

Phronesis

Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale

Marie-Rose Magaly Guervil and Claire Duchesne

Le stage en formation, tendances et résistances
Volume 3, Number 1-2, January–April 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024593ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1024593ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Université de Sherbrooke and Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Guervil, M. M. & Duchesne, C. (2014). Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale. *Phronesis*, 3, (1-2), 100–110. <https://doi.org/10.7202/1024593ar>

Article abstract

This article reports the results of research into the transfer of skills during teacher training practica in Haiti. Ten students participated in semi-structured interviews, reporting on how they were able to transfer skills developed from facing challenges during their practica. In addition to describing the contribution of their practica to their professional training, the article discusses ideas for amending teacher practica supervision and to maximize the potential for reflective practice.

Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale

Marie-Rose Magaly GUERVIL* Claire DUCHESNE**

*Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC),
Les Cayes, Haïti

** Université d'Ottawa
Ontario, Canada

Mots-clés : stage, enseignement en Haïti, formation à l'enseignement, transfert de compétences, pratique réflexive

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur le transfert des compétences lors des stages de formation à l'enseignement en Haïti. Dix stagiaires ont participé à des entrevues semi-dirigées au cours desquelles ils ont témoigné des compétences qu'ils ont transférées et des défis qu'ils ont rencontrés lors de ce processus. La contribution du stage à leur formation professionnelle de même que la nécessité d'amender les dispositifs actuels d'encadrement des stagiaires et de développer leur aptitude à la pratique réflexive sont également discutées.

Title : *the teacher practicum as a vehicle for transferring skills in haitian teacher training*

Key-words : *practicum, teaching Haiti, teacher Education, skill transfer, reflexive practice*

Abstract : *This article reports the results of research into the transfer of skills during teacher training practica in Haiti. Ten students participated in semi-structured interviews, reporting on how they were able to transfer skills developed from facing challenges during their practica. In addition to describing the contribution of their practica to their professional training, the article discusses ideas for amending teacher practica supervision and to maximize the potential for reflective practice.*

Introduction

La perspective professionnalisante en enseignement est fondée sur le courant constructiviste et porte sur l'expérience associée aux pratiques qui sont à la base du développement des connaissances et des compétences de l'enseignant. Comme le souligne Pineault (2010), un enseignant ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la perspective de l'apprenant ; c'est-à-dire qu'il doit être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable. Le stage de formation constitue dès lors, pour les aspirants enseignants, une occasion privilégiée d'apprentissage et de développement professionnels par le réinvestissement des connaissances acquises et des compétences développées en faculté d'éducation ou au centre de formation initiale, de même que par l'analyse réflexive à propos des pratiques pédagogiques expérimentées.

Les programmes de formation à l'enseignement offrent une composante stage qui permet aux futurs enseignants d'effectuer le transfert des nombreuses compétences développées. En Haïti, une nouvelle structure, soit le Centre de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) a été conçue pour la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale (MENFP, 1997). Elle devait remplacer les écoles normales d'instituteurs en assurant la formation d'un seul corps d'enseignants possédant à la fois des connaissances dans les champs disciplinaires de même que des compétences professionnelles correspondant aux exigences de la profession. Toutefois, la généralisation de cette nouvelle structure de formation initiale n'est pas pour bientôt.

Une idée de la structure et de l'organisation actuelle du système éducatif haïtien nous permettra de mieux appréhender le contexte de cette initiative. Le système éducatif haïtien comprend les secteurs formel et non formel. Le secteur non formel s'occupe de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation des adolescents et adultes âgés de 15 ans et plus. Quant au secteur formel, en plus de la formation technique et professionnelle, il s'organise selon quatre grands niveaux : (i) l'éducation préscolaire ; (ii) l'enseignement fondamental (iii) l'enseignement secondaire et (iv) l'enseignement supérieur. L'éducation préscolaire, destinée aux enfants de 3 à 5 ans, n'est pas obligatoire. Il vise l'éveil et la stimulation de l'enfant aux plans émotionnel, physique et social. Selon les vœux de la réforme Bernard (1982) et du plan national d'éducation et de formation (PNEF) de 1997, l'enseignement fondamental doit être complet et organisé en trois cycles. Les deux premiers cycles, obligatoires et gratuits sur le plan légal, forment l'éducation de base correspondant à l'enseignement primaire (dans le système traditionnel) et concernent les enfants âgés de 6-11 ans. Le troisième cycle, rattaché aux deux premiers, regroupera les trois premières classes du secondaire traditionnel de 7 ans dont la réorganisation est en expérimentation depuis 2007. Cependant, la réalité d'aujourd'hui est que la quasi-totalité des écoles fondamentales n'ont que les deux premiers cycles ; l'enseignement qui y est dispensé (sans être gratuit) dure 6 ans et conduit à l'acquisition des connaissances et des compétences de base pour les apprentissages futurs ou à l'insertion dans le milieu économique. Ces années d'enseignement sont sanctionnées par une attestation d'éducation de base qui est une mesure transitoire en attendant la généralisation et l'obligation de l'enseignement fondamental complet qui marquera la rupture définitive avec le système traditionnel. Bien que le troisième cycle reste encore rattaché au secondaire qui prépare aux études supérieures, son enseignement conduit, suite à un examen officiel, au diplôme d'enseignement fondamental. À l'exception des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental où le texte de la réforme éducative de 1982 prévoit l'enseignement dans les deux langues officielles (français et créole) et de façon équilibrée, la langue d'enseignement adoptée dans les autres niveaux du système formel est le français.

Ainsi, l'enseignement fondamental, tel qu'il est conçu par le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) doit remplacer l'école primaire et compléter les trois premières années de l'ancienne école secondaire. C'est un cursus de neuf années consécutives qui s'étend de la 1^{re} année à la 9^e année fondamentale et accueille les élèves âgés entre 6 et 14 ans.

Le système éducatif, depuis plus de deux décennies, fait face à des problèmes tant sur le plan de l'offre (accès et participation), de l'efficacité interne, de la qualité et de l'efficacité externe que de la gouvernance (Plan Opérationnel 2010-2015, 2012).

Le problème de la formation des enseignants a été identifié parmi de nombreux autres obstacles d'ordre structurel comme blocage à l'atteinte des finalités du système éducatif haïtien. Le Plan national d'éducation et de formation (PNEF, 1997) préconise une politique d'éducation basée

sur « l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'expansion de l'offre scolaire, l'accroissement de l'efficacité externe et le renforcement de la gouvernance du secteur » (p. 52). Pour atteindre le premier objectif cité qui est l'amélioration de la qualité de l'éducation, des décisions ont été prises dans le sens d'une intervention au niveau de l'éducation de base par les responsables du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). En effet, cette instance gouvernementale a instauré, depuis 2003, un dispositif de formation continue des enseignants de l'école fondamentale à partir de réseaux d'écoles appelés EFACAP. À ce jour, cependant, le système n'arrive pas à étendre cette initiative à l'ensemble du pays. Ainsi, les écoles normales d'instituteurs sont toujours en fonction et seulement deux CFEF sont actuellement en opération. La recherche dont il sera question au cours de cet article concerne les étudiants finissants de cette structure de formation initiale qui sont accueillis après l'obtention de leur certificat de fin d'études secondaires. C'est une formation sur trois ans qui comprend des modules de formation disciplinaire et professionnelle pour toutes les disciplines enseignées à l'école fondamentale. Le stage est organisé sur les trois années. Les étudiants ont un stage d'observation en première année, un stage de pratique accompagnée en deuxième année et un stage de responsabilité en troisième année.

L'exercice de l'enseignement lors du stage de responsabilité dans les écoles pose de grands défis pour les stagiaires puisque ceux-ci font face à la tension engendrée par le passage d'une structure de formation académique à une autre davantage axée sur la pratique, avec les exigences et les responsabilités que cette alternance engendre (Molina et Gervais, 2008). L'exécution des tâches associées à la profession enseignante requiert une grande capacité d'adaptation de la part du stagiaire. Ce dernier, afin de démontrer son acquisition des différents savoirs et la consolidation de ses compétences, doit, pour ne nommer que ces exemples, gérer sa classe, faire figure d'autorité, planifier ses enseignements, composer avec les élèves difficiles et évaluer le rendement des élèves. L'ultime défi auquel il fait face est de mettre en relation ce qui lui a été enseigné en faculté ou au centre de formation avec la réalité de la pratique en milieu scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005). Pour un grand nombre d'enseignants frais émoulus des écoles de formation, ce problème persiste même lors des premières années de leur insertion professionnelle. Une étude de Gremion et Vanini de Carlo (2007) sur les apports de la formation initiale à l'enseignement a en effet mis en évidence la difficulté qu'éprouvent les nouveaux enseignants à faire des liens entre théorie et pratique. Les participants à l'étude ont admis ne se référer à ce qui a été appris lors de la formation initiale que pour l'élaboration des scénarios didactiques et ce, uniquement à la condition que l'efficacité de ces derniers aient été établie. Puisque les nouveaux enseignants ont habituellement cumulé, lors de leur entrée en fonction, à peine plus d'expérience professionnelle que ne l'ont fait les aspirants enseignants en formation initiale, il est permis de croire que les difficultés rencontrées par ces deux groupes en matière de transfert des compétences soient relativement similaires.

Devant ces difficultés qui peuvent persister même au-delà de la période de formation initiale, cette recherche s'est intéressée à identifier quelles étaient les compétences transférées lors du stage, à partir des pratiques déclarées fondées sur l'expérience de stagiaires de 3^e année du CFEF de Martissant, à Port-au-Prince. Dix stagiaires ont accepté de témoigner de leur expérience lors d'un entretien de recherche ; les compétences à la planification de l'enseignement et à la gestion de l'apprentissage des élèves, les défis rencontrés lors du transfert de ces compétences de même que la contribution du stage à leur formation professionnelle seront exposés et discutés au cours de cet article.

1. Le transfert des compétences

Les études portant sur le transfert, pris dans un sens général, ciblent surtout les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005 ; Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999). En effet, lorsqu'il est question du transfert dans la pratique enseignante, c'est essentiellement dans une perspective de développement de pratiques pédagogiques qui soutiennent véritablement le transfert des connaissances et des compétences des élèves (Tardif, 1999). Péladeau, Forget et Gagné (2005) estiment que le faible taux de transfert manifesté par ces derniers entre les apprentissages scolaires généraux et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans tout contexte d'apprentissage, le transfert des compétences permet au stagiaire de réutiliser *in situ* les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont été développés pendant la formation académique. Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre. Savoirs et compétences, s'ils se distinguent l'un de l'autre, agissent dès lors en interdépendance.

1.1 Le transfert en tant que processus cognitif

Le transfert des apprentissages constitue un processus cognitif pour lequel Tardif (1999), en s'inspirant des écrits de chercheurs réputés dans ce domaine, propose un modèle à partir des sept étapes suivantes :

1. Encodage des apprentissages de la tâche source.
2. Représentation de la tâche cible.
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences dans la mémoire à long terme.
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source.
5. Adaptation des éléments non correspondants.
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance.
7. Génération de nouveaux apprentissages.

Ainsi, les apprentissages effectués par les futurs enseignants en faculté ou au centre de formation doivent être mémorisés en tenant compte des différents contextes de réutilisation qui seront disponibles lors du stage. Ils doivent par la suite se montrer habiles à mobiliser les savoir-faire acquis en fonction de la réalité des classes dans lesquelles ils interviendront. Pour le stagiaire, le transfert présente deux défis de taille ; d'une part il doit être en mesure de reconnaître le contexte d'enseignement lors duquel les connaissances qu'il a encodées pourront être réinvesties avec efficacité et pertinence et, d'autre part, il doit prévoir à son enseignement des occasions de transfert pour que ses élèves puissent, à leur tour, réutiliser leurs connaissances à de nouveaux contextes.

Les connaissances ne constituent cependant pas des compétences en soi, mais sont à la source de leur actualisation. Les travaux de Charlier (1996), de Perrenoud (1998) et de Gervais (2005), présentent la compétence comme la mobilisation, dans une situation précise, des savoirs, savoir-faire, attitudes et autres aptitudes développées par l'apprenant. Par conséquent, et pour les besoins de la recherche que nous présentons ici, le transfert des compétences des stagiaires se définit par *la mobilisation de toutes les formes de connaissances, qu'il s'agisse de savoirs théoriques, pratiques, d'expérience ou autres, acquises dans un contexte différent de celui du stage (habituellement en faculté ou au centre de formation), et de leur réutilisation lors de celui-ci*. En somme, le stage en enseignement se présente telle une occasion privilégiée de décontextualisation lors de laquelle le stagiaire s'exerce à mobiliser et à réutiliser les diverses connaissances qu'il a acquises et qui constituent le fondement de ses compétences professionnelles.

1.2 Les compétences visées lors des stages par le Plan national de formation (PNF)

À partir de leur 2^e stage en milieu scolaire, les stagiaires haïtiens du CFEF doivent démontrer leurs compétences en enseignement. Ils doivent dès lors faire l'expérience de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux contenus disciplinaires ciblés. Cette planification exige des stagiaires, par exemple, de prévoir des contenus adaptés à un objectif précis, des questions à soumettre aux élèves, des exercices à leur proposer et des solutions aux obstacles qui pourraient survenir. Cette compétence est davantage développée en 3^e année parce que les stagiaires possèdent une connaissance plus approfondie du programme d'études et deviennent peu à peu des pédagogues plus expérimentés.

Les candidats doivent également, lors du stage, assurer la gestion des situations d'enseignement-apprentissage qu'ils ont planifiées. Cet aspect requiert entre autres, de la part des stagiaires, l'habileté à animer le dialogue pédagogique avec les élèves, à assurer le contrôle du temps et de l'espace disponibles avec l'aide de l'enseignant titulaire de la classe de même qu'à instaurer un climat de travail propice à l'apprentissage. En 3^e année surtout, les stagiaires sont appelés à assumer toute la responsabilité de la classe, à s'adapter aux diverses situations et à s'engager davantage dans le développement de leurs compétences professionnelles.

Dans le Plan national de formation d'Haïti, la formation initiale est conçue sous la forme de modules capitalisables qui permettent de valider chaque étape d'acquisition (PNF, 1997). Dans la définition des objectifs de formation, sont pris en compte des apports disciplinaires et des éléments méthodologiques de type didactique et organisationnel. La capacité à transférer les connaissances apprises doit être développée au cours des formations. Le Plan national de formation détermine des profils professionnels et assigne à l'enseignant des rôles comme celui de garant de l'enseignement et de facilitateur de l'apprentissage. En tant que garant de l'enseignement, il doit appliquer les exigences prescrites par le MENFP pour tous les élèves et s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiés tout en tenant compte du rendement et des capacités individuelles. En tant que facilitateur de l'apprentissage, l'enseignant doit créer une dynamique de classe et l'exploiter ; il doit également évaluer et gérer les apprentissages des élèves.

Le tableau suivant présente des compétences, ciblées par le PNF, que nous avons sélectionnées à partir d'un regroupement de certaines des tâches allouées à l'enseignant. Elles sont réparties en deux catégories. Cette répartition nous a servi de cadre d'opérationnalisation dans les phases ultérieures de la recherche.

Tableau 1
Des compétences visées par le Plan national de formation (1997)

Compétences	Composantes de la compétence
Planifier l'enseignement	Définir les objectifs à atteindre Énoncer sa propre stratégie Prévoir ses démarches et les supports didactiques adéquats Estimer la durée Élaborer les modalités de l' action Communiquer le bilan des opérations Préparer au besoin le matériel didactique approprié
Gérer les apprentissages	Développer toutes les potentialités des élèves Faire de l'élève un acteur des projets de classe Développer les aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre Gérer sa classe Utiliser des techniques de classe et des méthodes propres à chaque discipline Savoir choisir un manuel et justifier son choix Analyser les besoins Établir une progression Repérer des difficultés et des compétences individuelles Mesurer les progrès

Ces compétences formulées à partir des profils professionnels des personnels de l'éducation en Haïti sont, entre autres, celles qui sont attendues chez un enseignant nouvellement diplômé de sa formation initiale. Elles sont directement liées aux savoirs académiques enseignés dans les institutions de formation à l'enseignement ; il est alors essentiel pour les étudiants d'acquérir, au cours de leurs trois années de formation, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes leur permettant de rendre compte du développement de ces compétences dans un contexte de pratique professionnelle.

2. Considérations méthodologiques

Le choix épistémologique pour cette étude s'est orienté vers une posture interprétative/qualitative. Celle-ci s'intéresse aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris et interprété (Anadon & Savoie-Zajc, 2009). Elle consiste à travailler avec des données subjectives sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences, ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leur monde en particulier, et du monde, en général.

2.1 Les participants et le contexte de la recherche

Comme il le fut précisé plus tôt, l'échantillon des participants à cette recherche était constitué d'étudiants du CFEF de Martissant, en Haïti, effectuant leur 3^e stage de formation pratique (tableau 2). Cinq femmes et cinq hommes, dont l'âge moyen était de 24 ans, ont contribué à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 à 60 minutes. La moitié d'entre eux appartenaient au groupe des polyvalents (toutes les matières, 1^{ère} à 6^e année) alors que les autres relevaient du groupe des bivalents (deux matières, 7^e à 9^e année). Les étudiants étaient répartis dans cinq écoles nationales de Port-au-Prince.

Tableau 2
Profil des participants

N°	Pseudonyme	Sexe	Âge	Groupe	Classe	Matières
1	Pablo	Masculin	22	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
2	Patricia	Féminin	23	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
3	Paul	Masculin	25	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
4	Pamela	Féminin	25	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
5	Pierre	Masculin	26	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
6	Berthe	Féminin	25	Bivalent	7 ^e -9e	Maths/ Physique
7	Bernard	Masculin	25	Bivalent	7 ^e -9 ^e	Sciences sociales/ Français
8	Barbara	Féminin	22	Bivalent	7 ^e -9e	Sciences expérimentales/ ITAP*
9	Banite	Féminin	23	Bivalent	7 ^e -9e	Maths/ Physique
10	Boby	Masculin	26	Bivalent	7 ^e -9e	Sciences expérimentales/ ITAP

* ITAP : Initiation à la technologie et aux activités productives.

Il importe de préciser que la réalisation de cette recherche, dont la collecte de données a eu lieu au printemps 2011, a été ponctuée par de nombreux événements dont les plus marquants demeurent le séisme du 12 janvier 2010 et la période électorale très mouvementée de novembre 2010 à mai 2011 en Haïti. Il faut reconnaître que les conditions d'apprentissage n'étaient pas optimales dans le pays même avant cette période. À cet effet, la Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous élaborée en 2007 par le Ministère de l'éducation faisait une analyse diagnostique du système éducatif qui révélait des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates. Après le séisme, la situation s'est détériorée. Cette catastrophe a créé une situation sans précédent, amplifiée par le fait qu'elle a touché la zone la plus peuplée du pays ainsi que son centre économique et administratif (PARDN, 2010). Les écoles au sein desquelles les participants à cette recherche ont effectué leur stage faisaient justement partie de cette zone.

2.3 L'analyse des données

Les dix entretiens enregistrés sur support audio ont été retranscrits dans un format commun en respectant le verbatim mot à mot. Chacune des entretiens a été sauvegardée sur un fichier séparé et leurs auteurs identifiés par un pseudonyme. La lecture approfondie des données nous a permis un premier niveau d'analyse par phrase ou par paragraphe pour chercher des éléments de sens dans toutes les réponses des participants. À cette étape, le codage parallèle en aveugle a été appliqué en tant que mesure de triangulation. Une grille d'analyse a par la suite été conçue afin d'effectuer le regroupement des unités de sens. Cette étape nous a permis de réduire les données et d'identifier les premières catégories qui sont directement liées aux objectifs et aux questions de recherche (Blais et Martineau, 2006). La lecture des catégories établies nous a permis de découvrir des similitudes. Nous avons ainsi réorganisé les premières catégories en les jumelant ou en identifiant des sous-catégories. Certains codes exprimaient de nouvelles perspectives, c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient se fusionner à aucune catégorie, mais traduisaient une information digne d'être soulignée dans la recherche. Dans ces cas, nous avons élargi le sens d'une catégorie pour accueillir la donnée.

3. Interprétation des résultats

D'entrée de jeu, il apparaît nécessaire de mentionner les conséquences de l'instabilité du pays au plan de l'application des calendriers établis, notamment au CFEF, dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Par exemple, le temps alloué au stage accompagné pour l'année académique 2009-2010 n'a pas été respecté à cause du séisme ; le stage a ainsi duré deux semaines plutôt que les quatre semaines prévues initialement. Cet état de fait a eu des répercussions sur la qualité de la formation pratique que les stagiaires ont été en mesure d'effectuer durant leur stage de responsabilité de l'année 2010-2011 ; celui-ci n'a pas pu se réaliser au moment et avec le nombre de jours fixés en raison de l'instabilité sociopolitique du pays. Aussi, les défis identifiés par les stagiaires dans le transfert des compétences acquises avaient parfois rapport à des inconvénients de cet ordre ; nous nous sommes cependant appliquées à recentrer l'entretien de recherche à chaque fois que les circonstances contextuelles influençaient les réponses des participants, les faisant dévier de l'objectif poursuivi.

3.1 Les compétences transférées

Les stagiaires que nous avons rencontrés ont largement argumenté sur l'écart ressenti entre la théorie et la pratique quant au développement des compétences en planification de l'enseignement et en gestion des apprentissages prévues au programme de formation à l'enseignement. La mobilisation des ressources et des différents types de savoirs n'a pas toujours été facile ; pour rendre effectif le passage de la théorie à la pratique, les stagiaires ont en effet dû se plier aux exigences de leur stage tout en tenant compte du contexte très particulier au sein duquel celui-ci s'est déroulé.

3.1.1 La planification de l'enseignement

Parmi les savoirs et savoir-faire développés au CFEF, les stagiaires ont exprimé en avoir transféré un certain nombre. En ce qui concerne la planification de l'enseignement, plusieurs d'entre eux ont effectivement affirmé avoir mobilisé leurs aptitudes à élaborer sur les modalités de l'acte d'enseigner. Les transferts réalisés étaient liés à la conception de fiches pédagogiques de leçon. La majorité des participants à l'étude ont ainsi été en mesure d'agencer une organisation logique entre les différentes étapes d'une activité d'apprentissage fondée sur les contenus curriculaires d'une matière donnée, dans un contexte défini et exigeant la préparation de matériels didactiques appropriés. Paul, par exemple, a mentionné avoir réinvesti les pratiques associées à l'utilisation du programme d'études : « D'abord je consulte le programme détaillé élaboré par le MENFP, ensuite j'indique le contenu, puis j'utilise des moyens pour trouver le matériel didactique qui correspond aux activités qui me sont suggérées. »

3.1.2 La gestion des apprentissages

La gestion des apprentissages est influencée par l'aptitude de l'enseignant à maîtriser sa classe et à faciliter l'apprentissage des élèves. Elle est tributaire des procédés mis en place par les stagiaires lors des différentes étapes de l'enseignement dans le but d'atteindre l'objectif fixé pour chaque séance d'apprentissage et ce, par le plus d'apprenants possible. Selon les stagiaires rencontrés, le transfert des compétences dans ce domaine a été effectif dans l'utilisation de stratégies pédagogiques et de procédés d'animation, de même que lors d'activités requérant la participation des élèves, comme l'illustre le commentaire de Patricia : « Pour la mise en train, j'ai fait un rappel sur la dernière leçon vue. Cela a permis aux élèves d'avoir une idée de ce qu'on va voir. Ce n'est pas à moi de dire "voici", mais il faut les laisser participer pour découvrir. » Pablo, pour sa part, témoigne d'un transfert opportun des pratiques évaluatives qu'il a acquises au CFEF : « J'ai donné des travaux pratiques aux élèves à effectuer dans la classe pendant dix minutes. Cette partie constitue une sorte d'évaluation formative. »

3.1.3 Les défis associés au transfert des apprentissages

Les témoignages des participants ont également fait état des défis qui se sont opposés au transfert des compétences à la pratique de l'enseignement pendant le stage. L'instabilité sociopolitique qui sévissait en Haïti au moment où s'est réalisée cette recherche a eu de nombreuses conséquences sur le système éducatif. Avec le séisme du 12 janvier 2010, les écoles des départements de l'ouest et du sud-est se sont pour la grande majorité effondrées. Dès lors, de nombreux bâtiments scolaires ont été reconstruits provisoirement avec des structures légères sur des espaces réduits en raison de l'impossibilité d'ériger en hauteur. Tel était le cas des écoles nationales sélectionnées pour le stage des étudiants du CFEF. Les murs de cloisonnement étant le plus souvent en panneaux de bois contreplaqué, l'atmosphère devient rapidement bruyante quand toutes les classes sont au travail. Le cadre physique ne répond donc pas aux conditions matérielles souhaitables pour le travail scolaire dans la plupart des écoles. Cette difficulté a été soulignée par les stagiaires comme barrière au transfert de leurs acquis. Il leur était difficile de trouver du matériel didactique pour enseigner dans certains lieux de stage ; dans d'autres, les mobiliers n'étaient pas adaptés. Les conditions

d'arrangement des salles, pour leur part, ne facilitaient pas davantage l'application de certaines méthodes de travail, comme l'ont mentionné Patricia : « Aujourd'hui il m'était difficile de trouver du matériel didactique pour enseigner », Pamela : « Les classes sont séparées avec des planches, le bruit provenant d'une classe perturbe l'autre » et Barbara : « Il y a beaucoup trop d'élèves dans une salle ».

Ce problème contextuel a été évoqué par la majorité des stagiaires comme obstacle majeur au transfert de leurs compétences.

Les cultures organisationnelle et professionnelle établies au sein des écoles où se déroulaient les stages ont posé d'autres défis aux stagiaires. Les pratiques relevant de la gestion disciplinaire ou des routines de travail ont créé une dichotomie entre les pratiques préconisées au centre de formation et la réalité du milieu scolaire. Plusieurs des stagiaires rencontrés, comme l'explique Patricia, ont noté cette résistance des enseignants titulaires par rapport aux changements qu'ils tentaient d'apporter par leurs interventions : « Les enseignants qu'on trouve dans les écoles y ont fait une carrière, c'est-à-dire qu'ils sont là depuis des années et ont acquis une routine dans le travail qu'ils ne sont pas prêts à changer. »

Certaines difficultés mentionnées par les participants provenaient des représentations que se faisaient les élèves à propos de leur statut de stagiaires. Comme ces derniers n'étaient pas encore de véritables enseignants et qu'ils n'assumaient pas pleinement le leadership de la classe, il est arrivé que des élèves mettent en doute leur autorité, comme Banite le souligne dans cet extrait : « Les élèves sont très turbulents ; en tant que stagiaire, on n'arrive pas à s'imposer. » D'autres défis relevés lors des entrevues portaient sur les représentations véhiculées socialement en ce qui concerne le rôle de l'enseignant. Le faible intérêt accordé à la profession enseignante dans la société haïtienne a en outre provoqué l'émergence de doutes quant à la possibilité de se réaliser pleinement en tant qu'enseignant, particulièrement en ce qui a trait au pouvoir économique associé à cette profession ; les commentaires de Pablo : « On ne gagne pas beaucoup dans l'enseignement » et de Barbara : « Chez nous, enseigner n'est pas un métier qui permet de réussir sur le plan économique » illustrent bien ce phénomène. La question des représentations de leur rôle d'enseignant ou de leur statut de stagiaire, en raison de l'impact de celles-ci sur leur motivation personnelle, a constitué un frein au transfert des compétences de certains des participants à cette recherche.

3.1.3 La contribution du stage à la formation des stagiaires

Selon les déclarations des aspirants enseignants que nous avons rencontrés, le stage de formation a suscité chez eux le souci de se questionner sur l'efficacité de leurs interventions ainsi que sur la qualité générale de leur travail. Leur séjour en milieu scolaire a donné l'occasion aux stagiaires de faire appel à leurs connaissances antérieures, à leur créativité et à leur débrouillardise. Il leur a également permis de prendre conscience de l'écart à combler entre le rendement idéal souhaité et l'expérience vécue, de même qu'aux moyens à emprunter afin de réduire cet écart.

Des stagiaires ont parlé de la contribution du stage à leur formation :

Le stage m'a permis de réaliser que mon savoir n'est pas complet. La formation qu'on nous donne vise surtout le niveau secondaire. Pour intervenir au fondamental, j'ai dû consulter des livres. Le stage m'a permis de voir mes limites par rapport à ce que je devrais savoir. (Banite)
Selon leurs déclarations, le stage a suscité chez les stagiaires le souci d'évaluer leur travail. Ils devaient faire de leur mieux pour amener les élèves à comprendre, à réaliser des synthèses, à mesurer les connaissances acquises par les élèves. Le stage a donné l'occasion aux étudiants de manifester le besoin d'être évalués, d'apprendre à se connaître, de découvrir certaines faiblesses, d'éprouver un sentiment de compétence, de recevoir des rétroactions sur leurs pratiques et d'évaluer leurs capacités à atteindre les objectifs d'apprentissage et leurs habilités à gérer une classe.

Leur séjour en milieu scolaire a également permis aux stagiaires de prendre appui sur les matériels existants dans leur environnement. Il s'agit ici de toutes sortes de matériels préparés au CFEF, ceux disponibles dans les écoles ou appartenant aux étudiants ainsi que les contenus et les démarches déjà élaborées dans les devoirs. Il leur a procuré l'occasion de faire appel à leurs connaissances et à faire preuve d'autonomie, de modérer leurs actions à partir de leurs expériences. Ils ont également exercé leur créativité en cherchant des exemples dans le milieu ou la vie quotidienne des enfants, en utilisant des messages de sensibilisation, en cherchant à lier la douceur et la fermeté, en établissant des consignes. Le stage a par ailleurs permis aux stagiaires de prendre conscience, comme le souligne un participant dans cet extrait, du rapprochement nécessaire entre la théorie et la pratique :

Nous avons eu un cours de géologie. Dans la théorie, je sais que je connais bien le contenu. Mais en pratiquant, j'ai découvert que je n'étais pas capable d'expliquer les notions convenablement. Cela m'a demandé de réexpliquer, de varier les exemples. (Boby)

Le stage a entre autres permis aux stagiaires de se situer par rapport à la formation reçue. Certains aspects de l'expérience réalisée pendant

les années d'études au CFEF les ont rendus satisfaits. Les stagiaires ont trouvé leur motivation dans certaines valeurs et certaines croyances qu'ils associent au métier d'enseignant. La manière dont les professeurs enseignent, leur comportement et ce qu'ils donnent comme conseils ont servi de tremplin à certains d'entre eux. Ils y découvrent un métier noble qui permet de former les autres tout en se formant. À ce propos, les stagiaires soulignent que le temps imparti au stage était trop court. Les suggestions formulées par les participants concernent surtout une augmentation du temps alloué aux stages dans le programme de formation et les problèmes d'infrastructure qui dépendent de la gestion globale du pays, mais qui ont des conséquences de taille sur le processus d'enseignement-apprentissage.

4. Discussion

Les défis que doit relever le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle d'Haïti sont considérables et leur résolution tarde à s'opérer, en partie à cause de la lenteur du pays à se relever du séisme de 2010, mais également en raison du climat sociopolitique qui y règne depuis de très nombreuses années. Des initiatives telles que la création des EFFACAP constituent cependant des exemples concrets de la volonté des instances gouvernementales d'améliorer le système d'éducation en général et, particulièrement, les dispositifs de formation des enseignants.

Nous reconnaissons que la question du transfert des compétences du cadre de formation théorique au contexte pratique de l'enseignement, bien que faisant partie des principales difficultés rencontrées par les stagiaires et les nouveaux enseignants à l'échelle internationale, présente des particularités associées au contexte haïtien. Plusieurs des stagiaires que nous avons rencontrés ont souligné que la formation théorique reçue pour certaines disciplines leur a semblé riche en contenu, mais qu'elle ne visait pas le niveau des apprenants avec lesquels ils auront à travailler. Ce constat témoigne d'un manque d'harmonisation entre les orientations déterminées par le centre de formation et la réalité des besoins du milieu scolaire. Le fait que de nombreux formateurs d'enseignants haïtiens ont étudié à l'étranger peut expliquer l'inadéquation ressentie entre la théorie enseignée et la pratique propre à la réalité du pays. Nous pensons que les problèmes du système éducatif haïtien suscitent une interrogation sur les manières d'envisager une contextualisation des théories. Cette mise en contexte est impérative dans la formation des formateurs d'enseignants comme elle l'est dans le transfert des compétences chez les stagiaires.

Il nous est par ailleurs apparu évident, lors de l'analyse des données recueillies, que la faiblesse des dispositifs d'encadrement et d'accompagnement proposés par le centre de formation à l'enseignement constitue l'un des facteurs ayant influencé défavorablement le transfert des compétences des stagiaires que nous avons consultés. Pourtant, de tels dispositifs procurent de nombreuses occasions aux stagiaires d'auto-réguler leurs apprentissages professionnels grâce aux rétroactions et au soutien de pédagogues chevronnés. La relation de confiance qui s'instaure entre l'enseignant novice et son collègue expert, ainsi que les discussions et interactions qui en découlent, favorisent grandement le développement de la pratique réflexive chez le stagiaire et enrichit du même coup l'expérience d'apprentissage de celui-ci.

Les stagiaires nous ont en outre semblé davantage enclins à mettre la responsabilité des défis rencontrés sur les lacunes du système plutôt que sur leurs propres aptitudes. Pourtant, le développement des compétences est un processus complexe s'articulant autour de l'analyse de situations, de l'identification des ressources pertinentes, de la combinaison adéquate de celles-ci, de leur mise en œuvre et du contrôle des produits (Gérard et Lannoye, 2008). Avec l'approche par compétences, les situations résultant des particularités du contexte éducatif deviennent le point de départ des activités d'apprentissage (Jonnaert, 2002) ; dès lors, le souci d'atteindre les objectifs d'apprentissage doit permettre au stagiaire de construire ses propres stratégies. Dans le modèle constructiviste, le stagiaire est appelé à construire ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même de l'objet à apprendre (*ibid.*). Le manque de responsabilisation personnelle observé chez les stagiaires qui ont collaboré à cette recherche renvoie directement à l'absence ou à l'insuffisance des pratiques associées à la réflexivité. Pourtant, celles-ci sont directement liées au développement des compétences ; si la pratique réflexive a pour fonction de transformer une situation déstabilisante en une situation harmonieuse et cohérente, le stage, à cause des occasions qu'il fournit aux stagiaires de ressentir le doute et l'insécurité, représente un contexte idéal d'application de la réflexivité (Le Boterf, 2006). Il leur permet surtout d'analyser leurs pratiques professionnelles en fonction des apprentissages théoriques réalisés et en présence d'autres acteurs tels que les collègues étudiants, les formateurs et les enseignants titulaires du milieu de stage. La réflexivité ne semble toutefois pas constituer une pratique reconnue et utilisée explicitement dans le cadre de la formation des enseignants du CFEF puisqu'aucun document ou témoignage en ce sens n'a été porté à notre attention au cours de la recherche.

Conclusion

Afin d'augmenter les possibilités de transfert de compétences chez les apprentis enseignants et d'améliorer les dispositifs de formation initiale en Haïti comme ailleurs où des défis similaires se manifestent, les résultats de cette étude nous incitent à formuler quelques recommandations. Au plan scientifique, nous proposons que des recherches ultérieures soient menées sur les pratiques efficaces de formation des enseignants dans le contexte haïtien, tout en tenant compte des besoins réels des populations scolaires du pays. La pratique réflexive tout comme les pratiques d'encadrement des stagiaires méritent notamment que l'on y consacre une attention particulière. Au plan professionnel, il nous semble impératif que les responsables des structures de formation et des instances ministérielles s'engagent à assurer la cohérence entre le programme de formation initiale et la réalité du milieu scolaire. Les caractéristiques spécifiques à chaque cycle d'études doivent être bien identifiées et interprétées par les futurs enseignants ; de plus, le développement de l'aptitude à la réflexivité devrait constituer une priorité du programme de formation et faire l'objet d'un enseignement explicite et d'activités d'expérimentation avant, pendant et après le stage. Ceci ne pourrait cependant être effectif que dans le cas où les formateurs et les enseignants titulaires qui les accompagnent durant le stage soient également sensibilisés et aguerris à cette pratique. Au plan social, finalement, le développement des compétences des nouveaux enseignants représente un enjeu important pour les systèmes éducatifs parce que celles-ci permettent de faire face aux rapports sociaux et de planifier le développement à tous les niveaux. L'évolution d'un système éducatif comme celui d'Haïti vers un développement accru des compétences de son personnel enseignant implique de nombreuses transformations d'ordre structurel dont les retombées favoriseraient et faciliteraient la poursuite de la mission éducative de ce pays.

Références bibliographiques

- Anadon, M. & Savoie-Zajc, L. (2006). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), p. 1-7.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », dans *Recherches qualitatives*, 26(2), p. 1-18.
- Charlier É. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud, (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F.-M. (2008). Évaluer des compétences : guide pratique. De Boeck : Bruxelles.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Gremion, F. & Vanini de Carlo K. (2011). Chapitre 4 : Les apports de la formation initiale. Dans F. Gremion, A. Akkari, J. Bourque & S. Heer (dir.), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*, 2007. Téléaccessible à l'adresse : http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GR-SIE_09-1.10.08.pdf
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). (1997). *Plan national d'éducation et de formation (PNEF)*. Port-au-Prince.
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). (1997). *Plan national de formation (PNF)*. Port-au-Prince, Haïti.
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). (2004). *École fondamentale d'application centre d'appui pédagogique (EFACAP)*. Port-au-Prince.
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). (2012). Plan opérationnel (2010-2015), *Des recommandations du groupe de travail sur l'éducation et la formation*. Port-au-Prince.
- Molina, C.-E. & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Péladeau, M., Forget, J., Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point », dans *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 187-209.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (1^e édition 1998). Paris : Éditions sociales Françaises.
- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la profession de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation*

et Profession, 17(1), p. 20-24.

Plan d'action pour le relèvement et le développement national (PARDN), Port-au-Prince, Haïti, 2010.

Presseau, A. (2004). Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert des compétences ? Dans P. Annie & F. Mariane (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Presseau, A., Miron, J.-M. & Martineau S. (2004). Le développement des compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? Dans P. Annie & F. Mariane (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'université Laval.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Québec : les Éditions Logiques.

