.

3.2. En ce qui concerne les profils des enseignants

Les carences et la diversification des dispositifs de formation initiale sont essentiellement à la base du faible niveau de compétences et la variation des profils des enseignant-e-s du fondamental. Il en ressort des pratiques pédagogiques disparates et obsolètes.

La situation est encore pire avec la généralisation du nouveau secondaire. En effet, les enseignant-e-s n'ont pas reçu de formation leur permettant d'assurer le processus d'enseignement-apprentissage tel que prévu par la politique éducative. Les programmes d'études, qui sont définis suivant l'approche par compétences et l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, requièrent une formation appropriée et adaptée aux exigences du nouveau secondaire.

Au niveau de la formation Professionnelle, le document de diagnostic de 2013 mentionne que la sous-qualification des formateurs au point de vue technique et le déficit d'une formation pédagogique caractérise ce sous-secteur. Au regard de l'inexistence d'un dispositif de formation initiale pour les formateurs, la majorité d'entre eux ont procédé par tâtonnement pour exercer leur profession.

3.3. Au niveau de l'encadrement des enseignants

L'encadrement des enseignant-e-s, conduit par différents personnels (Directeurs d'écoles, Conseillers pédagogiques, Inspecteurs etc...), en particulier au niveau des deux premiers cycles de l'école fondamentale, paraît le plus effectif. Cependant, non seulement les problèmes structurels en matière de supervision l'affectent profondément, mais aussi les personnels en charge n'ont pas toujours les compétences requises pour assurer correctement la fonction d'encadrement.

L'inapplication des dispositions et la faiblesse de gestion ont amené bon nombre d'organisations à appliquer leurs propres stratégies d'encadrement des enseignant-e-s. À l'intervention non référencée des organisations non publiques, les enseignant-e-s, même ceux et celles qui sont pris-e-s en charge par l'État, reçoivent des outils d'accompagnement différents.

La diversité de profils des personnels d'encadrement est à l'origine de la faible qualité des services offerts aux enseignant-e-s en matière d'accompagnement pédagogique. Il faut préciser surtout que les lieux de formation des personnels d'encadrement ne sont pas encore convenablement outillés pour fournir les résultats escomptés.

3.4. Par rapport à la qualité de l'enseignement et de l'efficacité interne

Il ne fait aucun doute que l'acte posé par les enseignant-e-s en classe constitue l'un des plus importants déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. À ce propos, bien que toutes les pratiques pédagogiques ne soient pas nécessairement similaires, dans l'ensemble il s'agit d'un enseignement magistral, dominé par l'enseignant-e, reléguant les élèves à un rôle passif, réduisant leurs activités en classe à la mémorisation de données, à la récitation, et se limitant surtout à faciliter l'acquisition de connaissances. Malgré le caractère innovant de certaines formations reçues par les enseignant-e-s, s'appuyant sur la pédagogie par objectifs, l'enseignement traditionnel reste prédominant. Autrement dit, les nouvelles perspectives pédagogiques qui sont préconisées ne cassent pas véritablement la routine ou le cercle vicieux dans lequel s'ancrent les pratiques d'enseignement.

En effet, les performances scolaires sont, d'une manière générale, faibles. En ce qui concerne les examens officiels de 2017, les taux de réussite sont relativement satisfaisants pour la 9^{ème} année fondamentale (70%) et très faibles pour la philo (30%). Cette situation est d'ailleurs récurrente. Il convient même de faire mention du manque de formation disciplinaire et pédagogique des enseignants à tous les niveaux du système, de l'absentéisme des enseignants du secteur public, du non-respect du volume horaire, comme motifs principaux de ces résultats.

La majorité des éducatrices du préscolaire et des instituteurs et institutrices des deux premiers cycles du fondamental sont peu qualifié-e-s. Ils/elles n'ont pas reçu une formation initiale adéquate correspondant au palier d'enseignement où ils/elles évoluent et leur niveau académique ne dépassent pas, dans la plupart des cas, le 3^{ème} cycle fondamental. D'après le dernier recensement scolaire (2015-2016), seulement 25% pour le préscolaire et 40% pour le fondamental sont qualifié-e-s.

Pour le troisième cycle et le secondaire, le personnel d'enseignement est moyennement qualifié au plan des compétences disciplinaires mais vieillissant. En effet, plus de 86% des 7.000 enseignants ont atteint l'âge de la retraite⁸. Aucune disposition n'est encore envisagée et adoptée pour assurer le renouvellement du corps et attirer des jeunes dans la carrière. Il faut se rappeler également que les rendements scolaires constituent un instrument privilégié de mesure d'efficacité des services d'enseignement. Des contenus d'enseignement, des conditions inadéquates d'apprentissage des élèves et d'enseignement, des curricula désuets, effectifs de classe pléthoriques (ratios élève/ maîtres élevés), indisponibilité et inadaptation des manuels scolaires, méthodes d'évaluation désuètes des apprentissages, faibles conditions sanitaires et nutritionnels des élèves en sont, entre autres, des déterminants à considérer.

Par ailleurs, il convient également de souligner des problèmes plus spécifiques, relatifs à l'efficacité interne du système éducatif, qui se rapportent aux compétences de base en lecture, écriture et calcul que les élèves doivent acquérir durant leur parcours scolaire. Dans ce sens, le rapport d'EGRA (créole et français) élaboré par RTI en 2010 conclut que « le niveau de lecture, d'écriture et de compréhension orale en Haïti, chez les élèves de la 1ère à la 3ème année d'enseignement fondamental sont très faibles. Or, les connaissances acquises dans les premières années d'apprentissage de la lecture, sont cruciales pour que les élèves puissent un jour devenir des adultes lettrés.⁹ » Ce même rapport ajoute que :

En 3ème année, les élèves lisent moins de 23 mots d'un texte par minute. Ce résultat est alarmant, quand on considère que cela ne leur permet pas de comprendre plus de 20% des questions posées sur ce texte court. Les performances des enfants de 2ème et de 1ère année sont moindres, et en dépit de progrès certains d'une année à l'autre, ces scores indiquent que leurs difficultés commencent dès le début de l'enseignement de la lecture et se poursuivent sans leur laisser de consolider leurs connaissances dans les années suivantes.¹⁰

Les conclusions de l'enquête EGRA, conduite par l'EPT en 2016, font également ressortir de faibles performances en lecture chez des élèves de 2^{ème} année fondamentale en lecture. En effet, «Il ressort ...que les élèves haïtiens, avec 15,33 mots par minute en situation de lecture de mots familiers et avec 19,27 en situation de lecture de phrase font montre d'une performance nettement inférieure¹¹» à celle rapportée par une étude menée dans 17 pays que les élèves de deuxième année sont capables de lire une moyenne de 23m/m et de comprendre une moyenne de 32% des mots lus. Ce rapport conclut que ces résultats défavorables sont plutôt la démonstration que, dans l'ordre, la formation des enseignant-e-s, les procédures d'engagement des enseignant-e-s, les méthodes d'enseignement et les conditions d'apprentissage doivent être améliorées.

⁸ *Assises sur la qualité de l'éducation*, MENFP 2013.

⁹ Research Triangle Institute, *Haïti : Early Grade Reading Assessment (EGRA), Rapport pour le Ministère de l'Éducation et la Banque Mondiale – Résultats en français et en créole*, 2010. p.38

¹⁰ *Ibid.*, p.38.

¹¹ *Projet Éducation Pour Tous, Évaluation des apprentissages de base en lecture des élèves de la deuxième année fondamentale*, août 2016, p.43.

Certaines conclusions du rapport relatif à l'évaluation nationale¹² réalisée en 2016 viennent confirmer les constats évoqués précédemment, en relatant ce qui suit :

- 75% des participant-e-s n'ont pas pu atteindre un pourcentage de réponses correctes de 50% ou plus en Français ;
- (ii) 75% des participant-e-s n'ont pas pu atteindre un pourcentage de réponses correctes de 55% ou plus en Créole ; ce qui laisse comprendre que la langue maternelle, n'est pas maîtrisée parfaitement par tous les enfants ;
- (iii) Les participant-e-s montrent une faible compétence en Mathématiques. 50% des enfants affichent un score moyen de 36 pour cent.

Il convient de même de faire mention du manque de formation disciplinaire et pédagogique des enseignant-e-s à tous les niveaux du système, de l'absentéisme des enseignant-e-s du secteur public, du non-respect du volume horaire, comme motifs principaux de ces résultats.

Il faut aussi souligner que plusieurs facteurs concourent à l'appréciation des conditions de qualité des services et que celle-ci est la résultante de facteurs endogènes et exogènes. Ces observations montrent qu'il existe une corrélation entre les rendements scolaires et les qualifications des enseignant-e-s.

3.5 Au niveau de la formation continue

Les formations continues servent à faire progresser les enseignant-e-s et les personnels d'encadrement dans leur carrière professionnelle, les perfectionner en renforçant leurs compétences. Elles font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. Cependant, l'appui nécessaire qu'ils devraient recevoir, pour leur permettre d'assurer un enseignement de qualité tant sur le plan du contenu que sur le plan pédagogique, n'est pas systématisé. Bien qu'il y ait eu de nombreuses actions de formation continue, les enseignant-e-s ne développent pas les habiletés requises pour l'ensemble des tâches qu'ils doivent assumer.

Le travail pédagogique d'aujourd'hui demande plus de réactivité, de flexibilité, de disponibilité de la part des enseignant-e-s pour exercer au mieux leur métier. Il est donc pertinent qu'ils consolident leur savoir-faire par le perfectionnement.

Réalisée généralement en cours d'emploi, la formation de perfectionnement s'effectue à la demande des enseignants, à celle du MENFP (Plan de formation) ou des organisations qui supportent le système éducatif. Il se trouve que les compétences acquises lors de ce type de formation ne sont pas véritablement transférées sur le terrain.

3.6. En ce qui concerne l'efficacité externe

L'application des programmes d'études dans les classes devrait faciliter l'émergence du profil de sortie des élèves en termes des compétences et savoirs scolaires développés au terme de chaque

¹² MENFP, *Rapport sur l'Evaluation Nationale d'Haïti*, 2016.

ordre d'enseignement. Elle devrait aussi leur permettre de développer la capacité à mobiliser et à utiliser de manière congrue leurs compétences dans la vie courante.

Le document d'évaluation du Plan Opérationnel de 2010-2015 met en évidence les limites des élèves en fin de cycle en termes de capacités natives qui devraient s'extérioriser dans la vie pratique et/ou dans la résolution des problèmes de la vie quotidienne. Les compétences liées à la capacité de communication et d'expression des talents, la créativité et l'adresse manuelle et/ou corporelle ne sont pas démontrées.

Il est indéniable que l'action des enseignant-e-s n'aide pas véritablement les élèves dans ce sens car elle ne prend que rarement en compte les circonstances de la vie quotidienne. La réalité ne saurait être différente quand on sait que ces enseignant-e-s eux-mêmes n'ont été exposés durant tout leur parcours de formation qu'à un modèle théorique de type behavioriste.

En outre, il est important de souligner que le profil et les compétences des jeunes ne répondent pas toujours aux attentes du marché du travail, les programmes ne correspondant pas aux réalités socioéconomiques. Une telle situation pose non seulement le problème de l'adaptation des programmes d'études relatifs aux ordres d'enseignement du Fondamental et du Secondaire, mais aussi ceux destinés aux enseignant-e-s et formateurs et formatrices. En ce sens, il est impératif de lancer le chantier visant la refonte des programmes d'études.

3.7. Au niveau de la certification

Il n'existe pas un référentiel officiel permettant d'apprécier les dossiers d'un-e diplômé-e venant d'une institution d'enseignement supérieur. En outre, les institutions décident de leur propre gré la façon d'accommoder les étudiant-e-s car les passerelles ne sont pas clairement définies. Ainsi, un-e diplômé-e de l'ENI, par exemple, se voit accepter en année préparatoire dans la majorité des cas dans une institution d'enseignement supérieur malgré ses trois ans de formation.

Compte tenu des disparités constatées dans les programmes et l'absence d'un cadre réglementaire, il est nécessaire que le MENFP se prononce sur les standards devant sanctionner la fin des études.

3.8. Particularités de la formation professionnelle

Au niveau de la formation professionnelle :

- La formation des ouvriers et ouvrières et employé-e-s dispensée par les Centres Ménagers (CM) ou Centres de Formation Professionnelle (CFP) exige un niveau d'alphabétisation de base. La durée et les niveaux de formation sont variables ;
- Les Etablissements d'Education Professionnelle (EEP) où l'accès est possible à l'issue de la sixième année de l'école fondamentale. La scolarité dure trois ans et est essentiellement pratique ;
- La formation des techniciens et techniciennes s'effectue dans les Etablissements d'Education Technique (EET) où l'accès est possible à l'issue de la neuvième année de l'école fondamentale. La scolarité dure trois ans et la formation est à la fois pratique et théorique.

Les étudiantes reçoivent un training dans les domaines traditionnellement réservés aux femmes, domaines déjà saturés et caractérisés par une faible productivité et de faibles salaires. Une absence d'orientation professionnelle et un manque d'opportunités et d'emplois pour les femmes dans le secteur technique du marché du travail sont flagrants et à déplorer.

Il existe quatre niveaux de certification auxquels l'étudiant accède en fonction de son nombre d'années d'études classiques.

- L'attestation d'aptitude professionnelle (AAP), qui est le niveau de qualification le plus faible, est fournie par les centres ménagers à des jeunes ou adultes sachant lire, écrire et compter. La durée de cette formation varie entre 200 et 600 heures.
- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est accessible à des personnes ayant atteint le niveau de 6^e année fondamentale. La durée de cette formation est de 900 heures.
- Le brevet d'aptitude professionnelle (BAP) est destiné au public ayant accompli 9 années d'études classiques. La durée de cette formation est de 1800 heures.
- Le diplôme technique (DT), le niveau de qualification le plus élevé, est destiné au public ayant le niveau du Secondaire II. La durée de cette formation est de 2700 heures.

En somme, le faible niveau de qualification des enseignant-e-s de la FTP explique en partie l'inefficacité des centres de formation.

3.9. En ce qui concerne l'éducation non formelle

La formation des enseignant-e-s de l'éducation non formelle est quasi inexistante ou s'est faite souvent de façon ponctuelle et au gré des partenaires. Dans ce secteur de formation, la qualification des enseignant-e-s n'est pas prise en compte systématiquement, ce qui donne la possibilité à toute personne qui le désire d'enseigner dans les centres qui accueillent ce groupe d'apprenants.

3.10. Au niveau de la gouvernance de la formation

La gouvernance du système de formation dans le secteur de l'éducation est caractérisée par la faible capacité du MENFP à assurer son pilotage et à exercer ses fonctions de contrôle et de régulation, en raison notamment des écarts existant entre le profil réel des enseignant-e-s et les référentiels de compétences établis. L'entrée en fonction dans les ordres d'enseignement n'est pas contrôlée de manière rigoureuse. Les recrutements sont généralement effectués sans aucune référence à des critères et des normes. Le plus souvent, le fait de fréquenter une institution de formation peut suffire à un individu pour être embauché en tant qu'enseignant. Dans d'autres cas, certains enseignant-e-s recruté-e-s n'ont même pas le niveau de formation classique requise pour accéder à une institution de formation initiale.

Plusieurs institutions de formation initiale évoluent sans mettre en application les orientations du MENFP. Un manque d'articulation est aussi noté entre les différentes instances publiques et non publiques qui assurent la formation des enseignants.

Au niveau du fondamental et du secondaire, les structures centrales et départementales en charge du management local du système ont peu d'impact sur les institutions de formation. En raison de leurs faibles capacités structurelles, elles accomplissent difficilement, d'une part, les tâches de contrôle et de supervision de ces institutions, et d'autre part, celles qui se rapportent à l'encadrement et à l'appui pédagogique.

La faible capacité du Ministère à assurer l'encadrement et la supervision pédagogique en raison de l'insuffisance des personnels d'encadrement, (Inspecteurs et Conseillers pédagogiques, etc.), la sous-qualification académique et professionnelle des Inspecteurs de zone et du faible ratio inspecteurs-écoles explique le peu de progrès enregistré dans ce domaine.

Somme toute, l'absence de cadre de référence, la diversité des acteurs et l'hétérogénéité des interventions ne facilitent pas l'encadrement pédagogique des enseignants.

Les lacunes de gouvernance au niveau de l'INFP sont liées à ses faiblesses institutionnelles et à son incapacité à remplir sa mission et ses attributions à savoir la régulation et le pilotage de ce sous-secteur. Ajouter à cela, l'épineux problème de financement y compris l'absence d'une base de données fiable et valide aux fins de prise de décisions.

IV. ENJEUX ET DEFIS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES PERSONNELS D'ENCADREMENT

4.1. Enjeux de la formation

La promotion d'une éducation de qualité au profit des élèves, le problème du rôle des enseignant-e-s, de leur recrutement, de l'adéquation de leur profil et de leur fonction, de leur formation, de leur reconnaissance sociale et de leur statut représentent un défi non encore jugulé. Pour que la qualité du processus enseignement-apprentissage s'améliore, il est indispensable d'avoir des enseignant-e-s compétent-e-s en nombre suffisant.

Un système éducatif qui a pour objectif d'offrir un enseignement de qualité doit pouvoir compter sur des enseignant-e-s bien formé-e-s, convenablement rémunéré-e-s et capables de s'adapter au processus d'évolution des connaissances et de leur structure.

Du reste, ce système doit pouvoir compter sur des professionnel-le-s qui soient en mesure d'appréhender les situations problématiques, de comprendre les contraintes du moment et les défis mais surtout de saisir les multiples enjeux de la formation. Dans cette optique, il faut :

4.1.1. Enjeu 1 : Adapter la formation à l'évolution de la fonction enseignante

Quelle que soit l'époque ou le palier d'enseignement considéré, outre certains aspects permanents qui caractérisent la profession enseignante, d'autres ne cessent de changer avec le temps : les savoirs, leur mode d'accès, l'influence des TIC, les attentes de la société, l'environnement social, la culture des apprenant-e-s et des enseignant-e-s, la vie sociale, etc. L'enseignant-e est de plus en plus amené-e à devenir un-e médiateur/médiatrice ou un dans le processus de construction de connaissances, en s'écartant du rôle traditionnel fondé sur la transmission du savoir. Dans ce nouveau rôle, il/elle est aussi appelé-e à favoriser le développement de compétences sociales chez

les élèves et à instaurer dans sa classe un climat d'enseignement/apprentissage susceptible de les aider à apprendre à vivre ensemble et à devenir des citoyens responsables.

Par exemple, l'adaptation des curricula du secondaire prônant l'Approche par les compétences (APC) en lieu et place de la pédagogie par objectif (PPO) en est une illustration. La finalité d'une telle option consistait à rendre les enseignements plus proches des besoins et de la réalité de leur milieu

C'est aussi dans ce sens qu'il convient de comprendre la nécessité d'adapter la formation au nouveau contexte par l'intégration de certains thèmes émergents dans les programmes de formation, notamment des questions relatives, au genre, à la citoyenneté, à l'intégration et à l'utilisation des TIC et des ressources numériques, à la violence, l'approche par compétences, la maîtrise et l'utilisation des TIC, la gestion de l'environnement, etc.

D'un autre côté, il importe de souligner que l'entrée des enseignant-e-s non qualifié-e-s dans le système scolaire pendant des décennies a négativement influé sur la performance du système éducatif. Il en résulte une baisse de confiance de la communauté nationale dans la qualité du système éducatif. Ce qui entraîne une désaffection de la profession enseignante. Il faut donc impérativement envisager une stratégie de résorption du déficit de formation initiale de toutes les cohortes d'enseignants qui ne sont pas encore proches de la retraite, vacataires ou à temps plein. Les programmes de formations continues diplômantes, représentent une bonne alternative.

4.1.2. Enjeu 2 : Améliorer la qualité des apprentissages, l'efficacité interne et externe par la formation

La formation doit viser en bout de ligne l'amélioration de l'efficacité tant interne qu'externe du système éducatif. Ce ne sont pas les écoles disposant des ressources les plus adéquates qui donnent obligatoirement les résultats satisfaisants. L'utilisation rationnelle des ressources humaines et matérielles est indispensable. Il faut donc que la formation des personnels enseignants et d'encadrement prenne en compte cette dimension.

4.1.3. Enjeu 3 : Promouvoir l'éthique et la déontologie au cœur de la formation

L'éthique et la déontologie dans la formation des enseignant-e-s apparaissent aujourd'hui comme une nécessité au regard du déclin que connaît le système éducatif haïtien depuis l'apparition des troubles sociaux, politiques et économiques.

En dehors des contenus d'enseignement, le comportement de l'éducateur est imité par l'élève : c'est ce qu'il est convenu d'appeler « le curriculum implanté ou implicite ». Le curriculum, qui est projet d'école et de société, détermine l'organisation des contenus et des activités d'enseignement/apprentissage, des disciplines ou d'une formation.

La formation que propose un curriculum doit aboutir à plus de réarmement moral, de développement de valeurs telles que : la citoyenneté, la discipline, le respect mutuel, la tolérance, le respect de l'intérêt général pour ne citer que celles-ci.

4.2. Les défis

Il se pose le problème de l'efficacité et de l'efficience qui, somme toute, introduit la question de la formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement. Il s'agit clairement d'être capable de mobiliser les ressources, de les transférer jusqu'en classe afin de les transformer en résultats au niveau des apprentissages. Ce choix implique, d'un côté, la double nécessité de mettre en cohérence la formation, les attentes institutionnelles et les besoins des personnels ciblés, et de l'autre celle de scruter la problématique du financement de la formation dans le but de mettre en place une gouvernance plus efficace et efficiente.

La situation actuelle du système de formation pose des défis qui méritent d'être mentionnés :

4.2.1. Défi 1 : Réguler le système de formation

La diversité des dispositifs de formation est l'un des facteurs caractéristiques du système de formation qu'il est important de considérer car elle pose le défi de sa régulation. Dans ce cas, la supervision et le contrôle des actions de formations dans les différentes institutions et opérateurs de formation s'avère nécessaire afin de :

- Renforcer l'adéquation de la formation des maîtres aux besoins et normes du milieu scolaire ;
- Accroître la cohérence entre la formation des enseignant-e-s et les finalités de la politique de l'éducation ;
- Garantir la standardisation des formations initiales d'une institution de formation à l'autre ;
- Améliorer la continuité des formations entre le préscolaire, le fondamental, le secondaire et le professionnel/technique ;
- Tenir compte des approches et conceptions nouvelles de la formation et du métier d'enseignant.

4.2.2. Défi 2 : Mettre à niveau la qualification des enseignant-e-s

La diversité des profils des enseignant-e-s représente un sérieux défi qu'il faut impérativement aborder. Pour y apporter une réponse, il est impérieux d'assurer une formation initiale et continue de qualité de tout-e-s les enseignant-e-s en exercice quel que soit leur palier d'enseignement d'accueil dans les institutions de formation.

4.2.3. Défi 3 : Mettre en cohérence la formation initiale et la formation continue

Tirant les leçons des expériences de formation initiale et continue que le pays a connues depuis la réforme Bernard et les ambitions tournées surtout vers la nécessité de disposer de ressources humaines de qualité, la question de l'articulation de la Formation initiale et de la Formation continue mérite une attention soutenue. Cette mise en cohérence s'impose du fait que les actions de formation doivent se situer dans le cadre de la politique du MENFP et être harmonisées dans l'idée de garder le cap sur un enseignement de qualité en vue d'atteindre les objectifs éducatifs visés.

4.2.4. Défi 4 : Satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs de formation à l'horizon de 2030

Tenant compte de l'objectif de faire d'Haïti un pays émergent, selon le Plan Stratégique de Développement d'Haïti, il y a lieu de considérer la satisfaction des besoins quantitatifs et qualitatifs de formation d'enseignants à l'horizon de 2030, comme un défi compte tenu de l'importance que joue l'éducation dans le cadre de la refondation sociale promue par ledit plan.

Sur le plan qualitatif, il faut penser à former également les enseignant-e-s sur les thèmes tels que le genre, l'importance de l'eau, l'approche par les compétences, les TIC. Il serait nécessaire de les amener à développer les capacités et le savoir à prendre en charge le milieu, bref tous les savoirs qui font l'objet des stages et séminaires de renforcement des compétences utiles à la profession enseignante. Cela nécessite donc l'émergence d'un nouveau profil d'enseignant.

Sur le plan quantitatif, le MENFP envisagera de projeter, en termes de cibles, le nombre d'enseignants qualifiés qui devra intégrer le système scolaire à l'horizon de 2030 et de programmer toutes les charges financières que cela implique.

La mise en place d'un système de diplomation, de certification et de validation des acquis de l'expérience (équivalence) constitue un besoin supplémentaire qu'il faut prendre en compte.

4.3. Opportunités et limites

4.3.1. Opportunités

En dépit du caractère problématique de la situation de la formation, elle présente quelques avantages qu'il convient tout de même d'exploiter.

4.3.1.1. Opportunité 1 : renforcer les structures de formation existantes

Dans l'optique d'harmoniser les interventions dans le domaine du renforcement des capacités des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement, le MENFP a procédé, en plus des ENI existantes, à la création du CFEF, du CFCE, les UPR et des EFACAP. Il s'agit d'améliorer tout le dispositif administratif, d'élaborer les contenus, de donner forme aux programmes et de les adapter aux besoins actuels des personnels. Ainsi, les mesures institutionnelles ci-après pourraient être envisagées :

- Actualiser et finaliser les textes réglementaires organisant le recrutement des personnels et le fonctionnement des structures de formation susmentionnées ;
- Développer des relations fonctionnelles entre les Directions d'enseignement et ses organes déconcentrés avec des pistes et modalités de coordination ;
- Intégrer la formation des personnels d'encadrement dans l'offre de formation de ses structures ;
- Harmoniser les crédits horaires
- Définir les modalités de communication entre formation initiale et formation continue ;

4.3.1.2. *Opportunité 2 : optimiser les plans ou programmes de formation existants*

Plusieurs sessions de formation dans différents champs sont régulièrement organisées à l'intention des personnels d'encadrement et des enseignant-e-s par le MENFP et ses différents partenaires, à l'aide de plans et de programmes existants. Il devient impératif de recadrer ces derniers afin de les articuler et maximiser la performance de leur mise en œuvre.

En fait, il apparaît de plus en plus nécessaire de disposer d'un référentiel des métiers pour une meilleure mise en cohérence des emplois et des compétences relatives aux personnels concernés.

4.3.1.3. *Opportunité 3 : Catégoriser la formation initiale certificative ou diplômante et relever les exigences du niveau de recrutement*

L'obtention du permis d'enseigner introduit *ipso facto* l'obligation de qualification de tout-e-s les enseignant-e-s par le biais d'une formation initiale ou du parachèvement de leur formation dans le cadre d'un programme de formation continue. Dès l'application de cette mesure, aucun-e enseignant-e ne peut accéder au système scolaire sans boucler sa formation initiale et sans être certifié-e ou diplômé-e. Désormais, la formation initiale devient une condition sine qua non pour exercer la fonction enseignante. Dans cette optique, le MENFP a également pris des initiatives pour la mise en place d'un système d'équivalence de la certification par la validation des acquis de l'expérience.

En se basant sur ces acquis, il conviendrait :

- Renforcer les dispositifs d'organisation des épreuves de fin d'études,
- Revisiter les critères d'octroi des diplômes,
- Réglementer la certification dans le cadre de la formation continue.

4.3.1.4. *Opportunité 4 : Exploiter l'existence de certaines institutions de formation en éducation (UPR, ENI, FSE, CFEF, ENS, Autres institutions de formation)*

La formation initiale dispensée dans les institutions de formation semble aujourd'hui inadaptée à la réalité et aux besoins du secteur de l'éducation (formation en didactique, méthode pédagogique, etc.). De ce fait, le MENFP aurait intérêt à prendre en main la formation des personnels du secteur au regard de la nouvelle politique qu'il compte promouvoir et à proposer même une refonte des programmes correspondants.

La situation actuelle du CFEF fait l'objet de profondes préoccupations et nécessite une intervention dans une perspective de redynamisation de l'institution. Il pourrait être ainsi la base de l'Université Publique de l'Ouest afin de suppléer les carences qu'il accuse. En acquérant le statut universitaire, le CFEF pourvoirait aux besoins en formation d'enseignant-e-s et personnels d'encadrement à tous les niveaux (Présoilaire, fondamental et secondaire) en attendant qu'il soit complètement transformé.

Les programmes de formation de l'ENS sont désuets au regard des besoins en formation d'enseignant-e-s et ne sont pas en adéquation aux programmes des différentes filières du

secondaire. Cette situation interpelle le MENFP en tant qu'organe régulateur du secteur de l'éducation. Un partenariat entre le MENFP et l'ENS devrait être envisagé pour garantir une réorientation des programmes de formation de ladite institution.

D'un autre côté, le MENFP peut profiter de l'opportunité que présentent les UPR du fait de leur présence dans neuf départements pour les renforcer afin de les habilitier à former également les enseignant-e-s et les personnels d'encadrements (Précolaires, fondamental et secondaire). Les UPR deviendraient les principaux lieux d'offre publique de formation à l'intention des enseignant-e-s et de personnels d'encadrement. L'avantage de cette option réside, d'une part, dans la déconcentration de l'offre et d'autre part, dans l'efficacité des actions de formation en raison de la possible compression des coûts.

Dans la foulée, les ENI publiques seraient rattachées aux UPR, à travers un partenariat, afin d'assurer leur renforcement et servir *ipso facto* de créneaux à l'extension de la formation initiale et continue dans chaque département. Dans ce sens, il serait souhaitable de les habilitier à favoriser notamment la réalisation de la formation à distance qui serait dispensée par les formateurs des UPR.

Le MENFP conviendrait d'établir et/ou d'encourager des partenariats et la mise en réseau entre les UPR avec des universités étrangères pour un accompagnement dans la mise en place des programmes de formation, de même que pour la formation et le perfectionnement des formateurs. Les mises en réseaux peuvent être de puissants atouts pour atteindre les résultats souhaités à la suite de la mise en place des nouveaux dispositifs de formation initiale et continue.

De même, la rénovation du CFCE s'impose sans conteste. Il deviendrait ensuite une entité structurelle de formation continue intégrée dans l'Université publique de l'Ouest. À ce titre, la DEF l'habilitait à prendre effectivement, avec régularité, en charge la formation continue et le perfectionnement des personnels de l'éducation.

De son côté, la DESRS, s'occuperait, à la fois, de l'uniformisation des programmes de formation et des grades d'études dans toutes les institutions de formation accréditées en fonction du cadre de référence établi.

4.3.2. Limites

Étant problématique, la situation actuelle du système de formation fait face à quelques contraintes et difficultés :

4.3.2. 1. Limite 1 : Insuffisance de moyens

La formation des personnels risque d'être confrontée aux limites des budgets qui seront alloués. En effet, malgré l'augmentation relative de la part du budget national consacré à l'éducation, la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement n'a jusqu'à présent pas fait l'objet d'une dotation significative.

Les institutions de formation ne remplissent pas les conditions appropriées, en matériels et en formateurs, pour offrir une formation répondant aux besoins du système éducatif.

4.3.2. 2. Limite 2 : Des limites dues aux mécanismes et procédures de recrutement

Depuis des lustres, la nécessité d'une politique adéquate de recrutement dans l'administration publique se pose. Ceci porte à s'interroger sur l'avenir de l'offre de formation et du recrutement des personnels enseignants et d'encadrement car jusqu'à maintenant leur gestion laisse à désirer.

En outre, cette situation risque de s'aggraver avec le déplacement du centre de responsabilité du recrutement vers l'OMRH car les mécanismes et procédures ne sont pas encore tout à fait clairement établis et mis en place. Le processus de recrutement peut conséquemment s'alourdir. Pourtant, l'amélioration de la qualité de l'enseignement passe par la mise en place de personnels d'encadrement et d'enseignement qualifiés. Relevant de la gestion des ressources humaines, la mise à niveau de ceux qui sont dans le système et ne répondant à une qualification faible ou inappropriée étant aussi urgente, il est fort probable que les nouvelles dispositions retardent les résultats escomptés dans le court et le moyen terme à l'horizon de 2030.

4.3.2. 3. Limite3 : lacunes du cadre juridique et réglementaire

L'analyse de la situation juridique de la formation fait ressortir des problèmes tant au niveau stratégique qu'opérationnel. En effet, en scrutant les textes qui régissent la formation depuis le statut général des fonctionnaires, le code du travail jusqu'aux arrêtés et circulaires ministériels, en passant par le statut particulier de l'enseignant, la loi d'orientation de 1984, les plans sectoriels et autres textes concernant les systèmes de formation, on se rend compte de beaucoup d'insuffisances sont constatées dans la prise en charge de cette problématique.

Au bout du compte, tout le dispositif de la formation mérite d'être organisé et encadré : depuis le droit à la formation initiale, les devoirs ou obligations de formation continue des enseignant-e-s, l'organisation des formations, les avantages ou opportunités, la certification et la diplomation, les structures concernées et leurs statuts, les formateurs et leurs statuts.

V. LA POLITIQUE NATIONALE DE FORMATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT : NOUVELLES ORIENTATIONS DU SYSTÈME DE FORMATION

Les observations précédentes établissent très clairement les caractéristiques d'une situation problématique de la formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement. Il ne fait aucun doute qu'il faut changer cette situation pour apporter un nouveau souffle à l'école. Dès lors, il devient impératif d'adopter une nouvelle politique qui soit à même d'enrichir les décisions relatives au rôle que doit jouer la formation des cadres et des personnels dans le système éducatif haïtien.

L'amélioration de l'efficacité interne et externe du système éducatif haïtien constitue l'une des priorités du MENFP en matière d'Education et de Formation. Pour y arriver, le MENFP doit mettre un accent particulier sur la rénovation du système de formation initiale et continue des personnels d'enseignement et d'encadrement. En effet, cette rénovation nécessite l'harmonisation et la régulation des actions de formation dans le secteur.

La politique de formation envisage d'orienter la formation générale des enseignant-e-s et des personnels d'encadrements vers la professionnalisation. L'idée consiste à rendre ces derniers aptes à s'adapter à des contextes évolutifs et changeants, et à les inclure dans un processus d'éducation continue. C'est dans cette perspective que l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et la pédagogie numérique dans la formation initiale sont devenues impératives pour une formation continue tout au long de la vie professionnelle.

Pour cela, cette politique tend à accroître la cohérence entre la formation de ces personnels et les finalités de la politique éducative, selon les engagements issus des assises internationales dont Haïti est signataire et les plans nationaux en matière d'éducation et de formation.

5.1. Vision globale

Cette politique entend pouvoir le système éducatif haïtien en personnels enseignant et d'encadrement qualifiés adhérant aux valeurs éthiques, respectant les droits humains et les règles déontologiques établies par la loi haïtienne. Dotés de compétences disciplinaires et professionnelles de référence, ces personnels seront en mesure de former des citoyen-ne-s respectueux et respectueuses des valeurs, des normes et des principes d'une société démocratique et de contribuer, par leur formation à la fois intellectuelle, manuelle et technologique, à l'émergence d'une société globale basée sur l'égalité, l'équité entre les sexes, inclusive, orientée vers le progrès et le développement durable.

Cette nouvelle vision :

- 1- S'accorde avec les engagements pris dans les assises internationales

La déclaration d'Incheon et le Cadre d'action (2015), «Vers 2030 : pour une nouvelle vision de l'éducation», servent de fondements au document qui consigne les nouveaux engagements internationaux «en faveur d'un agenda pour l'éducation unique et renouvelé qui soit holistique,

ambitieux et mobilisateur, en ne laissant personne de côté.»¹³ Faisant de l'éducation le vecteur principal du développement, poursuit le document, la nouvelle vision prônée trouve sa pleine expression dans l'ODD 4 proposé, à savoir : « Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

Revêtant un caractère transformateur et universel, ces nouveaux engagements s'incrustent dans le « chantier inachevé » de l'agenda de l'EPT et des Objectifs du Millénaire pour le développement relatif à l'éducation et visent à relever les défis de l'éducation aux niveaux mondial et national. Ils s'appuient également sur une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et ethnique.

La nouvelle vision est primordiale pour fonder la paix, la tolérance, l'épanouissement de l'individu et le développement durable, toujours selon la Déclaration d'Incheon. Celle-ci reconnaît que l'éducation est un facteur clé pour parvenir au plein emploi et éliminer la pauvreté. Elle suggère entre autre, de concentrer les efforts sur l'accès, l'équité, l'inclusion, la qualité dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

Dans son objectif « S'attacher à la qualité et à l'apprentissage », la Déclaration d'Incheon stipule ce qui suit à propos des enseignant-e-s et de leur formation :

Des politiques et des réglementations relatives aux enseignants doivent être mises en place afin de faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés et rémunérés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, soient motivés, soient déployés de manière équitable et efficace dans l'ensemble du système éducatif, et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes¹⁴.

Dans cette optique, il importe que tous les personnels d'encadrement aussi bien que ceux qui sont chargés de la gouvernance aient des capacités à la hauteur de leurs rôles, de leurs responsabilités et des opportunités de mettre à jour ou d'améliorer leurs compétences de manière régulière.

Promouvant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, la Déclaration d'Incheon soutient également « un accès équitable et élargi à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche, avec une attention particulière portée à l'assurance qualité. ». Spécifiquement, par rapport à l'agenda Éducation 2030, attachant une grande importance au développement des compétences techniques et professionnelles, l'UNESCO a jugé nécessaire d'appuyer «...les efforts des États membres

¹³ UNESCO, *Déclaration d'Incheon et cadre d'Action ODD4-Éducation 2030*, Incheon, République de Corée, 21 mai 2015.

¹⁴ *Ibid*, p.33

visant à moderniser les qualifications et les programmes d'études, former le personnel enseignant, et renforcer l'apprentissage et la reconnaissance de ces compétences en milieu de travail.¹⁵ »

Autrement dit, ce palier d'enseignement est aussi au cœur des priorités internationales en ce qui concerne la formation des enseignant-e-s ou des formateurs.

Fort des engagements susmentionnés, il est donc impérieux d'assurer une formation initiale et continue de qualité à tous les enseignant-e-s quel que soit leur niveau d'intervention dans les institutions de formation. Dans le cadre de cette politique de formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement, il convient de :

- Appuyer les enseignant-e-s de tous les niveaux d'enseignement dans leur développement professionnel ;
- Intégrer la formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement ainsi que leur développement professionnel dans une vision holistique tenant compte de la formation tout au long de la vie, selon la vision prônée par la Déclaration d'Incheon ;
- Établir des cadres communs de qualification des enseignant-e-s basés sur des standards minima ;
- Développer et respecter des critères¹⁶ minima relatifs au recrutement, à la formation, au développement professionnel des enseignant-e-s.

2- Est en lien étroit avec les plans nationaux.

Globalement, la vision en matière de formation repose sur le Plan opérationnel (2010-2015), en attendant la diffusion officielle du plan décennal de l'éducation (2017-2027). Elle est corroborée par le Plan stratégique de développement d'Haïti-2030 (PSDH 2030) et la stratégie 2030 de développement des ressources humaines de la communauté des caraïbes (stratégie pays 2017-2021). En effet, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique éducative, le MENFP se fixe des orientations parmi lesquelles est retenue celle-ci :

Un corps enseignant professionnel et qualifié disposant d'un plan de carrière pertinent et ayant à sa disposition des institutions de formation qui répondent aux normes de qualification¹⁷.

Dans le PO (2010-2015), la formation des personnels ciblés a pris en compte une direction différente de celle de la situation actuelle. En effet, il s'agit d'instaurer des mécanismes de renforcement des capacités de tous les personnels (depuis les cadres supérieurs jusqu'aux personnels de soutien en passant par les enseignant-e-s, directeurs et directrices d'écoles et inspecteurs et inspectrice) du système éducatif selon des dispositifs de formation initiale et continue certifiée et valorisée à travers un plan de carrière. La formation continue des personnels pédagogiques et administratifs des écoles est assurée à travers les EFACAP sous l'égide de la DFP. Quant à la formation initiale des enseignant-e-s du préscolaire et du fondamental, elle doit être prise en charge par les Facultés des Sciences de l'Éducation (FSE) qui sont attachées à des

¹⁵ UNESCO, *Stratégie pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) (2016-2021)*, Paris, UNESCO, 2016, p.11.

¹⁶ Ces critères sont définis par le ministère.

¹⁷ MENFP, *Plan Opérationnel (2010-2015)*, Port-au-Prince, MENFP, 2012, p. 47.

universités accréditées et des universités publiques. De ce fait, les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), le Centre de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) doivent passer au stade d'institutions de formation des enseignants et seront incluses dans des universités.

En ce qui a trait à la formation initiale des enseignant-e-s du secondaire qui se donne dans les FSE et l'ENS, il convient de procéder à un certain alignement du curriculum : les FSE vers un renforcement disciplinaire (l'équivalent d'un majeur) tandis que l'ENS renforcerait les compétences pédagogiques de ses étudiant-e-s (l'équivalent d'un mineur).

La formation du personnel de soutien (voir aussi le personnel d'encadrement) est de la responsabilité du CFCE (lorsqu'il s'agit du développement de l'éthique et de la culture institutionnelle) et des centres de formation technique et professionnelle (lorsqu'il s'agit de la connaissance du métier). Il peut aussi solliciter, à partir de ces besoins spécifiques de formation, les services des universités pour la conception et l'exécution des programmes.

Toujours dans les perspectives du PO, la formation des enseignant-e-s introduit des changements chez les enseignant-e-s et dans leurs pratiques :

Quant aux enseignants, dont les statuts seront revus, ils pourront en outre développer beaucoup mieux – au profit de la qualité de l'éducation - leurs capacités d'analyse, leur sens critique et leur esprit d'initiative, leur passion pour l'enseignement et pour l'apprentissage des élèves qui se traduiront par une capacité des élèves à développer des schémas logiques de pensée et d'attitudes pour mieux s'intégrer dans la société moderne et agir sur elle¹⁸.

Le PSDH-2030 prévoit des programmes d'actions de renforcement des capacités au niveau des différents niveaux d'enseignements. Ces programmes intègrent également la formation dans le secteur.

Une formation initiale de qualité est essentielle pour l'atteinte des finalités de l'éducation en Haïti. Elle sous-entend également une réflexion sur la formation des formateurs. Il reste que l'accompagnement des jeunes enseignant-e-s est primordial. Lorsqu'ils/elles terminent leur formation et commencent à enseigner, ils/elles doivent tout d'abord être étroitement supervisé-e-s au début de leur carrière. Au cours de cette période, l'enseignant-e débutant-e doit être suivi-e de près par des encadreurs et poursuivre sa formation dans un contexte de proximité.

Dans le cadre de l'accompagnement, ils/elles peuvent aussi (i) avoir la possibilité de retourner à l'université pour parfaire leurs connaissances sur des cas pratiques. (ii) appliquer les TIC et utiliser le numérique en permettant à leurs collègues de partager via Internet les méthodes pédagogiques innovantes et (iii) créer des communautés pratiques d'enseignement et des sectes de qualités en vue de participer à l'organisation de séminaires entre enseignant-e-s pour mettre en commun leurs méthodes pédagogiques et échanger sur des études de cas.

Pour faciliter l'évolution professionnelle des enseignant-e-s et des personnels d'encadrements, une place prépondérante doit être accordée à la formation continue car elle a autant d'importance que la

¹⁸ *Ibid*, p. 58-59

formation initiale dans le succès du dispositif de formation globale. En outre, il est aussi fondamental pour eux de développer des compétences et de nouvelles pratiques pédagogiques susceptibles de les aider à faire face à des classes de plus en plus hétérogènes.

En raison de l'évolution du métier d'enseignant et de l'importance des personnels encadrements, il est essentiel que ces enseignant-e-s disposent des moyens de se perfectionner en utilisant entre autres, les nouvelles technologies en particulier le numérique dans l'apprentissage. L'investissement dans des centres multimédias est un choix stratégique à faire afin de réduire le coût de la formation et faciliter ainsi les actions de formation continue.

En raison de son caractère innovant, les TICE constituent un outil important dans le processus enseignement-apprentissage. Elles permettent de diversifier les moyens d'enseignement et d'évaluation et rendent les élèves plus autonomes dans le développement de leur savoir, savoir-faire et de leur savoir-être. Donc, la formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement à l'usage des TICE est un choix incontournable.

En outre, l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif passe par l'augmentation de la performance des apprentissages des élèves, l'accroissement des rendements scolaires, l'évolution optimale des cohortes et l'accroissement du taux de réussite. Dans ce sens, il est impérieux d'adopter des mesures susceptibles de renforcer la qualité des enseignements. Pour cela, le système éducatif doit disposer d'enseignant-e-s aux compétences professionnelles avérées et fier-e-s d'appartenir à la profession et que le processus de développement des connaissances et d'apprentissage se déroule dans les meilleures conditions possibles. Les qualifications requises pour être enseignant-e doivent être définies par le ministère.

Sur le plan de l'efficacité externe, l'éducation doit pouvoir remplir sa triple fonction : sociale, culturelle et économique. Pour cette raison, l'une des dispositions à adopter est de doter les enseignant-e-s d'une formation adaptée aux réalités sociales, culturelles et économiques globales afin de préparer leurs élèves à s'insérer dans la société.

De même, en raison des changements rapides et importants qui se produisent sur le marché de l'emploi et qui exigent un rehaussement du niveau de formation de base requis pour fonctionner, de façon active, dans la société et obtenir un emploi, la formation doit y apporter des réponses idoines. En somme, ces changements ont une incidence directe sur le rôle, les missions et le fonctionnement de l'école.

3- Promeut la modernisation du système de formation

Parmi les priorités à prendre en compte en matière de formation figurent principalement l'option politique d'améliorer la qualité des processus pédagogiques en mettant un accent particulier sur la réforme et la modernisation du dispositif de formation initiale et continue des enseignant-e-s. Pour cela, il est nécessaire de passer de la conception traditionnelle de la formation vers une conception intégratrice et inclusive. Il importe de rappeler que la conception traditionnelle est caractérisée, entre autres, par l'enracinement des coutumes et démarches scolaires, par des procédés basés sur le modèle de transmission de connaissances et un type d'évaluation recherchant la satisfaction en fin de formation.

Le nouveau modèle préconise l'identification des besoins, la détermination des compétences disciplinaires et professionnelles à installer, des types d'évaluation pour assurer l'efficacité interne et externe de la formation. Il favorise le redéploiement des enseignements, leur restructuration en modules, afin d'y intégrer de nouveaux sujets particulièrement du secteur non formel permettant de renforcer les connaissances théoriques et méthodologiques de base du métier d'enseignant.

Trois aspects du système de formation doivent donc être pris en compte :

- Le diagnostic de la formation ;
- La demande de formation
- L'offre de formation ;

Dans ces conditions, la formation doit : (i) être ouverte à une multitude de stratégies de mise en œuvre en harmonie avec les valeurs et les finalités des différents ordres d'enseignement ; (ii) laisser une large place à la fois à la formation des formateurs et à la recherche-action.

Il est aussi essentiel de promouvoir la mise en réseau dans le système de formation. En effet, elle permet de favoriser les synergies de différentes potentialités existantes dans les partenariats dans les institutions de formation. Ce réseautage permet aussi de parvenir à une meilleure intégration, consolidation et pérennité des réussites. Ainsi, par exemple, les EFACAP qui constituent des plateformes pour la formation devront développer la mise en commun de toutes les ressources diversifiées en vue de mobiliser tout le potentiel nécessaire à favoriser l'impact de la formation.

4- Encourage la professionnalisation des métiers d'enseignant et des agents des personnels d'encadrement

L'Accès à un métier suppose avant tout une formation correspondante. La personne concernée est alors reconnue qualifiée comme spécialiste par exemple ou autre dans un domaine particulier de la division sociale du travail. Compte tenu de la réalité qui caractérise le personnel enseignant du système éducatif haïtien, il se pose la nécessité d'engager sa professionnalisation, ce qui revient à orienter les enseignant-e-s vers un processus de socialisation spécifique, un passage progressif d'une formation générale à une formation professionnelle.

Alors, la professionnalisation du métier d'enseignant fait progressivement l'objet d'une formation de plus en plus spécifique, pédagogique, didactique, technique, proprement professionnelle, en plus de la maîtrise des savoirs à enseigner. Autrement dit, elle peut être considérée comme un processus de qualification, une évolution progressive vers un modèle d'exercice du métier plus rigoureux et plus efficace. La professionnalisation suppose des changements profonds de la part des enseignant-e-s et de leurs structures de travail.

En termes clairs, la professionnalisation du métier d'enseignant étant comprise comme mutation progressive des compétences et des pratiques pédagogiques, est aussi parallèlement celle du mode de gestion des établissements d'enseignement. Ainsi, la formation initiale en est au départ un vecteur primordial. Cependant la formation continue est une importante source potentielle de

professionnalisation et constitue un des leviers importants pour poursuivre et pérenniser ce processus.

En effet, cette dernière offre aux enseignant-e-s l'occasion de mettre à jour leurs connaissances, de se perfectionner, de maîtriser de mieux en mieux les qualifications et les règles éthiques à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés dans les programmes d'études de façon efficace. Dans ce sens, les niveaux de compétences des enseignant-e-s permettent d'évaluer l'état de leur professionnalisation.

Dans ces conditions, la démarche de professionnalisation s'appuie sur un processus de transformation et de renforcement des capacités des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement tout au long de leur carrière en développant les compétences disciplinaires et professionnelles nécessaires à l'exercice de leur fonction. Ce processus s'opère dans un contexte marqué par des apprentissages autonomes et interdépendants des formé-e-s qui jouent à la fois le rôle d'acteur et d'actrice et de premier responsable de leur formation, tout en contribuant à celle de leur pair par le partage de pratiques professionnelles.

Dans le contexte de l'enseignement, la professionnalisation se traduit par la mutation progressive des compétences et des pratiques des enseignant-e-s en place, et parallèlement, par celle du mode de gestion des établissements scolaires et de l'accompagnement à ces derniers.

Pour renforcer l'apport de la formation initiale et continue, la Politique encourage aussi le développement d'une professionnalisation interactive. Autrement dit, il convient de mettre l'accent sur la coopération comme facteur d'évolution des enseignant-e-s et des modes de fonctionnement des établissements et de toutes les structures qui sont impliquées d'une manière ou d'une autre dans leur gestion et leur supervision.

En somme, pour disposer d'un personnel enseignant performant, la Politique de formation recommande d'avoir : (i) des enseignant-e-s ayant achevé avec succès le cycle de formation initiale et de formation continue requis ; (ii) des Formateurs de formateurs avec une formation universitaire appropriée ayant démontrée une expérience avérée dans son champ de spécialisation ; (iii) un personnel d'encadrement ayant poursuivi avec succès une formation initiale spécialisée relevant de l'encadrement et l'accompagnement pédagogique.

5.2. Finalité, but et objectifs

5.2.1. Finalité

- Améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif haïtien.

5.2.2. But

- Accroître l'efficacité de l'action pédagogique et la qualité du processus enseignement-apprentissage.

5.2.3. Objectifs

- Former tout le personnel enseignant et le personnel d'encadrement à partir des fondements de leur champ de métier ou d'interventions spécifiques ;
- Faire progresser la qualification des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement en poste vers les référentielles établies,
- Accompagner tous les enseignant-e-s et les personnels d'encadrement (futur-e-s et en poste) à développer le savoir indispensable à l'exercice de leur métier ;
- Favoriser l'appropriation des nouvelles approches pédagogiques et didactiques par les enseignant-e-s pour garantir l'émergence des profils de sorties prévus pour les différents paliers (préscolaire, fondamental, secondaire, technique et professionnel).

5.3. Principes directeurs de la formation

La présente politique s'appuie sur des principes directeurs qui en constituent ces caractéristiques fondamentales, à savoir une formation :

- Intégrée, holistique tout au long de la vie inspirée de la déclaration d'Incheon ;
- Inclusive, prenant en compte tous les personnels enseignants et d'encadrement des divers paliers d'enseignement et encourageant une large et active participation des femmes ;
- Ancrée dans les réalités du système éducatif haïtien, tout en étant ouverte aux innovations pédagogiques et didactiques du monde contemporain ;
- Accentuée sur la pratique de la démarche réflexive dans l'action d'enseigner et sur celle-ci, et accordant une grande importance à l'accompagnement des praticiens en vue d'assurer leur perfectionnement ;
- Basée sur une approche favorisant la construction des savoirs et des compétences, tout en restant ouverte à l'utilisation d'autres approches non contradictoires et en harmonie avec les valeurs et aux finalités de l'éducation ;
- Destinée à accompagner efficacement les enseignant-e-s utilisant des dispositifs de proximité intégrant les technologies de l'information et de la communication et surtout la formation à distance afin de renforcer la professionnalisation des personnels ciblés ;
- Fondée sur la cohérence globale entre la formation initiale et la formation continue comme étant complémentaires.

Ces principes directeurs tiennent compte du partenariat public et non-public en impliquant les différents acteurs et partenaires politiques, techniques, financiers et sociaux dans la formulation et l'exécution et le suivi des actions de formation chacun en ce qui le concerne.

5.4. Approche de la PNF/EPE

Les nouvelles orientations tendent à renforcer l'accès à des dispositifs pédagogiques qui privilégient la créativité et le développement des connaissances, des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul dans la perspective d'une citoyenneté mondiale. Elles favorisent le développement des compétences d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales. Ces orientations s'intéressent à développer également les compétences, les valeurs et les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouissante, de prendre des décisions éclairées et averties. Pour cela, il convient d'adopter une approche idoine.

L'approche de formation consiste à préparer les étudiant-e-s/futur-e-s enseignant-e-s ou les former à découvrir différentes façons d'apprendre et à développer des stratégies d'apprentissage efficaces, directement applicables non seulement dans leur vie professionnelle mais aussi dans leur vie quotidienne. C'est une approche concrète qui permet l'acquisition de compétences durables et transférables dans des contextes changeants et de nombreuses situations d'enseignement. Elle favorise aussi le développement de l'autonomie, la facilité et le goût d'apprendre.

5.4.1. Une approche intégrée et holistique

La mise en œuvre et le suivi de la politique de formation sont des défis à relever. Face à la diversité des offres éducatives et à l'option stratégique qui exigent la prise en compte des divers besoins des secteurs de la vie nationale, cette politique de formation tente de répondre à l'harmonisation des interventions et à la constitution d'une masse critique d'intervenants hautement qualifiés pour les différents ordres de formation professionnelle.

Une approche holistique de l'éducation en tant que système intégré, avec une vision centrée sur les bénéfices croisés et globaux d'un soutien accordé à tous les niveaux (préscolaire, fondamental, secondaire, technique et professionnel) est retenue et priorisée. Elle suppose que l'éducation soit considérée dans sa globalité dans tous les ordres d'enseignement qu'ils soient formels, informels, non-formels. Dans cette perspective, la promotion d'une plus grande expansion de l'éducation de qualité nécessite une vision plus large axée sur la diversité des types d'apprenants, sur l'éventail des opportunités d'apprentissage par rapport aux besoins et demandes de la formation professionnelle.

Par ailleurs, aucune perspective de développement durable n'est envisageable sans un enseignement accessible et de qualité, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Pour cela il est impérieux que le développement de la formation repose sur une démarche intégrée qui prenne en compte la manière dont le système éducatif peut être renforcé par l'intermédiaire des différents niveaux d'éducation. Il faut d'abord un enseignement de base de qualité pour tous comme socle principal au départ du parcours éducatif. De même, la formation

initiale et continue se révèle nécessaire pour disposer d'enseignant-e-s qualifié-e-s et d'un personnel d'encadrement formé et avisé.

5.4.2. Une approche qui prend en compte l'inclusion et l'équité

L'éducation inclusive répond à des besoins particuliers, en matière d'enseignement et d'apprentissage, de tous les enfants et jeunes en situation de marginalisation et de vulnérabilité. En s'appuyant sur l'équité, il est possible d'assurer l'égalité de l'offre pour tous les enfants peu importe leur condition sociale et économique etc. Dans ce cas, l'éducation est basée sur la valorisation de la diversité des bénéficiaires.

L'approche de formation intègre dans ces conditions l'inclusion et l'équité afin d'élargir les services éducatifs de qualité à toutes les catégories d'enfants. Elle permet ainsi d'enrayer toutes les formes d'exclusion et de marginalisation dans le système scolaire, de même que toutes disparités et inégalités en matière d'apprentissage.

5.4.3. Une approche par compétences (APC)

Si enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie, cela n'est véritablement possible qu'en s'inscrivant dans un processus de développement intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se manifestent à travers les compétences professionnelles dans le contexte d'exercice du métier. Dans ce sens, ces dernières sont fédérées dans un cadre de référence commun à tout-e-s les professionnel-le-s de l'éducation et de la formation.

C'est ainsi que l'Approche par compétences (APC) est à promouvoir, car elle demeure cohérente à l'objectif de former des personnels réflexifs, qui fondent et ajustent leur action pédagogique sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves. C'est une approche qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'une formation. Ainsi, les référentiels de formation et d'évaluation sont basés essentiellement sur les compétences requises pour exercer chacun des métiers ciblés.

Elle place l'étudiant-e/futur-e enseignant-e et la qualité au centre du projet pédagogique que soutient la présente politique. Parmi les points fondamentaux sur lesquels s'appuie l'APC et qui fondent son choix, ceux-ci peuvent être considérés :

- La détermination et la prise en compte de la réalité de l'enseignement et de l'encadrement, tant sur le plan global que sur un plan plus spécifique, liées à la description des caractéristiques des métiers qui y sont liés et à la formulation des compétences attendues pour l'exercer ;
- Le développement du matériel pédagogique comprenant le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation, divers documents d'appoint destinés à appuyer la livraison de la formation et à favoriser sa standardisation ;
- La mise en place, dans chaque institution de formation, d'une approche pédagogique centrée sur la capacité de chaque étudiant-e de mobiliser ses connaissances dans la mise en œuvre des compétences liées à l'exercice du métier qu'il/elle a choisi.

5.4.4. Une approche privilégiant un modèle pédagogique et didactique ouvert

La politique de formation met l'accent sur la nécessité de former les enseignant-e-s à l'aide d'une approche transversale aux différents paliers d'enseignement qui privilégie un modèle pédagogique et didactique ouvert pour mieux lutter contre l'échec scolaire ; rénover les contenus et les démarches didactiques voir la mobilisation des pédagogies actives, participatives et coopératives.

5.4.5. Une approche de formation qui intègre les TIC dans la formation des enseignants pour des pratiques pédagogiques nouvelles

Sur le plan éducatif, les TIC sont aujourd'hui de grande importance et doivent être aussi placées au cœur de l'approche de formation en tant que véritables alliées de l'enseignement. Elles modifient la relation pédagogique enseignant-enseigné et changent également le rapport au savoir.

La politique soutient l'intégration des TIC dans le cadre de la formation des enseignant-e-s. L'utilisation de celles-ci favorise le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales. De plus, en associant l'enseignement et le numérique, dans leurs usages pédagogiques, les TIC sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des enseignant-e-s pour enseigner. Formé-e à l'usage des TIC, dans le contexte scolaire, l'enseignant-e peut en faire deux usages principaux :

1. Un usage professionnel

L'utilisation professionnelle se fait en deux étapes : la motivation et l'appropriation-exploration. À ce niveau, l'enseignant-e recherche de l'information, communique, échange et produit des ressources et outils pédagogiques, mais dans un objectif professionnel.

2. Un usage pédagogique

Quant à l'utilisation pédagogique, cinq (5) étapes sont nécessaires pour la compléter.

- Au début, l'utilisation des technologies par l'enseignant-e à des fins éducatives est directement liée à l'apprentissage, à l'apprenant-e et à l'enseignant-e. Donc, à ce stade, l'élève fait lui aussi usage des technologies.

Dans cette optique, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation constituent les quatre étapes de ce stade. À travers celles-ci, la tâche de l'élève évolue et change :

- À la deuxième étape (familiarisation), l'enseignant-e engage ses élèves dans l'utilisation des TIC comme récompense ou occupation. Cette activité rapporte à l'élève le désir d'apprendre et un apprentissage de base.
- Ensuite, à l'étape d'exploration, l'enseignant-e vise l'acquisition, la compréhension et l'application des connaissances par les apprenant-e-s.
- Après, à la quatrième étape (infusion), les activités pédagogiques organisées par l'enseignant-e favorisent le développement des compétences disciplinaires chez les

apprenant-e-s. Il/elle leur propose des activités de construction de connaissances. Les élèves sont plus impliqués et utilisent ponctuellement les TIC.

- Enfin, à la dernière étape (Appropriation), l'utilisation des TIC par les élèves est fréquente et régulière. L'enseignant-e propose à la fois des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but, ce qui développe chez les élèves des compétences disciplinaires et transversales.

En résumé, l'approche de formation doit aider les enseignant-e-s à développer la compréhension de la nécessaire ouverture de l'école sur la vie. Ils/elles doivent comprendre qu'il faut partir du vécu des élèves ; reconnaître la diversité des cultures ; élargir le dialogue avec les parents, et favoriser leur participation à la vie de l'école.

En somme, les éléments suivants sont importants à considérer dans le cadre de l'approche de formation :

- Chaque ordre d'enseignement dispose des ressources humaines qualifiées (enseignant-e-s et personnels d'encadrement) et suffisantes maîtrisant les TIC ;
- La formation initiale et continue de l'ensemble du personnel enseignant est dispensée par des institutions et/ou opérateurs de formation reconnues par le MENFP quelle que soit l'offre éducative dans laquelle évolue ce personnel ;
- Un plan de carrière harmonisé pour l'ensemble des personnels enseignants du formel comme du non formel est établi de manière consensuelle ;
- Les services déconcentrés, les Collectivités locales, le secteur non public de l'éducation et les partenaires sociaux et opérationnels en éducation disposent de ressources humaines qualifiées (enseignant-e-s et personnels d'encadrement) ».

VI. VALEURS, ETHIQUE PROFESSIONNELLE ET DEONTOLOGIE DANS L'EXERCICE DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ENCADREMENT

Dans le cadre de cette politique de formation, le professionnalisme suppose que, dans l'exercice de sa fonction, l'enseignant-e respecte les normes et procédures partagées dans le système éducatif, tandis que l'autonomie professionnelle, quant à elle, renvoie à son éthique de responsabilité. Dans ce domaine de compétences, il est attendu des enseignant-e-s qu'ils /elles s'investissent dans leur action et s'engagent à accorder une attention appropriée à tous les élèves qu'ils/elles accompagnent. Il est également essentiel qu'ils/elles puissent expliquer et argumenter leurs décisions pédagogiques et répondre de leurs actions.

Par ailleurs, l'Etat fixe le mode de conduite des personnels d'enseignement et d'encadrement auxquels le décret du 17 mai 2005 attribue le rang de fonctionnaire en raison de leur parcours dans la fonction publique jusqu'en fin de carrière. Ensuite, l'arrêté présidentiel du 11 avril 2013 sur la déontologie et l'éthique professionnelle, dans ses articles 12 à 17, prescrit les règles applicables dans l'exercice des métiers d'enseignant et d'encadreur. Les articles 16 et 17 dudit arrêté mettent le fonctionnaire en garde contre toute manœuvre ou tout comportement répréhensible pouvant nuire non seulement à la bonne renommée de l'institution publique à

laquelle il appartient, mais aussi à la société en général. Le trafic d'influence, les activités incompatibles avec la fonction et la poursuite de l'intérêt personnel au détriment de celui de l'administration constituent des dérogations graves aux principes déontologiques et valeurs éthiques qui doivent caractériser le fonctionnement de tout personnel de l'enseignement et de l'encadrement du secteur public.

La Politique Nationale de formation juge nécessaire d'étendre les principes éthiques et déontologiques à tout le réseau car l'éducation est un service public.

Dans le même temps, la présente politique promeut des valeurs fondamentales prescrites par la Constitution de 1987 auxquelles les enseignant-e-s doivent impérativement adhérer. Elles sont reprises dans différents documents-cadres de l'Education, les curricula en particulier. Il s'agit des valeurs et normes suivantes autour desquelles s'articule la formation :

- Moral et humain : respect mutuel, intégrité, tolérance, probité, solidarité, éthique professionnelle ;
- Social et politique : justice, démocratie, égalité, équité sociale, inclusion des filles et des femmes, des personnes vulnérables, des enfants, des personnes en situation de handicap ;
- Culturel et scientifique : respect du patrimoine - matériel/immatériel- et de l'environnement naturel, de l'œuvre et du travail humains, des différentes formes artistiques, rigueur, analyse, questionnement, esprit critique, probité intellectuelle.

Outre la promotion de ces valeurs, la formation initiale ou continue des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement outille les personnels en charge de la formation et de l'éducation pour les diffuser, les faire respecter et les réinvestir à l'école.

VII. VERS LA PROFESSIONNALISATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT

Les changements introduits dans les structures et les programmes, s'attaquent ouvertement et institutionnellement, au vécu quotidien des élèves et des enseignant-e-s sur le plan pédagogique. De ce fait, pour que la situation décrite dans le contexte ne perdure, la politique doit amener des progrès par la professionnalisation des personnels ciblés. En effet elle ne portera ses fruits que si elle est relayée par de nouvelles pratiques pédagogiques efficaces. Les enseignant-e-s doivent être préparé-e-s au respect des exigences et des attentes du système scolaire, favorisant ainsi l'évolution du métier vers plus d'autonomie et de responsabilité.

L'adoption de cette ligne directrice sous-entend l'idée de former des personnels capables de penser, d'agir et de communiquer parfaitement de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques véhiculés à travers les curricula. En cela, la formation, tout en étant ouverte à une pluralité de stratégies de mise en œuvre, doit rester congruente aux valeurs et aux finalités du système éducatif. Ainsi, la PNF encourage la participation active d'hommes, de femmes et de personnes en situation de handicap dans toute la chaîne de formation.

La nouvelle politique s'intéresse à améliorer le système de formation de sorte que les enseignant-e-s de tous les paliers d'enseignement considérés aient les capacités d'agir afin de produire une efficacité interne et externe satisfaisante au niveau de tous les maillons de la chaîne éducative. Il faut aussi qu'ils/elles aient développé les compétences reconnues par le MENFP et qu'ils/elles aient acquis les qualifications requises pour accéder aux métiers qu'ils/elles comptent exercer.

7.1. Le cadre référentiel

Pour répondre aux mutations qui traversent le système éducatif haïtien et anticiper leurs conséquences sur l'enseignement en particulier, la politique privilégie une gestion des compétences, dont la reconnaissance et la validation représentent un enjeu important. Il ne fait aucun doute que cette option requiert de nouvelles modalités de formation et introduit *ipso facto* l'idée de repenser le système de formation.

Les importants changements, notamment technologiques, les transformations du contexte social et économique du pays, induisent un remaniement du système éducatif et conséquemment une nouvelle organisation pédagogique pour l'enseignement. Dans ce sens, les démarches ne sont plus reproductibles à l'identique, et la capacité à les remanier et les adapter devient plutôt stratégique. Les métiers d'enseignement et d'encadrement s'affirment alors comme le cadre d'expression de la compétence.

Le cadre référentiel contribue à identifier les compétences nécessaires à l'exercice des fonctions confiées, et celles liées à l'introduction de nouvelles activités. Il guide la description des traits distinctifs des métiers d'enseignant et des agents des personnels d'encadrement. Le cadre permet aussi de mettre en valeur l'étendue et la diversité des fonctions qui sont exercées. Il favorise l'adaptation des personnels concernés à l'évolution de leurs missions tout au long de leur carrière et d'élargissement de leurs champs d'activités.

Le cadre référentiel peut également servir à orienter et réaliser un diagnostic des compétences nécessaires pour évoluer vers un nouveau métier par la voie du perfectionnement ou de la requalification. Avec cet outil, il est aussi possible d'apprécier l'ensemble des compétences requises au bon fonctionnement des écoles, afin que le MENFP puisse anticiper les besoins de formation et mieux adapter les recrutements.

C'est donc un instrument destiné au service de l'enseignement et de l'encadrement (formel et non formel), pour :

- Préparer et accompagner leur parcours professionnel ;
- Favoriser le développement et la mise en œuvre des compétences, des gestionnaires de ressources humaines ;
- Anticiper les évolutions et répondre aux besoins liés aux missions du système éducatif.

Adopter cette méthodologie impose l'établissement du cadre référentiel avec des outils spécifiques, à savoir :

- Un référentiel de métier ou d'emploi,
- Un référentiel de compétences,
- Un référentiel de formation
- Un référentiel d'évaluation.

Ces outils s'appliquent aux activités et compétences actuelles et à celles qui sont souhaitées par anticipation.

7.1.1. Référentiel de métiers

Le référentiel des métiers offre une vue d'ensemble des domaines d'activités et de la cartographie des métiers que peuvent exercer les diplômé-e-s de la formation promue par la présente politique. Le métier constitue la maille d'analyse des situations professionnelles qui sont décrites dans ce référentiel. L'ensemble de ces métiers est regroupé au sein d'un certain nombre de familles professionnelles définies par la DFP conjointement avec la DRH et l'OMRH. Chaque famille professionnelle est représentée dans la cartographie des métiers qui établit une vision globale de l'ensemble des métiers pour chaque catégorie convenue.

Ce référentiel décrit les missions et activités des différentes fonctions du domaine et en expose les détails. Pour l'élaborer, il est nécessaire de faire une analyse de la situation du travail relatif à chaque métier consistant à recueillir de l'information sur ce dernier. Cette information est indispensable à la détermination des compétences et à l'élaboration du référentiel de formation. Elle sert à concrétiser et à assurer la pertinence d'un tel projet. Autrement dit, il s'agit d'établir la description de l'environnement général du métier, en considérant son évolution globale dans le système éducatif (environnement socio-économique, législation, etc.) et l'évolution spécifique dans les établissements d'enseignement par rapport aux politiques éducatives (nouvelles missions, TIC etc.). La description des métiers d'enseignement (pour chaque palier d'enseignement) et de ceux des personnels d'encadrement peut comprendre par exemple : intitulé, finalité, conditions de réalisation (matériels et équipements pédagogiques, contraintes...), résultats attendus, relations internes et externes etc. En adoptant une méthodologie rigoureuse de recueil d'informations. Les activités sont classées par grands domaines, le référentiel de métiers permet d'établir les activités et compétences liées, entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il représente :

- Un outil de gestion de l'enseignement ;
- Un outil de recrutement pour les fonctions RH, pour élaborer des fiches de poste par exemple ;
- Un outil d'analyse et d'évaluation pour les recrutements ;
- Un outil de communication.

7.1.2. Référentiel de compétences

Ayant trait à la fois à la personne et au métier, la compétence nécessite une dynamique d'adaptation permanente entre les capacités des enseignant-e-s et des agents des personnels d'encadrement et les exigences du système éducatif haïtien qui s'imposent en conséquence. Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les

processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes.

Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Elle s'exerce dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. Elle revêt également un caractère opérationnel dans la mesure où elle s'applique dans un cadre curriculaire précis (structure, horaire, programme, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels), ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines du programme et du domaine d'activité d'encadrement.

Différents aspects de la gestion des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement peuvent désormais s'appuyer sur la démarche centrée sur la compétence : recrutement, constitution d'équipes plus performantes, reconversion ou requalification, anticipation des besoins en enseignant-e-s et en personnels d'encadrement, rémunération/salaire et autres. Tous les aspects de la formation peuvent être également pris en compte, en faisant choix de la compétence comme élément de référence de la formation : analyse des besoins, définition des objectifs, élaboration des programmes, évaluation de la formation.

Dans le cadre de cette politique, le référentiel de compétences représente la clé de voûte du système de pilotage des personnels d'enseignement et d'encadrement. Il permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain. C'est aussi un outil qualitatif de base qui permet d'ajuster les compétences aux besoins identifiés.

Pour chaque métier, il s'agit de définir ce que le/la postulant-e en formation doit avoir acquis pour l'exercer. Plus spécifiquement, au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement, l'unité du métier d'enseignant justifie des compétences transversales et communes dans le référentiel de compétences pour tout type d'enseignant.

Ce référentiel, englobant les personnels d'enseignement et d'encadrement, se trouve en amont de la phase de professionnalisation dont l'objectif est de développer et d'ancrer de nouvelles pratiques pédagogiques porteuses de meilleurs résultats au niveau de l'apprentissage des élèves. Il consiste à établir les compétences nécessaires que les enseignant-e-s et les personnels d'encadrement doivent acquérir pour aider les élèves à développer les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour faire des choix éclairés concernant leur éducation, leur carrière et leur vie à l'extérieur de l'école. C'est aussi pour qu'ils apprennent à se connaître et à connaître leurs possibilités, se fixent des objectifs et se donnent des plans en vue de les atteindre.

Les compétences définies expriment la capacité accrue des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement de maximiser l'apprentissage des élèves. Elles doivent les outiller afin qu'ils/elles puissent réaliser leur mission principale qui consiste à garantir la réussite continue des élèves et à maintenir un niveau de rendements élevés.

Ce référentiel doit aussi spécifiquement porter sur l'habilitation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement à aider les enfants à acquérir les compétences de base en lecture et en mathématiques dès les premières années de l'école fondamentale afin d'éviter qu'ils redoublent ou abandonnent leurs études. Du fait que la qualité des acquis scolaires prend de plus en plus appui sur la maîtrise de compétences permettant la performance à l'âge adulte, l'importance de la lecture, de l'écriture et des mathématiques est justifiée comme étant des éléments clés de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. En particulier, il est possible d'affirmer que l'initiation réussie à la lecture est un objectif primordial de l'enseignement fondamental et que son acquisition conditionne la suite de l'apprentissage de l'enfant, puis de l'adolescent et de l'adulte qu'il deviendra.

7.1.3. Référentiel de formation

C'est le référentiel qui consiste à professionnaliser le parcours des personnels d'enseignement et d'encadrement, lequel construit progressivement les éléments de ses compétences. Il décrit, de façon organisée, les savoir-faire, les connaissances, attitudes et comportements associés qui doivent être acquis au cours de la formation conduisant au diplôme. Ce référentiel présente de manière structurée des compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme de qualification.

Le référentiel de formation doit se focaliser sur l'apprentissage et la réussite des élèves. De ce fait, il s'articule autour du développement des compétences requises (établies dans le référentiel de compétences) pour l'exercice des différentes activités des métiers d'enseignement et d'encadrement. Il met en place une alternance entre le développement des connaissances et des savoir-faire reliés à des situations professionnelles, leur mobilisation de dans des situations pédagogiques, et, s'appuyant sur la maîtrise des concepts, la pratique régulière de l'analyse de contextes professionnels.

Dans cette optique, la formation se construit en référence au métier ou plus précisément aux compétences attendues, contrairement aux approches qui prônent uniquement les domaines d'enseignement ou les contenus de formation comme fondements. Elle repose sur un diagnostic des besoins, c'est-à-dire sur les compétences à acquérir. Ces compétences de référence dégagées par l'étude des besoins sont exprimées dans le référentiel de formation en termes de capacités qui sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être, acquis et nécessaires à la mise en œuvre de compétences diverses.

Les besoins en formation se définissent en fonction des écarts entre les compétences visées et celles qui sont déjà acquises. Les compétences à développer sont ainsi identifiées. Elles correspondent aux objectifs de formation qui sont eux-mêmes déclinés en objectifs pédagogiques.

Quant à l'organisation de la formation, elle s'appuie sur des mises en situation professionnelle et accorde une importance particulière aux volets théorique et pratique. Les formations se déroulent suivant un modèle qui privilégie les Unités de compétences. Ces dernières permettent d'identifier les grands domaines de compétences qui sont nécessaires à l'exercice d'un métier et qui garantissent leur développement et leur validation sur tout le *continuum* de formation.

Le passage par les référentiels de métiers et de compétences permet au référentiel de formation, et aux programmes qui lui sont associés, d'être ancré dans la situation professionnelle.

Suite aux problèmes relatés précédemment en relation avec les déficits des élèves du 1^{er} cycle fondamental en lecture (on sait combien ces difficultés impactent sur la réussite scolaire) dans le système éducatif haïtien, la PNF/EPE introduit dans tous les dispositifs de formation des unités modulaires de développement des compétences en lecture. Ce faisant, tout-e-s les acteurs et actrices de l'école pourront contribuer à renforcer ces compétences.

7.1.4. Référentiel d'évaluation

Le référentiel d'évaluation définit les objectifs et les exigences de qualité déclinés en critères d'évaluation. Ces critères sont concrets, observables et peu nombreux. C'est un outil qui permet d'évaluer les apprentissages et les pratiques dans les métiers. Le référentiel peut aussi faire usage de grille de collecte de données et de guide d'utilisation. À l'aide des critères d'évaluation, des éléments concrets et observables, il permet de porter un jugement sur la conformité de la pratique en fonction des compétences, des modalités et des outils d'évaluation établis.

Du fait que toute la pédagogie de la réussite sur laquelle repose l'APC nécessite une étroite association entre formation, apprentissage et évaluation, il est important que celle-ci soit intégrée aux différentes phases de développement des compétences. Elle doit également constituer l'un des piliers de la démarche d'apprentissage des étudiant-e-s. Le développement d'une compétence ne peut se faire sans que ces dernier-ère-s aient la capacité de juger des résultats obtenus et de la performance réalisée. Il est donc nécessaire de prévoir les modalités d'évaluation des acquis de la formation, notamment au retour sur la situation de travail pour chaque métier.

Ce référentiel met en particulier l'accent sur le caractère obligatoire de l'évaluation sommative ou de la sanction des apprentissages. En effet, les résultats de cette évaluation seront codifiés et feront ultérieurement l'objet des communications de résultats et des documents officiels de certification ou de diplomation. Ce type d'évaluation doit être fait avec rigueur et porté sur toutes les compétences du métier qu'il concerne. Chacune de ces compétences est évaluée à l'aide des outils et des critères contribuant à garantir la valeur du diplôme décerné.

L'évaluation de sanction conduit à l'émission d'un document officiel (certificat ou diplôme) qui atteste que le/la formé-e a acquis les compétences rattachées à l'exercice du métier choisi. Ce document peut être enrichi en y annexant un relevé de compétences. C'est sur la base de l'ensemble des critères établis qu'elle se fait. Par exemple, ceux-ci pourraient être considérés : critères éthiques, techniques, pédagogiques et didactiques, réglementaires, liés à l'expression orale et l'expression écrite.... C'est en fonction de cela que les procédures de certification et de diplomation sont applicables.

Cependant, la politique va au-delà de cet aspect qui consiste à porter un jugement exclusivement sur la maîtrise des compétences et sur la performance des formé-e-s qui souhaitent obtenir un diplôme. En clair, il faut faire en sorte que l'évaluation occupe aussi une place prépondérante au

sein du processus de formation et d'apprentissage. En cela, le référentiel d'évaluation doit également permettre de comparer la pratique d'un-e enseignant-e ou d'un groupe d'enseignant-e-s à une référence validée avec l'objectif d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Pour être pertinent, il doit être adapté au mode d'exercice du métier en question.

En somme, il est judicieux de souligner que ces quatre (4) référentiels ne sont pas des outils figés et définitifs. Les structures du MENFP ainsi que les institutions de formation, veillent à leur actualisation pour qu'ils restent toujours en adéquation avec l'évolution et les nouveaux besoins du système scolaire et plus largement avec les mutations qui touchent le système éducatif.

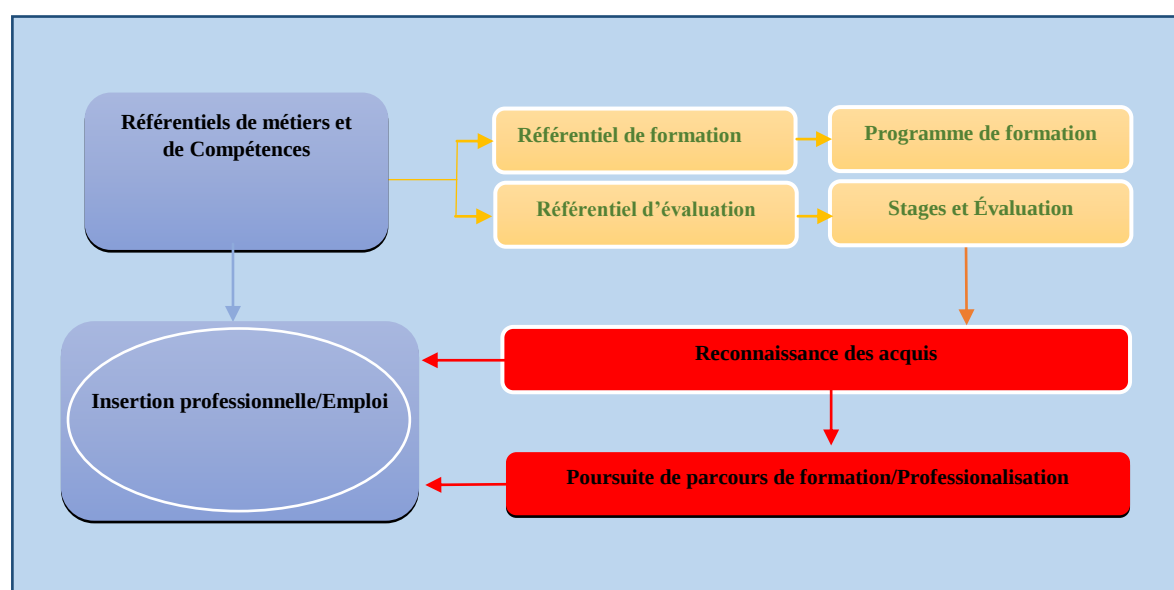
En somme, le cadre référentiel consiste en une mise en concordance entre l'exercice de chaque métier (enseignement ou encadrement) et celle de la formation. Dans ce cas, la méthodologie référentielle est marquée par le lien existant entre le métier et la formation.

Il est important de mentionner que :

- Les référentiels métiers et de compétences ne considèrent pas le métier en termes de production et de services attendus mais listent les activités-clés du métier ciblé et les compétences professionnelles qui y sont associées.
- Le référentiel de formation met à l'écart les Unités de formation associées aux activités-clés du métier en précisant les acquis d'apprentissage visés (Savoirs et Aptitudes composant les compétences visées par la formation).
- Le référentiel d'évaluation détermine les seuils minimaux de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétence ou en vue de servir de référence à l'élaboration des épreuves certificatives destinées à l'enseignement ou à l'encadrement.

Le schéma suivant présente les relations entre ces deux logiques :

Schéma de concordance entre la formation et la sphère d'exercice du métier



Élaboré suivant un processus participatif, le cadre référentiel devra être validé par les différent-e-s acteurs et actrices et partenaires du secteur éducatif.

7.2. Description des dispositifs de formation

La formation des personnels d'enseignement et d'encadrement est au service des objectifs de l'enseignement formel et non formel. Selon la PNF, le processus de formation, qui constitue un *continuum*, démarre dès que les postulant-e-s sont admis-e-s en formation initiale et se poursuit au début de leur insertion professionnelle. Pour maintenir le cap sur la qualité de l'enseignement, la PNF recommande de leur assurer, tout au long de leur carrière, une formation professionnelle continue dans le but d'adapter et d'affiner leurs compétences et leurs pratiques en fonction du contexte et de l'évolution du système éducatif ainsi que des nouvelles réalités socio-économiques et de la demande en formation.

La formation, initiale ou continue, peut être dispensée à l'aide des médias suivants : en présentiel, en alternance, à distance, en e-learning. Ces médias ne sont pas considérés comme des activités isolées dans l'institution, mais participent à la vision globale du MENFP comme entreprise formatrice. Dans tous les cas, le recours aux outils numériques sera systématisé.

7.2.1. Dispositif de la formation initiale

Dans le cadre de cette politique, la formation initiale est vue comme la phase institutionnelle de la professionnalisation qui leur fournit la possibilité d'obtenir leur diplôme d'aptitude. Elle aborde les fondements qui permettent aux personnels ciblés d'assurer leurs responsabilités et les préparer en tant que :

- Professionnel-le-s qualifié-e-s ;
- Personnalités capables d'entretenir des relations en milieu professionnel
- Professionnel-le-s réfléchissant sur leurs pratiques et le système dans lequel ils/elles travaillent.

La formation initiale prépare des praticien-ne-s autonomes, responsables et réflexifs, c'est-à-dire des professionnel-le-s capables d'analyser une situation d'enseignement, de prendre des décisions dans les limites de leur rôle et de mener des interventions individuellement ou en équipe.

Chaque étudiant-e en formation développe des ressources en savoirs théoriques, pratiques et méthodologiques, en habiletés gestuelles et en capacités relationnelles. Il/elle établit son portefeuille de connaissances et de compétences et prépare son projet professionnel. L'étudiant-e développe également une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées et d'agir avec autonomie et responsabilité dans le champ de sa fonction enseignante ou d'encadrement. Exercé-e-s au raisonnement pédagogique et didactique et à la réflexion critique, les formé-e-s deviennent compétent-e-s, capables d'intégrer plus rapidement de nouveaux savoirs et peuvent s'adapter à des situations variées.

Trois dimensions sont ici prises en compte :

- Une dimension sociologique : La formation initiale étant professionnalisante, elle doit permettre aux formé-e-s d'atteindre un niveau de formation, de connaissances et d'éthique élevé pour faire d'eux/elles de véritables professionnel-le-s reconnu-e-s par la société haïtienne ;
- Une dimension individuelle : elle garantit le développement de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- Une dimension pédagogique : elle renforce le mode opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels.

7.2.1.1. Organisation des Programmes de formation initiale

La formation initiale est dispensée à partir de programmes comportant un volet théorique et un volet pratique. Elle se déroule exclusivement dans des institutions supérieures de formation. En ce qui concerne celles qui appartiennent au réseau non public, elles sont dans l'obligation de détenir à la fois la reconnaissance de la DERSR et l'accréditation de la DFP pour être habilitées à dispenser des programmes de formation découlant de cette politique. Dans cette logique, les formateurs doivent être titulaires d'au moins un diplôme de Maîtrise ou avoir accompli dix-huit années de scolarité avec au moins deux ans de spécialisation dans la branche d'enseignement.

Chaque niveau d'enseignement, de même que chaque catégorie des personnels d'encadrement, comportent ses programmes de formation. Pour tout programme de formation d'une institution, au moins 120 crédits ou 1800 heures au minimum sont exigés et doivent être obligatoirement bouclés sur une période de 3 à cinq ans. 75% du temps sont consacrés à la formation théorique et 25 % à la formation pratique. Tous les programmes sont immanquablement en cohérence avec le cadre référentiel établi et sont homologués par le MENFP.

En raison de l'adoption de l'APC, la formation est organisée suivant une approche modulaire. A chaque compétence ou à un ensemble de compétences de même famille peut correspondre un module de formation. Le nombre de modules de formation développés correspond au nombre total de crédits ou alternativement au nombre d'heures total de la formation. Chaque module a une durée maximale fixée par la DFP.

Centré sur le développement des compétences, chaque module s'articule de manière progressive. Les programmes précisent pour chaque module : les objectifs de formation, les savoirs associés (théoriques, procéduraux et pratiques) et leurs modalités d'acquisition, les critères et les modalités d'évaluation et de validation. Les objectifs de formation décrivent les savoir-faire de chacune des compétences du référentiel d'évaluation (certification du diplôme). Ils correspondent à l'exigence minimale requise en formation pour délivrer le diplôme en vue de l'exercice des activités du métier. Ces objectifs sont centrés sur un apprentissage professionnel qui correspond au métier.

7.2.1.2. Concernant les personnels d'enseignement

Dans le cas des personnels d'enseignement, pour obtenir les profils souhaités et pour chaque composante du profil qui sera établi, la formation vise à développer des connaissances théoriques

(notions, concepts, modèles et théories) et des compétences liées au « comment faire » susceptibles d'articuler la relation théorie-pratique. Les connaissances disciplinaires intègrent, dans un cadre conceptuel plus large, les savoirs qui font l'objet des apprentissages des formé-e-s. Dans son aspect pratique, la formation initiale accompagne la production des compétences professionnelles des personnels d'enseignements et d'encadrement.

1. Volet théorique

Pour tout palier d'enseignement, la formation initiale pourrait porter entre autres sur les points suivants :

- Le développement des connaissances et des compétences d'un-e professionnel-le de l'apprentissage : des connaissances disciplinaires, des connaissances psychologiques, des connaissances pédagogiques et didactiques, des méthodes pédagogiques et didactiques spécifiques pour les groupes d'enfants en situation spéciale (en particulier les handicapé-e-s), des connaissances relatives aux TIC, des compétences relatives à la gestion des apprentissages sociaux et cognitifs ;
- Le développement de la personne de chaque étudiant-e : Approche psychologique et philosophique, réflexion éthique, Développement de la relation-communication (évolution en groupe, travail d'équipe, relations partenariales, gestion des conflits, auto-évaluation etc.) ;
- Le développement d'un-e professionnel-le qui réfléchit sur sa pratique et le système dans lequel il/elle travaille : des connaissances relatives au système éducatif, son histoire et ses relations à l'environnement, des compétences liées à l'approche réflexive du métier ;
- Le développement de compétences transversales : réflexion sur les valeurs, analyse, argumentation, synthèse, anticipation, gestion du temps, construction d'outils (expression orale et écrite, traitement de l'information, prise, méthodologie de la production écrite, etc.)

2. Volet pratique

Le volet pratique assure la formation professionnelle des personnels d'enseignement. Dans ce cas, la professionnalisation regroupe un ensemble de démarches et d'actions qui permettent à chaque étudiant-e de maîtriser toute activité qu'il/elle exercera par la suite et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier.

La PNF promeut une formation pratique qui aide tout-e étudiant-e à développer son identité professionnelle individuelle et sociale avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle. Ainsi, dans le contexte de la formation pratique, le/la futur-e enseignant-e apprend les ficelles du métier, c'est-à-dire il/elle apprend à planifier, à anticiper, à gérer la classe et les situations d'enseignement et d'apprentissage etc.

La formation pratique se déroule sous forme de stages basés sur des objectifs et des contenus spécifiques et appropriés. Ils sont organisés suivant des progressions. Les stages permettent à l'étudiant-e de mobiliser adéquatement les connaissances développées en formation théorique pour les intégrer dans les différents aspects de sa pratique professionnelle. La formation initiale

assure ainsi une expérience réelle et solide du terrain et maintient un va-et-vient entre la théorie et la pratique tout au long de la formation.

Pour qu'un-e stagiaire intègre les processus pratiques d'enseignement et d'apprentissage relatifs à son niveau d'enseignement, il/elle est accompagné-e par des professionnel-le-s plus expérimenté-e-s qui garantissent la transmission de la coutume du métier (bien sûr avec des perspectives adaptées et suivant les nouvelles orientations éducatives).

Le processus de déroulement de la formation pratique se fait sous forme de stages pour tous les personnels d'enseignement (tous niveaux confondus). Les stages s'organisent en trois étapes. Chaque étape est constituée d'un dispositif élaboré pour atteindre certains objectifs de formation.

➤ Le stage d'observation

Il s'agit de la première étape de préparation au recrutement dans le métier. Les stagiaires sont présents-e-s dans les classes et sont toujours en processus de formation et sont encadré-e-s et suivi-e-s. L'évaluation se fait selon les objectifs définis (6 crédits).

➤ Stage de tutelle

C'est un stage intermédiaire. Le/la stagiaire commence à pratiquer son métier sous tutelle d'un-e enseignant-e titulaire. Pour participer à ce type de stage, il/elle doit avoir complété le stage d'observation. L'encadrement de la formation est confié aux enseignant-e-s des écoles d'application. L'évaluation et l'attestation des acquis consistent aussi en un rapport de stage rédigé et présenté devant un auditoire à la fin de chaque stage (9 crédits).

➤ Stage pratique en responsabilité

Le stage en responsabilité boucle la formation de l'étudiant-e. Pour participer à ce stage et finaliser son parcours, il/elle doit avoir passé au moins les deux phases de stage précédentes et remplir toutes les conditions de réussite des cours. Le/la stagiaire prend en main la classe dans tous ses aspects de gestion des apprentissages et de la discipline. Il/elle planifie, enseigne, évalue et anime toutes les activités de la classe. L'encadrement est assuré par l'enseignant-e qui gère la pratique quotidienne de la classe.

Le contenu de la formation est défini par une note de mise en stage. Compte tenu de sa place dans l'évaluation sommative, les contenus sont renforcés et portent sur la préparation de ses activités d'enseignement et ses interventions qui seront évaluées pour attribution d'une note finale de formation pratique.

L'évaluation, l'attestation des acquis et la certification de la formation pratique sont faites par une équipe composées de l'inspecteur ou inspectrice de zone, du Directeur ou directrice de l'école et de l'enseignant-e de la classe. Le tout est soumis au responsable de stage de l'institution de formation pour cotation finale (15 crédits).

7.2.1.3. Concernant les personnels d'encadrement

Pour les personnels d'encadrement la même démarche est suivie. L'encadrement est mis au service des apprentissages des élèves, par le truchement des enseignant-e-s, pour améliorer leur

efficacité. Il s'agit d'un appui continu et individualisé apporté à la professionnalisation de ces derniers.

1. Volet théorique

Les responsables de l'encadrement appuient les performances des enseignant-e-s en classe et se consacrent à son développement professionnel. Pour garantir l'efficacité et l'efficience de l'encadrement, les personnels concernés reçoivent une préparation adéquate et savent générer et entretenir des interactions productives et construire des relations de confiance et positives avec les enseignant-e-s. Parmi les principales qualités d'un bon chargé d'encadrement, l'on compte de solides compétences de leadership, de communication et de relations interpersonnelles.

La formation doit également amener les personnels d'encadrement à s'imprégner du contenu des programmes détaillés et des approches pédagogiques et didactiques afin d'apporter l'appui nécessaire au travail des enseignant-e-s et assurer du même coup l'atteinte de résultats performants. Dans ce contexte, ils/elles jouent conséquemment un rôle de modèle positif de référence.

D'une part, les programmes de formation à l'encadrement comprennent des modules de formation qui portent sur le contenu que les enseignant-e-s devront enseigner et sur des aspects particuliers de leur métier. D'autre part, ils/elles comprennent d'autres modules qui seront conçus pour le développement de compétences spécifiques relatives, entre autres, à la psychopédagogie, aux didactiques des disciplines, à la supervision pédagogique et clinique, à l'administration scolaire etc.

2. Volet pratique

La phase pratique de la formation des personnels d'encadrement se déroule uniquement en forme de stage d'observation et d'encadrement. Au cours de cette phase, le/la stagiaire s'exerce à appuyer des enseignant-e-s en les observant à l'aide d'un guide. Il/elle définit ses propositions d'appui qu'il/elle discute avec des professionnel-le-s expérimenté-e-s. Le/la stagiaire utilise systématiquement des outils d'observation et d'évaluation aux fins d'évaluer les performances des enseignant-e-s au cours du stage, de déterminer des domaines à améliorer, de faire des propositions d'amélioration. Il/elle devra pouvoir répliquer et améliorer ces expériences au cours de l'exercice de son métier.

L'évaluation du stage se fait selon des objectifs clairement définis. Le/la stagiaire produit et expose son rapport de fin de stage basé sur l'observation et l'encadrement de plusieurs activités d'enseignement de différent-e-s enseignant-e-s en particulier. C'est ce rapport qui est noté par le responsable de stage de l'institution de formation. Tout le temps prévu (25%) pour le volet pratique de la formation est entièrement affecté au stage.

7.2.1.4. Profil d'entrée/Conditions d'admissibilité

Pour tout-e postulant-e intéressé-e à produire une demande d'admission en formation initiale dans une institution d'enseignement supérieur, les exigences suivantes doivent être respectées :

- Avoir obtenu son diplôme de fin d'études secondaires ;
- Avoir obtenu la mention réclamée (au moins 6,5) au concours d'admission ;
- Réussir l'examen d'expression orale.

7.2.1.5. Certification et diplomation

L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises à travers les différents programmes de formation quel que soit le format spécifique des voies d'apprentissage, le lieu et la méthodologie d'atteinte des résultats. Dans ce contexte, l'équivalence doit être établie entre tout-e-s les candidat-e-s qui se sont préparé-e-s pour un niveau bien précis.

Du fait qu'elle doit être valorisante, la formation est sanctionnée par la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat de participation. Les certificats ainsi obtenus facilitent l'insertion dans la vie active, entrent en ligne de compte dans la promotion individuelle et dans la carrière de leurs détenteurs et détentrices. Chaque diplôme délivré doit être signé par le Ministre de l'Éducation pour authentification.

Au terme de ses études, tout-e étudiant-e en formation initiale pour les niveaux Préscolaire et Fondamental I et II, doit réussir ses cours et ses stages. Dans le cas spécifique de tout-e étudiant-e en formation initiale pour l'un des autres niveaux d'enseignement (Fondamental III, Secondaire, Enseignement technique et professionnel) ou d'encadrement, en plus des exigences susmentionnées, il/elle devra produire un essai ou un rapport de recherche documentaire qui doit être sanctionné par son institution de formation après évaluation.

Tout en étant une production écrite raisonnée de forme libre, l'essai doit être lié à des intentions de recherche ou à un problème abordé. Dans un essai, la créativité est mise à profit. Les innovations qui y sont proposées doivent s'appuyer sur des bases solides. L'évaluation d'un travail de fin d'études s'intéressera à ces aspects dans un essai ou un rapport de recherche documentaire.

En fonction de ces considérations, les différents niveaux de certification sont établis comme suit :

1. Préscolaire et le fondamental I et II

Pour ces niveaux d'enseignement, un diplôme de polyvalence correspondant à une licence sera décerné à tout-e étudiant-e, en formation initiale, à la fin de ses études, si les conditions suivantes sont remplies :

- Avoir obtenu son attestation de réussite de tous les cours (mention minimale de 6.5/10) ;
- Avoir obtenu son certificat de réussite de la formation pratique (mention minimale : 6.5/10) ;
- Avoir obtenu la mention minimale moyenne de 6.5/10.

2. Fondamental III

Pour ces niveaux d'enseignement, un diplôme de bivalence correspondant à une licence sera décerné à tout-e étudiant-e, en formation initiale, à la fin de ses études, si les conditions suivantes sont remplies :

- Avoir obtenu son attestation de réussite de tous les cours (mention minimale de 6.5/10) ;
- Avoir obtenu son certificat de réussite de la formation pratique (mention minimale : 6.5/10) ; -
- Avoir obtenu la mention minimale de 6.5/10 pour l'essai ou le rapport de recherche documentaire de fin d'études.

3. Secondaire et Enseignement technique et professionnel

Pour ces niveaux d'enseignement, un diplôme de spécialisation correspondant à une licence sera décerné à tout-e étudiant-e, en formation initiale, à la fin de ses études, si les conditions suivantes sont remplies :

- Avoir obtenu son attestation de réussite de tous les cours (mention minimale de 6.5/10) ;
- Avoir obtenu son certificat de réussite de la formation pratique (mention minimale de 6.5/10) ;
- Avoir obtenu la mention minimale moyenne de 6.5/10 pour l'essai ou le rapport de recherche documentaire de fin d'études.

4. Personnels d'encadrement

Pour cette catégorie de personnels, un diplôme de spécialisation correspondant à une licence, selon la catégorie d'encadrement, sera décerné à tout-e étudiant-e, en formation initiale, à la fin de ses études, si les conditions suivantes sont remplies :

- Avoir obtenu son attestation de réussite de tous les cours (mention minimale : 6.5/10) ;
- Avoir obtenu son certificat de réussite de la formation pratique (mention minimale de 6.5/10) ;
- Avoir obtenu la mention minimale moyenne de 6.5/10 pour l'essai ou le rapport de recherche documentaire de fin d'études.

Remarque importante : Pour être valides, tous les diplômes doivent être sanctionnés par le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

7.2.1.4. Disposition particulière en cas de formation non complétée

En cas de formation incomplète (abandon, réorientation suivant les passerelles établies et autres), les acquis de formation devraient pouvoir être établis et certifiés pour le nombre de crédits ou le nombre d'heures correspondant. Ces crédits de formation seront considérés capitalisables dans toute autre formation faisant partie du cadre référentiel, notamment pour permettre aux étudiant-e-s concerné-e-s de poursuivre leurs études.

7.2.2. L'insertion professionnelle

Une préparation des nouveaux et nouvelles enseignant-e-s est nécessaire afin qu'ils/elles puissent assumer pleinement la responsabilité d'une classe ou l'enseignement d'une discipline. Cette politique introduit la mise en place d'un programme d'insertion ou de formation en milieu de travail, sur une durée d'un (1) an. Chaque diplômé-e ayant complété sa formation initiale entame la phase d'insertion professionnelle. Elle est considérée comme une étape qui lui permet de débiter dans le métier et de s'adapter à son rôle d'enseignant-e.

Lorsque les personnels d'encadrement démarrent leur insertion, il est aussi essentiel de leur apporter une supervision et un soutien afin d'assurer l'obtention des résultats satisfaisants.

7.2.3. La formation professionnelle continue et le perfectionnement

Dans le contexte socio-économique actuel en constante mutation, les personnels d'enseignement et d'encadrement en poste, ayant déjà accompli leur formation initiale, ont bien sûr la responsabilité principale de faire apprendre, mais sont aussi dans l'obligation d'apprendre, de manière à pouvoir relever les nouveaux défis. Or, la capacité des établissements scolaires de relever ces défis énormes auxquels ils font face est fortement liée au développement professionnel ou à la professionnalisation de ces personnels. Ils doivent notamment développer des compétences pour préparer les élèves à vivre dans une société du savoir où des compétences diverses et complexes seront de plus en plus exigées des individus, des citoyen-ne-s et des travailleurs et travailleuses.

Du fait de ces considérations, la formation professionnelle continue, composante qui complète le *continuum*, est vue comme une démarche englobante favorisant une meilleure adaptation des services éducatifs aux défis de l'école d'aujourd'hui et à venir. Elle regroupe l'ensemble des activités de formation poursuivies pendant toute la carrière, inclut la mise à jour des connaissances et la professionnalisation des personnels.

Les compétences exigées pour enseigner sont multiples et se développeront progressivement à travers les étapes du continuum (formation initiale, insertion professionnelle). Elles se consolident dans la pratique du métier. Dès que les compétences de base sont acquises et l'insertion professionnelle devenue effective, l'apprentissage doit se poursuivre dans la pratique avec un retour à des exercices de formation plus structurés.

Il importe d'abord que les activités de formation professionnelle continue soient fondées sur une analyse des besoins collectifs et individuels perçus par les enseignant-e-s et les personnels d'encadrement. Cependant, à travers la PNF, le MENFP compte prioriser le choix des activités à partir d'une vision d'ensemble des principales compétences exigées pour assumer efficacement les tâches complexes confiées aux personnels d'enseignement et d'encadrement. Pour maintenir une meilleure articulation entre formation initiale et formation continue, le cadre référentiel de formation demeure donc la principale boussole de celle-ci tout en considérant les axes de compétence définis, au regard duquel les personnels concernés sont appelés à poursuivre leur professionnalisation. La nature de cette articulation doit être définie en référence aux finalités de la formation continue qui vise à perfectionner et à renforcer les capacités des personnels par rapport aux innovations.

L'organisation temporelle des activités de formation dépend de besoins identifiés. Dans cette optique, le MENFP définit un cadre ou un plan d'activités annuel de formation continue ou un catalogue de formation dont les périodes de réalisation sont fixées à travers le calendrier scolaire. Pour leur part, les responsables d'établissements scolaires ont la latitude d'offrir des programmes de formation à leurs personnels en fonction des besoins identifiés et exprimés par ces derniers.

Dans tous les cas, les projets de formation professionnelle continue devront être soumis à la DFP afin d'être validés. Les activités de formation seront réalisées par des opérateurs ou opératrices

accrédité-e-s par le MENFP sur la base d'un ensemble de critères bien définis. Ces opérateurs ou opératrices doivent établir la preuve de leur capacité à conduire des programmes de formation continue, selon les exigences prônées par la DFP.

Tous les personnels en poste doivent atteindre impérativement le niveau de qualification décrit dans le cadre référentiel, au plus tard, au moment de la sortie de la première cohorte de diplômé-e-s à partir de la mise en œuvre de cette politique.

7.2.3.1. Formation continue des personnels d'enseignement/Perfectionnement professionnel

Dans le contexte de la mise en œuvre de cette politique, suite à l'accomplissement de leur insertion professionnelle, les enseignant-e-s doivent entrer dans les phases de la formation continue jusqu'à la fin de leur carrière. Il s'agit d'adapter leur préparation à la réalité du métier.

Les orientations de la PNF soutiennent le développement des compétences par les enseignant-e-s pour maintenir l'efficacité et la performance dans un cadre en perpétuelle transformation. Le personnel enseignant doit ainsi continuer à développer des connaissances, des habiletés et des attitudes pour participer aux choix pédagogiques de l'école, pour collaborer avec les parents, pour travailler conjointement avec les pairs de son palier d'enseignement.

Il est essentiel que les besoins en développement personnel soient pris en compte dans la planification des projets de formation continue des enseignant-e-s. Autrement dit, il est indispensable d'identifier des besoins avec des analyses effectuées par des professionnel-le-s. Il faut donc organiser des formations où les enseignant-e-s sont demandeurs et où ils/elles s'impliquent en tant qu'acteurs et actrices (Des programmes de formation continue qui concordent avec leurs problèmes et les aident à y trouver des réponses). Pour cela, les contenus de formation doivent être en adéquation avec la pratique quotidienne.

En outre, du fait que le métier d'enseignant fait appel à toutes les facettes de la personnalité de l'enseignant-e, la formation continue doit l'aider à développer des attitudes, malgré des conditions exigeantes de travail, qui puissent assurer la qualité des relations éducatives avec les élèves.

La PNF encourage également une autre dynamique qui tend à soutenir une participation plus active des enseignant-e-s à leur propre formation à partir de certaines modalités qui pourraient être implémentées dans les milieux de travail : autoformation, formation par les pairs, participation à des productions pédagogiques, participation à des projets de recherche-action, échanges à l'aide de l'utilisation des TIC (Forum, réseaux sociaux...), échanges réguliers par le biais de l'équipe-école.

7.2.3.2. Formation continue des personnels d'encadrement/Perfectionnement professionnel

L'encadrement peut revêtir des formes diverses, notamment le travail individuel avec les enseignant-e-s ou l'animation de discussions en groupe. Pour rendre l'encadrement plus efficace et assurer la professionnalisation des personnels d'encadrement, leur formation continue doit leur permettre d'associer l'encadrement à des techniques individualisées et collectives, en vue

d'adapter le soutien aux divers besoins des enseignant-e-s et les mettre en communauté de pratiques.

Il faudrait aussi que les personnels d'encadrement utilisent systématiquement les outils d'observation et d'évaluation. Ces outils permettent d'évaluer les performances initiales des enseignant-e-s avec la participation de ces derniers, de déterminer des lacunes, d'en élaborer un plan d'amélioration et de suivi.

L'utilisation systématique des TIC est très utile pour accroître la fréquence des interactions entre enseignant-e-s et personnels d'encadrement. La politique recommande le recours à des outils et supports audio-visuels simples pour travailler avec les enseignant-e-s. Des vidéos, des *scénarii* peuvent contribuer à montrer aux enseignant-e-s comment réaliser une activité particulière. Les programmes de formation continue doivent prendre également en compte ces aspects dans la professionnalisation des personnels d'encadrement.

7.2.3.3. Formation continue des personnels en poste

Pour les personnels d'enseignement et d'encadrement qui sont en poste, le MENFP procède à l'institutionnalisation et à l'opérationnalisation des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Il s'agit de la reconnaissance des compétences des personnels dans leurs domaines d'activités. Ces dispositifs tiennent compte des expériences professionnelles et donnent accès à un certificat ou un diplôme sous certaines conditions. Néanmoins, la VAE n'est pas une simple conversion d'années de travail en un diplôme, il s'agit avant tout d'un processus d'accompagnement. Les institutions voulant utiliser ce processus doivent détenir une accréditation spécifique.

Le personnel en poste n'ayant pas satisfait aux conditions lui permettant de bénéficier de la VAE sera dirigé vers un programme ciblé de formation. Ce programme de formation sera défini par la DFP et assuré par les institutions et opérateurs accrédités.

7.2.3.4. Le perfectionnement en tant que requalification/reconversion

La formation continue assurera le perfectionnement des personnels sous forme de requalification. En clair, elle veillera à développer également les contenus propres à assurer l'accès à certaines certifications qui ouvriraient à d'autres fonctions dans l'éducation.

Dans cette optique, l'établissement des passerelles est nécessaire afin de mettre en place des structures opérationnelles favorisant les changements d'orientations. En même temps, la formation en cours de carrière sera reliée à des passerelles internes et externes.

Les passerelles ouvrent aussi la voie à l'accès à des grades supérieurs à ceux et celles qui ont déjà obtenu une licence et qui désirent poursuivre leur perfection en vue de l'obtention d'un diplôme d'études plus avancé dans les systèmes universitaires tant nationaux qu'internationaux.

La reconversion sera possible après au moins cinq années d'exercice du métier initial.

7.2.3.5. La certification en formation continue

Les certificats et autres diplômes universitaires dans un deuxième domaine des sciences de l'éducation, comme les approfondissements de la compétence pédagogique, sont, de ce fait, reconnus comme étant de la formation continue.

Dans ce cas, les instances certificatives représentent les opérateurs de formation accrédités. Par le biais de la VAE, composante du programme hybride, les concerné-e-s obtiendront un diplôme ou titre à finalité professionnelle signé par le Ministre de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle. Les titres et diplômes obtenus par le biais de la VAE sont les mêmes que ceux délivrés par la voie de la formation initiale. Le document officiel ne mentionne pas la voie d'accès empruntée.

Un cadre de certification pour la formation continue positionne les certifications relevant des institutions de formation et doit également permettre de prendre en compte la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels. Dans le référentiel de certification à construire, les niveaux proposés doivent concerner les résultats, ou acquis d'apprentissages associés ou assimilés aux compétences et non pas le temps passé à apprendre ni le contenu des programmes de formation.

Dans le cadre d'une formation organisée par un partenaire, les certificats délivrés doivent être signés par un représentant autorisé du MENFP pour authentification. Il peut s'agir du Directeur Général, du Directeur de la DFP ou du Directeur Départemental.

VIII. ORIENTATIONS DE LA PNF/EPE EN MATIÈRE DE GOUVERNANCE

La dynamique de changement dans l'éducation, due notamment à l'accélération des innovations technologiques et d'autres facteurs d'ordre socio-économique, réclame au système de formation, le développement d'une capacité d'adaptation et de flexibilité. En tenant également compte de la perspective récente de la formation tout au long de la vie prônée par le cadre d'Incheon (2015), il faut reconnaître que le système de formation se trouve confronté à une complexité sans cesse croissante.

Le fait de pouvoir améliorer les résultats et la qualité de la formation exige des prises de décisions opportunes. Dans ce contexte, la gouvernance acquiert la plus grande importance pour sa contribution à mettre en lumière le fonctionnement de la prise de décisions et des interrelations entre les différents éléments composant la gestion du système. Il est indispensable de générer un ensemble de critères de référence permettant une bonne gouvernance du système. Les prises de décisions doivent être fondées sur la participation, le consensus, la vision stratégique, la cohérence et la responsabilité.

Le MENFP, en tant qu'organe régulateur de la formation, oriente les prises de décisions en fonction du cadre établi dans une optique d'efficacité et d'efficience, d'équité et d'impartialité. Le rôle des acteurs impliqués pourrait comprendre la participation, la responsabilité, la redevabilité, la transparence et l'équité.

Une pratique de la reddition de comptes ainsi que la diffusion des résultats à tous les niveaux de la chaîne, des directions techniques en passant par les Directions départementales jusque dans les

écoles, devra être rendue effective. De ce point de vue, les structures centrales et déconcentrées du MENFP joueront un rôle primordial dans la mise en œuvre de la PNF. Pour cela, ils doivent être dotés de ressources financières adéquates assorties de mécanismes de reddition des comptes, en plus de ceux qui sont déjà établis dans l'administration publique.

De même, il faudra envisager de :

- Renforcer le partenariat regroupant les autres instances d'État concernées par la PNF, le secteur non public de l'éducation, la société civile et les partenaires techniques et financiers, les partenaires sociaux et opérationnels ;
- Renforcer la gestion déconcentrée de la formation à travers les DDE conjointement avec les UPR, où leurs rôles et responsabilités sont clairement identifiés et définies ainsi que les domaines de collaboration entre eux sont délimités pour faciliter des prises de décisions efficaces et efficientes ;

Par ailleurs, les investissements accordés à la formation se justifieront dans la mesure où le MENFP s'applique à les mettre en étroite interaction avec les besoins de professionnalisation et répondent aux demandes venant du secteur de l'éducation.

A cet égard, il sera capital de faciliter le financement du système de formation par la mise en place d'un fonds, en impliquant les communautés et les partenaires à la mobilisation, à l'allocation équitable des ressources et à la systématisation de la reddition des comptes dans toutes les structures de formation.

La professionnalisation des personnels d'enseignement et d'encadrement, susceptible de mobiliser différent-e-s acteurs et actrices, est à priori complexe. Le niveau central, le niveau déconcentré, les universités, les institutions formation sont habilitées à intervenir dans ce processus. Il faut donc que les rôles et responsabilités de chacune de ces entités soient également définies et clarifiées pour que la gouvernance globale du système de formation soit bien assurée.

Au demeurant, le MENFP, relativement à la gouvernance du système de formation fixe un cadre analytique permettant une meilleure connaissance du fonctionnement de ce système, tout en créant un consensus autour des critères destinés à générer les meilleurs résultats souhaités à l'aide des ressources disponibles.

IX. RECHERCHE-ACTION, CAPITALISATION ET VULGARISATION DES RÉSULTATS

La recherche-action consiste en la mise en place d'une série d'innovations introduites dans des contextes ciblés où est engagée une démarche de recherche ayant pour finalité non seulement d'obtenir des résultats dans l'action elle-même, mais aussi des données analysées et interprétées, communicables aux partenaires et aux décideurs. Le modèle à privilégier sera celui de résolution de problèmes, en vue de concorder les pratiques de terrain avec les théories de la recherche. Ce modèle, conduit en équipe, est basé sur des expérimentations participatives permettant de garantir des résultats concrets et crédibles ainsi que des informations et des enseignements fiables.

L'une des fonctions de la recherche-action est de constituer une série d'études susceptibles de capitaliser les acquis et de consolider par conséquent les initiatives innovantes réussies et d'importance.

Dans cette perspective, le MENFP motivera l'implication de chercheurs, des Universités et de centres spécialisés dans la conception, le suivi et la capitalisation des bonnes pratiques développées dans le cadre des initiatives de recherche-action. Cette option peut contribuer à la régulation des actions en cours de processus, de capitaliser les leçons apprises et de les diffuser pour étendre toutes les expériences pratiques.

X. SUIVI ET EVALUATION DE LA PNF

Le suivi-évaluation de la formation s'intéresse à la prise d'informations sur les actions, les projets et le fonctionnement du système pour renforcer la conduite de ses évolutions et y apporter les redressements nécessaires. L'implantation de nouvelles pratiques de suivi-évaluation interne et externe, diagnostiques et régulatrices devient donc impérative pour gérer de manière optimale la conduite des plans et programmes de formation et la réalisation des activités de recherches-action.

En intégrant systématiquement à l'action des instruments de suivi-évaluation, il sera possible de promouvoir de nouvelles attitudes plus objectives et rationnelles. Plus précisément, chaque plan, programme ou projet de formation devra être assorti d'un dispositif de suivi-évaluation permettant de faire les réajustements périodiques nécessaires. Il tiendra compte des mécanismes de certification, de diplomation ou d'équivalence des compétences acquises, établies afin de les affiner dans le temps et les adapter à la réalité et aux besoins du secteur de l'éducation.

Le MENFP est appelé à introduire des contrats de performance à tous les niveaux du système, en exigeant l'utilisation d'une approche axée sur les résultats pour le suivi de la politique de formation tant au niveau stratégique qu'opérationnel.

XI. LISTE DES DOCUMENTS CONSULTÉS

BAH, Thierno, H., *Évaluation des capacités des institutions de formation initiale des enseignants haïtiens*, 2012 (Document de projet soumis à l'UNESCO, Haïti)

CANTAVE, Tony et al., *Référentiel de l'enseignant à l'école fondamentale* (1er et 2eme cycle): *programme de formation à distance*, Port-au-Prince, GRAAH- GRIEAL, Mars 2013, 25 P.

MENARD, E. Trouillot, « Cahier thématique-condition des femmes haïtiennes : L'éducation en Haïti : inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur », *Haïti Perspectives*, vol. 2 no3, Automne 2013, pp 35-39.

MENFP, *Haïti : l'éducation en chiffres, Résultat du Recensement Scolaire (2015-2016)*, 2016.

MENFP, *Plan Opérationnel 2010-2015 : Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation*, Port-au-Prince, Janvier 2013.

MENFP, *Politique Nationale de Formation des Enseignants/es et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE)*, Mars 2016.

MENFP, *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, Port-au-Prince, septembre 2007.

MENFP, *Plan national de formation*, Port-au-Prince, 2002.

MENFP, *Plan national de formation des personnels de l'enseignement fondamental*, Port-au-Prince, 1997.

MENFP, *Plan national d'éducation et de formation*, Port-au-Prince, 1997.

MENFP, *Rapport sur l'Evaluation Nationale d'Haïti*, 2016.

Ministère de la Planification et de la Coopération Externe, *Plan stratégique de développement d'Haïti, pays émergent en 2030*, Port-au-Prince, Mai 2012.

PARIAT, Marcel et LAFONT, Pascal, *Plan stratégique de développement des conditions d'expérimentation et d'institutionnalisation des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle au service des citoyens et de l'Etat d'Haïti*, Port-au-Prince, Avril 2013.

Projet Éducation Pour Tous, *Évaluation des apprentissages de base en lecture des élèves de la deuxième année fondamentale*, août 2016. p.43.

Research Triangle Institute, *Haïti : Early Grade Reading Assessment (EGRA), Rapport pour le Ministère de l'Education et la Banque Mondiale – Résultats en français et en créole*, 2010.

TOUSSAINT, Pierre, *Plaidoyer pour une éducation à la petite enfance en Haïti: Cahier thématique – Politique de la petite enfance et développement*, *Haïti Perspectives*, vol. 2 •no4 •, Maison Henry Deschamps, Port-au-Prince 2014, 34 p.

UNESCO, *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action*, République de Corée, 21 mai 2015, 85 p.

UNESCO, *l'enseignement et la formation techniques et professionnels*, (EFTP) (2016-2021), Paris, 2016, 14 p. / <http://vecto2000.com/earth-vector/> (édité lors de la composition)

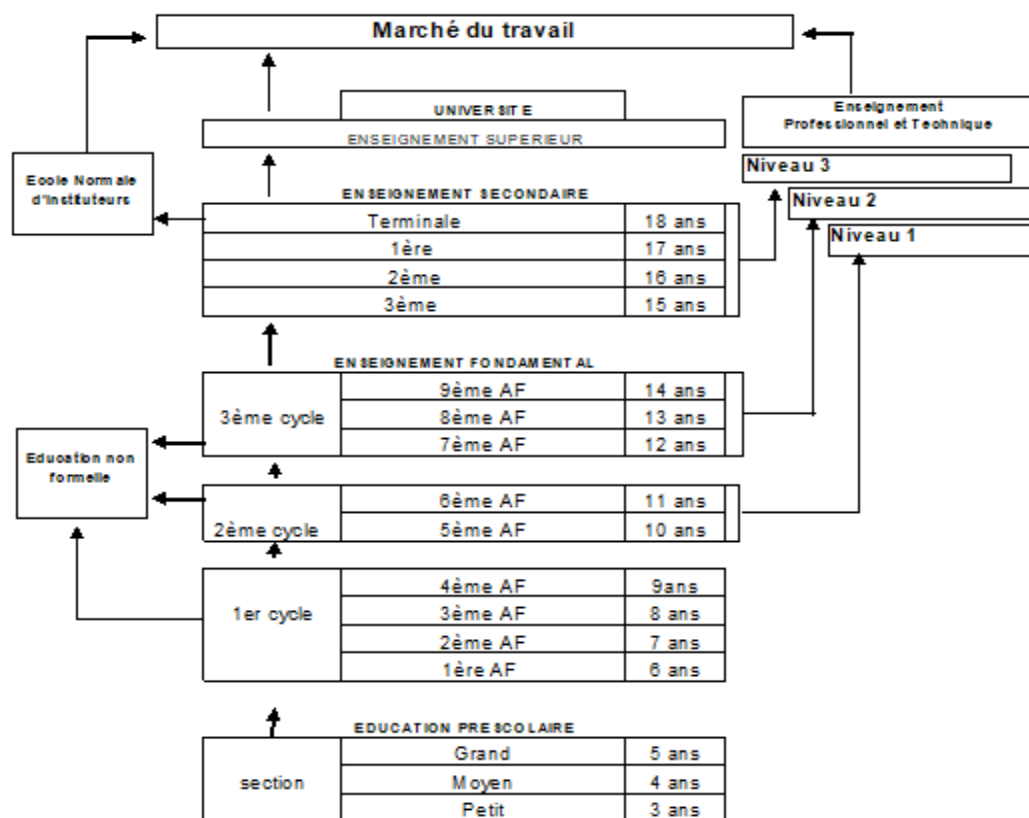
Webographie

www.unicef.org/haiti/french/children_8837.htm

www.unicef.org/haiti/french/children_8837.htm

XII. ANNEXES

ANNEXE I : Schéma du système éducatif haïtien



ANNEXE II : Formation de courte durée dispensée dans les FSE.

1. Enseignement préscolaire-primaire	7. Certificat en Pédagogie générale
2. Enseignement des sciences naturelles (chimie – biologie)	8. Certificat en enseignement du français et du créole
3. Certificat en Enseignement des mathématiques et de la physique	9. Certificat en Éducation des adultes
4. Certificat en Enseignement des sciences sociales (histoire et géographie)	10. Certificat en Technologies de l'éducation, et
5. Certificat en Enseignement des lettres et littératures	11. Certificat en Pédagogie Montessori.
6. Certificat en Enseignement des langues vivantes (espagnol et anglais)	12. Certificat en Administration scolaire

ANNEXE III : LISTES DE PRÉSENCE**LIEU : VILLAGE D'ENNERY****DATE LE 3 AOUT 2017 ;****Atelier sur la finalisation des documents de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement**

No	NOM	PRENOM	FONCTION
1	CHERY	Jean-Claude	Directeur
2n	JOSEPH	Gustave	Inspecteur General
4	MUTHONI	Wanjira	Spécialiste ENS. Sup. /FP
5	BRUNI	Daniela	Spécialiste de programme
6	ST JOUR	Claudin	Membre du Cabinet
7	JOSEPH	Lourdes Edith	Membre du Cabinet
8	PHANORD	Antoinia	Technicienne DCQ
9	ROBLAIN	Yves	Directeur DPCE
10	ESTIGENE	Emilio	Chargé de mission
11	JEAN FRANCOIS	Cirta	Chef de Service
12	BOURGEAU	Yves-Gerald	Technicien
13	DERUISSEAUX	Jn Gaspard	Assist.Directeur
14	VANDAL	Marie Yolaine	Directrice BUGEPE
15	JOSEPH	Regel homme	Assist.Directeur
16	VIXAMAR	Etzer	Directeur .ADJ
17	ETIENNE	Damus	Coord.Adj
18	LOUIS JEUNE	Brigade	Technicien Sénior I
18	SONY	Porcenat	Technicien Sénior II
19	FRANCK	Georges Wilbert	Technicien Senior I
20	CHARLES	Volvick Germain	Directeur DAEPP
21	JOSEPH	Carl Henry	Chef de Service
22	LAROCHE	Alix	Responsab. de Section B/Com
23	DOMINIQUE	Sherley	
23	DESIR	Carène	
25	MIGUEL	Fleuri jean	Assist.Directeur DES
26	NICOLAS	Aky Alix	Directeur DCQ
27	ELIE	Weed-Leine Jasmine	Technicienne DG
28	DESINORD	Amente	Technicienne DG
29	COLAS	Jean François	Technicien
30	MASSENA	Jean Renaud	Radio Educative
31	SAINT-Vil	Eudes	Technicien
32	BLANTRISSE	Jean Berthony	Technicien UTICE
33	FRANCOIS	Melissa	Secrétaire USI
34	ALEXIS	James	Technicien
35	CADEAU	Lovely	Technicienne
36	BONNEFIL	Ernst	Directeur
37	JEAN BAPTISTE	Pierre	Ass.Directeur
38	JOSEPH HENRY	Marie Claire Nadine	Directrice
39	ATIS	Jean Gualbert	Ass.Directeur DAEPP
40	ALUC	Jean Barthol	Coordonnateur USI
41	PIERRE	Cénatus	Coord.Général Ens.et qualité

42	DUCARMEL	Lunes	AECID/PREMOSE
43	PIERRE BREDY	Etienne	Consultant
44	PAUL	Reginald	Consultant
45	FLEURANT	Joseph Rood Karll	Directeur DFP
46	JOSEPH	Junior	DRH
47	JOSEPH	Jose	DRH
48	DULIEPRE	Jean Lucien	Membre du cabinet
49	JANVIER	Louis Pierre	Directeur CASAS
50	PAUL	Yves Fausner	Directeur DESRS
51	CHARLES	Jean Michel	UNESCO
52	MESILAS	Maxime	Directeur DES
53	JEAN	James Wans	Tech. Senior II
54	LATORTUE	Hérold	UCDDE/ coordonnateur
55	ESTRIplet	André Louis Samuel	Directeur CFCE
56	METELLUS	Denes	Coord.Général
Directeurs Départementaux			
57	JOSEPH	Odel	Directeur Dép. / Nippes
58	DORVAL	Jean Millord	Directeur Dép. /Sud
59	PIERRIN	Thervil	DDA /Ouest
60	JULSAINT	Mulaire	DDE-Centre
61	JEAN	Lionel Guivard	DDA /Sud-est
62	DORVIL	Jasmin	Directeur Adj. /Nord
63	RENOIT	Écol	DDE-Art
64	FELIZAIRe	Yves	DDE-Nord-Ouest
65	JACQUES	Fritz	DDENE
64	DAUPHIN	Jean Erneseau	DDE-GA

LIEU: ROYAL DECAMEROUN**DATE: DU 12 AU 14 NOVEMBRE 2017**

No	NOM	PRENOM	ENTITE	TITRE
1	JOSEPH	Lourdes Edith	Cabinet	Conseillère
2	FATAL	Joseph Gamaliel	DFP	Ass.Directeur
3	PIERRE	Cénatus	DG	Coord. Général
4	NICOLAS	Aky Alix	DCQ	Directeur
5	DUBOIS	Marie Zulda	DFP	Chef de Service
6	ROBLIN	Yves	DPCE	Directeur
7	TELUSMA	Marie Marjorie	BUGEP	Direc-Adjoint
8	ETIENNE	Pierre Bredy	UNESCO	Consultant
9	BOURSIQUOT	Nehemie	DG	Technicienne senior
10	CHARLORIN	Cajuste	INFP	Directeur Planification
11	TELFORT	Renold	UNESCO	Consultant
12	FLEURANT	J. Rood Karll	DFP	Directeur
13	PAUL	Reginald	UNESCO	Consultant
14	BRUNI	Daniela	UNESCO	Spécialiste de Programme
15	CHARLES	Jean Michel	UNESCO	Coordonnateur
16	FRANCK	Georges Wilbert	DFP	Technicien senior
17	ESTIGENE	Emilio	DFP	Charge de mission
18	JEAN FRANCOIS	Cirtha	DFP	Chef de Service
19	JN FRANCOIS PIERRE	Marie Philienne	DFP	Technicienne senior

No	NOM	PRENOM	ENTITE	TITRE
1	JOSEPH	Lourdes Edith	Cabinet	Conseillère
2	FATAL	Joseph Gamaliel	DFP	Ass. Directeur
3	PIERRE	Cénatus	DG	Coord. Général
4	NICOLAS	Aky Alix	DCQ	Directeur
5	DUBOIS	Marie Zulda	DFP	Chef de Service
6	ROBLIN	Yves	DPCE	Directeur
7	TELUSMA	Marie Marjorie	BUGEP	Direc-Adjoint
8	ETIENNE	Pierre Bredy	UNESCO	Consultant
9	BOURSIQUOT	Nehemie	DG	Technicienne senior
10	CHARLORIN	Cajuste	INFP	Directeur Planification
11	TELFORT	Renold	UNESCO	Consultant
12	FLEURANT	J. Rood Karll	DFP	Directeur
13	PAUL	Reginald	UNESCO	Consultant
14	BRUNI	Daniela	UNESCO	Spécialiste de Programme
15	CHARLES	Jean Michel	UNESCO	Coordonnateur
16	FRANCK	Georges Wilbert	DFP	Technicien senior
17	ESTIGENE	Emilio	DFP	Charge de mission
18	JEAN FRANCOIS	Cirtha	DFP	Chef de Service
19	JN FRANCOIS PIERRE	Marie Philienne	DFP	Technicienne senior



MENFP

**Ministère de l'Éducation Nationale
et de la Formation Professionnelle**

**Affaires
Canada**



Global Affairs
Canada

mondiales

Affaires mondiales
Canada



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture