



DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME DE
FORMATION Á DISTANCE POUR DES ENSEIGNANTS
DU 1^{er} ET 2^e CYCLE FONDAMENTAL DES 477 ÉCOLES
MEMBRES DE CRECH, COMME RÉPONSE Á UN
BESOIN URGENT D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS POUR
LE SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN.

Mémoire présenté comme exigence partielle
de la maîtrise en éducation

Par Louisenette Etienne Casseus

Avril 2023



<https://r-libre.telug.ca/3276>

Résumé

Cette recherche de développement d'objet se veut une réponse au problème de manque d'enseignants qualifiés dans le système éducatif haïtien. En effet, tous les acteurs intervenant dans le système partagent cette préoccupation commune d'avoir des professionnels de l'éducation bien formés dont le travail auprès des élèves va contribuer à une éducation de qualité en Haïti, comme un facteur de développement national. Le produit de cette recherche-développement est un programme de formation à l'intention des enseignants du 1^{er} et 2^e cycle des écoles membres de l'organisation CRECH qui relève du secteur protestant de l'éducation. Une analyse de besoin a été menée par le biais d'enquête et de focus groupe, pour mesurer l'intérêt et la pertinence du programme de formation auprès d'un échantillon du groupe cible. Pour la conception de ce programme de formation pour les enseignants, certaines méthodes d'ingénierie pédagogique ont été étudiées, plus précisément les Méthodes ADDIE et MISA. On est arrivé à la conclusion que ce programme de formation hybride bâti suivant les méthodes de l'ingénierie pédagogique, qui consulte le groupe cible en amont, pendant et en aval de la formation, qui prend avantage sur le MLearning (apprentissage mobile) comme technologies abordables pour les enseignants, a toutes les chances d'avoir de bon résultat sur le terrain.

Mots-clés : Ingénierie pédagogique, recherche-développement, formation à distance, développement durable, Formation des enseignants.

Table des matières

Résumé.....	ii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	xii
Liste des tableaux	xii
Liste des sigles.....	xiv
Liste des abréviations.....	xvii
Remerciements	xviii
Introduction.....	Erreur ! Signet non défini.

CHAPITRE I

1.LA PROBLÉMATIQUE.....	29
1.1 Le problème de la formation des maitres; perception des acteurs.....	29
1.2 Cadre contextuel du problème.....	30
1.2.1 Situation socio-économique d'haïti.....	30
1.2.2 Brève description du systeme educatif haïtien.....	33

1.3 L'implication du problème de la formation des enseignants sur les acteurs et le milieu.....	44
1.3.1 Le profil de l'enseignant Haïtien.....	44
1.3.2 Les causes de la sous qualification et des faibles performances des enseignants.....	46
1.3.3 Les conséquences du problème de la sous qualification des enseignants.....	50
1.4 Les priorités à envisager dans la résolution du problème.....	56
1.5 Le Secteur Protestant de l'Éducation.....	57
1.5.1 Le Consortium pour le Renforcement de l'Éducation Chrétienne en Haïti (CRECH).....	58
1.6 Les contraintes du contexte au regard de la solution de former les enseignants par rapport à la formation à distance.....	59
1.6.1 Possibilités et contraintes.....	59

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE.....	62
2.1 Introduction au cadre théorique.....	62
2.2 La formation à distance.....	63
2.2.1 Un survol historique de la formation à distance.....	63
2.2.2 Définition de la formation à distance.....	66
2.2.3 Les caractéristiques de la formation à distance.....	69
2.2.4 Les défis et les opportunités de la formation à distance.....	77
2.3 La formation à distance et le développement durable.....	79
2.3.1 Le concept de développement.....	80
2.3.2 Le concept de développement durable.....	81
2.4 Le design de formation dans un contexte de développement durable....	87
2.4.1 Définition du design de formation.....	87
2.5 Des composantes de l'ingénierie pédagogique.....	92

2.5.1	Catégorisation des tendances en ingénierie pédagogique.....	92
2.5.2	Classification des modèles/méthodes d'ingénierie pédagogique.....	96
2.5.3	La méthode ADDIE.....	98
2.5.4	La méthode MISA.....	101
2.6	Des critiques de l'ingénierie pédagogique.....	103

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	108	
3.1	Recherche de développement.....	108
3.2	Analyse des besoins de formation du groupe cible du programme de formation.....	110
3.2.1	De l'enquête et de ses résultats.....	111
3.2.2	Du focus groupe et de ses résultats.....	122
3.3	Expérimentation du Programme.....	127
3.3.1	Public cible.....	128
3.3.2	Déroulement de la phase d'expérimentation.....	128
3.3.3	Évaluation de la phase expérimentale.....	129

CHAPITRE IV

LE CADRE APPLICATIF.....	142
4.1 Cahier des charges du programme de formation à distance des maitres.....	142
4.1.1 Points saillants de la formation.....	142
4.1.2 Possibilités et contraintes de ce projet de formation.....	155
4.2 Public cible et condition d’admission au programme.....	156
4.2.1 Public cible.....	156
4.2.2 Condition d’admission au programme.....	156
4.3 Durée du programme.....	157
4.4 Finalité, but et objectifs du programme.....	157
4.4.1 Finalité.....	157
4.4.2 Buts.....	158
4.5 Contenu du programme de formation.....	158
4.5.1 Cours de la première année.....	159
4.5.2 Cours de la deuxième année.....	162

4.6	Stratégies pédagogiques pour la conception des cours du programme.....	164
4.6.1	Quelques principes à prendre en compte.....	166
4.6.2	Suggestions pour l'élaboration des cours pour le programme.....	167
4.6.3	Méthodes pédagogiques.....	168
4.6.4	Technologies.....	169
4.7	L'encadrement des étudiants.....	174
4.7.1	Accompagnement institutionnel.....	175
4.7.2	Accompagnement programme.....	177
4.7.3	Accompagnement cours.....	178
4.7.4	Accompagnement par les pairs et l'environnement.....	179
4.8	Évaluation.....	180
4.8.1	Évaluation des apprenants.....	180
4.8.2	Évaluation du programme.....	181
4.8.3	Suggestion de grille d'évaluation pour le programme.....	188
4.9	Production et Diffusion du matériel du programme.....	193

4.9.1	Production du matériel des cours.....	193
4.9.2	Diffusion du matériel du cours.....	196
4.10	Gestion du programme.....	197
4.10.1	Composante administrative.....	197
4.10.2	Composante pédagogique.....	198
4.10.3	Composante financière.....	198
4.10.4	Gestion des centres régionaux de diffusion.....	199
5.	SYNTHÈSE.....	200
6.	CONCLUSION.....	203
	BIBLIOGRAPHIE.....	206
	Annexe 1.....	231
	Annexe 2.....	235
	Annexe 3.....	237
	Annexe 4.....	239
	Annexe 5.....	247
	Annexe 6.....	253

Liste des figures

Figure 2-0-1 Schema du developpement durable.....	86
Figure 2-0-2 Le concept de systeme d'apprentissage	88
Figure 3-0-3 Modèle addie non lineaire, source : donald clark, 2015	101
Figure 3-1 Niveau de formation des enseignants en pourcentage.....	116
Figure 3-2 Interets des etudiants pour la fad et existence de programme fad dans leur zone.....	116
Figure 3-3 Graphique illustrant la repartition des enseignants par rapport a leur acces a l'internet (ai) et le montant mensuel consenti pour leur formation en gourdes (ma)	121

Liste des tableaux

Tableau 1. 1 Tableau recapitulatif de la structure du systme educatif formel haïtien.....	34
Tableau 1. 2 Évolution des taux net de participation à l'éducation préscolaire (tnpp) de 2010 à 2016.....	37
Tableau 1. 3 Évolution des taux brut de participation à l'éducation préscolaire (tbpp) de 2010 à 2016.....	38
Tableau 1. 4 Évolution des taux net de scolarisation (tns) dans l'enseignement fondamental de 2010 à 2016.....	40
Tableau 1. 5 Taux de scolarisation au secondaire.....	41
Tableau 2. 1 Prise en compte de la technologie dans l'évolution de la fad.....	65
Tableau 3. 1 Récapitulatif des catégories 1,2 et 5 (identificat ^o , niv. D'études classiques et ancienneté des enseignants).....	115
Tableau 3. 2 Répartition des enseignants en nombre, formation, intérêts pour la fad.....	115
Tableau 3. 3 Répartition des enseignants par commune, département, cycle d'enseignement.....	118
Tableau 3. 4 Répartition des enseignants par niveau d'études classiques, niveau de formation et type d'écoles d'appartenance.....	119

Tableau 3. 5 Répartition des enseignants par intérêt, années d'expérience, connaissance d'existence de programme FAD.....	120
Tableau 3.6 Répartition des enseignants par accès à l'internet et Investissement dans un programme FAD.....	121
Tableau 4. 1 La matrice des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux.....	149
Tableau 4. 2 La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux (niveau apprenant).....	151
Tableau 4. 3 La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux.....	153
Tableau 4. 4 La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux.....	153
Tableau 4.5.1 Cours de première année.....	159
Tableau 4.5.2 Cours de deuxième année.....	162
Tableau 4. 5 Les différents types d'équité (sall et de ketele, 1997, p. 133)....	185
Tableau 4. 6 Les dimensions/critères et les indicateurs de l'évaluation de la qualité du programme de formation (dimension économique).....	188
Tableau 4. 7.....	190
Tableau 4. 8.....	191

Liste des sigles

ADDIE	Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation
BUNEXE	Bureau National des Examens d'État
CRECH	Consortium pour le renforcement de l'éducation chrétienne en Haïti
DP	Design Pédagogique
DPCE	Direction de la Planification et de la Coopération Externe
ENI	École Normale d'Instituteurs
ENS	École Normale Supérieure
MENFP	Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
MISA	Méthode d'Ingénierie d'un Système d'Apprentissage
OA	Objets d'Apprentissage
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	Objectifs de développement durable
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONU	Organisation des Nations Unies

PDEF	Plan Décennal d'Éducation et de Formation
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
PNF/EPE	Politique Nationale de Formation des Enseignants(es) et des Personnels d'Encadrement
SNA/ EPT	Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Liste des abréviations

AI	Accès à l'internet
Art	Artibonite
AU	Autres
C	Capiste
C	Centre
Car	Carrefour
CE	Courant électrique
EEG	École d'église
EIND	École indépendante
EM	École de mission
EONG	École ONG chrétiennes
EPFAD	Existence de programme FAD
Exist	Existence
GA	Grande-Anse
Gr	Gressier

Hinc	Hinche)
Identificat ^o	Identification
Int	Intérêt
IPPFAD	Intérêt des participants pour un programme de formation à distance
MAP	Montant à payer
N	Nord
NAE	nombre d'années d'expérience
NEC	Niveau d'études classiques
Niv	Niveau
O	Ouest
Prog	Programme
Sud	S
U/UN	Université

Remerciements

L'écriture de ce mémoire ne serait pas possible sans l'investissement de plusieurs entités et personnes dans cet accomplissement. En tant que croyante, je veux d'abord remercier Dieu qui m'a donné la force, la motivation nécessaire pour finaliser cette étude qui a été interrompue pendant plusieurs années à cause des obligations familiales et professionnelles.

À Mr Michel Umbriaco, mon directeur de mémoire, je veux exprimer toute ma gratitude pour avoir pris du temps pour me recevoir et discuter avec moi de mon projet de recherche et ensuite me guider, me conseiller et réviser mes productions à chacune de leur étape jusqu'à la réalisation du mémoire. Un grand merci à Mme Stéphanie Larochelle pour son encadrement au point de vue administrative dans la gestion des Études.

Je remercie du fond du cœur l'ensemble des entités de l'organisation CRECH pour leur support, le conseil d'administration, plus précisément, le président du conseil, Pasteur Jorel René pour son soutien sans faille, son intérêt manifeste et la qualité de ses échanges sur ce projet de formation et Ing Marc Antoine Clément, le trésorier pour ses mots d'encouragements et la confiance placée en nous. Mes remerciements vont aussi à l'ensemble de l'équipe de CRECH, à Mr Harry Michel Casséus d'avoir conduit les enquêtes d'analyse de besoin pour ce programme de formation, à Mr Bazile Clobert pour sa participation dans

l'expérimentation du programme, à Mme Sophia Mica Smith pour la saisie des données des enquêtes , à Mr Gregory Pierre André Lacour et Mr Kervens Elisé pour la mise en page du mémoire, et également à Mme Tazile Vital-Herne qui a pris en charge beaucoup de tâches administratives du bureau afin de me permettre de finaliser l'écriture de ce programme.

Je tiens à remercier tous les formateurs de formateurs, toutes les écoles partenaires et leurs enseignants d'avoir participé à l'enquête, au focus groupe et à la phase d'expérimentation de ce programme de formation.

Je veux exprimer toute ma reconnaissance aux différents membres de ma famille qui ont toujours été là pour moi, pour me soutenir d'une manière ou d'une autre dans ma démarche : mon mari Joseph Casseus, ma mère Marguerite Therlonge, mes enfants Jemina Casseus, Jemsen Casseus, mes sœurs Antonine Etienne Jean, Sonavez Etienne et son mari Steenlyson Pierre.

Introduction

L'Haïtien de façon générale a foi en l'éducation. Il voit en elle un facteur de mobilité sociale en termes d'amélioration de sa situation économique. Ce qui implique qu'il est souvent demandeur d'éducation, à preuve la taille des écoles non publiques qui est de 85% pour le fondamental (MENFP, recensement scolaire 2015-2016) dans l'offre scolaire nationale. Les recherches sur les données démographiques du pays laissent prévoir une augmentation de cette demande par rapport à l'augmentation de la population haïtienne. Après le séisme dévastateur du 12 janvier 2010, la population d'Haïti est passée de 10 025 440 en 2011 à 11 646 533 habitants en 2022 selon les données de CountryMeters. Les 250 000 morts ont vite été remplacés par une forte augmentation des naissances avec un taux de croissance de 1,53% en 2011 et 1,37% en 2022.

Malgré cet engouement pour l'Éducation qui est fortement budgétivore pour le budget familial (comme nous le verrons plus loin dans ce mémoire en considérant le revenu des ménages), les produits sortant du système ne sont pas souvent à la hauteur des investissements consentis par les familles. Cette sous-performance du système éducatif haïtien se révèle sous différents aspects: un fort taux de déperdition scolaire, « Environ 10% des élèves haïtiens abandonnent avant la 6e année d'enseignement fondamental et 40% avant la fin de la 9e et dernière année, selon les estimations de l'analyse sectorielle nationale réalisée en 2019 »(UNESCO,2020), un faible taux constant de réussite aux examens officiels avec

un pic pour l'année 2014 où plusieurs lycées ont eu moins de 5% de réussite dont deux (2) avec 0% de réussite aux examens d'État (BUNEXE,2014), il y a également un environnement scolaire ne favorisant pas l'enseignement/apprentissage avec des bâtiments scolaires inappropriés pour une bonne part ayant des salles de classe mal équipées en mobilier et en matériels scolaires . À tous ces problèmes s'ajoute le châtement corporel qui est encore utilisé comme mesure coercitive pour obtenir la soumission et le silence des élèves.

D'après les résultats du recensement scolaire (2015-2016) du ministère de l'éducation nationale, 94 143 enseignants sont dénombrés pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale. « Parmi lesquels on compte moins que 50% de professeurs qualifiés (c'est-à-dire des professeurs disposant d'un diplôme les habilitant à enseigner) » (MENFP, 2015). La formation des maîtres est un véritable défi pour le système éducatif haïtien. Les maîtres du système ne sont pas qualifiés pour le métier d'enseignant pour des raisons diverses tel que le faible salaire qu'ils gagnent qui ne leur permette pas de se former. Les écoles haïtiennes pour une bonne part recrutent pour l'enseignement un personnel non qualifié faute de moyens financiers ou de manque de disponibilité de ressources qualifiées. Cette situation est encore plus aggravée en milieu rural où il n'y a pas de structures de formation de maîtres pouvant répondre à ce besoin de formation pour les enseignants.

Par ailleurs, on constate dans une minorité d'écoles avec de grands revenus que la performance académique de leurs élèves est supérieure à celle des écoles à faible revenu ne pouvant pas recruter des maîtres qualifiés. Partant de ce constat, on pourrait proposer l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre la qualification des enseignants et la performance académique des élèves.

Ainsi la grande préoccupation de tous les acteurs du système éducatif haïtien est comment mettre à la disposition de ce système, des personnels qualifiés et les maintenir en poste pour faciliter la mise en application des politiques éducatives nationales et le Plan de développement d'Haïti (2030). L'accès à une éducation de qualité est le quatrième objectif du développement durable (ODD) à atteindre à l'horizon de 2030 par l'ensemble des États Membres de l'Organisation des Nations Unies dont Haïti. Le pays est loin de combler le besoin d'enseignants qualifiés pour une éducation de qualité. Suivant un constat fait dans le plan décennal d'éducation et de formation il y a « Un manque d'enseignants qualifiés (environ 20% au fondamental et 13,5% au secondaire en 2013) » (PDEF, 2018 p23). Mais les données du recensement scolaire 2015-2016 citées plus haut sont beaucoup plus alarmantes. Certains enseignants en grande majorité en milieu rural ne peuvent pas se former parce qu'ils sont éloignés des centres de formation ou bien leur capacité financière ne leur permet pas d'avoir accès à une formation déconcentrée qui n'est pas souvent disponible.

En tant que professionnel de l'éducation travaillant dans une organisation impliquée dans le développement de manuels scolaires et la formation des maîtres, nous sommes confrontés à ces différents défis du système éducatif haïtien telle que la formation des maîtres, c'est pourquoi dans notre mémoire nous avons choisi comme thème de recherche : la sous qualification d'un fort pourcentage d'enseignants dans le système éducatif haïtien et pour lequel nous avons dégagé la question de recherche suivante :

Comment mettre dans un temps record à la disposition du système éducatif haïtien des personnels qualifiés et les garder.

À la suite de la recherche documentaire sur la formation à distance et le développement (Deschênes & Maltais, 2006, Umbriaco, 2014) nous partons du postulat que la formation à distance peut contribuer à améliorer l'accès à la formation pour les maîtres du système et par là aussi participer au relèvement de la qualité de l'éducation et du rendement scolaire des élèves en Haïti.

Notre sujet de recherche par rapport à cette problématique est le **Développement d'un programme de formation à distance pour des enseignants du 1er et 2eme cycle des 477 écoles membres de CRECH, comme réponse à un besoin urgent d'enseignants qualifiés pour le système éducatif Haïtien.**

Dans le cadre de cette recherche nous poursuivons les objectifs suivants : I - Améliorer par la formation à distance l'accès à la formation pour des enseignants

du niveau fondamental des 477 écoles membres de CRECH, II-Conduire une analyse de besoins de formation pour les enseignants haïtiens du niveau fondamental, III-Développer un programme de formation à distance au regard des besoins constatés, IV-Explorer, analyser et mettre en place un dispositif d'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui viendra en appui à l'apprentissage des enseignants dans le programme de formation, V- Faire des recommandations pour l'implémentation du programme de formation à distance dans le centre universitaire de formation de maitre de l'organisation CRECH impliquée déjà dans la formation en présentiel.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de recherche de développement ou encore ce type de recherche est décrit par Ouellet comme un lien qui existe entre la réponse apportée par le produit élaboré à un aspect du besoin défini au départ (Ouellet, 1981). Notre travail consiste donc à concevoir un design de formation des maitres comme réponse à un besoin urgent de professeurs qualifiés pour les écoles membres d'une organisation et qui pourrait être dupliqué avec certains ajouts pour d'autres réseaux d'écoles dans le système éducatif haïtien.

La formation à distance et l'accessibilité, l'analyse des besoins et le diagnostic participatif, le design pédagogique dans un contexte de développement sont autant de thèmes qui seront développés dans le cadre théorique de cette recherche.

La méthodologie de notre travail se situe dans la logique d'une recherche-développement de Van Der Maren (1996) et du design de Formation qui est promu par la TELUQ dans le cadre du cours EDU 6014. Il s'agit donc dans un premier temps d'effectuer des recherches documentaires en lien à notre problématique afin de bien cerner le problème de la formation des enseignants en Haïti et aussi de produire un état des lieux de la formation à distance dans le pays. Ensuite une analyse des besoins sera conduite à partir d'enquête et de focus groupe pour le programme de formation des maitres qui sera développé comme une réponse aux problèmes constatés

Enfin de manière globale quatre grandes parties formeront le corps de cette étude :

-Le cadre contextuel qui comprend la description du contexte de la recherche au niveau macro où nous décrivons la situation socio-économique du pays, au niveau méso la description du système éducatif haïtien sous l'angle de la formation des maitres, pour finir au niveau micro en établissant le profil de l'enseignant haïtien dans l'enseignement fondamental et de l'organisation qui aura à exploiter les produits de cette recherche.

-Le cadre théorique qui éclaire sur les différents concepts et théories qui sous-tendent cette recherche.

-Le cadre méthodologique qui précise les démarches utilisées pour l'analyse de besoins de la formation en amont du programme de la formation des enseignants qui sera développé dans le cadre de ce mémoire.

-La cadre applicatif qui est le design de la composante de formation à distance dans un contexte de développement. Il s'agit de l'élaboration du cahier des charges de la formation qui donne les directives pour l'ensemble du dispositif au regard des contenus, des approches pédagogiques, des médias, des évaluations, du soutien à l'apprentissage et la gestion administrative de l'ensemble.

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I

1. LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le problème de la formation des maîtres ; perception des acteurs

Les différents acteurs du système éducatif haïtien, tant au niveau du ministère de l'éducation nationale, qu'au niveau du secteur non public (ou privé) de l'éducation, et aussi au niveau de certaines catégories de parents, sont tous conscients du problème de la sous qualification d'un fort pourcentage des enseignants dans nos salles de classe. Cette conscience du problème n'est pas appréhendée de la même manière par tous les acteurs. L'État haïtien à travers le Plan Opérationnel 2010-2015

pour reconstruire et réformer le système éducatif haïtien, prévoit la valorisation de la fonction enseignante et la formation des enseignants comme des leviers pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti. Certaines écoles essaient d'être plus sélectives dans le choix de leur enseignant mais elles n'ont pas souvent les moyens financiers de leur politique. Certains parents choisissent des écoles réputées de qualité pour inscrire leurs enfants, misant d'avoir dans cette catégorie d'écoles des enseignants compétents.

Dans le cadre de cette étude, pour mieux saisir cette situation de fort pourcentage de professeurs non qualifiés dans le système éducatif haïtien, il nous faut comprendre le contexte où baigne le problème.

1.2 Cadre contextuel du problème

1.2.1 Situation socio-économique d'Haïti

En matière démographique, Haïti a une population de 11 447 569 millions d'Habitants en 2021 avec 63% de la population qui étaient âgés de 15 à 64 ans d'après les données de la Banque Mondiale. Les estimations de L'OMS portent l'espérance de vie à la naissance pour la période 2015-2020 à 64,2ans. Sur le site Web de la Banque Mondiale dans sa page de présentation d'Haïti, en date du 8 novembre 2022, nous pouvons lire la description suivante : « Haïti est le pays le plus pauvre de la région Amérique latine et Caraïbes avec un revenu national brut (RNB)

par habitant de \$ 1440 \$ en 2021 et un indice de développement humain de 163 sur 191 pays en 2020 (indice de développement humain de l'ONU) ». Cette même description poursuit qu'en « décembre 2021, 65 % des ménages ont connu une détérioration de leurs revenus par rapport aux années précédant la pandémie, ce qui indique que le taux de pauvreté déjà élevé a très probablement augmenté ». Une enquête de la Banque Mondiale en 2012 auprès des ménages avait révélé que « plus de 6 millions d'Haïtiens vivent sous le seuil de pauvreté avec moins de 2,41 \$ par jour, et plus de 2,5 millions sous le seuil de la pauvreté extrême (1,23 \$ par jour) ». Globalement la situation économique et financière du pays inquiète la population qui subit de façon continue la pression de la hausse des prix des produits de premières nécessités et qui voit son pouvoir d'achat diminué de jour en jour. À cet égard, le ministère de l'économie et des finances à travers sa DIRECTION DES ETUDES ECONOMIQUES ET PRÉVISIONS (DEEP) nous livre une étude qui fournit ces informations :

L'environnement macroéconomique s'est fragilisé davantage, notamment à la suite des émeutes des 6, 7 et 8 juillet 2018 et en raison du climat politique peu propice à l'attraction des investissements directs étrangers. En effet, les données disponibles sur l'année confirment une croissance de 1.5% en 2018 contre 1.2% un an auparavant. Les branches « commerce, restaurants, hôtels », « autres services marchands » et « construction » sont les principaux secteurs qui ont contribué à cette croissance modérée des activités productives sur ladite période. L'inflation annuelle est en décélération (14.6% en septembre 2018 contre 15.4% en septembre 2017), cependant l'accélération des prix de certains produits de première nécessité mérite de retenir l'attention des autorités, notamment le riz, le poulet et l'huile comestible.

La monnaie nationale, la gourde connaît une dépréciation constante par rapport au dollar américain et l'étude du ministère de l'Économie et des Finances de la république d'Haïti, citée plus haut corrobore notre affirmation en expliquant que :

Le taux de change continue sa dépréciation malgré l'utilisation, par la Banque Centrale, des principaux instruments monétaires pour lisser les fluctuations de la gourde et conséquemment juguler l'inflation. La gourde a connu une dépréciation de l'ordre de 11.6% sur l'exercice 2017- 2018 contre une appréciation de 4.3% l'année précédente en dépit des ventes nettes de 90.1 millions de dollars par la Banque Centrale et des assèchements des liquidités du système bancaire à travers les bons et les obligations BRH.

Le pays connaît depuis plus de deux décennies des périodes d'instabilités politiques qui reviennent de façons récurrentes et qui ne sont pas sans effet sur le bon fonctionnement des écoles en particulier et sur tout le système de façon générale. Plusieurs agences internationales et d'organisations nationales de développement reconnaissent que l'instabilité politique du pays empêche le développement économique et social d'Haïti.

Haïti est continuellement menacé par des catastrophes naturelles, tels que les ouragans, les inondations et les tremblements de terre. « Plus de 96% de la population est exposée aux aléas naturels » d'après des données de la Banque Mondiale en Haïti. Au même titre que l'instabilité politique, les catastrophes naturelles façonnent la vie sociale et éducative du pays. A côté de tous ces facteurs

contraignants pour le système éducatif haïtien, à l'heure où nous complétons l'écriture de ce document, la pandémie de COVID 19 est venue lourdement compliquée cette situation. En effet, à cause de cette pandémie, les écoles étaient obligées de fermer leur porte, obligeant certaines à recourir à la formation à distance pour garder les enfants aux études. Une mode d'éducation que les écoles ne maîtrisent pas tant au niveau de l'encadrement à mettre en place qu'au niveau du matériel d'enseignement/apprentissage à offrir aux enfants. L'enseignement à distance ne s'improvise pas (Papi, Lajoie, 2020).

I.2.2 Brève description du système éducatif haïtien

1.2.2.1 Structure du système

Le système éducatif haïtien comprend deux secteurs d'éducation : l'éducation formelle et non formelle. Dans le secteur formel d'éducation on retrouve 5 niveaux d'enseignement : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental qui comprend 3 cycles d'études (1er, 2eme et 3eme cycle fondamental), l'enseignement secondaire, la formation technique et professionnelle et l'enseignement supérieur. Selon les plus récentes données du recensement scolaire de 2015-2016 de la Direction de la Planification (DPCE), rapporté par le plan éducation 2017-2027, il y a 19 905 écoles pour le niveau préscolaire, fondamental et secondaire. Ce même plan révèle aussi que la formation technique et professionnelle compte 20 000 élèves

en 2013 alors que l'enseignement supérieur accueille 60 233 étudiants pour cette même période.

Tableau 1. 1
Tableau récapitulatif de la structure du système éducatif formel Haïtien

	Précolaire	Fondamental		Secondaire	Supérieur
Niveaux	Petite, moyenne et grande sections	Fondamental 1 et 2	Fondamental 3	Secondaire	Post-secondaire
Age requis	3-5 ans	6-11 ans	12-14 ans	15- 18 ans	18+ ans
Durée	3 ans	6 ans	3 ans	4 ans	3 ans et +
Nombre d'écoles	11,759 dont 896 préscolaires uniquement	18,544 écoles fondamentales		3,933 écoles secondaires	219 universités et écoles spécialisées

Source : Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) MENFP 2019-2029.

L'éducation non formelle est donnée dans les centres du soir et les centres d'éducation familiale. D'après un article de l'UNESCO publié dans son infolettre (édition 2019), les centres du soir sont au nombre de 62 dont 28 sont publics. Ils accueillent les surâgés de 10 ans et plus qui ne sont pas pris en charge par le système formel d'éducation. Ils jouent un rôle de passerelle pour permettre à ces jeunes d'intégrer le système formel en 7^e année de l'enseignement fondamental.

Les centres d'éducation familiale au nombre de 144 avec une couverture nationale de 80% du territoire prennent en charge des jeunes filles et des jeunes dames à qui ils dispensent une éducation de base et une formation professionnelle dans différentes disciplines suivant cette même source de l'UNESCO.

Le jeudi 21 mars 2019, le document de Politique nationale d'éducation non formelle, a été validé par un ensemble d'acteurs impliqué en éducation, au cours d'une séance de travail organisée à l'hôtel Montana d'après le site reznodwes.com. Ce document guide va permettre en fournissant la vision, la mission et les objectifs de l'Éducation non formelle, de réguler et d'orienter les initiatives d'éducation dans ce secteur.

L'alphabétisation est un autre sous-secteur du système éducatif haïtien. L'État a créé dans le temps plusieurs organismes pour prendre en charge ce secteur en commençant par les premières initiatives du président Elie Lescot en 1940, en passant par la Direction Générale de l'Éducation des Adultes (DGEA) du gouvernement du Dumarsais Estimé, un Bureau de l'Éducation des adultes (Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation), la mission Alpha, l'Office National pour la Participation à l'Éducation populaire (ONPEP), l'Office National d'Éducation Communautaire et d'Alphabétisation (ONECA), le Bureau National d'Alphabétisation (BNA) pour finir par la Secrétairerie d'État à l'alphabétisation en 2004 (Wikipédia., Pierre Enocque François, 2010; IHSI, 2012 ; Fondation alphabétisation, 2009).

1.2.2.2 Accessibilité / Parité de genre dans l'éducation

La notion d'accessibilité en éducation, nous disent Deschênes et Maltais (2006) a évolué de son sens premier admissibilité des années 60 à un sens actuel plus large

qui implique la réussite. Il s'agit ici non seulement de regarder le taux de participation des apprenants aux différents ordres d'enseignement mais aussi leur taux de réussite qui renvoie directement aux dispositifs mis en place pour faciliter leur apprentissage et aussi pour contrer tout décrochage scolaire.

En termes de participation, tous les enfants haïtiens n'ont pas une même égalité de chance d'avoir accès à l'éducation, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la formation universitaire pour des raisons diverses tels que le faible pouvoir d'achat des parents, l'absence ou le manque de disponibilité de structures d'accueil pour recevoir les écoliers surtout en milieu rural dans les régions éloignées.

a) Accessibilité/Admissibilité et Éducation préscolaire

Selon les données du recensement scolaire 2015 - 2016 du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, les taux nets et bruts de participation à l'éducation préscolaire ont traduit une nette augmentation de 51,5% en 2010 à 61 % en 2016 pour le premier taux (tableau 1.2) et de 73,7% à 96,7 % pour le second taux (tableau 1.3) pour la même période prise en compte. Le taux net de participation scolaire pour un cycle d'éducation est « le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage » (UNESCO UIS, 2014). Ce taux ne peut être supérieur à 100.

Tableau 1. 2
Évolution des Taux Net de Participation à l'éducation préscolaire (TNPP)
de 2010 à 2016

Taux net de Participation à l'éducation préscolaire (TNPP) de 2010 à 2016									
	Enfants âgés de 3 à 5 ans selon les estimations de l'IHSI			Enfants recensés dans le préscolaire pour le groupe d'âge de 3 à 5 ans			Taux Net		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2010-2011	376,577	362,340	738,917	187,895	192,612	380,507	49.9%	53.2%	51.5%
2011-2012	378,501	364,084	742,585	228,127	232,226	460,353	60.3%	63.8%	62.0%
2012-2013	380,735	366,084	746,819	228,649	232,375	461,024	60.1%	63.5%	61.7%
2013-2014	380,063	368,159	751,222	215,881	230,416	446,297	56.4%	62.6%	59.4%
2014-2015	385,266	370,123	755,389	219,742	234,537	454,279	57.0%	63.4%	60.1%
2015-2016	387,124	371,795	758,919	228,760	233,643	462,403	59.1%	62.8%	60.9%

Source MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016.

Le taux brut de participation scolaire renvoie au total des inscriptions pour une année scolaire dans un ordre d'enseignement sans tenir compte de l'âge. Ce chiffre est exprimé en pourcentage de la population scolarisable pour ce même niveau d'enseignement. Ce taux peut être supérieur à 100%.

Tableau 1. 3
Évolution des Taux Brut de Participation à l'éducation préscolaire (TBPP)
de 2010 à 2016

Taux Brut de Participation à l'éducation préscolaire (TBPP) de 2010 à 2016									
	Enfants âgés de 3 à 5 ans selon les estimations de l'IHSI			Enfants recensés dans le préscolaire tout âge confondu			Taux		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2010 - 2011	376,577	362,340	738,917	272,689	271,785	544,474	72.4%	75.0%	73.7%
2011 - 2012	378,501	364,084	742,585	284,465	285,911	570,376	75.2%	78.5%	76.8%
2012 - 2013	380,735	366,084	746,819	298,074	300,576	598,650	78.3%	82.1%	80.2%
2013 - 2014	380,063	368,159	751,222	302,642	315,143	617,785	79.0%	85.6%	82.2%
2014 - 2015	385,266	370,123	755,389	329,888	343,515	673,403	85.6%	92.8%	89.1%
2015 - 2016	387,124	371,795	758,919	365,873	368,155	734,028	94.5%	99.0%	96.7%

Source MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016

Cette enquête démonte que le taux de participation des filles à l'école préscolaire est supérieur à celui des garçons. Il est vrai que l'écart n'est pas trop important. Pour certaines années (2010-2011 et 2011-2012), ils sont en quasi-parité.

b) Accessibilité/ admissibilité et Enseignement fondamental

Le recensement scolaire 2015-2016 a permis d'établir que l'offre d'éducation au niveau de l'enseignement fondamental est faite à travers 18,551 écoles de tous les départements du pays. De ces écoles, 15% seulement relèvent du secteur public d'éducation, contre 85 % pour le secteur privé qui domine l'offre d'éducation en général en Haïti. Suivant ce même recensement, le Taux Net de Scolarisation (TNS) est de 78,1% par rapport à celui de 2010-2011 qui était de 68,1 %. Pour la même période les Taux Bruts de Scolarisation sont passés de 134 % à 153 % relate cette enquête à cause d'un nombre important de surâgés dans le système.

Tableau 1. 4
Évolution des Taux Net de Scolarisation (TNS) dans l'enseignement fondamental
de 2010 à 2016

Taux Brut de Scolarisation (TBS) à l'enseignement fondamental de 2010 à 2016									
Année	Population scolarisable (âgée de 6 à 14 ans)			Population scolarisée tout âge			Taux Brut de scolarisation (TBS)		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2010-2011	1,073,530	1,037,754	2,111,284	1,403,959	1,430,357	2,834,316	130.8%	137.8%	134.2%
2011-2012	1,078,246	1,042,073	2,120,319	1,521,080	1,500,170	3,021,250	141.1%	144.0%	142.5%
2012-2013	1,082,558	1,046,079	2,128,637	1,550,092	1,536,953	3,087,045	143.2%	146.9%	145.0%
2013-2014	1,086,785	1,050,029	2,136,814	1,462,035	1,427,522	2,889,557	134.5%	136.0%	135.2%
2014-2015	1,091,247	1,054,176	2,145,423	1,503,824	1,459,845	2,963,669	137.8%	138.5%	138.1%
2015-2016	1,096,266	1,058,777	2,155,043	1,662,611	1,636,015	3,298,626	151.7%	154.5%	153.1%

Source MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016

c) Accessibilité/Admissibilité et Enseignement secondaire

Les dernières statistiques disponibles (2015-2016) sur le recensement scolaire ont fait ressortir la présence de 3 933 écoles du secondaire dont seulement 215 étaient publiques. L'effectif des élèves fréquentant ce niveau d'enseignement est de 402 257 dont 205 831 sont des filles.

D'après cette même source, les taux de scolarisation démontrent une faible participation des élèves à ce niveau d'enseignement par rapport au fondamental.

Tableau 1. 5 Taux de scolarisation au secondaire

Tableau 5 : Taux de scolarisation au secondaire								
	Taux brut de scolarisation (Tout âge) TBS				Taux net de scolarisation (15-18 ans) TNS			
Sexe	2011	2012	2014	2016	2011	2012	2014	2016
Garçons	29.6%	30.5%	29.1%	42.4%	9.5%	12.9%	12%	14.1%
Filles	29.2%	30.4%	31.1%	45.7%	11.5%	13.3%	14%	16.5%
Total	29.4%	30.4%	30.1%	44.0%	10.5%	13.1%	13%	15.3%

Source MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016

d) Accessibilité et réussite dans le système éducatif haïtien.

Les statistiques citées plus haut révèlent une certaine amélioration de l'accessibilité en termes de participation scolaire. Mais l'accessibilité par rapport à la réussite scolaire qui renvoie au rendement académique, et aux conditions propices à l'apprentissage n'est pas toujours au rendez-vous.

En témoignent les faibles taux de réussite aux examens d'État. En effet selon le Bureau des Examens d'État (BUNEXE), le taux de réussite au niveau national pour l'année académique 2018-2019 est de 45,90 %, soit 24,130 admis sur 52,573 participants et 22,020 candidats ajournés. Ce taux de réussite est inférieur à celui de l'année académique 2017-2018 qui était de 47,07% au niveau national. D'après une analyse du plan décennal d'éducation 2019-2029, cette faiblesse dans la

performance des élèves est liée à la qualité des apprentissages et l'efficacité interne et peut se résumer ainsi :

- Une surreprésentation des sur-âgés (environ 30% pour le préscolaire, 50% au fondamental),
- Un manque d'enseignants qualifiés (environ 20% au fondamental et 13,5% au secondaire en 2013),
- Un sous équipement des écoles en termes d'infrastructures, de matériels et de fournitures scolaires,
- Un environnement scolaire inapproprié (niveau de sécurité inadéquat, modes de sanctions infligées aux élèves, relation élèves/enseignants peu propice à l'apprentissage, etc.),
- Le conflit linguistique persistant entre le créole et le français comme langues d'enseignement et d'apprentissage,
- La méconnaissance et le non-respect des normes et standards pédagogiques et administratifs,
- Des disparités flagrantes entre milieux urbain et rural (63% des enfants inscrits dans les zones rurales à l'école Fondamentale avec un retard de 2 ans ou plus par rapport à l'âge attendu de la classe, contre 43% pour les zones urbaines),
- Une faible efficacité interne caractérisée par de forts taux de redoublement et d'abandon dans une moindre mesure.

e) Parité de genre dans le système éducatif

La question de la parité de genre dans le système éducatif mérite d'être abordée. En effet L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) affirme que « les économies sont plus résilientes, productives et inclusives

lorsqu'elles réduisent les inégalités entre les sexes et soutiennent activement la participation égale des femmes dans toutes les sphères de la vie ».

Les pays dans lesquels les femmes sont traitées sur un pied d'égalité avec les hommes jouissent d'une meilleure croissance économique. Les entreprises qui comptent des femmes parmi leurs dirigeants affichent de meilleurs résultats. Les accords de paix qui font intervenir des femmes s'avèrent viables à plus long terme. Les parlements où siègent des femmes adoptent davantage de lois portant sur des questions sociales fondamentales comme la santé, l'éducation, la non-discrimination et les allocations familiales. Il ne fait donc pas l'ombre d'un doute que l'égalité entre les femmes et les hommes est un avantage pour tous. » (M. Ban Ki-Moon, Secrétaire général des Nations Unies)¹.

Les derniers recensements scolaires ont montré qu'il n'y pas de disparité de genre au niveau de l'enseignement fondamental, l'indice de parité étant de 1,0 pour la période de 2011 à 2016 sauf pour les années 2014 - 2015 où il a été de 0,99.

Au niveau du secondaire, l'indice de parité de genre pour la période de 2011 à 2016 va de manière croissante de 0,99 à 1,08 ce qui traduit que les filles recensées au secondaire dépassent graduellement le nombre des garçons.

Cette vitalité du système en terme de parité de genre du niveau secondaire n'est pas constatée dans l'enseignement professionnel pour tous les corps de métiers ni dans l'enseignement universitaire pour tous les programmes d'études, En effet si tel était le cas, on pourrait espérer d'après ce constat du secrétaire général des Nations Unies

¹ Source : UNDP

voir de grands changements dans plusieurs secteurs de la vie nationale avec l'émergence des femmes en position de parité avec les hommes dans des postes de grandes décisions.

1.3 L'implication du problème de la formation des enseignants sur les acteurs et le milieu.

1.3.1 Le profil de l'enseignant Haïtien

Nous avons d'après le recensement 2015-2016 du ministère de l'Éducation Nationale 94 143 enseignants dont plus de 31% sont des femmes dans le 1^{er} et le 2^e cycle de l'enseignement fondamental des écoles rurales et urbaines en Haïti. Parmi ces enseignants moins de 50%² n'ont pas la formation adéquate pour le travail. Les professeurs au niveau fondamental ont un niveau académique allant de la 9^e année fondamentale à la classe terminale. Suivant des données publiées par Haïti référence, mis à jour en décembre 2016 et citant les statistiques du ministère de l'Éducation Nationale, on a pu relever que 26,73% des enseignants du secteur public sont normaliens contre 13% dans le secteur non public. *« Plus de la moitié des éducateurs » du système, à tous les niveaux, ont peu ou pas de formation pédagogique et didactique nécessaires pour enseigner. Environ 70 000 enseignants*

² Haïti, ministère de l'éducation nationale.2020, Plan décennal d'éducation et de formation 2019-2029,p 31

dont 85% n'ont reçu aucune formation professionnelle et dont 30% possèdent un niveau inférieur à la neuvième année fondamentale. » (GRIEAL, mars 2013).

Suivant l'approche du ministère de l'éducation nationale, les enseignants sont répertoriés en 4 catégories : 1) le recruté, celui qui est employé dans une école comme enseignant après avoir terminé l'école classique ou la 9^e année fondamentale et qui n'a aucune formation pédagogique, 2) le capiste est l'enseignant en fonction qui a reçu une formation lui donnant droit à un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), 3) le normalien est celui qui a fait l'école normale d'instituteurs ou l'école normale supérieure ou encore a fait des études dans une faculté des sciences de l'éducation, 4) l'universitaire représente le finissant ou le diplômé des facultés et des institutions d'enseignement supérieur de différents domaines de formation qui ont intégré l'enseignement souvent par manque d'opportunité d'emploi dans son domaine.

Le recensement scolaire de 2015-2016 a montré que la population enseignante est relativement jeune avec 64% ayant moins de 40ans. A tort ou à raison, l'enseignant est perçu dans le milieu comme un vendeur d'heures, de cours (FAUSNER, 2012). « Certains stéréotypes le présentent comme celui qui fait rire, porte des vêtements usagés, qui est ridicule et se loge mal (ROBLIN, 2013). Le salaire de l'enseignant varie d'une catégorie à une autre, d'une école à une autre, d'une zone à une autre, du secteur public au non public. Il vit dans une situation de précarité salariale, il est

parfois à la merci des usuriers. Son salaire ne lui permet pas de vivre décemment. Il est payé 10 mois sur 12, les mois de vacances scolaires ne sont pas payés, le salaire mensuel est perçu parfois avec beaucoup de retard. Dans le secteur public, l'État peut cumuler plusieurs mois d'arriérés de salaire pour les enseignants, ce qui entraîne parfois des situations de grève qui peuvent paralyser toute la vie nationale. L'enseignant ne jouit d'aucuns avantages sociaux. Il est vrai que récemment en février 2019, le Président de la République dans une rencontre avec des agents de la police a notifié de son intention d'élever la profession enseignante au rang des métiers de la patrie à côté des policiers et des infirmières en leur accordant certains avantages et privilèges. Mais ce sont des promesses qui restent à concrétiser. En attendant la profession enseignante n'est pas valorisée dans le milieu et il ne semble pas y avoir un cadre légal pour règlementer la condition de la fonction enseignante (ROBLIN, 2013). Si ce cadre existe, il n'est pas vulgarisé pour que les enseignants puissent recourir à celui-ci.

1.3.2 Les causes de la sous qualification et des faibles performances des enseignants

Le problème de la sous qualification d'un fort taux d'enseignants dans le système a longtemps été constaté par les différents acteurs du système. « Depuis la réforme Bernard de 1979, plusieurs chantiers ont été lancés afin de moderniser le système

éducatif (PNF/EPE, 2018)³ en prenant également en compte le problème de la sous-qualification des enseignants. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) (1997), le document de LA STRATÉGIE NATIONALE D'ACTION POUR L'ÉDUCATION POUR TOUS (SNA/ EPT) (2007), le Plan Opérationnel 2010-2015 ont aussi abordé le problème. Plus récemment encore la question de la qualification des maitres et plus largement de tous les agents éducatifs a été abordée dans le document d'orientations de la Politique Nationale de Formation des Enseignant(e)s et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE), (2018) et le Plan Décennal et de Formation 2019-2029. Il est vrai que ce dernier a été l'objet de virulentes critiques par exemple quand : i) à la nature du document qui est plutôt l'analyse sectorielle en préparation du plan au lieu d'être le plan lui-même, ii) à « une absence chronique de vision globale », iii) au processus participatif dans l'élaboration du plan qui n'a pas impliqué le secteur privé et non public d'éducation (BERROUET-ORIOU)(2019).

Pour apporter une solution durable à un problème, il ne s'agit pas seulement de le décrire il faut aussi essayer de comprendre les causes premières et sous-jacentes de ce problème. Dans le cadre de cette étude nous n'avons pas la prétention de cerner toutes les causes du problème de la sous-qualification des enseignants en Haïti, mais

³ POLITIQUE NATIONALE DE FORMATION DES ENSEIGNANT(E)S ET DES PERSONNELS D'ENCADREMENT(PNF/EPE), JAN 2018

nous allons faire l'effort de relever à partir de nos recherches et de notre expérience de terrain celles qui sont les plus frappantes et importantes.

Le mode de recrutement des enseignants représente l'une des causes d'enseignants sous qualifiés dans nos salles de classe, car le plus souvent ils sont recrutés sur une base de clientélisme (ROBLIN,2013), de relations d'amitié au lieu de l'être sous la base de normes et de procédure préétablies devant évaluer leur qualification, compétence et aptitude pour le travail.

La non-motivation des enseignants à cause de la précarité de leur condition de travail qui ne les pousse pas à se former ou se perfectionner pour être plus efficace et plus efficient dans leur travail. « Il (l'enseignant) végète dans la précarité et du chômage déguisé eu égard à la hausse du coût de la vie. Il en résulte un système qui a très peu d'éléments qualifiés ». (ROBLIN, 2013)

La non-valorisation de la profession enseignante : à cause des salaires dérisoires qui y sont attribués, ainsi cette profession n'attire pas certains candidats potentiellement qualifiés qui pourraient faire carrière dans ce domaine en devenant enseignant. « Il ne fait pas de doute que les enseignants haïtiens se classent dans la catégorie des employés de la fonction publique et du secteur privé qui perçoivent les salaires les plus humiliants. Pour un travail si noble, un traitement plus humain

(un ajustement salarial acceptable) est à envisager sans plus tarder pour sauver l'école haïtienne à la dérive. » (FAUSNER, 2012).

Le manque de ressources qualifiées disponibles dans certaines régions du pays en milieu rural est aussi la cause de personnels sous qualifiés exerçant la profession enseignante. « En outre, en ce qui concerne les éducateurs, il faut noter que : - Un grand nombre d'enseignants à former. - Leur dispersion sur tout le territoire. - La rareté des ressources humaines (formateurs) et matérielles pour les former et les encadrer. » (GRIEAL, mars 2013).

Le faible pouvoir économique de certaines écoles lié au faible pouvoir d'achat de leur clientèle ne permet pas à ces écoles de recruter un personnel qualifié, ni de les garder après recrutement car ne pouvant pas faire face à leurs exigences salariales.

L'insécurité et les perturbations sociopolitiques qui frappent sévèrement le secteur de l'éducation depuis 1986 concourent également à la démotivation des enseignants et à leur sortie du système pour s'adonner à d'autres activités génératrices de revenus stables et à l'abri des incertitudes. Cette situation, ne permet pas, non seulement de garder les enseignants déjà en exercice dans le secteur, n'y attirent pas non plus de nouveaux massivement (SNA/EPT, 2007).

L'absence de structure de formation disponible et accessible pour les enseignants est parfois la raison pour laquelle l'enseignant n'améliore pas sa compétence pour le rendre qualifié pour le travail qu'il exerce. « Mais, malheureusement, les pouvoirs publics en Haïti sont relativement peu soucieux de la nécessité du développement effectif de ce corps de métier. Par rapport à ce qui se

joue au niveau de la macrostructure, les décideurs accusent un déficit d'initiatives pour accroître l'efficacité de ladite profession. » (ROBLIN, 2013)

La sous-performance du système éducatif est aussi l'une des causes de maîtres sous qualifiés dans nos écoles parce que le système ne produit pas suffisamment de personnes avec un bagage académique suffisant pour être vraiment utile à leur communauté. « Les études les plus sérieuses démontrent en effet que moins de 5% des enfants composant la population scolarisable d'Haïti arrive à terminer avec succès un cycle d'études les habilitant à intégrer positivement en y contribuant à la vie sociale, économique, politique et culturelle.» (BERROUET, 2019).

1.3.3 Les conséquences du problème de la sous qualification des enseignants.

Mr Pierre Josué Agénor Cadet, le ministre actuel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle a déclaré dans l'Avant-Propos du document d'orientations du Plan National de Formation des Enseignant(e)s et des Personnels d'Encadrement :

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.

De même un système éducatif qui ne regorge pas d'enseignants bien formés avec des conditions adéquates de travail ne peut pas fournir une éducation de qualité. Les conséquences de ce déficit de ressources d'enseignement qualifié dans le système sont graves. Ces conséquences peuvent être repérées sur les enseignants eux-mêmes, les apprenants, les familles, les écoles, le système et la communauté en générale.

1.3.3.1 Les Conséquences du manque de formation des enseignants sur eux-mêmes

Le manque de formation des enseignants a des conséquences d'abord sur eux-mêmes. N'étant pas qualifiés, ils ne sont pas en situation pour avoir des exigences au regard de leur salaire et de leur condition de travail. Ils sont ainsi souvent exploités par des directeurs d'écoles sans scrupules. Ainsi ils deviennent amers et sont souvent dégoûtés de la profession et cherchent constamment un moyen pour sortir de l'activité d'enseignement. Müller Maître (2015, p.75) dans le cadre d'un mémoire pour la maîtrise en éducation a établi la corrélation entre le niveau de formation des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle en prenant assise sur les théories de sentiment d'efficacité personnel développées par Bandura.

Maître explique que ce « travail, qui s'inscrit dans la lignée des tentatives d'explication de l'échec continu du système éducatif haïtien, visait à voir dans quelle mesure la formation des enseignants du secondaire haïtien influait sur leur

sentiment d'efficacité personnelle, ce dernier étant considéré comme un déterminant important de leur performance ». Il affirme que « Les résultats des analyses réalisées ont souligné l'influence du niveau d'études des enseignants du secondaire haïtien sur le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle ».

Sa recherche a démontré aussi comment le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influe sur le rendement scolaire de leurs élèves. « Cette trouvaille riche en perspectives constitue un encouragement à mettre la formation des enseignants au cœur de toute politique d'éducation en Haïti. » Müller Maître (2015, p75).

1.3.3.2 Les conséquences du manque de formation des enseignants sur les élèves et les familles.

Les conséquences du manque de formation des enseignants sur les élèves peuvent être énormes jusqu'à hypothéquer l'avenir de l'enfant qui leur est confié et corollairement de la société tout entière. Nous avons fait remarquer plus haut comment la performance des professeurs est directement lié au rendement académique des élèves (MAITRE 2015). « Il va sans dire que les conditions de l'exercice de la profession d'enseignant en Haïti ne permettent pas aux élèves de bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle ils sont en droit de recevoir (Fausner 2013). En témoignent les faibles taux de réussite aux examens d'État. Suivant le Bureau National des Examens d'État (BUNEXE) en août 2013, le taux de réussite

global est de 28,63% pour la Rhéto et de 63,04% pour la Philo, en amélioration par rapport à l'an dernier.

Pour l'année 2014, le taux d'échec aux examens d'État était présenté comme suit : 6e (25%), 9e (28%), Rhéto (77%) et Philo (28%). Pour l'année académique (2018-2019) le taux de réussite au niveau national est de 45,90 par rapport à 47,07 pour l'année académique antérieure.

Beaucoup d'enseignants font appel à la punition corporelle dans les salles de classes pour stimuler l'apprentissage des élèves ce qui est une forme de violence physique contre l'enfant qui le détruit émotionnellement et parfois physiquement, ce qui parfois aussi, a pour effet d'amener l'enfant à rebuter de l'école, et les activités d'apprentissage deviennent pour lui une source de souffrance continue. Tout ceci à côté d'autres facteurs contribue à augmenter le faible rendement académique des enfants, les redoublements et les déperditions scolaires qui affectent les familles qui financent la scolarité de leurs enfants. Les familles les plus pauvres dépensent entre 10 à 20% du budget familial dans l'éducation de leurs enfants⁴. Les ménages supportent environ 70% du financement total de l'éducation (PDEF).

Les études les plus sérieuses démontrent en effet que moins de 5% des enfants composant la population scolarisable d'Haïti arrivent à terminer avec succès un cycle d'études les habilitant à intégrer positivement en y contribuant la vie sociale, économique, politique et culturelle. » (BERROUET, 2019).

⁴ PNUD 2015, Banque Mondiale 2012 cité dans le PDEF

1.3.3.3 Les conséquences du manque de formation des enseignants sur les écoles

Les écoles quelle que soit leurs catégories souhaitent avoir un personnel qualifié en leur sein. « L'intérêt des directeurs d'école pour la qualification de leurs enseignants est concomitant d'un désir de visibilité ; des élèves bien formés ne manqueraient pas d'attirer l'attention des « potentiels consommateurs » que sont les parents et les élèves. » (Association-Enfants- Soleil).

Quand l'école n'a pas de ressources qualifiées, le rendement académique des enfants ne contribue pas pour renvoyer une image positive de l'école. Ainsi elle sera perçue comme offrant une éducation au rabais, de ce fait cette école ne sera pas le choix des parents solvables qui peuvent payer l'écolage de leurs enfants. L'école se retrouve ainsi prise dans un cercle d'offre d'éducation au rabais, personnel non qualifié, rendement scolaire des élèves insatisfaisant et clientèle insolvable

.1.3.3.4 Les conséquences du manque de formation des enseignants sur le système et la communauté en générale.

La qualité des services éducatifs, incluant un personnel qualifié joue un rôle prépondérant sur l'efficacité interne du système. Les personnels non qualifiés participent à un manque de performance du système en termes de faible taux de

réussite scolaire (45,90% pour la classe terminale aux examens d'État de l'année 2018-2019) des enfants, de fort taux de redoublement, de présence de grand nombre de surâgés, de structure pyramidale du système avec beaucoup de déperdition scolaire. Il faut aussi voir les retours sur investissement dans le système qui ne sont pas à la hauteur des dépenses consenties ; des résultats faibles ou mitigés pour des allocations budgétaires d'envergure venant des familles.

« 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. » (PNF/EPE). De tels constats pourraient amener une perte de crédibilité du système éducatif haïtien par rapport aux promesses non tenues par notre pays lors des assises internationales sur la qualité de l'éducation telles par exemple celles en lien aux Objectifs de développement durable (ODD) à l'horizon 2030.

Les élèves qui décrochent du système scolaire parce que leur rendement académique s'est révélé insuffisant risquent d'être exposés à toutes formes de délinquances juvéniles et plus tard s'adonner au banditisme social qui est un fléau qui mine actuellement notre pays. Une éducation de qualité serait alors la toute première condition d'un renouveau socio-politique.

1.4 Les priorités à envisager dans la résolution du problème

Le plan décennal d'éducation et de Formation (2019-2029) prévoit de former 5 000 enseignants pour le préscolaire, 10 000 enseignants pour le fondamental, 1 000 enseignants pour le secondaire pour la période 2019-2020. Nous constatons que cette prévision par rapport à la population d'enseignant à former (70 000, GRIEAL) est très limitée dans la perspective d'une résolution du problème de la formation des enseignants. Pour pallier ceci, un travail de concertation devrait être initié entre tous les acteurs impliqués dans la formation des maitres sous le leadership du gouvernement, ou d'autres structures mandatées à cette fin, afin d'apporter une réponse urgente et adéquate à ce problème en utilisant toutes les stratégies innovantes possible dans un temps record.

Le CRECH, comme institution relevant du secteur protestant de l'éducation, impliqué dans le développement de curriculum, de manuels scolaires et de formation des maitres, conscient aussi de ce problème dans son secteur, souhaite apporter sa contribution à sa résolution.

1.5 Le Secteur Protestant de l'Éducation

Le secteur protestant de l'éducation est un sous-secteur du celui privé/non public d'éducation en Haïti. Le secteur protestant de l'éducation représente 33 % des écoles privées pour le préscolaire, 28% pour le fondamental et 25% pour le secondaire avec

3 980 écoles préscolaires, 3 497 écoles fondamentales et 439 écoles secondaires (recensement 2015-2016) et environ 37 000 professeurs. Il est présent dans les dix départements du pays et même dans les zones rurales les plus reculées. Avec ses 37 000 professeurs, il est un grand pourvoyeur d'emplois. Malgré tout cela il y a lieu de relever certaines faiblesses dans ce secteur : i) diversité et manque de cohésion, ii) mise en question de la qualité de l'offre scolaire d'un fort pourcentage des écoles protestantes, iii) manque d'influence du secteur protestant de l'éducation dans la politique, iv) méconnaissance du travail du secteur par les décideurs politiques, v) manque d'agressivité du secteur protestant pour la reconnaissance de ses droits⁵.

1.5.1 Le Consortium pour le Renforcement de l'Éducation Chrétienne en Haïti (CRECH)

CRECH est un réseau d'organisation chrétienne relevant du secteur protestant de l'éducation. Il est composé de 60 membres desservant 600 écoles dont la mission est de « *développer et de renforcer l'éducation chrétienne en Haïti par la mise en place d'outils, de structure et d'infrastructure devant contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du rendement scolaire dans les écoles évangéliques et protestantes pour la transformation de la communauté.* »

⁵ Document de plaidoyer pour la qualité de l'éducation dans le secteur protestant

L'organisation est active dans 7 départements du pays et prévoit de couvrir l'ensemble du pays.

Par rapport à sa mission pour une éducation de qualité dans les écoles protestantes, le CRECH entend apporter sa contribution à la formation des maitres de son secteur à travers son centre de formation des maitres. Les priorités que devrait retenir le CRECH dans la résolution de ce problème sont les suivantes :

- Exploiter son expérience de travail en réseau comme base pour la réussite de ce projet de formation de maitres.
- Aligner son programme de formation à la vision et les objectifs du ministère de l'éducation pour la formation des maitres.
- Tenir compte des données qu'il a collectées sur le terrain et l'analyse des besoins de formations pour implémenter le programme de formation.
- Développer un programme de formation à distance de maitres afin de former le maximum de maitres possible dans un délai raisonnable.
- Établir les modalités de fonctionnement des centres de diffusion du programme à travers des locaux des écoles membres de l'organisation.

- Ménager des espaces de suivi et d'évaluation du programme à court et moyen terme et aussi l'impact du programme sur le système en vue d'éventuelle duplication par d'autres secteurs.

1.6 Les contraintes du contexte au regard de la solution de former les enseignants par rapport à la formation à distance.

Le recours à la formation à distance comme l'une des solutions pour résoudre le problème d'enseignants non qualifiés dans le système éducatif offre d'énormes possibilités, mais on est aussi conscient que les contraintes vont être de taille. Il est important ici de faire l'effort de les identifier afin de les contourner ou d'apporter une réponse définitive dans l'implémentation du programme.

1.6.1 Possibilités et contraintes

Ce programme offre des possibilités énormes sous différents angles :

- Pour l'apprenant/enseignant, l'opportunité d'avoir accès à une formation professionnelle et être ainsi plus compétitif pour le marché de l'emploi.
- Pour les écoles, la disponibilité de personnels qualifiés pour un meilleur rendement académique des élèves.
- Pour l'organisation porteuse du projet, une opportunité qui contribue à l'atteinte de sa mission qui entre autres est de former des professeurs pour le secteur de

l'éducation protestante. Le succès du projet pourrait apporter une certaine visibilité à l'organisation.

- Pour le pays en général et les zones rurales et éloignées en particulier, la possibilité de disposer de personnels qualifiés pour le système éducatif.

Le projet probablement aura à faire face à certaines contraintes telles que :

- Les préjugés par rapport à cette mode de formation un peu nouvelle dans le paysage éducatif Haïtien surtout en milieu rural.
- La faible disponibilité ou l'absence d'électricité domestique dans les provinces.
- Le manque de ressources en termes de NTIC dans les provinces
- La difficulté dans les premières années du projet de rentabiliser le programme
- Le manque d'expert en formation à distance en Haïti pour monter l'équipe pour le développement des cours du programme.

DEUXIEME PARTIE

LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction au cadre théorique

Nous nous proposons dans ce chapitre d'asseoir les assises théoriques de cette recherche développement. Notre travail de développer un programme de formation des maitres à distance pour les enseignants du réseau d'écoles membres de CRECH, afin de contribuer à diminuer le nombre de maitres non qualifiés dans le système éducatif haïtien, s'inscrit dans une logique d'un projet de développement durable.

Ainsi nous allons venir avec des données théoriques sur la formation à distance, sur la formation à distance et le développement durable ainsi que sur le design de formation dans un contexte de développement durable.

2.2 La formation à distance

2.2.1 Un survol historique de la formation à distance

La formation à distance comme mode d'éducation n'est pas aussi récente qu'on se le représenterait. Certains chercheurs et auteurs ont pu relever plusieurs générations de formation à distance. Sea Kim (2011) en a relevé quatre générations de FAD dont nous vous présentons un résumé de sa description pour chacune d'elle.

La première génération de FAD est apparue en 1840 à Londres (Maeroff, 2003; Kwisnek, 2005) et était faite sur la base de cours par correspondance avec la généralisation du timbre-poste en Angleterre. Elle avait pour objectif de faciliter l'accès au savoir pour tous. L'imprimé est le seul média alors utilisé pour porter la formation.

La deuxième génération de FAD va diversifier les supports didactiques. À côté de l'imprimé, la radio (1927) et la télévision (1939) vont être utilisées pour diffuser les contenus de formation (Blandin, 2004). Les matériels de cours sont aussi disponibles sous forme de bande audio et vidéo. Le téléphone facilite les interactions entre les tuteurs et les apprenants. (Marot et Darnige, 1996).

La troisième génération de FAD, c'est l'enseignement assisté par ordinateur avec l'implication des multimédias. Cela sera rendu possible grâce à la mise sur le marché

des micro-ordinateurs. La FAD vers les années 1980 va récupérer ces technologies pour supporter les processus d'apprentissage. Les contenus d'apprentissage sont distribués sur des supports multimédias tels les didacticiels, les hypermédias et les tuteurs intelligents. Le téléphone, le fax, la messagerie électronique sont les supports pour l'encadrement des étudiants en FAD ((Marot et Darnige,1996).

La quatrième génération a vu l'explosion de la FAD par rapport aux immenses possibilités qu'offrent l'internet et les médias interactifs. Les systèmes de télécommunication, le réseau internet et les médias interactifs, en plus de permettre à l'apprenant d'avoir un environnement d'apprentissage interactif, permettent à ce dernier de communiquer avec les pairs, les tuteurs et l'institution d'enseignement.

L'auteur conclut en affirmant que :

La quatrième génération de la FAD est caractérisée par les technologies éducatives et est basée sur la combinaison de l'imprimé et de plusieurs médias interactifs. L'utilisation des outils de base que sont les forums de discussion, le courriel et la consultation de pages Web ou encore la Web conférence, permet aux apprenants d'exploiter les technologies interactives pour l'apprentissage collaboratif (Peraya, Viens et Karsenti, 2002). Ces interactions peuvent être de type synchrone ou asynchrone (Singh, 2003; Porter, 2004).

Cathia Papi (Teluq Université du Québec) dans un article sur l'évolution du métier d'enseignant à distance, a été amenée, elle aussi à faire un historique de la formation à distance. Elle a dressé un tableau qui fait la synthèse des différentes générations de la FAD au regard des technologies utilisées et des modèles pédagogiques retenus

pour ces périodes. Certaines approches retiennent quatre générations de formation à distance et pour d'autres trois (tableau 2.1)

Tableau 2. 1
Prise en compte de la technologie dans l'évolution de la FAD

Approche répertoriant 4 générations de FAD				
Génération	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}
Technologie	Courrier Papier	Radio Télé Bande disque	Informatique Multimédia	Internet Web1.0 Web2.0
Pédagogie	Behaviorisme + cognitivisme			Socioconstructivisme Connectivisme
Génération	1 ^{ère}		2 ^{ème}	3 ^{ème}
Approche répertoriant 3 et 4 générations de FAD				

(Cathia Papi, Teluq)

2.2.2 Définition de la formation à distance

Il n'y a pas une définition unique pour le vocable « Formation à distance » souvent désigné aussi par les appellations formation en ligne, télé-enseignement, enseignement en ligne, formation ouverte et à distance, etc., il est vrai que ces différents termes ne traduisent pas toujours une même réalité. Chaque définition d'un auteur peut révéler un ou des aspects de la formation à distance qui pourrait toujours être complétée par d'autres caractéristiques de cette pratique d'éducation. Par rapport à cette multiplicité de définition de la formation à distance, Deschênes et Maltais (2006) ont fait une typologie des définitions de la formation à distance et en ont relevé 3 grands types : i) des définitions qui s'appuient sur la séparation physique du professeur et de l'étudiant (Holmberg, 1981; Keegan, 1986; Shale, 1989), ii) sur la séparation dans le temps de l'activité d'enseignement et du processus d'apprentissage (Gherzi et Sauvé, 1992; Moore, 1973), iii) sur les technologies utilisées (Saba et Twitchell, 1987).

Séparation physique du professeur et de l'étudiant. Kim, S. (2008)) en s'inspirant des réflexions de Keegan (1996) et de Holmberg (1989) dira qu'à la base, la formation à distance (FAD) se veut un mode de formation médiatisé dans lequel l'apprenant et le tuteur sont séparés dans le temps et dans l'espace. Il s'agit d'un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former, sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur.

Séparation dans le temps de l'activité d'enseignement et du processus d'apprentissage. Dans ces types de définition, les auteurs caractérisent la formation à distance par le fait qu'il y a un temps nettement distinct entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage. Ils définissent la formation à distance en opposition à la présentielle ou l'acte d'enseignement est intimement lié à celui des apprentissages. La séparation de l'enseignement dispensé par le professeur et de l'apprentissage fait par les apprenants n'est pas seulement spatiale, elle est aussi temporelle. À ce titre, Daniel Peraya (2011) constatant cette double séparation ou rupture dira : « La formation à distance a toujours été définie en opposition à la formation présentielle traditionnelle, par la rupture de l'unité de lieu propre à cette dernière » ... « Cette rupture spatiale implique d'ailleurs une seconde rupture, celle du temps ». Il poursuivra en citant cette définition de Glikman : « les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances y sont séparées dans le temps et dans l'espace ».

Les technologies utilisées. Pour définir la formation à distance certains auteurs le font en référence aux médias et technologies utilisées pour véhiculer les contenus de la formation. Ces médias sont l'imprimé, les supports audiovisuels, plus généralement toutes les technologies de l'information et de la communication (TIC). Le choix des médias doit être soigneusement étudié en veillant à ce qu'ils soient accessibles pour tous les utilisateurs ; formateurs et apprenant (Rumble 1993. cité

par Kim 2011). Comme il a été vu plus haut, dans la formation à distance, l'apprentissage ne se passe pas dans le même temps et lieu de l'enseignement, donc pour emprunter le mot de Peraya, on dirait que l'apprentissage est différé et a lieu sans la présence physique d'un professeur. Compte tenu de cette réalité, un accent est particulièrement mis par les concepteurs de formation à distance sur les médias qui seront utilisés pour faciliter l'acquisition des contenus de cours. Les auteurs Christian Depover, et Jean-Jacques Quintin dans l'ouvrage le Tutorat en formation à distance affirment que « La médiatisation est une étape essentielle dans le processus de conception et de production d'une formation à distance non seulement parce qu'elle permet de véhiculer les contenus d'apprentissage vers l'apprenant, mais surtout parce qu'elle influence la structure pédagogique du cours ». Donc la FAD pourrait se définir comme un ensemble de dispositif de médiatisation mis en place pour faciliter l'apprentissage des contenus d'une formation.

À l'heure actuelle de la pandémie de Covid 19, où toutes les institutions éducatives sont en mode confinement, tout le monde se tourne vers la formation à distance pour trouver une solution pour rester aux études ou entamer des études. Partant de ce constat, à côté de toutes autres définitions, on serait tenté de définir la formation à distance comme l'alternative aux besoins d'éducation pour tous les groupes dans le monde, quand des situations d'urgence sanitaire, de catastrophes naturelles ou de

guerres empêchent tout rassemblement indépendamment de la volonté des apprenants.

L'objectif premier de ce travail de recherche est d'améliorer l'accès à la formation pour des enseignants des 477 écoles membres de CRECH via la formation à distance. Donc de toutes les définitions de la formation à distance qui nous sont offertes, celle de Deschênes est celle qui se rapproche le plus de notre travail, puisque cette définition met l'accent sur l'aspect d'accessibilité de la formation à distance, ainsi elle stipule : « la formation à distance est une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant » (Deschênes et ses collaborateurs 1996, p. 11, cité par Deschênes et Maltais). Cela sous-entend que tout devrait être mis en place pour faciliter ce rapprochement en FAD. Les auteurs Deschênes et Maltais vont préciser que l'accessibilité est d'offrir au plus grand nombre une formation et une formation de qualité qui correspond à leurs besoins, et qui permet aux apprenants de réussir dans cette formation.

2.2.3 Les caractéristiques de la formation à distance

France Henri (1985) en reprenant les réflexions de Keegan (1980) fait ressortir six constantes du cadre descriptif de la formation à distance :

1-Les professeurs et les étudiants sont désormais éloignés. En formation à distance, le professeur et l'étudiant ne partagent plus un même espace

d'enseignement/apprentissage. Cet espace, dans l'enseignement présentiel est aménagé par une institution d'accueil (école, université, centre d'enseignement etc.) où les professeurs et les étudiants sont présents l'un pour exposer, motiver, faciliter et parfois contraindre au respect des règles établies et l'autre pour acquérir un ensemble de savoir, savoir-faire, savoir être et savoir devenir. Il peut arriver en formation à distance que le professeur et l'étudiant se rencontrent mais ce qui domine c'est la distance de l'un par rapport à l'autre et aussi la distance de l'apprenant par rapport à l'institution de formation.

2- L'institution assume une place prépondérante au cœur même de l'acte pédagogique.⁶Dans la formation à distance, la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant est considérablement modifiée. Ce n'est plus l'enseignant qui prépare son cours et le transmet aux étudiants en gérant tous les aspects du processus : la tenue des cours, les évaluations, les interactions. L'institution éducative gère tous les aspects de l'offre de programme de formation à distance ; de la conception des cours à sa diffusion en passant par toutes les étapes de production de ces derniers. Il définit et assure les modalités d'encadrement des étudiants à tous les niveaux pédagogiques et administratifs. *Le concepteur ou l'équipe de conception*

⁶ D'après Michel Umbriaco, notre directeur de mémoire, cette affirmation est un peu moins vraie depuis une dizaine d'années.

des cours peut devenir pour l'étudiant une figure floue ou absente n'ayant aucun écho dans son vécu pédagogique.

3- Les médias sont utilisés dans une approche intégrée. Les médias occupent une place de grande importance dans la formation à distance pour déplacer l'enseignement de ces lieux traditionnels que sont les institutions académiques pour le porter aussi à la porte des apprenants. Dans la conception des cours, le media ou les multimédias devant servir pour véhiculer les contenus des cours sont l'objet d'étude sur leur pertinence tant au point de vue pédagogique, d'accessibilité pour faciliter l'apprentissage des étudiants avant de les intégrer au cours. Cette approche intégrée des médias appelée la « médiatisation concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante » (Peraya, 2010).

4-La communication bidirectionnelle fait partie des attributs de la formation à distance. La distance quoique étant un facteur clé de la formation à distance, n'exclut pas les interactions dans le processus de formation. L'étudiant n'interagit pas uniquement avec le matériel de cours. Les institutions engagées dans la FAD prévoient et mettent en place un système de communication bidirectionnelle pour les interactions avec les étudiants qui peut se décliner sous forme de tutorat, d'encadrement pour les questions administratives et d'échanges entre les pairs. Les

outils de communication peuvent être le téléphone, le courrier électronique, les plateformes de communication en ligne, le courrier postal.

5- Les rencontres sont aussi possibles. « Elle représentent un moyen privilégié pour maintenir la motivation. Elles permettent aux étudiants de socialiser, d'échanger sur le contenu d'un cours ou de discuter de leurs problèmes d'apprentissage » (Henri F, 1985). Cette remarque est encore valable aujourd'hui car les rencontres peuvent contribuer à apporter un support socioaffectif aux étudiants pour soutenir leur persistance aux études. Avec les avancées technologiques, les rencontres peuvent être non seulement physiques mais virtuelles.

6- La pratique de la formation emprunte aux procédés industriels ou quasi industriels. La formation à distance s'est inspirée des procédés industriels quant à la division du travail dans la conception, la production et la diffusion des cours, avec l'objectif de produire en masse pour réaliser des économies d'échelle. C'est-à-dire le même cours qui est produit pour un nombre d'étudiants restreints peut être reproduit pour une plus large diffusion.

Le principal objectif de ce modèle est la production à grande échelle de dispositifs de formation correspondant aux besoins d'une large population ou adaptables, à moindre coût, à différents publics plus réduits. Pour répondre à cette exigence, la mise en œuvre du modèle industriel implique l'adoption d'un mode d'organisation et de gestion favorisant la réduction des coûts. (Christian Depover et Jean-Jacques Quintin, 2011).

D'après ces mêmes auteurs, certains placent ce modèle industriel de développement de dispositif de FAD à une génération de la formation à distance (Keegan,1996), (Garrison 1993) ou (Peters ,2000). Pour eux (Christian Depover et Jean-Jacques Quintin, 2011), ils s'attachent à « distinguer les différents modèles dont sont susceptibles de s'inspirer les dispositifs de formation à distance sans nécessairement rattacher ces modèles à une période particulière de l'histoire déjà longue de la formation à distance ». De ces autres modèles qui inspirent les dispositifs de formation à distance, on peut relever d'après ces mêmes auteurs celui basé sur l'exploitation des médias de diffusion tels l'imprimé, la radio, la télévision et le modèle basé sur l'interaction. Ce dernier modèle met en avant l'utilisation des médias interactif telles la vidéoconférence, et toutes les gammes de communication interactive supportées par l'internet.

À ce cadre descriptif s'ajoute aussi la séparation entre l'apprenant et son groupe de pairs. L'apprenant y est éloigné physiquement et de manière quasi permanente du groupe tout au long du processus d'apprentissage (Keegan, 1996 ; Holmberg, 1989 cité par Sea Kim 2008).

Récemment pendant la période de confinement liée à la pandémie Covid 19, j'ai eu des échanges écrits avec le professeur André-Jacques Deschênes dans le cadre d'évaluation d'une de mes productions pour un cours à distance pour des enseignants. L'une de ses réflexions a été la suivante :

Est-ce qu'il y a une bonne définition de la formation à distance ? Il me semble évident que l'on ne peut s'appuyer sur les médias, tout change rapidement, ni sur la relation enseignant – apprenant (classique en présentiel), on ne peut la recréer peu importe la manière de procéder (même en vidéo où l'enseignant s'adresse directement aux étudiants, il se développe une tout autre relation que celle que l'on retrouverait dans une classe). *Il y a trois choses constantes dans toute pratique de la formation à distance : 1) l'apprenant, 2) le savoir et, 3) la volonté de rendre ce savoir accessible peu importe les contraintes.* Cette volonté se concrétise pour toutes les pratiques dans différents médias, il est rare en effet qu'une seule technologie est utilisée, sauf peut-être au tout début avec l'imprimé.

À côté du cadre descriptif de la formation à distance présenté plus haut, Deschênes et al. (1996, Constructivisme et formation à distance) prenant une autre avenue, ont identifié cinq caractéristiques fondamentales de la formation à distance.

1-L'accessibilité. La formation à distance permet à l'apprenant d'apprendre en prenant en compte des contraintes d'ordre spatial, temporel, technologique, psychosociale, socio-économique et pédagogique qui peuvent rendre le savoir inaccessible.

2- la contextualisation des savoirs. La formation à distance permet à l'apprenant d'apprendre dans son contexte immédiat, là où les apprentissages seront utilisés, elle facilite l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances.

3- la flexibilité. La formation à distance permet à l'apprenant d'avancer dans son apprentissage suivant son rythme quand il veut, ou il veut suivant ses

caractéristiques et ses besoins. Pour paraphraser Deschênes on pourrait dire que les pratiques de la formation à distance évoluent mais elles visent toujours à rendre accessibles les connaissances à qui veut apprendre, n'importe où et de manière plus autonome.

4- la diversité des interactions. La formation à distance en rapprochant le savoir de l'apprenant reconnaît que les apprentissages résultent de diverses interactions entre l'apprenant, l'enseignant, d'autres apprenants et l'ensemble des individus qui entourent l'apprenant (famille, communauté). Même quand la formation à distance vise l'autonomie de l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage, mais les diverses interactions influent sur son apprentissage. En témoigne cette analyse de Christian Depover et Jean Jacques Quintin dans l'ouvrage *le tutorat en formation à distance* :

Comme le souligne Holmberg (2003), en reprenant des arguments qu'il avait déjà présentés il y a plus de quarante ans, l'apprentissage à distance doit s'inscrire dans le cadre d'un dialogue interactif qui ressemble davantage à une conversation qu'à un exposé ex cathedra devant un auditoire passif. Rien d'étonnant dès lors que cet auteur voie dans l'arrivée des médias numériques une occasion rêvée de mettre son modèle en pratique et cela d'autant plus aisément que l'ouverture de l'espace pédagogique au groupe de pairs lui donne encore plus de pertinence. Dans la relation tutorale, l'auteur insiste sur l'importance de préserver une atmosphère amicale lors de l'interaction avec l'apprenant. C'est à travers cette interaction que se crée l'empathie qui influence favorablement la motivation et l'engagement dans l'apprentissage (Holmberg, 2003).

D'autres auteurs tels Deschênes et Maltais vont nuancer pour dire qu'il faut toujours se demander quand on parle d'interaction ou d'interactivité de quoi on parle exactement. Ils reconnaissent aussi qu'il n'est pas facile d'identifier clairement de quoi on parle lorsqu'il est question d'interaction. Ils identifient avec Moore (1997) et Carnwell (1999) 4 types d'interaction : apprenant-contenu, apprenants-pairs, apprenant-professeur, apprenant-contexte. Ils vont conclure pour affirmer que la formation à distance favorisera l'accessibilité dans la mesure où elle privilégiera l'interaction apprenant-contenu en mettant au service de celle-ci les autres types d'interaction.

Ils estiment qu'un environnement apprentissage contraignant à des modes ou formules d'interactions prédéterminées par un concepteur ou chargé d'encadrement limite l'accessibilité et qu'il est « inapproprié de forcer le travail en équipe ou collaboratif (sauf si des objectifs d'un cours visent précisément à développer des connaissances ou des habiletés en rapport avec des modalités d'interaction), même au nom du constructivisme, sans diminuer considérablement la flexibilité d'une formation et par conséquent son accessibilité.»

5- La désaffectation des savoirs. La formation à distance enlève cette aura que l'enseignant a sur l'apprenant dans la situation d'enseignement/ apprentissage directe entre le maître et l'élève.

2.2.4 Les défis et les opportunités de la formation à distance

Ce programme de formation est conçu pour répondre à un besoin social d'éducation par le fait de vouloir rapprocher le savoir à des enseignants de toutes les régions urbaines et rurales des écoles membres de l'organisation CRECH. Il nous a paru opportun dans ce cadre théorique en abordant le concept de formation à distance de l'approcher sous l'angle des enjeux en termes de défi et d'opportunité de ce mode de formation.

Cette initiative est certes non publique, mais dans sa finalité de vouloir contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation en rapprochant le savoir aux enseignants non qualifiés du système éducatif haïtien, s'apparente à un service public. Nous partageons cet avis de Viviane Glikman (2006), dans la préface du livre « formation à distance et accessibilité » de Deschênes et Maltais :

Nous sommes nombreux à partager, à savoir que la formation à distance relève du service public de l'éducation et qu'elle est utile et nécessaire, sinon même indispensable à une véritable démocratisation de la formation, c'est-à-dire à ce que la possibilité pour tous de se former « tout au long de la vie » soit autre chose qu'une vraie incantation.

Pour traiter cette partie de notre cadre théorique concernant les défis et les opportunités de la formation à distance, nous allons tenir compte de certains développements d'auteurs et surtout ceux de Deschênes qui se rapprochent de la réalité sociopolitique et culturelle ou le programme va être diffusé,

Les opportunités de la formation à distance. La formation à distance rend la formation accessible tout en respectant le rythme de l'apprenant. Elle permet la massification de l'offre d'éducation afin de réaliser des économies d'échelle et par là atteindre un large public. La FAD contribue à développer l'autonomie de l'apprenant parce qu'il devient responsable de sa formation. La médiatisation des programmes de formation à distance facilite la diffusion du savoir et le soutien aux apprenants (Deschênes).

La formation à distance offre aux décideurs politiques la possibilité de répondre à des besoins pressants d'éducation ou de formation pour leur système éducatif. La pandémie Covid 19 vient de montrer que la formation à distance est une opportunité pour continuer les activités d'enseignement/apprentissage quand le face à face devient difficile voire impossible.

Les Défis de la formation à distance. Nous reproduisons dans ce paragraphe tels que formulés, quelques défis de la formation à distance que le professeur Deschênes, retraité de la TELUQ a partagé avec nous en juin 2020 :

En y pensant aujourd'hui (mais c'est peut-être ce que je constatais il y a 10 ans au moment où j'ai pris ma retraite), je proposerais les défis suivants (avec l'accessibilité évidemment) :

- 1) les coûts de conception et de production
- 2) le fait de se distancier de l'enseignement en face à face (ne pas essayer de copier ou de recréer ce modèle qui fonctionne mal pour une bonne partie des apprenants),

3) la reconnaissance de la valeur de la formation à distance (ce peut être aussi bien et même mieux que l'enseignement en face à face)

4) l'obsession technologique (on veut utiliser le dernier gadget technologique sans se soucier de sa valeur pédagogique et de son accessibilité pour les clientèles visées).

Le dernier défi que le professeur a mentionné, a pour nous tout son sens lorsqu'on considère qu'en Haïti, il n'y a pas une énergie électrique qui est toujours disponible dans les ménages. La fracture numérique est importante, car seulement 4,7 % des ménages ont accès à l'internet pour une moyenne mondiale de 51,1% et 10% avaient un ordinateur à la maison selon l'Union internationale des télécommunications (UIT) en 2017 (cité dans un article du nouvelliste paru le 13 juillet 2020). Suivant cette même source, d'après L'UIT, « 60,5 % de la population haïtienne avaient accès à un téléphone portable, environ 25 % disposaient d'une connexion internet via un smartphone et 12,2 % avaient une connexion internet via un ordinateur ».

2.3 La formation à distance et le développement durable

Dans le cadre de ce projet de recherche qui vise une intervention de développement de programme de formation pour des professeurs, nous nous positionnons dans une logique de développement durable. À travers le regard de certains auteurs nous allons essayer de voir le concept de développement versus développement durable.

2.3.1 Le concept de développement

La notion de développement fait partie de ces concepts qu'on croit pouvoir la définir aisément en se référant à quelques définitions déjà existantes et là au travers des recherches on se rend compte que le sens de ce mot a évolué au gré des écoles de pensées ou des réalités socio-économiques des pays du Nord et du Sud. Dans cette même logique d'idées, Jean Ronald Legouté dans un document du Groupe de recherche sur l'intégration continentale de l'UQAM a fait cette remarque:

En provoquant passions, engouements, illusions ou désillusions, le concept de développement confirme, bien au-delà de la diversité des contenus qu'on lui a attribués et des multiples réflexions qu'il a suscitées, la forte prégnance d'un phénomène dont les linéaments peuvent encore faire l'objet de définitions controversées et d'interprétations protéiformes.

Nous n'avons pas la prétention d'apporter notre propre définition de ce concept, laissant cet exercice aux personnes plus avisées que nous dans le domaine. Nous allons de préférence adopter certaines définitions qui éclairent notre travail de recherche d'intervention. Le développement comme phénomène social est aussi vieux que l'histoire des sociétés d'après Legouté citant des auteurs tels que Gilbert Rist (*Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, op. cit., p. 52-80) et Paul Bairoch (*Le Tiers Monde dans l'impasse. Le démarrage économique du XVIIIe au Xxe siècle, 2e éd.*, Paris, Gallimard, 1992).

Si l'idée de changement, de transformation dans le temps, était déjà là dans l'histoire de l'évolution des sociétés, la notion de développement en soi, suivant ce même

auteur, va apparaître dans certains écrits vers la fin des années 1950 et sera généralisée vers la fin des années 1970. (BAIROCH, Paul, « Historique du terme développement », 1990, p. 133-175) et (LATOUCHE, Serge, « Contribution à l'histoire du concept de développement », Pour une Histoire du développement. États, Sociétés, Développement, 1988, p. 41-59).

Jean-Jacques FRIBOULET affirme que le concept de développement doit être défini conjointement avec celui de sous-développement car ils sont corrélés. Le développement d'après lui, décrit un processus historique, qui permet de sortir de l'état de sous-développement alors que ce dernier est une situation où les besoins économiques fondamentaux de l'homme (alimentation, santé, éducation) ne sont pas satisfaits. Dans cette ligne de pensée, l'auteur reprend cette définition de François Perroux, que le développement revient à « nourrir les hommes, soigner les hommes, instruire les hommes ».

2.3.2 Le concept de développement durable

Les concepts de croissance, d'accroissement, de développement et de développement durable ne sont pas interchangeables. La croissance économique d'un pays est déterminée par l'accroissement de ses biens et services sur une période plus ou moins longue. Les mesures de la croissance économique sont généralement des indicateurs économiques dont le plus connu est le PIB. Pour plusieurs auteurs,

la croissance économique est un phénomène quantitatif et réversible, alors que le développement comme phénomène, est plutôt qualitatif et irréversible. Il est par nature, nous dira Deubel (2008), « *un phénomène qualitatif de transformation sociétale (éducation, santé, libertés civiles et politiques...)* ». Il est vrai que le développement d'un pays a besoin d'un certain niveau de croissance économique, mais quand cette croissance est bénéfique seulement à une élite, on ne saurait parler d'un pays développé en considérant uniquement le volume de biens et services de ce pays.

Si l'on se réfère à cette définition classique du développement qui stipule qu'il est « la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel et global » (François Perroux, 1961), on sent déjà présent la notion de durabilité dans cette définition. Alors pourquoi des théoriciens, des chercheurs ou des praticiens ont eu ce souci de faire évoluer ce concept de développement vers celui de développement durable.

Ce désir de changer l'approche de développement d'une population, d'un pays a été établi dans le rapport « Halte à la croissance » publié en 1972 par le club de Rome. Ce rapport, paru sous le titre « Limits to Growth », expose les interactions entre cinq variables fondamentales : la population, la production alimentaire, l'industrialisation, l'épuisement des ressources naturelles et la pollution. Il démontre que l'accroissement exponentiel de ces variables dans un monde fini peut entraîner

« une surchauffe, suivie d'un effondrement » du système mondial d'ici 2100 si « l'accroissement des différentes variables n'est pas freiné ». Il en ressort de cette étude qu'il y a des limites que les contraintes de l'environnement peuvent imposer à la croissance économique et à celle de la population. Ce rapport a essuyé beaucoup de critiques à cause de certaines faiblesses mais plus d'un s'accordent pour reconnaître qu'il a posé les prémices vers la définition des fondements d'un nouveau mode de développement ; le développement durable.

D'après un article de Wikipédia consulté le 20 janvier 2021, on a pu comprendre que l'idée de développement durable était déjà présente, depuis le début du XXème siècle dans les réflexions de prise de conscience sur l'état de l'environnement dans le monde, d'après des rapports publiés sur cette thématique tels celui de l'Union internationale pour la conservation de la nature (1951) et la conférence de Stockholm (1972) pour ne citer que ceux-là.

La notion de développement durable en elle-même est apparue pour la première fois en 1980 dans un rapport de l'Union internationale pour la conservation de la nature intitulé : *La stratégie mondiale pour la conservation*, (UICN, 1980) avec comme sous-titre « La conservation des ressources vivantes au service du développement durable ». Dans ce rapport, on lira que « la stratégie mondiale de la conservation a pour but de contribuer à l'avènement du développement durable fondé sur la conservation des ressources vivantes ».

En 1984, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement appelée aussi Commission Brundtland, présidée par l'ex-première ministre norvégienne, Gro Harlem Brundtland, a reçu comme mandat de l'organisation des Nations Unies :

- De proposer des stratégies à long terme en matière d'environnement pour assurer un développement durable d'ici à l'an 2000 et au-delà;
- De recommander des méthodes pour faire en sorte que l'intérêt porté à l'environnement se traduise par une coopération plus étroite entre les pays en développement et entre des pays ayant atteint différents niveaux de développement économique et social et débouche sur la réalisation d'objectifs communs s'appuyant mutuellement et tenant compte des relations réciproques entre la population, les ressources, l'environnement et le développement;
- D'envisager des moyens permettant à la communauté internationale de faire plus efficacement face aux problèmes de l'environnement, et
- De contribuer à définir les identités de vues sur les problèmes à long terme de l'environnement et les efforts qu'il conviendrait de déployer pour résoudre les problèmes que soulèvent la protection et l'amélioration de l'environnement, l'adoption d'un programme d'action à long terme pour les prochaines décennies et des objectifs auxquels la communauté mondiale devrait tendre.

(Notre avenir à tous, Avant-propos, 1987).

Au terme des travaux de la commission, la présidente mentionne dans l'avant-propos de son rapport sur le mandat qui lui a été confié:

[...] certaines personnes souhaitèrent que cette enquête soit limitée aux « problèmes de l'environnement ». Ce qui aurait été une grave erreur. L'environnement ne peut être séparé des actions, des ambitions et des besoins de la personne humaine. Toute tentative de le faire en l'isolant des problèmes de l'humanité a donné au mot même d'« environnement » une connotation de naïveté dans certains cercles politiques. [...] Mais, attention, l'environnement est le lieu où chacun de nous vit et le développement est ce que nous essayons de faire pour améliorer notre sort à l'intérieur de ce même lieu. Les deux sont inséparables. (Gro Harlem Brundtland, *Notre avenir à tous*, Avant-propos, 1987).

La publication du rapport Brundtland, sous le titre : « Notre avenir à tous », a permis de populariser l'usage de l'expression « développement durable » d'après le Ministère de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques du Québec. Ce rapport nous offre aussi cette définition consacrée du développement durable que plus tard plusieurs études et travaux vont reprendre.

Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion :

- le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et
- l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir. ».

On reconnaît au développement durable 3 piliers (fig.1) : l'environnement, le social et l'économie qui sont pour lui des enjeux. Le développement durable en termes de finalité cherche à établir une approche intégrée de ces trois enjeux interdépendants pour des résultats cohérents et viables sur le long terme. L'ONU sur sa page de développement déclare que « pour parvenir au développement durable, il est essentiel de concilier trois éléments de base, qui sont interdépendants et tous indispensables au bien-être des individus et des sociétés : la croissance économique, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement. ».

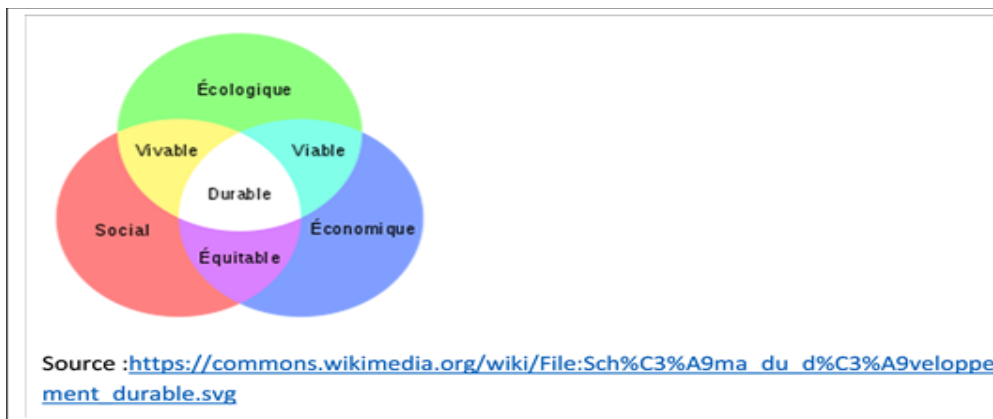


Figure 2-0- 1 Schéma du développement durable

Basé sur le succès des objectifs du Millénaire pour le développement de 2000, l'Organisation des Nations Unies a adopté officiellement en Septembre 2015 lors du sommet de New-York, un nouveau programme de développement durable intitulé : « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ».

Ce programme de développement durable comprend 17 objectifs à atteindre à travers 169 cibles.

L'éducation de qualité est le quatrième objectif de développement durable, Il s'agit d' « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Avec la pandémie de Covid 19 près de 1.6 milliard d'enfants et de jeunes ont été touchés par la fermeture des écoles en avril 2020 (ONU, 2020). Face à cette rupture involontaire

dans le temps scolaire en présentiel, les institutions éducatives ont dû se tourner vers la formation à distance pour assurer la continuité des études des apprenants.

Cette situation actuelle, fait de période de confinement, d'obligation de distanciation sociale liée à la pandémie, démontre à côté d'autres considérations la place que la formation à distance occupe dans l'atteinte des objectifs du développement durable rien que pour faciliter l'accès à l'éducation.

2.4 Le design de formation dans un contexte de développement durable

2.4.1 Définition du design de formation

Les expressions design de formation, design pédagogique, ingénierie pédagogique, plan pédagogique, conception de séquences d'enseignement, conception de systèmes de formation, ingénierie de formation sont souvent utilisés pour désigner des systèmes d'apprentissage de courte ou de longue durée. Mais certaines de ces expressions ne sont pas interchangeables, elles peuvent traduire chacune une réalité bien distincte, par exemple l'ingénierie pédagogique est perçue comme se situant dans le prolongement du design pédagogique (Basque 2017, p.3). Comme assise théorique pour le design de ce programme de formation dans un contexte de développement durable nous allons nous baser sur ce qui est retenu concernant l'ingénierie pédagogique.

« Un *système d'apprentissage* (SA) est le produit d'un processus d'ingénierie pédagogique et il sert de soutien à la diffusion des apprentissages. » (Paquette, 2002 p67). Paquette poursuit dans son ouvrage (*L'ingénierie pédagogique avec pour sous-titre Pour construire l'apprentissage en réseau*) qu'un système d'apprentissage comprend trois composantes majeures : le devis du SA, les matériels découlant du devis et les environnements qui touchent le matériel de soutien, la diffusion du matériel, les outils et les services de communication.

La figure suivante de l'auteur précité illustre le concept de système d'apprentissage avec ses différentes composantes.

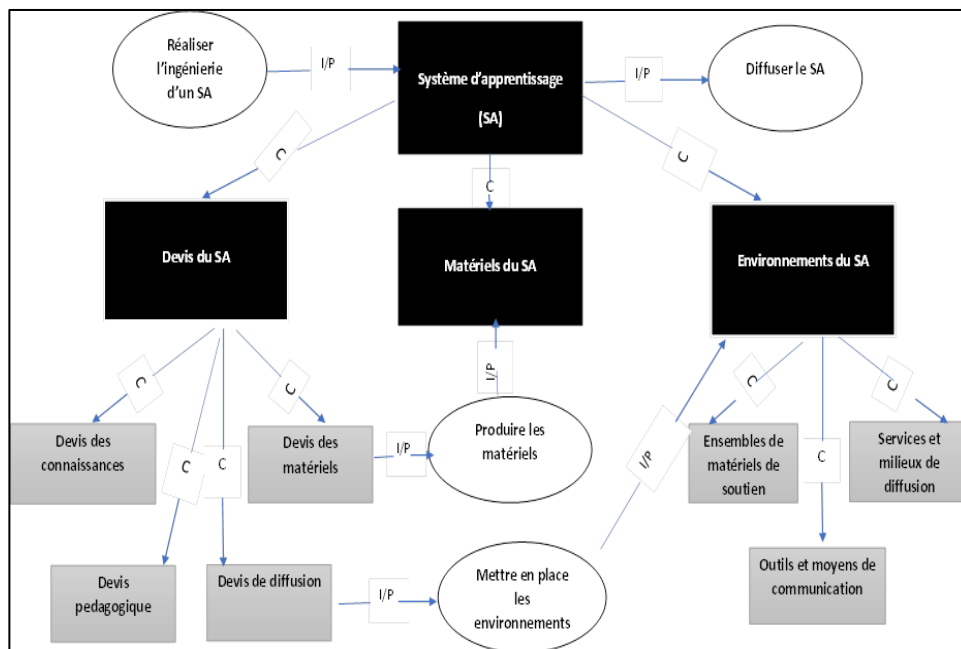


Figure 2-0- 2 Le concept de système d'apprentissage

Source : Gilbert Paquette, *L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau*, figure 3-1 page 67

Le système d'apprentissage étant vu comme le produit d'un processus d'ingénierie pédagogique, nous allons essayer d'apporter une définition de ce processus. Pour Gilbert Paquette (2002, p 106) l'ingénierie pédagogique est « *Une méthode soutenant l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de la diffusion des systèmes d'apprentissages, intégrant les concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive* ».

Suivant cette définition, l'ingénierie pédagogique est une méthode qui vise à apporter une réponse à des besoins de formation en se basant sur une approche systémique qui tient compte comme Paquette le dit plus loin dans son ouvrage « *des objets pédagogiques à construire, des tâches et des principes de fonctionnement* » pour soutenir le système d'apprentissage.

Pour Basque (2004, p.7), les expressions « design pédagogique » et « ingénierie pédagogique » renvoient au même domaine, le second étant situé dans le prolongement du premier. Elle se distancie de Paquette (2002), car elle voit « le design pédagogique comme l'un des fondements de l'ingénierie pédagogique, auquel s'ajoutent ceux du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive ». Ainsi elle affirmera :

Le fait que le design pédagogique intègre de plus en plus de fondements tirés d'autres disciplines marque davantage l'évolution de ce domaine que la naissance d'une autre discipline. C'est pourquoi il m'apparaît que parler d'ingénierie pédagogique, c'est parler de design pédagogique... mais d'un design pédagogique intégrant de plus en plus des principes et pratiques issus des disciplines du génie.

Plus tard, Basque (2015, p.2) définira l'ingénierie pédagogique (instructional engineering) comme étant

L'ensemble des activités réalisées au cours du cycle de vie d'une « solution éducative ». Celle-ci prend la forme d'une formation, qui peut être d'ampleur variable (module de courte durée, cours de plusieurs heures, formation de quelques jours, programme d'études complet, etc.) et offerte selon diverses modalités (en présence, en ligne, hybride, etc.).

Le terme *Instructional design* utilisé dans la littérature anglophone est l'équivalent de celui de « l'ingénierie pédagogique » dans la littérature francophone d'après plusieurs auteurs (Basque, Paquette.). Pour certains auteurs, les concepts « design de formation » et « ingénierie pédagogique » traduisent une même réalité, mais d'après Basque (2015, p.2) en Europe francophone l'ingénierie pédagogique désigne plutôt une étape du design de formation. Pour nous, nous nous rallions au point de vue que ces deux vocables expriment la même chose. Wikipedia nous offre une définition qui a le mérite de rassembler le point de vue de plusieurs auteurs⁷ pour décrire l'ingénierie pédagogique.

L'ingénierie pédagogique :

- Suppose un travail de synthèse, qui intègre les apports des experts¹
- Étudie un projet sous ses aspects techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux.²
- Regroupe l'ensemble des méthodes et des outils permettant d'apprendre³, adaptés à un public-cible avec des objectifs pédagogiques clairement définis⁴.

⁷ Wikipédia a cité les références suivantes : 1 (Chaptal, 2003) ,2 (*Encyclopédie Grand Larousse Universel*, 1989), 3(Paquette, 2002), 4(gev.industrie.gouv.fr, visité le 5 janv. 2008), 5(Ponchelet, 1990), 6(Paquette, 2004).

- Vise à l'adaptation, voire à la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation des itinéraires et des coûts⁵
- Est au confluent du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive⁶.

Nous partageons ce point de vue de Paquette (2002) qui affirme que l'ingénierie pédagogique est d'abord et avant tout un processus complexe de résolution de problème. C'est pourquoi à côté des définitions exposées plus haut sur l'ingénierie pédagogique, nous trouverons intéressants de revenir avec des définitions sur le « design de formation » qui vont dans le sens de cette affirmation. Ainsi Abraham Pain (2003, p.7) définit l'ingénierie de la formation comme étant :

Une démarche dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action, en réponse à une demande de formation. Elle suppose une pensée prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en action. Elle comprend l'exploration de la demande, la conception, la planification et la réalisation d'une action de formation en utilisant la validation comme outil tout au long de la construction du projet de formation, et l'évaluation comme outil de pilotage tout au long du processus.

Dans le cadre du cours EDU 6014 *Formation à distance et développement* Michel Umbriaco (2014, p.2) traitant de la formation et du développement attire notre attention sur le défi qui se présente à tout designer de formation et par voie de conséquence dans tout design de formation.

Le problème de tout designer de formation est de répondre à un besoin de formation dans une situation donnée. Son but est de transformer l'individu par l'acquisition de connaissances, d'habiletés, de savoirs et de compétences qui lui permettront de mieux s'adapter à son environnement, de faire preuve d'une efficacité accrue dans son travail, de mieux comprendre sa situation et la société dans laquelle il vit, de mieux intervenir dans sa communauté, de s'épanouir, etc..

Notre intervention de design de projet de formation des maitres à distance pour le secteur protestant de l'éducation se retrouve dans ces deux dernières définitions et le rôle du design de formation sans pour autant négliger l'apport des autres définitions que nous avons relevées.

2.5 Des composantes de l'ingénierie pédagogique

2.5.1 Catégorisation des tendances en ingénierie pédagogique

Pour concevoir et implanter un projet de formation, il y a beaucoup de tendances qui ont influencé les méthodes en ingénierie pédagogique qui s'offrent pour un designer de formation. Quelques tendances émergentes dans le domaine de l'ingénierie pédagogique ont été identifiées par Basque⁸ (2014). Elle a relevé 7 tendances tout en prenant le soin de préciser que ce n'était pas une liste finie. Elle les a ainsi listées : 1) Ingénierie pédagogique selon une approche par compétences, 2) Ingénierie pédagogique et diversité culturelle, 3) Ingénierie pédagogique par objets d'apprentissage, 4)Langages de modélisation pédagogique, 5)Standards et spécifications en matière de e-learning, 6)Nouvelles technologies, nouvelles

⁸ Basque J , Contamines Julien, Maïna Marcelo, .(2014), Quelques tendances émergentes dans le domaine de l'ingénierie pédagogique . Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 32 pages.

méthodes d'ingénierie pédagogique, 7) Ingénierie ontologique et ingénierie pédagogique.

Dans ce cadre théorique, nous allons seulement étudier les trois premières tendances de la liste. Nous avons limité notre étude à ces trois premières tendances pour ne pas trop alourdir d'une part notre travail de recherche et d'autre part, ces tendances retenues éclairent suffisamment notre travail.

1- « *Ingénierie pédagogique selon une approche par compétences* ». Paquette (2006, p.1) définit l'approche par compétence en ingénierie pédagogique « comme une méthode qui soutient la planification, l'analyse, le design et la diffusion d'un système d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus et les principes de l'IP [ingénierie pédagogique], de l'ingénierie logicielle et de l'ingénierie cognitive. »⁹. Le centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal propose sur son site une réflexion sur l'approche par compétence à l'université qui éclaire comment cette approche peut soutenir l'ingénierie pédagogique.

Il explique qu'à :

L'université, l'approche par compétences constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de

⁹ Basque, J (2007) citant Gilbert Paquette (2006) Paquette, G. (2006). Introduction à la spécification IMS-LD d'une perspective d'ingénierie pédagogique. Récupéré le 7 septembre 2007 du site Déploiement et implantation de la spécification pour les designs d'apprentissage (IDL), section Méthodologie : <http://www.idld.org/Methodology/tabid/174/language/frFR/Default.aspx> (

ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen.

2- « *Ingénierie pédagogique et diversité culturelle* » Le développement de l'internet a entraîné l'explosion de l'offre de formation en ligne, ce qui amène les designers de formation à adresser la question de la prise en compte de la diversité culturelle dans leur démarche. Ainsi deux approches s'opposent : i) l'une appelée « l'approche de l'adaptation » où le concepteur doit produire du matériel éducatif approprié à chaque culture visée par la formation ou s'engager à adapter le matériel à la culture du groupe cible lors de sa diffusion.¹⁰

ii) L'autre approche, dite « l'approche de l'uniformisation » est le fait de créer des systèmes d'apprentissage neutre à caractère universel qui n'intègre pas des spécificités d'une culture quelconque.¹¹

3- « *Ingénierie pédagogique par objets d'apprentissage* » L'approche par objets d'apprentissage représente l'une des tendances qui a émergé en ingénierie pédagogique dans les années 2000 (Basque). Les objets d'apprentissage (OA)

¹⁰ Basque, J (2014) citant les auteurs suivants pour l'approche de l'adaptation dans la tendance Ingénierie et diversité culturelle (Burn et Thongprasert, 2005 ; Dunn et Marinetti, 2006; Edmundston, 2006; Goodear, 2001; Henderson, 2006; McLoughlin et Gower, 2000; McLoughlin et Oliver, 2000; Zahedi, van Pelt et Song, 2001)

¹¹ Les auteurs retenus par Basque (2014) pour l'approche de l'uniformisation : (Collis, 1999; Eberle et Childress, 2006; Gunawardena, Wilson et Nolla, 2003; McLoughlin, 2006; Sabin et Ahern, 2002; Slay, 2002).

peuvent être « des documents tels que des textes, des contenus audiovisuels, des didacticiels, des présentations ou simulation multimédias, des outils de communication ou de traitement de l'information, des personnes fournissant de l'information ou de l'assistance pédagogique, technique ou organisationnelle, des événements (activités, unités d'apprentissage, cours, programmes de formation composés d'autres objets d'apprentissage). »¹²

D'après nos recherches, nous n'avons pas pu trouver une définition des objectifs d'apprentissage (OA) qui fait l'unanimité dans la littérature scientifique. Chaque auteur essaie d'en apporter une qui éclaire ou corrobore sa démarche. Ravanis et alliés (2011) ont reporté de M Dodani (2002) les caractéristiques suivantes que doivent avoir les OA pour « *fonctionner d'une façon satisfaisante dans un niveau individuel, et afin qu'ils soient facilement et efficacement utilisés et transformés dans des environnements éducatifs différents* » :

- Ce sont de petites et indépendantes unités d'apprentissage qui proposent un concept, une information, ou un processus. Ces entités sont réparties après avoir été préalablement testées et évaluées sur la satisfaction des objectifs pour lesquels elles ont été créées.
- Ils sont décrits par de « métadonnées » qui nous permettent de les classer et de les rechercher.
- Ils se combinent avec d'autres OA afin de créer des entités éducatives plus complexes, comme par exemple un ensemble de concepts.
- Les OA doivent être facilement transformés afin de fonctionner dans différentes structures d'apprentissage comme les salles de classe traditionnelles, la formation assistée par ordinateur, la formation à distance.

¹² 2004 - International Journal of Technologies in Higher Education, 1(3) www.profetic.org/revue repéré par Paquette

Une fois imbu sur ce qu'est un objet d'apprentissage et de ses caractéristiques pour être fonctionnel, nous pouvons mieux saisir le concept d'ingénierie pédagogique par objet d'apprentissage. Pour les auteurs Contamines, Paquette et Hotte (2009), la tendance d'ingénierie par objets d'apprentissage « consiste, d'une part, à réutiliser au mieux des ressources existantes lors de la création d'une nouvelle formation et, d'autre part, à cataloguer les ressources nouvelles.

2.5.2 Classification des modèles/méthodes d'ingénierie pédagogique

En utilisant l'ingénierie pédagogique pour monter une formation, ça revient à bâtir un système d'apprentissage. Pour ce faire, on a à sa disposition plusieurs modèles ou méthodes d'ingénierie pédagogique qui ont été développés depuis les années 60 jusqu'à ces dernières années. *Une méthode de design pédagogique (ingénierie pédagogique) est une description du processus de design pédagogique, c'est-à-dire des différentes tâches que les concepteurs pédagogiques doivent accomplir pour concevoir un système d'apprentissage (cours, programme, leçon, module, matériel d'apprentissage, etc.) d'une manière efficace et efficiente.* Basque (2014). À côté de la catégorisation de certaines tendances émergentes en Ingénierie pédagogique faite par Basque, que nous venons de voir plus haut, il existe aussi une catégorisation qui est faite en ce qui concerne les modèles (méthodes) en Ingénierie pédagogique, car elles sont nombreuses. Gustafson et Branch (1981), Basque et Alliés (2014) ont fait

cet effort de classification. Nous pouvons relever avec Gustafson(2002) une classification en 3 catégories :

Les modèles d'ingénierie pédagogique *orientation salle de classe* sont ceux où des enseignants montent leur système d'apprentissage et dispensent eux-mêmes les cours et les personnes interagissent dans un intervalle de temps bien spécifique, avec des ressources limitées.

Les modèles *orientation produit* sont ceux qui font intervenir une équipe multidisciplinaire y compris un chef de projet où aucun d'entre eux ne va jouer un rôle dans la mise en œuvre du produit ni dans son utilisation. Un produit qui peut faciliter une interaction asynchrone qui peut être faite soit à partir d'un guide délivré ou de façon autodidacte.

Le modèle *orientation système* est celui qui conçoit un système d'apprentissage qui adresse les problèmes de formation d'une organisation, qui analyse les buts et qui facilite des interactions complètes et à long terme afin d'atteindre des objectifs.

Gustafson et Branch affirment qu'il y a autant de méthodes d'ingénierie pédagogique que de praticiens d'ingénierie pédagogique, on ne serait dès lors pas étonné que plusieurs auteurs vont s'adonner à ce travail de débroussaillage de ces différentes méthodes pour mieux les appréhender. Basque (2014) de son côté, après avoir relevé quelques méthodes d'ingénierie pédagogique telles que celles

proposées par *Briggs (1977)*, *Dick et Carey (1978)*, *Gagné et Briggs (1974)*, *Romiszowski (1981)* *Smith et Ragan (1993)*, et *Paquette (2002)*, va revenir avec des classifications que certains auteurs ont fait sur les méthodes d'ingénierie pédagogique. Ainsi, elle cite les catégories de méthodes spécialisées de design pédagogique, celles des approches participatives de design pédagogique, celles des méthodes de design pédagogique par prototypage, les méthodes relevant de la classification de Tennyson (1995), de Visscher-Voerman et Plomp (1996), de Gustafson et Branch (2002). Cette dernière classification a été présentée plus haut dans ce développement. Nous allons nous arrêter sur deux méthodes qui ont retenu particulièrement notre attention pour le programme de formation des maitres que nous voulons développer, parce que ces deux méthodes s'apparentent dans une certaine mesure à la démarche que l'organisation CRECH utilise dans ses interventions dans la gestion de ses projets de développement.

2.5.3 La méthode ADDIE

Parmi les méthodes d'ingénierie pédagogique, il y a la méthode ADDIE que l'on considère comme étant la méthode générique à la base des autres. L'origine de cette méthode peut faire l'objet de débat, certains auteurs (Basque 2004, Gustafson et Branch 1981, Paquette 2002) la font commencer effectivement vers les années 60. Pour d'autres auteurs, l'histoire ¹³ de la création de la méthode ADDIE commence

¹³ <http://archive.wikiwix.com/>

à l'université de Floride en 1975, qui a développé un premier model ISD (*instructional systems developpement*) à partir d'un modèle SAT (*Systems Approach to Training*) de l'armée américaine. L'acronyme ADDIE a été utilisé pour la première fois en 1995 (Schlegel, 1995) en référence à ses différentes phases : Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation. Ces différentes phases sont ainsi décrites :

Analyse. Cette phase est la base du processus du système d'apprentissage. Elle inclut tout ce qui devrait être étudié pour orienter le design de la formation ainsi que le développement des activités d'apprentissage. Il s'agit d'identifier les buts du système d'apprentissage en réponse aux besoins de formation constatés, d'analyser le public cible et le contexte d'apprentissage, les ressources disponibles à réutiliser ou à rechercher et les contraintes auxquelles le système va faire face.

Design. Cette phase appelée aussi conception est guidée par les résultats de la phase d'analyse. Elle représente l'étape de l'élaboration du plan de la formation ou le cahier des charges de la formation. Les points suivants devront être établis dans le plan : les objectifs des apprentissages, le profil d'entrée dans la formation, le contenu de la formation, les stratégies pédagogiques, la structure de la formation et les séquences d'apprentissage, la définition des médias du système d'apprentissage, la diffusion de la formation et les modalités des évaluations et révisions.

Développement. Connue aussi sous le terme production, cette phase est la préparation de tout le matériel, imprimé et non imprimé, nécessaires pour tous les acteurs (enseignants, apprenants, encadreurs, gestionnaires) impliqués dans le processus du système d'apprentissage.

Implantation ou Diffusion. Dans cette phase, il s'agit de rendre le système d'apprentissage accessible aux utilisateurs. Il s'agit de respecter un mode de diffusion qui tient compte du contexte d'apprentissage de l'apprenant, de rendre disponible un encadrement pédagogique et administratif qui facilite la réussite et un bon cheminement de l'étudiant dans le programme de formation.

Évaluation. Dans cette phase on veut mesurer l'efficacité et l'efficience du système d'apprentissage par rapport aux objectifs qu'on s'était fixé. Cette évaluation tout au long des quatre premières phases sera formative afin de réguler le système. Une évaluation sommative est faite en fin du processus pour voir si les objectifs ont été atteints. Pour certains auteurs, cette façon d'évaluer le processus démontre qu'il ne s'agit pas d'une démarche linéaire mais plutôt un processus itératif. (figure 2.3).

En effet dans notre démarche, nous allons utiliser la méthode ADDIE dans sa nouvelle version décrite comme étant non linéaire dans un document de formation de l'armée américaine paru en 2011 (US Army, p62,cité par Donald Clark, 2015).

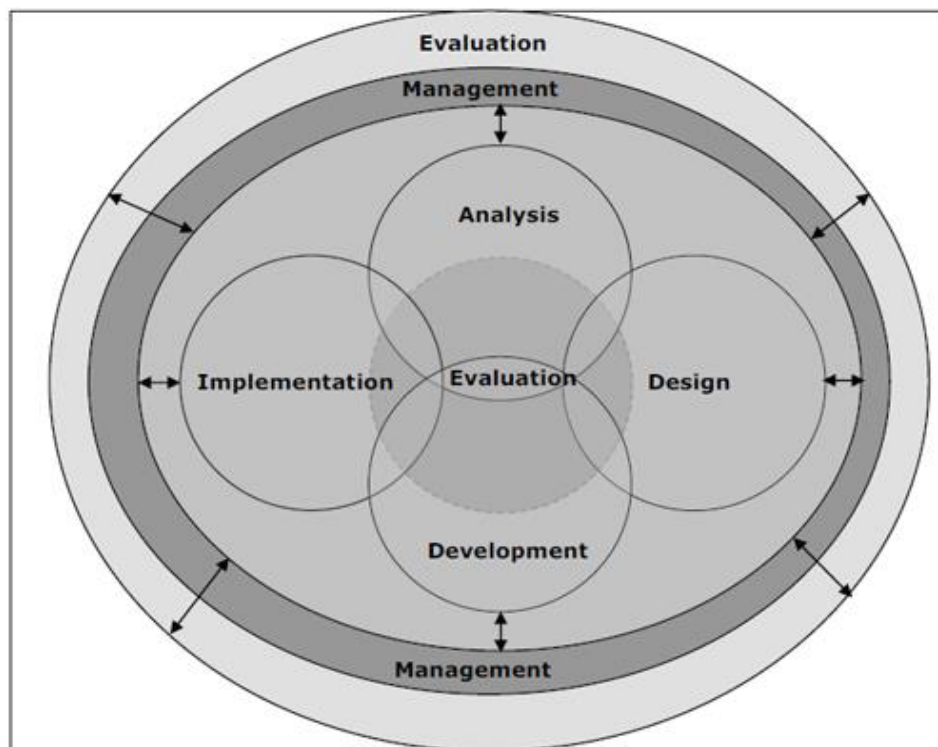


Figure 6-1. The non-linear ADDIE process

Figure 3-0- 1 Modèle ADDIE non linéaire, Source : Donald Clark, 2015

2.5.4 La méthode MISA

La Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA) a été développée par Paquette (2002) au Centre de recherche LICEF (Laboratoire d'informatique cognitive et environnements de formation) de la Télé-université du Québec. « Cette

méthode intègre des concepts, des processus et des principes de fonctionnement issus des domaines du design pédagogique de l'ingénierie des systèmes d'information et de l'ingénierie des connaissances. » (Paquette, 2002 p.146).

Comme méthode de soutien à la conception d'un système d'apprentissage, le concepteur de cette méthode nous dit que celle-ci répond aux objectifs suivants :

- Tenir compte des exigences de la formation à distance et intégrer une modélisation de la connaissance dans ses processus, ses produits et de ses principes d'opération.
- Rendre la démarche d'ingénierie visible et la structurer de manière à permettre un contrôle de qualité tant sur le processus que sur les produits qui en découlent.
- Faciliter la communication et l'atteinte de consensus entre les divers intervenants durant le développement, grâce à l'intégration de principes d'opération semblables à ceux du génie logiciel.
- Discipliner la démarche de développement sans restreindre la créativité essentielle à l'élaboration de stratégies pédagogiques et médiatiques efficaces.
- Faciliter la production de systèmes d'apprentissage offrant des itinéraires d'apprentissage variés adaptables par les apprenants, les formateurs et les gestionnaires de la formation.
- Faciliter la production d'un système d'apprentissage compréhensible, complet et validé par le demandeur.
- Soutenir la réutilisation des devis de systèmes d'apprentissage et de leurs composantes d'un projet à un autre.
- Maintenir la cohérence d'ensemble du système d'apprentissage, tant sur le plan du contenu (connaissances et compétences) que dans les autres dimensions, de même que celle des différents devis entre eux.
-

On avance dans cette méthode à travers six phases bien définies et selon quatre axes.

Les six phases sont : définir le problème de formation, proposer une solution préliminaire, concevoir l'architecture pédagogique, concevoir les matériels pédagogiques et leur diffusion, réaliser et valider le matériel, planifier la diffusion

des systèmes d'apprentissage. La progression dans la méthode par les axes peut se faire à travers le devis des connaissances et des compétences, le devis pédagogique, le devis médiatique et le devis de diffusion. La méthode vient aussi avec 35 éléments de documentation (ÉD) qui sont des « *gabarits utilisés pour réaliser les diverses activités de développement de MISA 4.0. Ils comportent des modèles graphiques ou des formulaires permettant au concepteur de décrire les connaissances et les compétences visées, les événements d'apprentissage, les matériels pédagogiques, les outils et les moyens de communication, ainsi que les services et les milieux de diffusion du SA.* » (Site LICÉ, Télug). Le logiciel MOT, comme éditeur graphique a permis de modéliser la méthode, ce qui devrait la rendre plus attrayante aux yeux des concepteurs car cela pourrait faciliter les échanges entre les différents acteurs impliqués dans le développement du système d'apprentissage.

2.6 Des critiques de l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique suscite d'énormes engouements comme en témoignent les différentes méthodes qui sont conçues dans ce domaine. Nous avons mentionné plus haut l'affirmation de Gustafson au regard du nombre important de méthodes d'ingénierie, qu'on pourrait dire qu'il y a autant de méthodes que de praticiens. Mais ce domaine n'a pas seulement drainé des positions positives, il a aussi amené des critiques négatives. Josianne Basque (2017) a fait une excellente revue des critiques sur le design pédagogique ou l'ingénierie pédagogique. Mais ce travail n'est pas

exhaustif, elle l'a elle-même reconnu en écrivant que sa recherche «*se veut plutôt un canevas de départ pour identifier les types de critiques adressées au domaine* ». Pour bien cerner les critiques, elle a relevé celles relatives aux fondements, relatives au processus proposé, relatives au contenu des méthodes, relatives aux résultats d'une démarche de design pédagogique. Nous n'avons pas l'intention de reprendre toutes les critiques répertoriées par cette chercheuse, nous allons retenir trois critiques de ce domaine que nous ne pouvons pas ignorer pour notre travail et quels sont les arguments défensifs qui ont été apportés pour les contrer.

La première critique à laquelle nous sommes sensibles : « *Tous les modèles de design pédagogique sont fondés sur des paradigmes et théories non prouvés et probablement ne pouvant être prouvés. Très peu de recherches ont été menées sur les modèles de DP et sur leurs impacts.* (Willis, 2009c, p. 99, traduction libre, dans Basque 2017, p 1). Comme contre argument pour cette critique, Basque démontre que le domaine de l'ingénierie pédagogique est un domaine actif et de longue date avec plus d'une cinquantaine de revues scientifiques spécialisées associées au domaine et de nombreux colloques et ouvrages spécialisés. Mais elle relativise en admettant que les recherches sur les méthodes de design pédagogique sont peu nombreuses.

La deuxième critique que nous ne pouvons pas ignorer : « *La méthode ingénierie pédagogique ADDIE est un processus linéaire et rigide. Chaque phase doit être*

complétée avant de passer à la suivante. » (Allen et Sites (2012), p. 5, traduction libre dans Basque 2017, p.16). Elle répond à *une logique séquentielle de la conception.* (Dessus (2006), p.150). En réponse à cette critique nous pourrions avancer que le processus n'est pas que linéaire car l'étape d'évaluation dans sa phase formative donne l'opportunité de revenir sur chaque étape avant l'évaluation sommative.

La troisième critique à prendre en compte pour notre design de formation : « *Le DP prend trop de temps, coûte trop cher, et au moment où vous avez terminé, le but que vous visiez à atteindre par une formation n'est plus à l'ordre du jour...* » (Fred Nickols, dans Gordon et Zemke, (2000), p. 47, traduction libre dans Basque 2017,p, 17). À cette affirmation, Basque (2014) citant Lebrun et Berthelot (1994) répond que l'ingénierie pédagogique est efficace car elle « vise à permettre aux concepteurs de proposer des systèmes ou des environnements d'apprentissage plus efficaces, plus pertinents, plus cohérents et plus novateurs ». L'ingénierie pédagogique est également efficiente et rentable car elle peut permettre de minimiser les coûts et le temps de production et de réduire les erreurs coûteuses (Lebrun et Berthelot, 1994 cité par Basque 2014).

En ce sens, l'implantation d'une méthode de design pédagogique dans une organisation permet de faire évoluer rapidement l'offre de formations. Dans un contexte comme celui de la formation à distance où la demande croît rapidement, les établissements de formation peuvent tirer profit d'une expertise en design pédagogique pour orienter et structurer le développement rapide de leur offre de cours.

D'autres arguments pertinents sont avancés par Basque pour justifier le choix de s'engager dans un processus d'ingénierie pédagogique. L'ingénierie pédagogique permet une meilleure gestion de la complexité d'ordre pédagogique et médiatique en rendant visible pour tous les acteurs, l'ensemble du processus, facilitant ainsi les prises de décisions. Elle facilite une meilleure communication entre les membres de l'équipe de projet, une meilleure communication avec le demandeur du système d'apprentissage, une plus grande réutilisation du travail réalisé.

TROISIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Recherche de développement

La méthodologie de notre travail se situe dans la logique de recherche développement de Van Der Maren (1996). Selon lui, il y a 3 formes de recherche de développement :

Le développement de concept, c'est le développement d'applications ou d'outils à « partir d'une idée (ou d'une théorie) nouvelle ou non encore exploitée.

Il s'agit d'abord d'analyser les applications pratiques possibles d'une idée ou d'un « concept » pour mettre au point un produit ; ensuite de créer ou identifier un besoin pour lequel ce nouveau produit constitue une réponse adéquate. » (Maren, 2003).

Le développement professionnel, c'est la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses problèmes en améliorant ou en créant des outils, que ceux-ci soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. Différentes étiquettes ont été appliquées à ce type de recherche : heuristique, apprentissage dans ou par l'action, pratique réflexive, etc. (Maren, 2003).

Le développement d'objet, c'est la recherche qui vise surtout la résolution d'un problème constaté dans la pratique à partir des recherches évaluatives. « Elle consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière. » (Maren, 2003).

Ce travail relève de la recherche de développement d'objet qui vient d'être décrite plus haut. Il s'agit pour nous de développer un programme de formation des maîtres à distance pour des enseignants de l'école fondamentale. La méthodologie que nous avons adoptée pour ce travail est de :

- Conduire une analyse de besoins pour voir dans quelle mesure le groupe cible est intéressé à suivre un programme de formation à distance pour combler leurs besoins de qualification pour la profession enseignante.
- Présenter les résultats de cette analyse tenant compte de l'échantillon choisi et des outils utilisés pour collecter les données.
- Développer un cours du programme et le dispenser à distance à un groupe à des fins d'expérimentation avant de développer tous les contenus du programme.
- Évaluer la phase expérimentale en collectant des informations sur le degré de satisfaction et la façon d'orienter le développement des autres cours et leur diffusion.
- Développer le cadre applicatif de la recherche qui représente le cahier des charges du programme de formation.

3.2 Analyse des besoins de formation du groupe cible du programme de formation

Pour conduire l'analyse des besoins de formation pour ce programme d'études, des enseignants sont choisis de façon aléatoire dans les écoles partenaires du réseau de l'organisation à travers 6 départements du pays : l'Ouest, le Nord, le Centre, l'Artibonite, le Sud et la Grande Anse.

Compte tenu des différentes statistiques tant publiques que privées tablant sur le manque de qualification d'un pourcentage élevé de professeurs dans la pratique de la profession enseignante, notre démarche de développement de programme de formation vise de préférence une formation initiale pour ces derniers. Ainsi, l'analyse des besoins de formation cherche à établir le besoin des enseignants pour une formation utilisant un mode à distance ou hybride tout en cherchant leur profil d'entrée dans la formation et le niveau de financement qu'ils sont prêts à consentir pour leur formation.

Deux méthodes sont retenues pour collecter les données pour l'analyse des besoins de formation : le questionnaire d'enquête et le focus groupe.

3.2.1 De l'enquête et de ses résultats

3.2.1.1 La pré-enquête

L'enquête s'est déroulée en deux temps. Nous avons tout d'abord fait une pré-enquête pour tester le questionnaire auprès d'un échantillon du groupe cible. Cet échantillon était composé de 26 enseignants provenant de 3 départements du pays dont 17 dans le département de l'Artibonite, 4 dans le Sud et 5 dans la Grande-Anse. Les enseignants qui ont participé à la pré-enquête provenaient de 9 écoles.

Le questionnaire pour cette étape de l'enquête avait 8 questions portant sur :

- des renseignements personnels tels que le prénom et le nom des participants (facultatif), leur niveau d'études classiques, leur département de résidence, l'institution où ils travaillent et leurs coordonnées,
- la disponibilité du service d'internet, d'électricité et la situation économique de la zone où vivent les enseignants
- le niveau de formation en pédagogie ou autres des enseignants
- l'intérêt des participants pour un programme de formation des maîtres à distance et l'existence de tel programme dans leur zone.
- l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

3.2.1.2 Les résultats de la pré-enquête

Sur les 27 questionnaires distribués, 26 ont été retournés. Le dépouillement des questionnaires de la pré-enquête a permis de voir que 12 femmes contre 14 hommes ont participé à l'enquête. On a eu les 26 enseignants ainsi répartis par école : 6 dans deux écoles chacune, 8 dans deux écoles dont quatre pour chacune, 4 enseignants dans une école, et pour finir, 2 enseignants pour deux écoles, à raison d'un par école. Pour les cinq catégories de questions du questionnaire, on a eu les résultats suivants :

Catégorie 1 et 2 : Identification et niveau d'études classiques

Dans cette catégorie, les répondants devraient répondre sur des questions concernant leur identité en termes de prénom et nom (facultatif), leur département géographique de résidence, leurs coordonnées téléphoniques, leur niveau d'études classiques et leur institution d'appartenance. Tous les 26 enseignants ont répondu à cette rubrique en fournissant les réponses demandées, cependant, 25 seulement ont fourni des informations sur leur niveau d'études classiques montrant ainsi que 8% ont un niveau de 3e secondaire ou seconde, 32% de rétho (1^{re}) et 52% de Philo.

Catégorie 3 : Niveau de formation en pédagogie

Le niveau de formation en pédagogie à préciser par les enseignants répondant à l'enquête, était tiré des grilles d'enquête de recensement du ministère de l'Éducation nationale auprès des écoles, en vue de relever généralement le niveau de formation des enseignants. Il s'agit pour eux d'indiquer entre ces différents items : Capiste¹⁴(C), école normale d'instituteurs (ENI), école normale supérieure (ENS), universitaire (U), autres (AU), ce qui correspond à leur niveau de formation. 24 enseignants ont répondu à cette rubrique dont 33,3% sont des capistes, 25% ont fait

¹⁴ Enseignant, qui, après son recrutement a suivi des séminaires de formation débouchant sur l'attribution d'un certificat d'aptitude professionnelle ou enseignant-e n'ayant pas réussi les examens officiels des ENI (source : MENFP,PNF/ EPE)

l'école normale d'instituteurs, 12,5% sont des universitaires, 4,16% sont de l'école normale supérieure et 25 % ne sont d'aucune de ces catégories de formation listées.

Catégorie 4 : Existence de programme de formation à distance et intérêts pour ce programme

À la question sur l'existence d'un programme de formation à distance dans leur zone 52% des enseignants ont souligné « non » alors que 48% ont dit « oui ». Quarante-vingt-cinq pour cent (95%) des participants à l'enquête ont répondu oui à la question « Êtes-vous intéressé à suivre un programme de formation de maitres à distance? » contre 5% qui ont dit non.

Catégorie 5 : Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement

Le nombre d'années d'expérience des enseignants questionnés varie de 1 à 21 ans. Quatre enseignants ont une expérience d'enseignement variant de 1 à 3 ans. Six ont une expérience de travail allant de 7 à 9 ans. Sept autres ont cette expérience allant de 11 ans à 21 ans. 17 participants sur les 26 ont répondu à cette question.

Le dépouillement des questionnaires de la pré-enquête n'a pas permis de statuer sur les questions relatives à l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Ces questions seront reprises dans l'enquête qui suivra la pré-enquête. Les tableaux et les graphes ci-dessous compilent les principales données de cette phase de l'enquête. Le tableau 3.1 nous montre la répartition des enseignants par le nombre, le sexe, par le niveau d'études classiques allant de la 3e

à la philo, par le nombre d'années d'expérience et le département de résidence des enseignants participant à l'enquête.

Tableau 3. 1
Récapitulatif des catégories 1,2 et 5 (Identificat^o, niv. d'études classiques et ancienneté des enseignants).

Enseignants												
NB	Sexe		Études classiques				Expérience dans l'enseignement			Département de résidence*		
	F	M	3 ^e	2 ^e	1 ^{er}	Philo	1 à 3ans	7 à 9ans	11 à 21ans	Art	Sud	GA
26	12	14	2	2	8	13	4	6	7	17	4	5

*(Abréviation ; Artibonite : Art, Grande-Anse : GA)

Le tableau 3.2 montre le nombre des enseignants répartis en termes de pourcentage par rapport à leur niveau de formation (capiste, école normale supérieure, école normale d'instituteur, universitaire, ou autres), leur intérêt pour la formation à distance et leur connaissance par rapport à l'existence de programme en FAD dans leur zone.

Tableau 3. 2
Répartition des enseignants en nombre, formation, intérêts pour la FAD

Enseignants											
Nombre			Niv. de Formation					Int à un prog FAD		Exist de progr FAD	
Total	F	M	C	ENS	ENI	U	Au	OUI	NON	OUI	NON
26	12	14	33,3	4,16%	25%	12,5%	25%	96%	4%	48%	52%

(Abréviation : Int : intérêt, exist : existence)

Les figures 3.1 et 3.2 nous indiquent que le pourcentage des enseignants qui ont une formation en pédagogie est inférieur à 30% sur le groupe participant à l'enquête. Un fort pourcentage de ces enseignants (96%) a manifesté leur intérêt pour un programme en FAD mais 52% mentionnent qu'il n'y a pas de programme FAD dans leur zone.

Figure 3.1 et 3.2 graphiques illustrant la Répartition des enseignants par niveau de formation et intérêts à la FAD

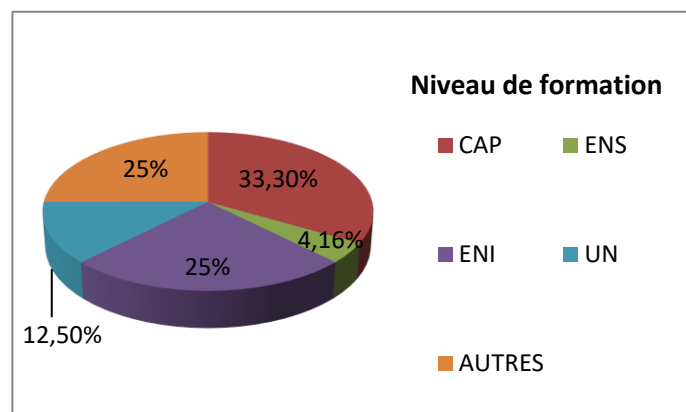


Figure 3-1 Niveau de formation des enseignants en pourcentage

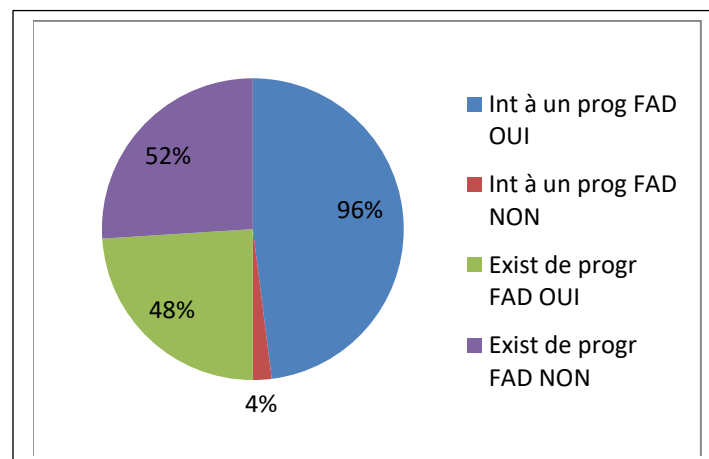


Figure 3-2 Intérêts des étudiants pour la FAD et existence de programme FAD dans leur zone

3.2.1.3 L'enquête

Après avoir réalisé la pré-enquête pour tester le questionnaire sur un échantillon restreint du groupe cible, on est passé à l'enquête proprement dite pour collecter les données nécessaires pour notre besoin de formation à distance en éducation pour les enseignants des 477 écoles membres de CRECH. L'objectif de l'enquête est de relever des informations pour l'implantation d'un programme de formation à distance pour les maitres du 1er et 2e cycle de ces écoles.

On a repris le premier questionnaire en reformulant certaines questions non répondues dans la pré-enquête afin de faciliter la compréhension. Ce nouveau questionnaire comprend neuf items de questions touchant : 1-des renseignements généraux concernant le participant à savoir ,prénom, nom (facultatif),classe d'enseignement, zone géographique de travail, type d'école, 2- le niveau de formation en pédagogie des enseignants, 3- leur intérêt pour un programme FAD, 3- leur niveau d'études classiques, 4- leur connaissance sur la disponibilité de programme FAD pour des enseignants dans leur zone, 5- leur accès à l'internet et au courant électrique, 6- leur ancienneté dans la profession enseignante, 7- leur capacité financière dans un investissement mensuel pour leur formation.

3.2.1.4 Les résultats de l'enquête

Pour l'enquête, un échantillon beaucoup plus large a été choisi de façon aléatoire parmi les enseignants des écoles (477) membres du réseau de CRECH. 58 enseignants provenant de 12 écoles dans 5 communes pour les départements de l'Ouest, du Sud, du Nord et du Centre ont participé à l'enquête. Les tableaux 3.3 et 3.4 nous donnent les informations sur la répartition des répondants en termes d'effectif par commune, de département, de cycle d'enseignement, de niveau d'études, de niveau de formation, de type d'écoles ou ils enseignent. Des 58 enseignants, 32 enseignent au 1^{er} cycle et 24 au second cycle, et 2 n'ont pas répondu à cette question. 20 des enseignants sont de la commune de carrefour (Car), 4 de Gressier (Gr), 6 des Cayes, 12 de Hinche (Hinc) et 16 de Pignon. On a 24 enseignants pour l'Ouest(O), 5 pour le Sud (S), 16 pour le Nord(N) et 13 pour le Centre.

Tableau 3. 3

Répartition des enseignants par commune, département, cycle d'enseignement

Enseignants											
Effectif	Cycle d'enseignement		Communes					Département			
	1 ^{er} c	2 ^e c	Car	Gr	Cayes	Pignon	Hinc	O	S	N	C
58	32	24	20	4	6	16	12	24	5	16	13

Dans le tableau 3.4, on constate qu'au niveau de la formation, on a parmi les participants à l'enquête 11 Capistes (C), 4 de l'école normale supérieure (ENS),

20 d'école normale d'instituteurs (ENI), 16 universitaires(U) et 7 pour autres formations (AU). Le dépouillement a montré que 9 des enseignants travaillent dans des écoles de mission (EM) contre 12 dans des écoles d'église (EEG), 12 dans des écoles en liens à des ONG chrétiennes (EONG), 24 dans des écoles chrétiennes indépendantes (EIND).

Un participant n'a pas répondu à la question sur le type d'école d'appartenance. Le niveau d'études classiques (NEC) des enseignants varie de la Seconde (1) à la Philo (54) en passant par la Retho(3).

Tableau 3. 4
Répartition des enseignants par niveau d'études classiques, niveau de formation et type d'écoles d'appartenance

Enseignants												
Effectif	NEC			Niv de formation					Type d'écoles			
	2 ^e	Retho	Philo	C	ENS	ENI	U	Au	EM	EEG	EONG	EIND
58	1	3	54	11	4	20	16	7	9	12	12	24

Les items du questionnaire concernant l'intérêt des participants pour un programme de formation à distance (IPPFAD), leur nombre d'années d'expérience dans la profession (NAE), l'existence de programme FAD dans leur zone (EPFAD), l'accès à l'internet (AI) et au courant électrique (CE) et le montant qu'ils seraient prêts à payer par mois pour se former dans un programme en FAD (MAP) ont tous été répondu sauf celui de l'accès au courant électrique que nous n'avons pas pu établir. Mais c'est une donnée connue de tous que l'ensemble du pays n'a pas l'énergie

électrique 24 heures sur 24, et même certaines régions ne sont pas du tout électrifiées.

Ainsi on a 54 enseignants qui ont manifesté leur intérêt pour un programme de formation à distance des maitres, tandis que 2 ne sont pas intéressés et 2 n'ont pas répondu à cette question.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants interrogés va d'une année à plus de 12 ans. 12 enseignants ont reconnu l'existence de programme en FAD dans leur zone. Pour 44 personnes du groupe cible, il n'existe pas ce genre de programme, deux n'ont pas répondu à cette question (Tableau 3.5).

Tableau 3. 5 Répartition des enseignants par intérêt, années d'expérience, connaissance d'existence de programme FAD

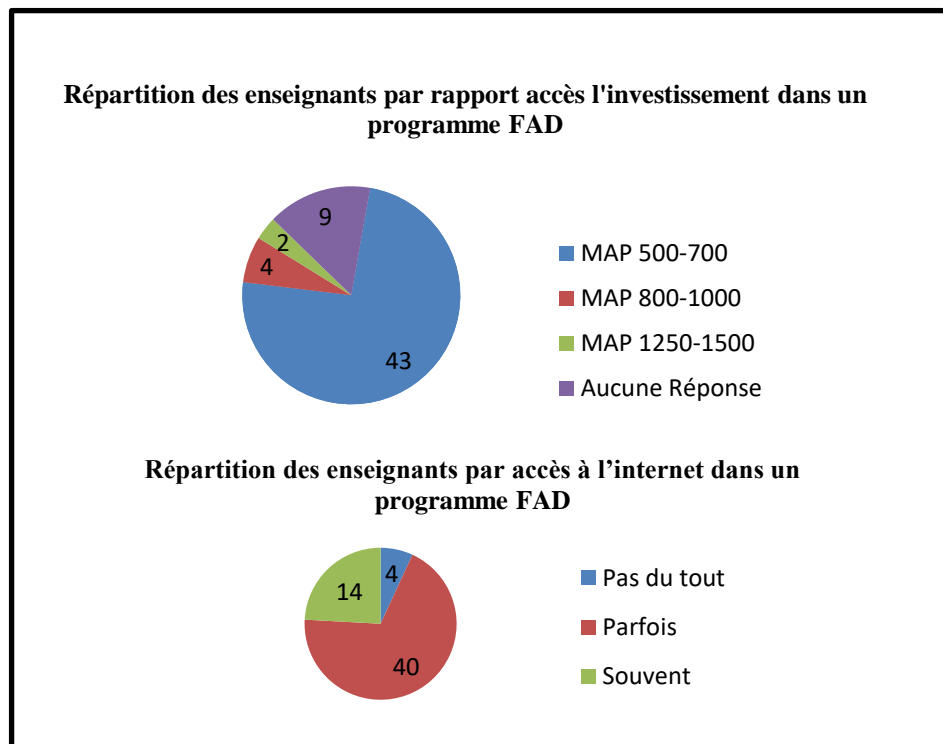
Enseignants									
Effectif	IPPFAD		NAE					EPFAD	
58	OUI	NON	1à3ans	4à6ans	7à9ans	9à11ans	12àXans	OUI	NON
	54	2	17	9	7	7	18	12	44

En ce qui a trait à l'accès à l'internet, 14 enseignants affirment y avoir souvent accès, 40 parfois et 4 pas du tout. Pour le financement de leur formation dans un programme FAD, 43 enseignants sont prêts à déboursier entre 500 à 700 gds, 4 entre 800 à 1000gds, 2 entre 1250 à 1500gds, 9 n'ont pas fourni de réponses (Tableau 3.6).

Tableau 3.6
Répartition des enseignants par accès à l'internet et Investissement dans un
programme FAD

Enseignants							
Effectif	AI			MAP{Gdes}			
	Pas du tout	Parfois	Souvent	500 - 700	800 - 1000	1250 - 1500	Aucune réponse
58	4	40	14	43	4	2	9

Figure 3-3 *graphique illustrant la Répartition des enseignants par rapport à leur accès à l'internet (AI) et le montant mensuel consenti pour leur formation en gourdes (MA)*



3.2.2 Du focus groupe et de ses résultats

En plus de l'enquête, on a aussi retenu le focus groupe comme l'une des méthodes qualitatives à partir de questionnements semi-dirigés avec un groupe homogène d'enseignants pour collecter des informations pour l'analyse des besoins de formation pour des enseignants du 1^{er} et 2^e cycle des écoles membres de CRECH. Pour ce faire, nous avons choisi deux groupes de discussion, un dans une école du département de l'ouest et un autre dans le département du Sud.

Nous avons poursuivi le même objectif que dans l'enquête à savoir : Relever des informations pour l'implémentation d'un programme de formation à distance pour les maitres du 1er et 2^e cycle de l'école fondamentale. Les modérateurs pour chaque groupe de discussion ont reçu des consignes précises :

1. Inviter des participants de même statut socio-économique pour chaque groupe.
2. Encourager la participation de tout un chacun dans le groupe.
3. Être flexible et faire preuve d'écoute.
4. Apporter du matériel pour retranscrire et enregistrer les informations.
5. Allouer 10 minutes par question.
6. Prévoir 6 à 10 personnes maximum par focus groupe.
7. Formulaire de consentement d'utilisation des informations à faire signer par les participants.

Les questions, tout en se focalisant sur un point bien déterminé chacune, étaient formulées de manière à être la plus ouverte possible pour éviter des réponses fermées de type oui ou non. Elles étaient au nombre de 6.

1. Qu'est-ce que cela dit pour vous le fait de suivre un programme en formation à distance ?
2. Comment la formation à distance pourrait-elle résoudre le problème de la formation des maitres en Haïti ?
3. Comment voyez-vous la mise sur place de centre de distribution de matériels pour la formation des maitres à distance ?
4. Quels méthodes/ outils pourraient être utilisés pour faciliter la formation à distance tenant compte des problèmes d'énergie électrique dans le pays ?
5. Quels moyens financiers ou autres peuvent disposer les enseignants pour avoir accès à une formation de maitres à distance ?
6. Quel est le cout maximum qu'un enseignant pourrait consentir par mois/ année pour avoir accès à une formation à distance.

3.2.2.1 Résultat du 1^{er} groupe de discussion

Nous appelons ce groupe de discussion 1^{er} groupe par ordre d'écriture non pas par rapport à la date ou il était tenu. Ce focus groupe a eu lieu à l'école chrétienne « Institution la Source de Piatre » de Montrouis avec 9 participants composés des enseignants du 1^{er}, 2^e cycle et du préscolaire. Nous avons recueilli la synthèse des

réponses faites par la modératrice du groupe de discussion que nous reportons ci-dessous :

1-Qu'est-ce que cela dit pour vous le fait de suivre un programme en formation à distance ?

« Le fait de suivre ce séminaire sur la formation à distance (ces enseignants venaient de prendre un cours à distance avec CRECH) nous motive sur l'importance de nous adapter aux exigences du moment. Cela nous motive aussi à saisir l'opportunité de continuer notre formation. ».

2-Comment la formation à distance pourrait-elle résoudre le problème de la formation des maitres en Haïti ?

« Compte tenu des turbulences politiques en Haïti, des difficultés du transport en commun et par-dessus tout de la pandémie du Covid-19, la formation à distance est une stratégie efficace pour la formation des enseignants. »

3-Comment voyez-vous la mise sur place de centre de distribution de matériels pour la formation des maitres à distance ?

« La mise sur place d'un tel centre est d'une importance capitale. Il serait le tout premier en Haïti au service du secteur de l'éducation. »

4-Quels méthodes / outils pourraient être utilisés pour faciliter la formation à distance tenant compte des problèmes d'énergie électrique dans le pays ?

« Une combinaison de plusieurs méthodes doit être utilisée tout en priorisant la correspondance écrite. »

5-Quels moyens financiers ou autres peuvent disposer les enseignants pour avoir accès à une formation de maitres à distance ?

« Sachant que la situation économique des enseignants est assez précaire, leur contribution aura besoin d'être complétée. »

6-Quel est le cout maximum qu'un enseignant pourrait consentir par mois/ année pour avoir accès à une formation à distance.

« Bien que cela peut varier selon les moyens personnels des étudiants, mais ils pensent que l'on ne peut aller au-delà de 1000 Gourdes par mois. »

3.2.2.2 Résultat du 2^e groupe de discussion

Le second groupe de discussion a pris place à l'école mixte Flambeau de l'Excellence à Port-Salut dans le département du Sud. Il y avait 11 enseignants du 1^{er} et 2^e cycle fondamental et de l'école maternelle comme participants à la rencontre. Le modérateur a conduit la rencontre dont voici la synthèse des réponses aux questions en débat dans le groupe.

1-Qu'est-ce que cela dit pour vous le fait de suivre un programme en formation à distance ?

« Six personnes sur 7 trouvent que la formation à distance est une bonne chose, cependant elles s'inquiètent de la carence d'infrastructures qui pourrait entraver la réalisation d'un tel projet. Une d'entre elles est très positive. »

2-Comment la formation à distance pourrait-elle résoudre le problème de la formation des maitres en Haïti ?

« Tous les participants pensent que la formation à distance pourrait aider à améliorer leur performance dans les salles de classe. »

3-Comment voyez-vous la mise sur place de centre de distribution de matériels pour la formation des maitres à distance ?

« Ils sont tous favorables à une éventuelle mise en place de centre de distribution de matériels dans leur communauté. »

4-Quels méthodes/ outils pourraient être utilisés pour faciliter la formation à distance tenant compte des problèmes d'énergie électrique dans le pays ?

« Trois d'entre les participants pensent qu'un téléphone intelligent pourrait être utilisé dans le cadre de la formation à distance tout en utilisant l'application WhatsApp. Quatre d'entre eux pensent que des ordinateurs portatifs pourraient être utilisés en utilisant WhatsApp. »

5-Quels moyens financiers ou autres peuvent disposer les enseignants pour avoir accès à une formation de maitres à distance ?

« Tous les participants pensent qu'il serait bien que CRECH trouve les moyens d'offrir cette formation gratuitement. »

6-Quel est le cout maximum qu'un enseignant pourrait consentir par mois/ année pour avoir accès à une formation à distance.

Le second groupe n'a pas répondu à cette question puisqu'il juge avoir déjà répondu sur cet aspect dans la question 5.

3.3 Expérimentation du Programme

La pandémie Covid-19 nous a offert une excellente opportunité pour tester un cours du programme de formation à distance que nous voulons développer. Avec le financement d'un partenaire international, Woord & Daad, CRECH, notre organisation, en partenariat avec 3 autres organisations locales, Parole & Action, AMG-Haïti, RESTAVEK freedom a développé un programme d'urgence Covid-19. L'objectif général de ce programme est de faciliter aux enfants des écoles membres du ce réseau de bénéficier d'éducation à distance en accord avec le programme allégé du Ministère de l'Éducation Nationale pendant la période de confinement liée au COVID 19. Pour y arriver quatre objectifs spécifiques étaient fixés :

1. Former 1,229 professeurs pour encadrer les enfants dans des activités d'éducation à distance.
2. Mettre sur pied une structure utilisant l'imprimé, le téléphone mobile et une plateforme numérique pour faciliter les activités d'enseignements/apprentissage des élèves suivant le média qui leur est accessible.

3. Implémenter le programme d'éducation à distance pour les élèves des écoles partenaires des organisations CRECH, P&A, AMG -Haiti, FEPH, RESTAVEK FREEDOM.
4. Collecter des informations dans l'implémentation du projet pour améliorer le programme pour son insertion dans le programme régulier des élèves.

Les deux objectifs parmi ces objectifs qui sont pertinents pour nous à relater en ce qui concerne le processus d'expérimentation du cours du programme de formation à distance sont l'objectif 1 et 4.

3.3.1 Public cible

Le public cible pour tester le programme en FAD était composé de 27 formateurs de formateurs appelés tuteurs des tuteurs qui avaient pour tâches de former 1,229 enseignants à l'encadrement des élèves (25,000) à distance à travers le programme d'urgence COVID-19 mené conjointement par les quatre organisations citées plus haut. 4,000 parents étaient également impliqués dans le processus

3.3.2 Déroulement de la phase d'expérimentation

Pour démarrer le processus d'expérimentation du programme FAD, deux cours de formation à l'encadrement des élèves à distance ont été élaborés. Des webinaires ont permis de dispenser le cours à 27 formateurs de formateurs qui étaient en trois lieux différents : Port-au-Prince (Ouest), Port-Salut (Sud) et Mirebalais (Centre). Les 27

formateurs de formateurs, dont 12 de CRECH, 7 de RESTAVEK FREEDOM, 5 de P&A et 3 de AMG, une fois formés ont été déployés dans cinq départements du pays pour former les 1,229 enseignants/ tuteurs sur les mêmes thématiques reçues en formation. Ces enseignants/tuteurs à leur tour auront à encadrer 25,000 élèves dans des modules de leçons d'apprentissage à distance. Les médias de support utilisés sont l'imprimé et les téléphones intelligents des parents. Les tuteurs invitent les membres de la famille à encourager les enfants à garder la motivation dans les apprentissages.

Parallèlement aux cours à distance développés pour les enseignants pour les équiper à encadrer les enfants à distance, il y a aussi des modules de leçons d'enseignement à distance qui ont été conçus par l'équipe de conception de CRECH pour les élèves du 1^{er} et 2^e cycle du Fondamental. Ces modules de leçons répondent aux exigences du programme allégé du Ministère de l'Éducation Nationale en termes de contenus.

3.3.3 Évaluation de la phase expérimentale

La phase pilote du programme d'urgence en lien avec la Covid 19, menée par les trois organisations, a été évaluée afin d'améliorer pour une plus large diffusion et exploitation les outils et stratégies utilisés. Quatre groupes ont été appelés à évaluer la formation à distance conçue dans le cadre du programme d'urgence. Il s'agit pour les formateurs de formateurs d'évaluer la formation à distance reçue en termes de

satisfaction par rapport à leur attente. Les enseignants/tuteurs qui ont été formés ont également reçu une grille d'évaluation de leur formation.

Des mécanismes d'évaluation sont mis en place aussi pour permettre aux parents et aux élèves de donner leur appréciation sur les modules de leçons d'école de maison diffusés pendant la Covid 19 par les 4 organisations. Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons seulement les résultats des évaluations concernant la formation à distance pour les formateurs de formateurs et les enseignants tuteurs.

3.3.3.1 Résultats de l'évaluation du cours FAD

a-Évaluation du cours FAD par les formateurs de formateurs

Les formateurs de formateurs participant à l'évaluation du cours séminaire à l'encadrement des élèves à distance avaient à évaluer la formation reçue sur les aspects suivants : la capacité des présentateurs, le contenu des présentations, l'auto-évaluation de leurs apprentissages dans le cours, l'évaluation globale des cours et des considérations d'ordre général. Sur les 27 participants à la formation en FAD, 18 ont pris part à l'évaluation.

Capacité des Présentateurs

Les formateurs de formateurs, dans cette rubrique, ont affirmé pour 10 d'entre eux que les présentateurs étaient très bon dans la communication des objectifs de la formation alors que 6 ont donné une cote « excellent ».

Sur une échelle d'évaluation avec les catégories : 1(pauvre), 2(juste), 3(bon), 4(très bon), 5(excellent), les participants ont attribué des cotes allant de 3 à 5 c'est-à-dire de bon à excellent pour les autres items servant à évaluer les présentateurs sur leurs capacités de :

- présenter les informations de manière organisée,
- utiliser des questions pour faciliter les discussions dans les groupes, des exemples pertinents et des supports (documents, aides audiovisuelles) pendant les sessions de formation,
- montrer de l'enthousiasme pour le sujet.

Pour cette rubrique sur la capacité des présentateurs, 41% des répondants estiment que les présentateurs étaient excellents contre 52 % qui donnent une cote de 4 (très bon) et 5% une cote de 3(bon). 2% n'ont pas répondu à un item de cette rubrique.

Évaluation des contenus de la formation

Les formateurs de formateurs étaient aussi invités à donner leur appréciation par rapport au contenu de la formation reçue. À la question sur comment ils évaluent leur connaissance sur le sujet avant les présentations comme préalable à la formation. Sur les 18 répondants, 7 affirment avoir une excellente connaissance du sujet contre 4 qui disent très bon, 9 avec un niveau jugé bon et 7 avec juste ce qu'il faut. Après la formation, les participants à 72% révèlent avoir maintenant une excellente connaissance du sujet traité contre 17% avec une bonne connaissance de

la question. 11% n'ont pas répondu à cette question. Les contenus de la formation ont été jugés juste comme il faut par 50% des participants et quelque peu avancés par 50%.

Utilité de la formation

Cette rubrique vise à mesurer le degré d'utilité de la formation pour les formateurs de formateurs. 10 répondants expriment que la formation était extrêmement utile pour eux dans leur rôle de formateurs des enseignants contre 8 qui la jugent très utile. 7 participants estiment être extrêmement confiant pour transmettre le contenu de la formation, alors que 10 sont très confiants et un est confiant pour faire ce travail. 15 participants ont admis que la formation est très utile globalement pour leur travail et utile pour 2 d'entre eux avec 1 n'ayant pas répondu à la question. La formation est très utile pour augmenter la capacité à former et à encadrer les enseignants d'après 15 formateurs des formateurs et elle est utile pour 2 autres.

Auto-évaluation des formateurs des formateurs

Dans leur auto-évaluation, les participants dans un retour sur leur apprentissage ont mentionné trois points les plus importants de leur formation ainsi que des méthodes et techniques d'accompagnement en formation à distance en conformité aux contenus. 17 participants se sentent équiper pour encadrer des enseignants et se disent disponibles pour le faire. Pour contextualiser cette réponse, nous relevons ici quelques affirmations tirées des grilles :

- « L'éducation, après la prédication de la parole de Dieu est ma passion »
- « C'est mon métier, ma passion est de servir »
- « J'ai suivi une bonne formation. Maintenant, je suis en mesure de la dupliquer, cela me donne la motivation à être disposé et disponible ».

Les formateurs au nombre de 14 ont souligné que la formation a répondu à leur besoin éducatifs professionnels sur une échelle allant de « d'accord à fortement d'accord » alors que 4 n'ont pas répondu à cette question. 16 répondants reconnaissent que le formateur les a activement impliqués dans le processus d'apprentissage. 17 formateurs de formateurs se sentent plus confiants dans leur capacité à développer un plan de formation et d'accompagnement relatif à la formation à distance.

À la question sur ce qu'ils vont faire de façon différente dans leur pratique habituelle, les répondants avancent qu'ils vont prioriser la participation des enseignants lors des séances de formation, mieux gérer le temps d'enseignement/apprentissage en présentiel, former non seulement les enseignants mais aussi les parents. Ils vont aussi tenir compte de la rétroaction du groupe pour leur stratégie d'animation dans des rencontres avec les enseignants à former.

Évaluation globale de la formation par les participants

Cette partie de la grille d'évaluation vise surtout à collecter de façon générale des informations sur le degré de satisfaction des participants et aussi trouver, en colligeant les commentaires, une base pour améliorer le programme de formation en vue de sa diffusion sur une plus grande échelle. Les formateurs de formateurs ont relevé les points forts et les points faibles suivants de la formation et ont fait aussi des recommandations.

Les participants ont relevé 5 points forts de la formation qu'ils ont reçue en webinaire :

1. Les méthodes de présentation des cours
2. Les contenus qui répondent aux exigences du moment
3. Les techniques d'accompagnement
4. Les compétences des formateurs
5. Les explications claires et précises des notions

En termes de faiblesse, il y a 3 points que les participants ont soulignés

1. L'internet qui était instable
2. Le nombre d'heure alloué qui est insuffisant
3. Faible sonorisation dans la salle de formation

Les participants en guise de recommandations suggèrent d'étendre la formation sur une plus longue période, d'améliorer le problème de la technologie et de toujours prévoir du matériel approprié pour les participants à la formation à distance.

b-Évaluation de la formation donnée par les enseignants formés sur le terrain

On a fait l'évaluation de la formation donnée sur le terrain aux enseignants pour mesurer d'une part comment les formateurs de formateurs ont transmis la formation reçue et d'autre part comment les enseignants ont appliqué les connaissances acquises pour encadrer les enfants dans leurs apprentissages à distance. Ces enfants travaillaient dans les modules de leçon d'école à la maison élaborés par CRECH. Pour faire cette évaluation, 138 enseignants pour 16 écoles ont été retenus. Sur les 138 enseignants, Nous avons des résultats de l'évaluation pour 120 répondants.

Évaluation des contenus et objectifs d'apprentissage des enseignants dans la formation

Par rapport au contenu, on a constaté, dans le dépouillement de la grille, que les participants ont parfaitement assimilé les différents points exposés. À la question sur ce qu'ils ont retenu de la formation et de le mentionner en quelques mots, les participants majoritairement ont intégré les contenus à leur réalité et ont ainsi formulé des réponses touchant l'historique de la formation à distance, les opportunités de la formation à distance pour les écoles en Haïti et les avantages que les élèves peuvent en tirer. À la question : « dans quel niveau la formation te rend

confiant que vos objectifs d'apprentissage ont été atteints », les participants sur une échelle marquant : « pas confiant, peu confiant, confiant, très confiant » ont donné les réponses suivantes au regard de leurs attentes dans la formation : 4 répondants étaient peu confiants, 71 étaient confiants et 45 très confiants.

Utilité de la formation reçue d'après les enseignants formés par les formateurs de formateurs

Dans cet item d'évaluation, les enseignants étaient sollicités à donner leur opinion sur l'utilité de la formation reçue pour encadrer les enfants à distance. Les réponses communes dans toutes les grilles stipulent que :

1. la formation reçue équipe les enseignants pour encadrer les enfants dans les activités d'apprentissage à distance ;
2. la formation reçue leur permet d'utiliser les matériels pour faire la formation à distance ;
3. la formation reçue les a préparés pour faire de la formation à distance quand il y a des ruptures dans le temps scolaire dans le pays ;
4. les enseignants étaient formés à bâtir des plans d'accompagnement pour la FAD ;
5. les enseignants ont appris comment faire parvenir les leçons et les devoirs aux enfants.

À la question sur la nécessité d'offrir aux enfants l'opportunité de continuer leur apprentissage à distance à la maison pendant la fermeture involontaire des écoles, les répondants devaient répondre en choisissant l'une des réponses suivantes : « pas de nécessité, peu de nécessité, il y a de nécessité, beaucoup de nécessité ». Voici les réponses qui ont été collectées : 1 enseignant a répondu qu'il n'y a pas de nécessité, 2 ont dit qu'il y a peu de nécessité, 30 répondants ont souligné qu'il y a de la nécessité et pour 43 enseignants qu'il y a beaucoup de nécessité d'offrir aux enfants l'opportunité de continuer leur apprentissage à distance à la maison pendant la fermeture involontaire des écoles.

Capacité des enseignants

Dans cette rubrique de l'évaluation, on mesure la perception des enseignants de leur capacité après la formation pour encadrer les élèves à distance. Cinq items touchant respectivement le plan conceptuel des leçons d'apprentissage destinées aux enfants, les opportunités et les défis de la formation à distance, les théories éducatives et les approches pédagogiques qui sous-tendent les pratiques d'apprentissage en FAD, les méthodes et techniques d'encadrement en FAD ont été ciblés pour cette mesure. Ces différents items devaient être répondus suivant ces cotes d'appréciation : « pas du tout capable, un peu capable, capable, très bien capable.

Pour l'item sur la capacité d'expliquer et utiliser le plan conceptuel du programme enseignement/apprentissage à distance conçu par CRECH pour les élèves, 20

enseignants ont répondu être peu capables de le faire contre 68 qui affirment être capables et 32 être très capables.

Les participants, à l’item sur la capacité d’expliquer les opportunités et les défis liés à la formation à distance, ont répondu au nombre de 44 être très capables de le faire, 56 se disent capables, 11 qui se disent peu capables et 2 pas du tout capables.

À la question de pouvoir faire des ajouts dans les modules de leçons d’école à la maison suivant le plan conceptuel de CRECH, 21 enseignants ont répondu être très capables, 72 être capables, 23 être peu capables et 2 être pas du tout capables.

Pouvoir identifier les théories éducatives et les approches pédagogiques qui sous-tendent la formation à distance est l’une des capacités que les participants avaient à mentionner dans leur auto-évaluation. Ils étaient 19 à déclarer être très capables de le faire, 70 être capables et 24 être peu capables.

Pour l’application de méthodes et techniques appropriées d’accompagnement des enfants dans le programme d’éducation à distance, 24 enseignants ont révélé être très capables de le faire, 70 être capables, 23 être peu capables et 1 pas du tout capable.

Faiblesses dans la formation reçue et les défis rencontrés sur le terrain

Dans cette partie de l'évaluation les enseignants font état des faiblesses dans la formation reçue par les formateurs de formateurs et les défis auxquels ils ont fait face sur le terrain dans la phase pilote de l'expérimentation du programme à distance pour les élèves pendant la COVID 19. Ils ont relaté 4 faiblesses :

1. Le temps dans la formation pour faire les pratiques qui était insuffisant ;
2. Il leur manquait des méthodes pour faire l'évaluation des enfants à distance ;
3. Il leur manquait des exemples audio-visuels;
4. Ils ne savent pas comment travailler avec des logiciels d'enseignement/apprentissage à distance.

Les défis que les enseignants ont fait face dans leur tâche d'encadrement à distance des élèves ont été noté au nombre de 5 :

1. La négligence des parents;
2. Le faible niveau économique des parents pour faire des plans internet réguliers sur leur téléphone pour le rendre disponible pour les enfants pour les apprentissages et communication avec le tuteur;
3. L'énergie électrique qui n'est pas souvent disponible ;
4. Les enfants et les parents ne s'y connaissent pas toujours dans l'utilisation des technologies (NTIC) ;
5. Les enfants et les parents n'ont pas toujours le matériel approprié (Téléphone intelligent, ordinateur portable, tablette).

Recommandations des enseignants pour le programme de formation à distance

Dans cette rubrique, les enseignants qui ont joué le rôle de tuteurs pour les élèves dans leur programme d'apprentissage de maison ont fait des recommandations pour améliorer le cours du programme de formation à distance et aussi des suggestions en termes de besoins de formations. Il s'agit de :

1. Équiper les formateurs de matériels tels que ordinateurs portables, rétroprojecteur pour les cours en présentiel sur le terrain ;
2. Accorder plus de jours pour les formations en face à face ;
3. Mettre les enseignants en contact avec des logiciels qui facilitent le travail avec les enfants ;
4. Augmenter le volume de documents par cours ;
5. Poursuivre le programme de la formation des maitres à distance.

QUATRIEME PARTIE

LE CADRE APPLICATIF

CHAPITRE IV

LE CADRE APPLICATIF

4.1 Cahier des charges du programme de formation à distance des maitres

4.1.1 Points saillants de la formation

À côté du cadre contextuel qui décrit le contexte socio-économique du pays dans lequel s'insère le programme de formation des maitres, nous voulons préciser ici les points qui orientent celui-ci. Rappelons d'abord la vision, la finalité, les buts, les objectifs et les principes directeurs que l'État haïtien a défini dans sa politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement des enseignants (PNF/EPE, 2018).

4.1.1.1 Vision de la PNF / EPE

La vision de la PNF /EPE tel que formulée dans le document d'orientations de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement des enseignants stipule que :

Cette politique entend pourvoir 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, d'après ce même document d'orientations « s'accorde avec les engagements pris dans les assises internationales » par l'État Haïtien tel par exemple La déclaration d'Incheon et le Cadre d'action (2015), « est en lien étroit avec les plans nationaux », « promeut la modernisation du système de formation », « encourage la professionnalisation des métiers d'enseignant et des agents des personnels d'encadrement ».

4.1.1.2 Finalité, buts et objectifs de la PNF/EPE

La finalité de cette politique de formation nationale des enseignants et de leurs personnels d'encadrement est « d'améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif haïtien ». Ainsi pour y arriver, l'État poursuit le but « d'accroître

l'efficacité de l'action pédagogique et la qualité du processus enseignement-apprentissage ». Quatre objectifs tendent vers ce but :

1. Former tout le personnel enseignant et le personnel d'encadrement à partir des fondements de leur champ de métier ou d'interventions spécifiques ;
2. Faire progresser la qualification des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement en poste vers les référentielles établies ;
3. 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 ;
4. 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).

4.1.1.3 Principes directeurs de la PNF/EPE

L'État a identifié sept principes directeurs pour gouverner sa politique de formation des enseignants. La formation devrait revêtir les caractéristiques suivantes :

1. Intégrée, holistique tout au long de la vie inspirée de la déclaration d'Incheon ;
2. 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 ;
3. Ancrée dans les réalités du système éducatif haïtien, tout en étant ouverte aux innovations pédagogiques et didactiques du monde contemporain ;
4. 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 ;
5. 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 ;
6. 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 ;
7. Fondée sur la cohérence globale entre la formation initiale et la formation continue comme étant complémentaires.

4.1.1.4 Contexte du Système d'apprentissage

Le cadre contextuel socio-économique et démographique du programme de formation a été vu dans la problématique. Nous allons voir maintenant le contexte de la formation en nous inspirant de la démarche de Tessmer et Richey (1997, p.88) dans un article définissant le rôle du contexte dans l'apprentissage et le design de formation. Ils ont ainsi identifié huit hypothèses déterminantes dans le rôle du contexte dans le système d'apprentissage.

1. « *Nous sommes condamnés au contexte* » cette hypothèse explique comment l'apprentissage est indissociable du contexte. Ce dernier influence inévitablement sur tout système d'apprentissage. On ne peut pas l'ignorer.
2. « *Le contexte est un mélange de facteurs qui inhibent ou facilitent à des degrés divers* » l'apprentissage ou la performance. C'est-à-dire que les différents facteurs du contexte peuvent nuire ou permettre l'apprentissage, mais ne l'améliorent pas pour autant.
3. « *Il peut y avoir plusieurs contextes pour un apprentissage ou une performance donnée* ». Par exemple, un apprentissage peut prendre place

dans une salle de classe ou à la maison et chacun de ces contextes a un impact sur la nature de l'apprentissage.

4. « *Les concepteurs pédagogiques sont responsables du succès des acquisitions de l'apprentissage et de leur application et doivent donc répondre aux contextes d'orientation et de performance ainsi qu'aux contextes pédagogiques* ». Un apprentissage est réussi quand il est appliqué dans des situations concrètes. Les designers de formation doivent tenir compte des facteurs du contexte qui influent sur la préparation, l'acquisition et la rétention des contenus d'apprentissage sur le long terme et à l'emploi.
5. *Les designs pédagogiques peuvent s'adapter au contexte, mais ne peuvent pas le contrôler.* » L'adaptation ici, d'après l'auteur implique un ajustement mutuel entre l'instruction et le contexte. Parfois le designer pédagogique aura à agir sur les facteurs du contexte pour faciliter les apprentissages, dans d'autres cas ce sont les scénarios d'apprentissage qu'il faut ajuster au contexte.
6. *L'impact du contexte varie selon la nature de l'apprenant, le contenu et l'intensité des éléments contextuels.* ». Malgré la grande influence du contexte sur le cadre pédagogique, son impact varie suivant la motivation de l'apprenant, de la tâche à réaliser (Tessmer & Harris, 1992) et de la nature des contenus d'apprentissage (Richey, 1992, cité par Tessmer et Al.)

7. *Les designs pédagogiques réussis doivent être, pour une certaine mesure, spécifique à la situation.* » Le design pédagogique efficace prend en compte un contexte riche partant d'une analyse micro et macro de la situation de l'apprenant. Il analyse le contexte immédiat de l'apprenant, son contexte d'apprentissage et de travail et les structures organisationnelles de soutien dont il dispose.
8. *Les orientations systémiques du design pédagogique sont, dans l'ensemble, plus efficaces que les orientations systématiques.* » Les auteurs dans l'article précité, précisent que ;

Par définition, une approche systémique du design pédagogique doit répondre à un large éventail d'éléments contextuels. Elle prend en compte les éléments contextuels qui inévitablement affectent l'apprentissage et la performance. De telles procédures systémiques sont compatibles avec les procédures de conception systématique traditionnelles et, dans la plupart des cas impliquent l'expansion de ces méthodes traditionnelles.

a- Dimensions et niveaux du contexte

Tessmer et Richey se basant sur les hypothèses de l'impact du contexte sur le processus d'enseignement/apprentissage, et qui elles-mêmes ont pris assise sur les théories systémiques des théories de la communication et de la psychologie, proposent 3 dimensions et 3 niveaux de facteurs dans un contexte de formation. Les 3 dimensions du contexte sont : le contexte orientant, le contexte d'enseignement et le contexte de transfert.

Le contexte orientant précède l'événement d'apprentissage et contient des facteurs qui influencent la motivation et la préparation cognitive du futur étudiant à apprendre. Par exemple, les commentaires d'un enseignant ou d'un superviseur sur un cours à venir peut déterminer le niveau de motivation qu'un étudiant y apporte même s'il peut survenir des jours ou des semaines avant l'instruction. Cela affecte également le transfert des apprentissages des élèves dans le contexte post-enseignement. (Tessmer et Richey, p. 90).

Le contexte d'enseignement comprend tous les facteurs et les environnements qui peuvent influencer directement l'enseignement/apprentissage avec des ressources physiques, sociales et symboliques immédiates et en dehors de l'apprenant.

Le contexte de transfert est le contexte dans lequel les apprentissages sont appliqués. Dans ce contexte, l'apprenant a l'opportunité de rapprocher les connaissances acquises dans les apprentissages de leur domaine d'application.

Dans leur analyse sur le rôle du contexte dans la formation, les auteurs réalisent qu'il y a plusieurs niveaux qui sont imbriqués dans les différentes dimensions du contexte. Ces différents niveaux sont : l'apprenant, l'environnement immédiat, l'organisation. Pour ces différents niveaux, des facteurs sont considérés au regard des différents contextes. Nous reproduisons ci-dessous le tableau de Tessmer et Richey (1997) traduit par Pierre Gagné (2014) qui présente la matrice des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux. (Tableau 4.1)

Tableau 4. 1

La matrice des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux

Dimensions \ Niveaux	1.Contexte Orientant	2.Contexte d'enseignement	3.Contexte de traitement
A. L'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Son profil - Ses buts personnels - Sa perception de l'utilité de la formation - Son sentiment de responsabilité à l'égard des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> - Sa perception de son rôle d'apprenant - Sa perception des tâches à réaliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Sa perception de l'utilité des apprentissages réalisés - Sa perception des ressources à sa disposition - Ses stratégies de transfert - Son expérience
B. L'environnement immédiat	<ul style="list-style-type: none"> - Le soutien social à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les conditions sensorielles de l'enseignement et de l'apprentissage - L'organisation de l'espace d'enseignement - La perception du rôle de l'enseignant - Le calendrier d'apprentissage - La culture du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - Les occasions de transfert - Le soutien social au transfert - Les indices situationnels favorisant le transfert
C. Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Les incitatifs mis en place pour suivre la formation - La culture d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Les récompenses et la valorisation de l'apprentissage - Le soutien à l'apprentissage - Le soutien à l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - La culture de transfert - Les incitatifs au transfert

Source: Traduit de M. Tessmer et R. C. Richey, The role of context in learning and instructional design. ETR&D, 45(2), p. 92. (traduit par Pierre Gagné (2014)

b- Matrice d'analyse du contexte de formation des maitres selon l'approche de Tessmer et Richey

Nous préconisons l'approche de Tessmer et Richey pour analyser les points saillants du contexte de cette formation dans sa phase initiale, à la mi-parcours et en fin de processus. C'est-à-dire que nous allons tenir compte du contexte avant, pendant et après la formation au niveau de l'apprenant, de l'environnement immédiat et de l'organisation. Les différents facteurs appréciés suivant les 3 dimensions et les 3 niveaux sont présentés dans les tableaux suivants. Les données de ces tableaux sont tirées d'une enquête et des activités de focus groupe qu'on a conduit auprès d'un échantillon d'enseignants provenant du groupe cible de la formation et des informations disponibles sur les différents projets et activités de CRECH.

Tableau 4. 2
La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions
et trois niveaux (Niveau Apprenant)

Dimensions Niveaux	1. Contexte Orientant	2. Contexte d'enseignement	3. Contexte de transfert
A- L'apprenant (les professeurs du fondamental)	<p>1-1 Son profil -Âgé entre 20 et 69ans -76% sont des femmes -Niveau académique compris entre la 9ème année fondamentale et la classe terminale et parfois universitaire -Salaire non compétitif -Main d'œuvre disponible et bon marché.</p> <p>1-2-Ses buts Personnels -Exercer une profession plus prestigieuse ou voir la profession enseignante valorisée. -Avoir un salaire plus décent. -Bénéficier d'un plan de carrière et de retraite</p>	<p>2-1- Sa perception de son rôle d'apprenant</p> <p>-En tant qu'apprenant, les enseignants sont auto motivés à se former et sont demandeurs de formation pour laquelle ils sont disposés à investir temps et argent</p>	<p>3-1 Sa perception de l'utilité Des apprentissages réalisés. ils ne croient que la réalisation es apprentissages lui permettront de réussir le cours et plus tard mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Par exemple dans le cours d'encadrement à la formation à distance, ils affirment que les apprentissages les ont préparés pour encadrer les enfants à distance quand il a des ruptures dans le temps scolaire dans le pays</p> <p>3-2-Sa perception des ressources à sa disposition Ils trouvent les ressources à sa disposition très limitées</p>
	<p>1-3 – Sa perception de l'utilité de la formation -Meilleure reconnaissance sociale de leur travail -Prétention à un meilleur salaire pour une meilleure qualité de vie -Plus performant dans leur travail pour un meilleur rendement des élèves</p> <p>1-4 – Son sentiment de responsabilité à l'égard des résultats Il est conscient de son impact sur le rendement académique des élèves et demande des encadrements pour bien faire le travail</p>	<p>2-2- Sa perception des tâches à réaliser La formule de formation à distance étant relativement nouvelle en Haïti et vu son importance révélée pendant la pandémie à toute la communauté éducative, les enseignants étaient conscients de leur tâche dans l'encadrement des enfants dans des activités d'apprentissage à distance</p>	<p>3-3– Ses stratégies de transfert La salle de classe et les échanges avec les pairs seront utilisés pour le transfert des connaissances et compétences acquises</p> <p>– Son expérience Ils sont des enseignants en salle de classe avec pour certains plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, d'autres mènent des activités en parallèle tels l'agriculture, le commerce et des fonctions ministérielles dans leur église.</p>

Tableau 4. 3
La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions
et trois niveaux

Niveau Environnement immédiat

Dimensions Niveaux	1. Contexte Orientant	2. Contexte d'enseignement	3. Contexte de transfert
B- L'environnement immédiat	<p>1-1- Le soutien social à la formation Pas de système de prêts et bourse venant de l'état ni d'institutions bancaires pour la formation continue des enseignants. Des organisations financent dans certains cas la formation continue des enseignants de leur réseau. La formation à distance est très bien vue pour le moment par rapport aux nombreuses ruptures dans le temps scolaire à cause de la pandémie et les troubles sociaux.</p>	<p>2-1 Les conditions sensorielles de l'enseignement et de l'apprentissage l'Enseignement/apprentissage traditionnel mise beaucoup sur l'oralité avec des cours magistraux et très peu de supports didactiques audio-visuels et plus de temps d'enseignement que d'apprentissage. Accès limité à l'énergie électrique et à l'internet pour la FAD</p> <p>2-2-L'organisation de l'espace d'enseignement Espace pas souvent approprié à l'enseignement pour la formation à distance, les dispositifs d'accès aux NTIC ne sont pas toujours présents.</p> <p>2-3 – La perception du rôle de l'enseignant Quelqu'un qui est détenteur d'un savoir à transmettre, qui a une grande qualification, qui soit capable de faire preuve de ses compétences et aussi être en mesure de répondre à toutes les questions de son domaine et est garant de la performance académique de l'apprenant.</p>	<p>3-1-Les occasions de transfert La salle de classe, les réunions de professeur, les réunions de parents.</p> <p>3-2– Le soutien social au Transfert Très peu, sinon les parents et certaines organisations qui financent la scolarité des enfants</p> <p>3-3-Les indices situationnels favorisant le transfert -Disponibilité des élèves à apprendre. -Engagement du professeur. -La bonne performance des élèves qui valorise le travail des enseignants.</p>

Tableau 4.3

La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux (Niveau Environnement immédiat) (suite)

Dimensions Niveaux	1. Contexte Orientant	2. Contexte d'enseignement	3. Contexte de transfert
B- L'environnement immédiat		<p>2-4-Le calendrier d'apprentissage -Période de congé entre les contrôles fixés par le calendrier scolaire -Les vacances d'été -les jours de congé -Les fins de semaine (Week end)</p> <p>2-5 – La culture du contenu -Contenu présenté sur de l'imprimé, très peu de contenus audio-visuels. -Pas de culture de recherche au regard des contenus.</p>	

Tableau 4. 4

La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions et trois niveaux
Niveau Organisation

Dimensions Niveaux	1. Contexte Orientant	2. Contexte d'enseignement	3. Contexte de transfert
C. L'organisation	<p>1-1 Les incitatifs mis en place pour suivre la formation -Calendrier flexible de la formation -Mise en place pour diffusion de façon hybride -Programme de subvention partielle de la formation.</p>	<p>2-1 Les récompenses et la valorisation de l'apprentissage -Le professeur après une formation peut voir son salaire augmenté par son institution mais dans des cas d'exception.</p>	<p>3-1-La culture de transfert La culture de transfert des connaissances dans l'organisation est surtout faite de : -séminaires et Formation-échanges et de coaching entre des pairs, ou entre un responsable et d'autres cadres.</p>

Tableau 4.4
La matrice d'analyse des facteurs du contexte de formation, selon trois dimensions
et trois niveaux
Niveau Organisation (suite)

Dimensions Niveaux	1. Contexte Orientant	2. Contexte d'enseignement	3. Contexte de transfert
C. L'organisation	<p>1-2 La culture d'apprentissage</p> <p>-Mémorisation à outrance.</p> <p>-Apprentissage par imitation (fond et forme)</p> <p>-Très peu d'échanges et d'interaction avec les pairs</p> <p>-Pas de culture de recherche</p>	<p>-La formation peut représenter une valeur ajoutée pour l'apprenant pour trouver un emploi mieux payé.</p> <p>2-2-Le soutien à l'apprentissage</p> <p>Les professeurs n'ont pas beaucoup de soutien dans leur apprentissage, Ils sont parfois libérés par leur institution pour participer à une formation. Ils peuvent de façon limitée avoir accès à l'internet pour des recherches</p> <p>2-3 -Le soutien à l'enseignement</p> <p>Un bon nombre d'institutions sont engagées dans la formation des maitres quoique insuffisant d'après les études pour répondre à la demande d'enseignants qualifiés</p> <p>Les formateurs bénéficient de très peu de support pédagogique pour les activités d'enseignement à part la disponibilité des programmes d'études et des séminaires de formation continue.</p>	<p>-échanges et formation avec des experts nationaux et internationaux</p> <p>-observation des pratiques et des routines</p> <p>-consultation des données relevant de la gestion des connaissances incluant les leçons apprises sur les pratiques de l'organisation</p> <p>3-2 -Les incitatifs au transfert</p> <p>-Le sentiment d'appartenance de l'enseignant à l'organisation facilite le transfert des connaissances et compétence.</p> <p>-Les aînés dans l'organisation sont des modèles dans le transfert des connaissances.</p> <p>-Les contrats d'engagement avec les enseignants pour le transfert des connaissances après avoir été bénéficiaires d'une formation.</p> <p>-Discours de sensibilisation au sein de l'organisation pour transférer les connaissances acquises.</p>

4.1.2 Possibilités et contraintes de ce projet de formation

Ce projet de formation offre des possibilités énormes sous différents angles :

- Pour l'apprenant/enseignant, l'opportunité d'avoir accès à une formation professionnelle et être ainsi plus compétitif pour le marché de l'emploi.
- Pour les écoles, la disponibilité de personnels qualifiés pour un meilleur rendement académique des élèves.
- Pour l'organisation porteuse du projet, une opportunité qui contribue à l'atteinte de sa mission qui entre autres est de former des professeurs pour le secteur de l'éducation protestante. Le succès du projet pourrait apporter une certaine visibilité à l'organisation.
- Pour le pays en général et les zones rurales et éloignées en particulier, la possibilité de disposer de mains d'œuvre qualifiées pour le système éducatif.

Le projet probablement aura à faire face à certaines contraintes ou défis tels que :

- Les préjugés par rapport à ce mode de formation un peu nouveau dans le paysage éducatif Haïtien surtout en milieu rural quoique la pandémie de COVID a un peu changé les mentalités, car beaucoup d'institutions d'enseignement ont dues se tourner vers la formation à distance pour permettre aux apprenants de poursuivre leurs études.

- La faible disponibilité ou l'absence d'électricité domestique dans des provinces.
- Le manque de ressources en termes de NTIC dans des provinces.
- La difficulté dans les premières années du projet de rentabiliser le programme.
- Le manque d'expert en formation à distance en Haïti pour monter l'équipe de conception du programme et des cours.

4.2 Public cible et condition d'admission au programme

4.2.1 Public cible

Ce programme est prioritairement destiné aux enseignants, aux responsables des écoles membres de CRECH pour lesquels nous avons conduit une analyse de besoins pour cette formation. Mais il est aussi adressé à tout cadre travaillant dans des organisations impliquées dans des activités d'éducation ou encadrant des écoles sur le terrain.

4.2.2 Condition admission au programme

Pour être admis au programme, le postulant doit :

- Être détenteur du baccalauréat d'études classiques ou son équivalent ;

- Être enseignant d'une école membre de CRECH ou recommandé par une organisation partenaire de ce réseau ;
- Faire preuve de connaissances adéquates du français parlé et écrit nécessaire pour réussir dans le programme ;
- Présenter une lettre de recommandation de son travail (école ou organisation) ;
- Remplir le formulaire de demande d'admission au programme.

4.3 Durée du programme

Ce programme de formation s'étend sur deux ans. Il comprend 20 cours à raison de deux cours par mois et une période de relâche de deux mois par année. Si un étudiant n'est pas inscrit pour un cours du programme, il devra attendre cette nouvelle offre de cours à une prochaine session de formation.

4.4 Finalité, but et objectifs du programme

4.4.1 Finalité

À travers ce projet de formation des maitres, CRECH par le biais de son centre de formation souhaite contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans le pays pour le développement des communautés. Il mettra ainsi à la disposition du système éducatif haïtien des maitres formés via son programme de formation à distance des maitres.

4.4.2 Buts

Les buts de ce programme sont de :

- Faire en amont du programme, un état des lieux des besoins de formation pour les professeurs du cycle fondamental des écoles protestantes membres de l'organisation CRECH à partir d'un échantillon représentatif du groupe cible.
- Développer un programme de diplôme en pédagogie par la formation à distance pour les enseignants du cycle fondamental.
- Augmenter le nombre de professeurs formés dans les écoles protestantes en général et les écoles partenaires de l'organisation en particulier.
- Former sur 5 ans 1 000 enseignants au minimum à travers les 10 départements du pays.
- Améliorer le rendement académique des élèves dans les écoles protestantes.

4.5 Contenu du programme de formation

Ce contenu s'inspire du programme de formation déconcentré du centre de formation des maîtres de CRECH auquel des axes de formation ont été ajoutés pour répondre au besoin de développement pour lequel ce programme de formation a été bâti. Les 20 cours du programme sont rangés à l'intérieur des axes de formation. Chaque axe comprend 3 ou 4 cours à raison de 10 cours par année d'études.

Chaque cours représente un total de 45 heures de travail pour l'apprenant. L'étudiant maitre qui présente des difficultés majeures dans l'utilisation du français oral et écrit devra s'inscrire dans le programme de français de mise à niveau conçu à cet effet.

4.5.1 Cours de la première année

Axes et Thèmes de formation	Objectifs Généraux	Performances attendues de l'enseignant formé
1-Axe des disciplines		
Français	Renforcer la capacité langagière à l'oral et à l'écrit des apprenants en français	L'enseignant utilise adéquatement le français parlé et écrit dans sa salle de classe
Mathématiques	Développer les compétences des étudiants dans l'acquisition des savoirs touchant les différents contenus des mathématiques du fondamental 1 ^{er} et 2 ^e cycle	L'enseignant possède les compétences nécessaires tels que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (les bonnes attitudes) dans l'enseignement des mathématiques.
Sciences Sociales	Amener l'apprenant à saisir et expliquer le contenu d'enseignement des Sciences sociales en Haïti au niveau du fondamental tout en étant capable d'extrapoler sur les sujets.	L'enseignant en salle de classe maîtrise son contenu d'enseignement des sciences sociales et est en mesure de le transmettre suivant les prescrits curriculaires du Ministère de l'éducation pour cette matière.

4.5.1 Cours de la première année (suite 1)

Axes et Thèmes de formation	Objectifs généraux	Performances attendues
1-Axe des disciplines (suite)		
Sciences expérimentales	Faciliter les étudiants d'avoir accès à des connaissances théoriques et pratiques sur les contenus du programme des Sciences expérimentales pour le 1er et 2 ^e cycle fondamental	L'enseignant a une bonne connaissance des contenus à enseigner et fait preuve d'innovation et de créativité pour rendre le cours vivant et pratique.
2-Axe formation à distance		
Introduction à la formation à distance	Introduire les étudiants aux concepts clés en formation à distance, son parcours, ses enjeux, les théories éducatives et les approches pédagogiques qui sous-tendent ses pratiques	L'enseignant a une connaissance théorique sur la formation à distance et est capable d'apprécier son importance pour l'éducation et exploiter ses nouvelles connaissances dans ses pratiques éducatives présentes ou futures.
3-Axe développement et compétence de vie		
Marché de l'emploi et Entrepreneuriat	Analyser avec ses étudiants les réalités du marché de l'emploi et aiguïser aussi chez eux l'esprit entrepreneurial en leur fournissant des connaissances nécessaires pour bâtir un projet générateur de revenus	Les professeurs ont une bonne connaissance des besoins du marché de l'emploi, de l'entrepreneuriat et préparent les enfants à cette réalité pour des choix judicieux à l'avenir.

4.5.1 Cours de la première année (suite 2)

4-Axe Pédagogie, méthodes et didactiques	Objectifs généraux	Performances attendues
Introduction aux Sciences de l'éducation	Initier le professeur au concept sciences de l'éducation, le débat autour de sa nature, aux théories et méthodes d'éducation.	Le professeur se réfère à sa profession comme étant une science avec ses théoriciens, ses modèles, ses méthodes et ses découvertes.
5-Axe Ateliers		
Atelier d'utilisation des manuels de CRECH	-Aider les étudiants à maîtriser les techniques qui permettent d'utiliser convenablement les ouvrages de CRECH dans une démarche nouvelle liée à l'enseignement- apprentissage des leçons fondées entre autres sur la bible.	L'enseignant qui travaille dans les écoles utilisant les manuels de CRECH exploite le matériel en profondeur suivant la formation reçue au bénéfice des enfants.
6-Axes Psychologie et Philosophie		
Psychologie générale et Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent	Initier l'étudiant/enseignant aux concepts et théories de base de la psychologie et du développement de l'enfant afin de l'aider à comprendre les processus psychologiques cognitifs, affectifs et sociaux qui sous-tendent le comportement de son élève.	L'enseignant mobilise ses connaissances en psychologie et du développement de l'enfant dans la relation enseignant/élève afin d'optimiser les apprentissages des élèves.
Histoire et philosophie de l'éducation	Initier l'étudiant/enseignant aux concepts et théories de base de la psychologie et du développement de l'enfant afin de l'aider à comprendre les processus psychologiques cognitifs, affectifs et sociaux qui sous-tendent le comportement de son élève	L'enseignant mobilise ses connaissances en psychologie et du développement de l'enfant dans la relation enseignant/élève afin d'optimiser les apprentissages des élèves

4.5.2 Cours de la deuxième année

Axes et Thèmes de formation	Objectifs Généraux	Performances attendues de l'enseignant formé
1-Axe des didactiques		
Didactique du français	Développer les compétences de l'étudiant(e) dans l'enseignement du Français comme langue seconde	L'enseignant possède des méthodes pour enseigner le français comme langue seconde dans sa salle de classe
Didactique des mathématiques	Équiper les étudiants pour dispenser les cours de mathématique dans les classes de base de l'école fondamentale	L'enseignant prépare les enfants à l'apprentissage des mathématiques et utilise des méthodes adéquates pour l'acquisition de cette matière par les élèves
Didactiques des Sciences sociales	-Porter les professeurs à reconnaître l'importance et le but de l'enseignement des sciences sociales et les enseignent suivants les méthodes apprises	Le professeur enseigne les sciences sociales de manière vivante
Didactiques des Sciences expérimentales	Familiariser les étudiants avec les principes, les orientations et les méthodes d'enseignements des Sciences expérimentales pour le fondamental	Le professeur est au fait des principes, recommandations et méthodes pour l'enseignement des Sciences expérimentales et les applique
Didactique du créole	-Sensibiliser les enseignants sur les problèmes d'ordre sociolinguistique au regard de la langue créole et la problématique de la didactique du créole comme langue maternelle -outiller les étudiants aux méthodes et techniques d'enseignement du créole suivant des données des recherches disponibles et validées	L'enseignant conscient du problème sociolinguistique du créole en Haïti et de la problématique de la didactique du créole comme langue maternelle utilise les méthodes et techniques apprises en cours pour enseigner le créole tout en continuant à faire des recherches pour améliorer sa pratique

4.5.2 Cours deuxième année (suite 1)

Axes et Thèmes de formation	Objectifs Généraux	Performances attendues de l'enseignant formé
2-Axe formation à distance		
Encadrement des élèves en formation à distance	Outiller les enseignants pour encadrer les élèves à distance dans leur apprentissage	L'enseignant formé utilise les méthodes apprises pour encadrer les élèves à distance en cas de rupture dans le temps scolaire
3-Axe développement et compétence de vie		
Environnement et éducation à la citoyenneté	Préparer les enseignants pour développer chez leurs élèves les réflexes de protection de leur environnement et d'implication à la vie de leur communauté	Le professeur stimule les élèves pour être des protecteurs de leur environnement et des citoyens engagés dans la vie et le changement de leur communauté
4-Axe Pédagogie, méthodes, Évaluation		
Évaluation des apprentissages scolaires	Faciliter aux enseignants l'acquisition des connaissances nécessaires en docimologie pour évaluer adéquatement les apprentissages scolaires les enseignants	L'enseignant maîtrise les différentes formes d'évaluation des apprentissages scolaires et développe des outils fiables pour évaluer les différents acquis des élèves
Gestion de classe	Outiller les enseignants pour qu'ils soient capables de mettre en place un environnement propice à l'enseignement /apprentissage à partir des théories et des analyses de cas pratiques sur la gestion de classe	L'enseignant développe des compétences professionnelles en gestion de classe pour faciliter l'apprentissage des élèves
Méthodologie générale de l'enseignement	Aider les enseignants à acquérir les connaissances nécessaires pour bien planifier et dispenser leurs leçons afin de maximiser les apprentissages des élèves	Les enseignants font preuves de connaissances suffisantes en méthodologie générale de l'enseignement en concevant des plans de leçons avec des stratégies d'enseignement/ apprentissage qui facilite le travail des élèves

4.5.2 Cours deuxième année (suite 2)

Axes et Thèmes de formation	Objectifs Généraux	Performances attendues de l'enseignant formé
5-Axe Ateliers		
Atelier sur les technologies utilisées en formation à distance	Former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) en formation à distance	Les professeurs maîtrisent différents types de technologies utilisés en formation à distance et les exploitent pour encadrer les élèves dans des situations éducatives.
6-Axes Psychologie et Philosophie		
Psychologie des apprentissages scolaires	Former les enseignants sur les théories psychologiques de l'apprentissage	Les enseignants mobilisent les connaissances apprises sur les théories d'apprentissage scolaire afin de construire des modèles d'enseignement/apprentissage et évaluation efficaces et efficaces pour les différentes matières de l'école fondamentale
Philosophie de l'éducation	Permettre aux apprenants d'appréhender la cosmovision qui soutient les théories et les pratiques d'éducation chrétienne	Le professeur est en mesure de se positionner par rapport aux valeurs qui sous-tendent ses activités d'enseignement /apprentissage

4.6 Stratégies pédagogiques pour la conception des cours du programme

4.6.1 Quelques principes à prendre en compte

Pour la conception des cours du programme de formation, nous reprenons les mêmes recommandations faites dans le document du projet de cette initiative de formation.

Ces recommandations s'alignent sur les principes que Pierre Gagné (Gagné, 2014) a exposé dans le texte sur le design de formation en contexte de développement. L'auteur a cité quatre principes que tout designer de formation doit tenir compte dans l'élaboration d'un programme de formation qui s'inscrit dans un contexte de développement.

Premier principe : l'enseignement doit rester connecté à ses sources et à ses conséquences dans la réalité. C'est à dire que le design de la formation doit s'insérer dans le contexte de l'enseignant en formation et faciliter le transfert des acquis dans la vie professionnelle et personnelle de l'apprenant.

Deuxième principe : L'enseignement n'est pas la cause de l'apprentissage. Le design ne sera pas monté avec un focus sur l'enseignant avec un ensemble de savoir ou savoir-faire à transmettre, mais sur l'étudiant, à savoir, toujours avoir en vue, comment créer des conditions nécessaires à son apprentissage, comment maintenir son engagement dans ce processus d'enseignement/apprentissage qui doit conduire possiblement à un changement durable pour lequel ce design est conçu.

Troisième principe : Les besoins de formation ont une double nature. Dans notre projet, il y a d'une part les besoins d'ordre objectif de maîtres qualifiés pour le système éducatif exprimés par les décideurs que sont l'État, les responsables d'organisations, de missions, d'écoles et les experts. Et d'autre part, il y a les besoins ressentis par le groupe cible qui sont d'avoir une meilleure qualification et

compétence pour mieux former les enfants et participer au développement des communautés. Il y a aussi ce besoin des enseignants de valorisation de leur profession afin d'avoir un meilleur salaire pour un mieux-être personnel. Le designer de la formation doit travailler à développer des stratégies pour concilier de manière optimale ces besoins.

Quatrième principe : Tout dispositif de formation agit comme un mécanisme de sélection. Tout étudiant n'apporte pas un même bagage dans un processus d'apprentissage dû à des facteurs internes et externes qui sont propres à chacun. Le designer de la formation devrait veiller à diversifier les activités d'apprentissage pour permettre à tout un chacun de se retrouver et aussi explorer d'autres formes d'apprentissage.

En ajout aux recommandations citées plus haut, il est intéressant de souligner avec Basque et Baillargeon (2013) les 4 défis à relever dans la conception des cours à distance :

« **1-Le défi de l'autonomie de l'étudiant** ». Il faut bien prendre en compte le profil des apprenants sur le plan cognitif, socioaffectif pour pouvoir mettre à leur disposition des ressources qui les aideront à surmonter les difficultés liées à l'étude, à être plus autonomes et persévérants.

« **2-Le défi d'une pédagogie explicite** ». Le scénario pédagogique doit être explicite conseillant ces auteurs pour faciliter le cheminement autonome de l'étudiant. Les cibles et les démarches d'apprentissage doivent être clairement définies « tout en laissant à l'étudiant la possibilité de faire des choix et de contextualiser sa démarche d'apprentissage, en fonction de ses intérêts, ses besoins et ses objectifs. »

« **3- Le défi d'une conception collaborative** ». La conception d'un cours à distance n'est pas le fait d'une seule personne. Elle fait intervenir plusieurs compétences tels « tuteurs, professionnels pédagogiques, programmeurs, infographes, spécialistes du multimédia, etc. ». sous la responsabilité du titulaire du cours.

« **4-Le défi de la médiatisation du cours** ». Les concepteurs des cours à distance ont beaucoup de choix pour les médias devant porter leur contenu. Ces auteurs recommandent de faire un choix éclairé pour cette médiatisation, « motivé avant tout par des préoccupations d'ordre pédagogique ».

4.6.2 Suggestions pour l'élaboration des cours pour le programme

Pour développer les cours du programme de formation, une équipe pédagogique sera montée autour du responsable du programme. Pour chaque cours on prendra le soin d'avoir un professeur responsable pour ce cours, assisté d'un spécialiste en formation à distance, de graphistes, des réviseurs et d'évaluateurs internes.

L'accès aux ressources technologiques étant très limité dans les milieux de vie des apprenants et aussi par le fait que la formation à distance est relativement nouvelle pour eux comme mode de formation, il est recommandé dans le programme de ménager des activités en présentiel dans le cheminement académique des étudiants. Le programme doit créer des situations de transferts des connaissances acquises par l'étudiant dans sa réalité socio-professionnelle. Cette démarche va offrir à l'enseignant l'occasion d'appliquer ce qu'il a appris et aussi de permettre à sa communauté de bénéficier de ses nouvelles compétences.

Avant de démarrer avec la conception des cours, l'équipe engagée dans la conception et le développement des cours devrait prendre une formation en Ingénierie pédagogique , par exemple sur la méthode MISA pour explorer les possibilités qu'elle offre afin de les exploiter pour le design des cours.

4.6.3 Méthodes pédagogiques

Les informations fournies ici sur les méthodes pédagogiques représentent des pistes à exploiter et à augmenter suivant les exigences du cours et le besoin de contextualisation des savoirs par l'apprenant. C'est-à-dire que le groupe cible, objet de la formation sont des enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique; donc les activités d'apprentissage doivent permettre des applications dans leur environnement de travail. De plus, Il ne faut pas préconiser un apprentissage totalement autonome, ce serait trop brutal par rapport à la culture d'apprentissage

dont les étudiants ont été longtemps imprégnés. Donc une démarche qui favorise l'apprentissage en groupe, l'interaction entre les pairs, des tuteurs, des professeurs et les apprenants est à encourager.

4.6.4 Technologies

Ce programme se veut une réponse pour faciliter l'accès à la formation pour des enseignants via la formation à distance. Parlant d'accès à la formation, André Jacques Deschênes nous offre une belle définition de la formation à distance touchant cet aspect. En effet, elle met l'accent sur l'aspect d'accessibilité de la formation à distance, et il stipule : « la formation à distance est une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant » (Deschênes et ses collaborateurs 1996, p. 11). Cela sous-entend que tout devrait être mis en place pour faciliter ce rapprochement.

Les auteurs Deschênes et Maltais vont préciser que l'accessibilité est d'offrir au plus grand nombre une formation qui correspond à leurs besoins, une formation de qualité et qui permet aux apprenants de réussir dans cette formation. Donc, les médias et la technologie à utiliser pour porter la formation ne peuvent être négligés. La notion d'accessibilité en formation à distance renvoie aussi à l'utilisation des technologies, il est vrai que les auteurs précités avancent que la formation à distance ne suppose pas nécessairement l'utilisation de technologies particulières, mais de la volonté de rendre le savoir accessible aux apprenants. Toutefois les auteurs

Deschênes et Maltais ont fait trois recommandations pour la mise en place d'un dispositif pour l'utilisation des technologies en formation à distance que nous reproduisons ici.

1- Premièrement, on ne choisit pas un modèle technologique dans lequel on insère ensuite un contenu et une démarche d'apprentissage comme le proposent la plupart des plates-formes actuellement disponibles pour la médiatisation d'activités de formation sur Internet. La technologie doit être sélectionnée une fois que le contenu, les objectifs, la démarche d'apprentissage et le modèle d'encadrement ont été déterminés. Il est alors possible de choisir les outils technologiques qui correspondront le mieux aux caractéristiques de l'activité que l'on veut concevoir.

2- Deuxièmement, il apparaît injustifié et injustifiable de penser et de prétendre que l'on peut utiliser n'importe quelle technologie ou applications particulières des technologies dans une activité de formation simplement parce que cette utilisation conduira nécessairement à des apprentissages sur cette technologie ou ces applications. Dans toutes les situations où les apprenants ne sont pas familiers avec une technologie, il faut prévoir des objectifs et des activités d'apprentissage pour les maîtriser.

3- Troisièmement, les critères de choix d'une technologie devraient donc être : celle qui correspond le mieux aux objectifs, au contenu et à la démarche d'apprentissage du cours, celle qui peut être disponible pour l'ensemble des étudiants, celle qui a de bonnes chances d'être déjà maîtrisée par l'ensemble des étudiants, celle qui est la plus économique et celle qui est la plus flexible.

Dans ce contexte c'est l'imprimé qui sera le médium dominant dans cette formation, mais pour soutenir l'apprentissage des apprenants, nous comptons aussi prendre avantage sur le M-Learning comme technologie abordable pour les enseignants. L'apprentissage Mobile ou M-Learning, d'après une définition de l'UNESCO, est un moyen de compléter le processus d'apprentissage grâce à des appareils mobiles, tels que les ordinateurs de poche, tablettes numériques, baladeurs MP3, téléphones

intelligents et portable. Cette définition fait ressortir le fait que l'apprenant n'est pas lié à un espace géographique donné pour ces apprentissages. Dans les principes directeurs des apprentissages mobiles, l'UNESCO affirme l'intérêt de l'usage des mobiles dans l'apprentissage.

En 2013, pour la première fois, le nombre d'appareils portables connectés, qui sont dans leur vaste majorité des téléphones, dépassera celui de la population mondiale. Or, en dépit de leur omniprésence et des formes uniques d'apprentissage qu'elles procurent, ces technologies sont souvent bannies ou ignorées des systèmes éducatifs formels. Il s'agit là d'une occasion manquée. Car les possibilités d'apprentissage offertes par les appareils portables sont impressionnantes et, dans bien des cas, parfaitement établies. Si elle n'est pas une panacée, la technologie mobile peut certainement apporter une réponse novatrice et rentable à plusieurs défis éducatifs pressants. (UNESCO,2013).

Les remarques de L'UNESO sur les apprentissages mobiles et les recommandations faites par Deschênes et Maltais sur le choix des technologies pour une formation sont très pertinentes pour notre travail. Ce programme de formation sera en mode hybride dans les premières phases de lancement pour ne pas rompre, comme on l'a déjà dit plus haut, trop brutalement avec une formule de formation auquel les enseignants sont déjà habitués. Ainsi certains cours seront en partie en présentiel et en partie à distance, alors que d'autres cours seront totalement donnés à distance.

Pour être en congruence avec ces recommandations :

1. Nous avons d'abord défini les contenus, les objectifs, les grandes lignes de la démarche d'apprentissage et de l'encadrement avant de choisir un modèle technologique pour la formation.
2. Nous avons ensuite choisi une technologie familière aux étudiants et ménager un espace dans la formation pour l'apprentissage de cette technologie. Les outils à utiliser dans l'apprentissage sont très familiers aux étudiants, En Haïti, par exemple tous les enseignants ont accès à un cellulaire ou téléphone intelligent.
3. Nous avons fait le choix d'une technologie économique et flexible : le M-Learning qui dans ses différentes utilisations se révèle une technologie abordable pour les enseignants, ces derniers ayant déjà une pratique de ces outils dans d'autres situations de la vie courante.

Pour une utilisation éclairée du M-Learning, il est opportun de prendre en compte les réflexions suivantes sur les opportunités et les limites dans l'exploitation d'un tel outil dans le contexte d'un pays tel que Haïti pour un programme de formation.

4.6.4.1 Les Possibilités du M-Learning

Ces dernières années, la téléphonie mobile a connu un grand essor en Haïti, chaque membre d'une famille se fait le devoir d'avoir son propre cellulaire. Des directeurs d'école se plaignent même des parents qui donnent des téléphones portables à des

enfants de moins de 8 ans. C'est un indice très révélateur de l'accessibilité de cette technologie au plus grand nombre de la population dans le pays.

Le M-Learning à travers l'usage des différents outils numériques portables tels les téléphones portables, les tablettes tactiles, les baladeurs numériques, les clés USB et les consoles de jeu manuelles offre des possibilités énormes pour ce projet de formation des maitres à distance. Il pourrait :

- Permettre aux enseignants d'avoir accès au contenu des cours partout où ils sont et ainsi maximiser le temps des apprentissages pour une pleine réussite des cours du programme.
- Faciliter des groupes d'échanges entre les pairs via leur téléphone cellulaire pour échanger sur leur pratique d'apprentissage.
- contribuer à faciliter une communication bidirectionnelle entre les personnes ressources et l'apprenant.
- Faciliter la gestion de la composante administrative du projet de formation.

4.6.4.2 Les limites du M-Learning dans un contexte de pays en voie de développement

Les limites de l'apprentissage mobile dans ce projet se retrouvent dans la réalité socio-économique du pays à savoir que les différentes régions du pays n'ont pas une autonomie semblable en termes d'énergie et la fracture numérique est très importante. Le manque d'énergie pourrait nuire dans certains cas à l'utilisation des

outils relevant de cette technologie. La fracture numérique peut limiter l'apprenant au seul matériel en termes de contenus fournis par le cours, sans possibilité, via l'internet, d'effectuer des recherches sur les contenus de sa formation.

4.7 L'encadrement des étudiants

L'encadrement est considéré par les institutions de formation à distance comme une dimension fondamentale du soutien à l'apprentissage (Wion, Gagné 2008). Cet encadrement peut prendre différentes formes. Il « regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie » (Deschênes et Lebel, 1994). Serge Gérin-Lajoie (2021) au 88ème congrès de l'ACFAS reconnaît 7 dimensions à l'encadrement : une dimension cognitive (tutorat pour apprendre), métacognitive (Apprendre à apprendre), méthodologique (stratégie d'apprentissage, d'études), motivationnelle (engagement), socio-affective, technologique et administrative.

Discuter d'encadrement des apprenants en formation à distance, renvoie à préciser quel est l'accompagnement dont ce dernier a besoin pour faciliter son apprentissage afin de réussir dans son projet d'études. Pour Caroline Brassard (2021), « accompagner, c'est créer de la proximité » et le dispositif de formation devient

comme « lieu de proximité ¹⁵» poursuit-elle. Cathia Papi et ses collaborateurs (2020) résumant en expliquant que l'accompagnement est le fait :

- d'**aider** ou d'assister les élèves, c'est-à-dire les écouter et répondre à leurs besoins sur le plan social et affectif;
- de les **guider**, c'est-à-dire les amener à développer un questionnement et une réflexion leur permettant d'adopter une démarche d'apprentissage appropriée;
- de les **conduire**, c'est-à-dire leur suggérer des stratégies favorisant l'apprentissage ou des ressources théoriques et méthodologiques leur permettant de réaliser les activités proposées.

L'accompagnement ou encadrement des étudiants dans ce programme se fera à quatre niveaux : l'encadrement institutionnel, l'encadrement programme, l'encadrement cours, l'encadrement par les pairs ou l'environnement.

4.7.1 Accompagnement institutionnel

Ce programme de formation étant initialement destiné aux écoles membres de l'organisation CRECH, en termes d'accompagnement institutionnel, l'organisation pourrait établir un partenariat avec ses écoles pour qu'elles encouragent plus qu'un

¹⁵ Nous avons ajouté dans la bibliographie des références pour des grilles élaborées par cette auteure (Caroline Brassard) et ses collaborateurs pour ce concept de proximité dans l'accompagnement.

enseignant à participer à la formation. Ainsi ils pourront se motiver mutuellement pour persévérer dans la formation. CRECH et les écoles ou travaillent les étudiants inscrits à la formation pourraient offrir une allocation pour subventionner en partie la scolarité de ces derniers. Les écoles veilleront à ménager un espace physique ou virtuel d'échanges pour leurs enseignants prenant part au programme et les inciter à y participer. Au besoin, ces écoles pourraient créer des occasions de transfert des contenus ou compétences nouvellement acquis dans un cours.

Dans cette logique de Caroline Brassard où la formation devient un lieu de proximité, au niveau institutionnel, l'organisation mettra en place dans des chefs-lieux des départements du pays un local équipé d'une salle informatique, d'une bibliothèque qui sera aussi un centre de diffusion du matériel des cours où les étudiants peuvent venir faire des recherches et aussi profiter de la disponibilité de l'internet pour joindre des pairs ou les différentes ressources humaines du programme au cas où ils n'ont pas accès à ces commodités dans leur environnement immédiat. Dans le même souci de soutenir les étudiants dans leur apprentissage et par rapport au fait qu'ils ne sont pas encore habitués au mode de formation à distance, l'Institution planifiera d'accommoder ce même local pour des activités en présentiel pour certains cours plus complexes. Le reste du cours sera complété par des activités d'apprentissage à distance. Une équipe de l'institution, indépendante de l'équipe de programme se chargera d'orienter les étudiants au point de vue

administratif et les accompagner pour tout problème ayant aspect à cette dimension. Elle devra aussi s'assurer que tous les étudiants inscrits au programme sont au courant de ce service et, avec une démarche de communication proactive, les encourage à utiliser ce service mis à leur disposition.

4.7.2 Accompagnement programme

L'accompagnement programme vise à soutenir les étudiants dans leur cheminement dans le programme. L'équipe de la gestion du programme se chargera d'attribuer à chaque étudiant un encadreur programme. Cette ressource peut encadrer plusieurs étudiants à la fois. Au début, le responsable est celui qui met en place une structure pour accueillir l'étudiant dans le programme. Il planifie des activités individuelles ou de groupe pour faire visiter l'espace physique et les différentes ressources mises à la disposition de l'étudiant par l'institution et aussi pour permettre aux différents apprenants de se rencontrer afin d'éventuellement briser l'isolement. Il motive l'étudiant pour s'inscrire aux cours du programme. Elle analyse avec ce dernier les difficultés qu'il rencontre dans sa progression dans le programme et l'aide à trouver des solutions. Le responsable programme à l'encadrement discute avec l'étudiant de l'accessibilité des technologies qu'il doit utiliser pour son apprentissage et ainsi que les médias qui supportent les différents contenus des cours. Il l'oriente vers des ressources pouvant l'aider à développer des compétences technologiques nécessaires pour ses apprentissages.

Il pourra jouer un rôle de médiation entre le tuteur d'un cours et l'étudiant et aussi entre l'étudiant et les instances institutionnelles qui chapeautent la structure de formation.

4.7.3 Accompagnement cours

Dans l'accompagnement cours, qui est différent de l'accompagnement programme, il y a un tuteur qui apporte son soutien à l'étudiant sous plusieurs aspects pour l'aider dans son apprentissage afin de réussir ce cours. Il introduit l'étudiant au cours et discute avec lui des activités d'apprentissages à réaliser, des ressources disponibles et des évaluations prévues pour ce cours. Le tuteur à l'encadrement établit avec lui des modalités d'échanges et d'interaction sur le cours. Il répond aux sollicitations sur les difficultés d'apprentissage en lien à la compréhension du contenu du cours ou à l'utilisation des technologies et des médias par l'étudiant.

Le tuteur dans une logique de créer une proximité relationnelle avec l'étudiant va établir une communication proactive et réactive avec celui-ci pour le soutenir dans son apprentissage autonome. Ce rapprochement ne ciblera pas seulement les problèmes d'ordre cognitif ou métacognitif de l'apprenant mais toutes préoccupations d'ordre socio-affectifs qui pourraient entraver son apprentissage.

Dans tous les cas, la formation à distance permet à un étudiant d'apprendre avec un certain soutien. Afin de ne pas couper l'élan des étudiants, il est conseillé d'apporter ce soutien rapidement et de ne pas se limiter à des réponses concernant la compréhension de point de cours. Il faut également aider les étudiants à réfléchir sur

leur manière d'apprendre, les aiguiller dans les méandres administratifs, les écouter et les encourager pour qu'ils restent motivés. (Cathia Papi, Serge Gerin-Lajoie, 27 avril 2020).

4.7.4 Accompagnement par les pairs et l'environnement

Nous avons signalé dans l'accompagnement institutionnel comment l'institution porteuse de la formation devrait faire des mises en place pour des situations de coopération ou de collaboration (Papi, 2020) avec des pairs ou d'autres ressources de la communauté de l'apprenant pour le soutenir dans son apprentissage. L'apport des pairs et de l'environnement de l'étudiant joue un rôle important dans l'apprentissage de l'étudiant à distance. Cet apport peut être de nature cognitive, affective, motivationnel voire financière. À juste titre, Deschênes et Maltais en citant d'autres auteurs soulignent la diversité de ces interactions :

En rapprochant le savoir des apprenants, la formation à distance reconnaît que l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre un professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, collègues de travail, etc), (Dallaire et Beauchesne-Rondeau 2004 ; Deschênes et al., 2004 ; Moreland et Carnwell, 2000 ; Wagner et McCombs, 1995). Moreland et Carnwell (2000) affirment qu'à distance, les activités d'études et les activités personnelles (et professionnelles) des étudiants sont moins cloisonnées et qu'il est nécessaire que l'apprenant obtienne de son entourage un support émotif important. (Deschênes, Maltais, 2006, p18).

Vu l'importance de l'interaction de l'apprenant avec les pairs et son entourage, il devient donc nécessaire pour les concepteurs des cours et les tuteurs d'encourager

et même de planifier cette démarche dans les activités à proposer dans le matériel du cours et les échanges avec les étudiants.

4.8 Évaluation

L'activité d'évaluation dans ce programme a deux composantes : évaluation des apprenants et évaluation du programme.

4.8.1 Évaluation des apprenants

Les évaluations des apprenants dans les cours de ce programme doivent répondre aux mêmes exigences en termes de mesure des performances de l'étudiant que dans le programme régulier sur place au centre de formation de maîtres de l'organisation. C'est-à-dire que les instruments d'évaluation répondent aux objectifs d'apprentissage fixés, aux méthodes pédagogiques et la contextualisation attendue des connaissances acquises. Un document informatif doit être toujours inclus dans le matériel du cours qui renseigne sur les modalités de réalisation des activités d'évaluation. L'organisation gagnerait à avoir, de façon générale, un document de politique d'évaluation des apprentissages prenant aussi en compte le volet formation à distance. François Marie Gérard a cité l'importance de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage en milieu scolaire mais qui garde aussi toute sa véracité en milieu de formation. C'est-à-dire que l'évaluation doit être soigneusement préparée en amont et en aval.

L'évaluation scolaire est un des outils les plus puissants dont disposent les enseignants pour favoriser et améliorer les apprentissages de leurs élèves. Ce processus n'est pas automatique : se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note n'aura que peu d'effets s'il n'existe pas tant en amont qu'en aval un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien. (François-Marie Gérard, 2013,p17).

4.8.2 Évaluation du programme

L'évaluation d'un programme de formation est nécessaire pour apprécier la pertinence de celui-ci par rapport aux objectifs fixés. Les experts internationaux retiennent trois concepts-clés dans la démarche d'évaluation des systèmes de formation : l'efficacité, l'efficience, et l'équité (Sall & De Ketele 1997, cité par François-Marie Gérard 2001). Les deux premiers concepts amènent à évaluer le système de formation sous une dimension plus économique alors que le troisième concept renvoie à une analyse suivant une dimension sociale (François-Marie, Gérard 2001).

L'auteur (Gérard,2001) de l'article sur « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation » du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF) pense qu'on ne peut pas restreindre l'évaluation de la qualité de la formation à sa dimension socio-économique (efficacité, efficience et équité).

Il avance et démontre qu'il y a deux autres dimensions dont on devrait tenir compte : la dimension pédagogique avec comme critère l'équilibre, « conçu comme étant la capacité du système à développer de manière harmonieuse tous les types d'objectifs liés au savoir », et la dimension conative dont la qualité est l'engagement, « conçu

comme étant la capacité du système à développer auprès des apprenants un réel engagement en vue d'apprendre ou d'agir ».

Voici un résumé des cinq critères d'évaluation de la qualité d'une formation établis par les auteurs précités comme grille d'évaluation pour un programme.

- 1. L'efficacité** est un critère de type économique et il relève de la productivité du système mise en place. Elle se décline en efficacité interne, réussite de l'apprenant dans le programme et l'efficacité externe, le transfert de ces connaissances et compétences dans son environnement. En un mot, sous cet aspect, on regarde si les résultats obtenus ont été à la hauteur des objectifs fixés en prenant en compte le rendement des étudiants dans la formation et l'utilité de cette formation pour la communauté.
- 2. L'efficience** est un autre critère de type économique pour évaluer un système de formation. Il s'agit de mesurer les résultats du processus au regard des ressources mobilisées. Voir si on ne pouvait pas avoir ces mêmes résultats, ou plus, pour des investissements (ressources financières, humaines et non matérielles) moins importants.
- 3. L'équité** est un critère d'ordre social pour analyser un système d'enseignement/apprentissage. Il revient à chercher la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société (Sall et DeKetele 1997). L'évaluation de la composante équité dans une formation amènera alors à apprécier l'accessibilité à cette

formation en termes de possibilité d'accès et de réussite dans le programme de façon équitable pour tout le monde. De Ketele (2021,p59), quoique adhérant aux principes d'égalité de chances en éducation développée par certains auteurs, trouve que cette idée pourrait exclure la politique de discrimination positive et préfère plutôt parler d'équité qui englobe l'idée de « l'égalité de droit », de « justice sociale », de « juste proportion », de « juste appréciation » tant pour « les personnes que les institutions ». Sall et De Ketele, 1997 font ressortir ainsi 5 types d'équité (Tableau 4.8.1).

1. L'équité socio-économique d'accès qui tient compte du nombre d'inscrits par rapport aux critères de sexe, niveau socio-économique, catégories sociales, est « présente lorsque l'accès est le même pour tous les sous-groupes (De Ketele ,2021)
2. L'équité de confort pédagogique qui analyse si les ressources (humaines et matérielles) et les moyens sont les mêmes, par exemple, pour toutes les écoles d'un système éducatif.
3. L'équité de la production pédagogique cherche à savoir si pour une même égalité d'accès et un même profil d'entrée pour des apprenants dans un programme donné, on peut s'attendre à des niveaux de productions pédagogiques équivalentes.

4. L'équité pédagogique s'intéresse à la réduction de l'écart par rapport à la performance académique de l'apprenant fort et celui faible entre le début et la fin d'un programme donnée (Bressoux 1993).
5. L'équité externe ou équité d'accomplissement « s'intéresse à l'égalité des chances de se réaliser professionnellement à la fin d'une formation pour les différents groupes de la société, à niveau de formation égale, ou à durée de formation égale (Gerard, 2001, p 62). Pour De Ketele et Gerard (2007) l'équité d'accomplissement ne vise pas seulement l'accomplissement professionnel, il y a aussi l'accomplissement social et l'accomplissement personnel qui lui sont reliés qui doivent être pris en compte.

Tableau 4. 5

Les différents types d'équité (Sall et De Ketele, 1997, p. 133)

<p>3. Équité</p> <p>De l'ordre de l'éthique sociale</p> <p>Degré de chance d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif</p> <p>3.1 Équité socio-économique d'accès</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">- Nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.2 Équité de confort pédagogique</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">- Répartition des étudiants dans des institutions de confort pédagogique différent (ressources quantitativement et qualitativement différentes) selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.3 Équité de production</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">- Au niveau de compétence égal au départ, le nombre de diplômés diffère ou non selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.4 Équité pédagogique</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">- Écarts au pré-test entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte se réduisent ou augmentent au fil du temps. <p>3.5 Équité externe ou équité d'accomplissement</p> <ul style="list-style-type: none">- Professionnel : à diplôme équivalent, les chances de trouver un emploi sont équivalentes ou différentes.- Social : à diplôme équivalent, les chances de bénéficier des avantages sociaux sont équivalentes ou différentes- Personnel : à niveau de formation équivalent, les chances de s'accomplir en tant que personne sont équivalentes ou différentes.

4-L'équilibre d'un système de formation est un critère d'ordre pédagogique pour l'évaluation de ce système. Le système est équilibré s'il arrive à développer des objectifs qui tiennent compte de tous les types de savoir (des savoir-reproduire, des savoir-faire et des savoir-être, etc.) dans le domaine cognitif, psycho-sensori-moteur, socio-affectif. « Un **enseignement équilibré** est celui qui parvient à prendre en compte toutes les dimensions » de ces savoir (Gerard,2001). Un système éducatif ou de formation équilibré est celui qui permettrait le développement de l'apprenant non seulement à court terme par la réussite de ses objectifs d'apprentissages, mais aussi dans le moyen terme par le transfert des connaissances acquises dans ses situations de vie courante.

Ce système devrait lui permettre également de devenir sur le long terme un agent de changement (Gérard, Lavendhomme & Roegiers, 1997, cité par Gérard 2001) pour sa communauté et lui-même.

5-L'engagement est un critère de dimension conative suivant un développement de François- Marie Gérard de BIEF. Ce critère permet de mesurer la capacité du système à développer auprès des acteurs le désir, la motivation, l'effort ou la volonté de s'impliquer dans les activités de formation. Tout cela conduira à l'engagement de l'étudiant dans la formation. « L'engagement constitue la qualité première et indispensable de tout système de formation » (Gérard, 2001, p69). Certains indicateurs permettent de relever si dans le programme des dispositions sont prises

pour faciliter l'engagement et comment on peut l'apprécier. Ces indicateurs (Gérard, 2001) peuvent être des incitants à la formation, des reconnaissances accordées à la formation, l'intégration de la formation au plan de carrière, l'adhésion recherchée des participants en les « impliquant dans l'analyse des besoins de formation et la détermination des moyens de mise en œuvre du plan de formation », soutien de l'institution de provenance de l'étudiant en formation. L'auteur poursuit en ajoutant d'autres indicateurs quantitatifs négatifs tel le taux de décrochage du programme, ou d'indicateurs quantitatifs positifs touchant le niveau de satisfaction des apprenants par rapport à leur apprentissage ou l'organisation du programme. Les critères précités ne font pas l'unanimité au sein des experts intéressés à l'évaluation de la qualité d'un système d'éducation ou de formation. S'ils s'entendent sur certains critères, d'autres experts font appel à d'autres pour mesurer cette qualité, d'autres chercheurs tels De Ketele (2021) et Gérard (2018) ont même revisité leur grille sur cette thématique d'évaluation en estimant que le cadre conceptuel de la démarche d'évaluation d'un système d'éducation et de formation restera ouvert au débat. : « Comment quantifier une mesure de la qualité qui, par nature, est qualitative ? Tout cela explique qu'à ce jour, il n'existe aucune mesure validée de la qualité des systèmes éducatifs » (Gérard, Hugonnier, Varin, 2018). Malgré cette complexité d'un cadre conceptuel validé par tous les experts pour l'évaluation d'un système d'éducation ou de formation, on ne peut pas faire l'économie de cette impasse pour ne pas évaluer notre programme. C'est pourquoi nous proposons le

modèle en « E » de Gérard (2001, 2015), fortement inspiré de Sall et De Ketele (1997) pour analyser notre programme de formation. Ce modèle (tableau 4.8.1) sera complété de certains critères et indicateurs tirés du cours EDU 6014 de la TELUQ et d'autres grilles d'évaluation pertinentes.

4.8.3 Suggestion de grille d'évaluation pour le programme

Cette grille d'évaluation (Tableau 4.6 et suite, Tableau 4.7 et Tableau 4.8.) Inspirée du modèle « E » précité, est une suggestion qui peut être enrichie ou améliorée suivant le contexte d'évolution du programme.

Tableau 4. 6

Les dimensions/critères et les indicateurs de l'évaluation de la qualité du programme de formation (Dimension économique)

Dimensions/critères	Indicateurs
1-Dimension économique	
1-1 Critères	
1-1-1 Efficacité interne	Mécanisme de recrutement et de sélection des étudiants
	Taux de réussite dans les cours
	Taux de diplomation dans le programme
	Taux de redoublement
	Taux d'abandon
	Adéquation entre les outils d'évaluation des apprentissages et les objectifs d'apprentissage
	Nombre de rapport favorable sur les étudiants pour les stages à responsabilité

1-1-2 Efficacité externe	Nombre de diplômés du programme qui ont un emploi
	Niveau de satisfaction des directeurs d'écoles sur le travail des enseignants nouvellement formés dans le programme
	Témoignage sur la pertinence du programme par rapport aux besoins des écoles
1-1-3 Efficience	Rapport entre le nombre d'étudiants qui sont diplômés et les dépenses de personnels engagés dans le programme
	Rapport entre le nombre de diplômés et les coûts de développement et de production de matériels pédagogiques des cours du programme.
Dimensions/critères	Indicateurs
1-Dimension économique (suite)	
1-1 Critères	
1-1-3 Efficience(suite)	Comparaison entre le profil de compétences des étudiants à la sortie avec le niveau de compétences des formateurs
	Rapport entre la quantité de matériels pédagogiques développés et les coûts pour leur réalisation
	Rapport entre le nombre d'étudiants en emploi dans les écoles et le nombre d'élèves qu'ils forment
	Rapport entre nombre de professeurs qui ont mis sur pied une activité génératrice de revenu i et dépenses liées à des modules de formation axés sur l'entrepreneuriat
	Rapport entre compétences nouvellement acquises et transfert des compétences de la part des diplômés en milieu de travail

Ce tableau est inspiré des travaux de : (Sall et De Ketele, 1997), (Gérard, 2001), (De Ketele,2021), (Gérard,Hugonnier,Varin,2018), (Teluq, EDU 6014).

Tableau 4. 7
Les dimensions/critères et les indicateurs de l'évaluation de la qualité du programme de formation (Dimension sociale)

Dimensions/critères	Indicateurs
2-Dimension sociale	
2-1 Critères	
2-1-1 Équité socio-économique d'accès	Nombre d'inscrits par sexe, zone géographique, organisation/école de provenance
2-1-2 Équité de confort pédagogique	Rapport sur la quantité et la qualité des ressources (Humaines, financières, matérielles) disponibles par centre de diffusion départemental/ sexe/provenance
2-1-3 Équité de production	Rapport entre le profil de compétence égal au départ et le nombre de diplômés selon le sexe et l'origine.
2-1-4 Équité pédagogique	Rapport de l'écart augmentant ou réduisant au fil du temps entre l'étudiant le plus fort et le plus faible.
2-1-4 Équité externe ou équité d'accomplissement (Les principaux indicateurs de ce critère sont tirés de ceux définis par l'OCDE 2021,p.17)	Nombre d'étudiants diplômés qui ont un emploi à la suite de leur formation
	Quel avantage salarial que le niveau de formation du diplômé lui procure-t-il ?
	En quoi les retombées sociales sont-elles liées à la formation reçue par l'étudiant dans ce programme ?
	Niveau de satisfaction des diplômés par rapport au programme de formation reçu, perçu comme un plus valu d'accomplissement personnel

Tableau 4. 8
Les dimensions/critères et les indicateurs de l'évaluation de la qualité du programme de formation (Dimension pédagogique et conative)

Dimensions/critères	Indicateurs
3-Dimension pédagogique	
3-1 Critère	
3-1-1 Équilibre « Un enseignement équilibré est celui qui parvient à prendre en compte toutes les dimensions du savoir : savoir- reproduire, savoir-faire, savoir- être et qui aborde les domaines cognitifs, psycho-sensori-moteur et socio-affectif. »	<p>Nombre de cours offerts par le programme à côté des cours strictement d'éducation</p> <p>Le programme prend-il en compte le développement à moyen et à long terme de l'apprenant à côté du développement à court terme</p>
	Nombre de diplômés qui ne sont pas seulement des professionnels de l'éducation mais étaient capable d'apporter des changements dans leur communauté dus à leur formation.
	<p>Nombre de professeurs formés qui choisissent de garder leur emploi dans leur école.</p> <p>Nombre de professeurs formés qui ont un nouvel emploi après la formation</p>
	Nombre de professeurs formés qui ont un projet de formation individuelle dus à la formation reçue dans le programme

4-Dimension conative	
4-1 Critère : Engagement Capacité du système à développer auprès des acteurs le désir, la motivation, l'effort ou la volonté de s'impliquer dans les activités de formation.	
	Quels incitants à la formation que le programme offre
	Reconnaissance accordée à la formation (Perception de la formation par le milieu du diplômé)
	Rapport entre la formation et le plan de carrière
	Implication du groupe cible dans l'analyse de besoins pour cette formation
	Niveau de satisfaction des étudiants par rapport aux apprentissages et aux enseignements
	Taux de décrochage du programme
	Niveau de créativité des cours, du programme
	Co-financement de la formation par l'employeur
	Promotion de la formation auprès des employeurs

4.9 Production et Diffusion du matériel du programme

4.9.1 Production du matériel des cours

L'équipe pédagogique, après avoir conçu les différentes étapes¹⁶ de la conception du cours passe à la production qui est la phase qui suit la conception dans une démarche de développement de cours à distance.

La phase de production de ce programme comprend cinq étapes, certaines équipes pédagogique (Université Laval, 2017), la voit en trois étapes : la réalisation, la révision et la mise à l'essai. Les cinq étapes de production que nous avons retenues sont les suivantes : la réalisation, l'évaluation interne, l'évaluation externe, la révision et l'expérimentation.

La réalisation. Lors de cette étape il s'agit de donner une forme concrète aux différents livrables du cours dont les étudiants auront à se servir pour leurs activités d'apprentissage. Les différents médias retenus par l'équipe de conception vont être travaillés au regard des contenus et des consignes du cours. Concrètement, les graphistes, les infographistes vont œuvrer sur la mise en page des documents des cours. L'imprimé étant le média dominant des cours, il faut qu'il soit le plus complet possible pour faciliter la réussite des étudiants. Le personnel IT (technologies de l'information) et le responsable de communication de l'organisation vont s'atteler,

¹⁶ L'université Laval dans son guide pour concevoir et produire un cours à distance prévoit 12 étapes dans la conception d'un cours à distance

sous la direction du responsable du cours, à la création du site web du cours, des capsules vidéo des contenus du cours et des autres outils médiatiques recommandés par l'équipe pédagogique.

Si d'autres productions doivent s'adjoindre au matériel du cours, il faut prêter une attention particulière aux droits d'auteur et aux conditions de l'utilisation de ce produit externe.

Le respect de l'échéancier défini au début du processus du développement du cours est primordial pour le bon déroulement du programme, car il pourrait y avoir un effet domino sur le développement éventuel d'autres cours.

L'évaluation interne. À cette étape, le directeur du centre de formation des maîtres de CRECH et d'autres professionnels de l'éducation du bureau évaluent la qualité du cours au point de vue du contenu, des stratégies pédagogiques et aussi au niveau linguistique. La qualité technique du cours doit être également évaluée. Les différentes recommandations de cette étape sont recueillies par le responsable du cours afin d'améliorer, avec son équipe, l'ensemble du matériel au besoin.

L'évaluation externe. Cette étape ressemble à celle de l'évaluation interne. Elle diffère de l'autre évaluation parce qu'elle fait intervenir des experts, ou professionnels externes au bureau, pour avoir un regard neuf sur la production. Ces évaluateurs externes doivent être un spécialiste du cours en développement et un professionnel en développement de matériel pédagogique numérique.

Après des échanges entre l'équipe pédagogique et les évaluateurs sur leur rapport d'évaluation, des corrections seront apportées sur le matériel suivant les recommandations des évaluateurs externes acceptées par le responsable du cours.

La révision. Pendant cette étape, l'équipe pédagogique, avec d'autres cadres du bureau, font une révision linguistique générale sur l'ensemble du matériel et l'équipe IT aussi procède de leur côté aux dernières touches dans le produit avant la phase d'expérimentation.

L'expérimentation. Un échantillon d'étudiant du programme régulier du centre de formation des maîtres de CRECH, et de ses Unités de formation dans les provinces, sont recrutés pour tester le cours sur une période donnée. Une grille d'évaluation du cours sera remise aux étudiants pour saisir leur avis et recommandations sur le cours. Si les avis et recommandations sont majeurs et nécessitent d'être pris en compte immédiatement avant le lancement du cours, l'équipe pédagogique prendra les mesures qu'il faut pour ajuster le matériel du cours au regard de cette évaluation sous l'angle des étudiants. Si les remarques de la phase expérimentale sont mineures, elles seront gardées pour une prise en compte lors d'une prochaine édition du cours.

4.9.2 Diffusion du matériel du cours

La diffusion représente la phase d'implémentation du programme sur le terrain. C'est le moment où le public cible, après avoir été consulté dans l'analyse des besoins pour cette formation, va s'emparer du projet pour consommer le produit que sont les cours. Comme nous l'avons précisé plus haut il faut choisir un mode de diffusion qui tient compte du contexte d'apprentissage de l'apprenant de manière à rendre le matériel accessible à ce dernier. Ainsi le programme de formation disposera de 10 centres de diffusion ; un centre au bureau central à Port-au-Prince et un dans chaque département du pays. Une fois le matériel imprimé produit, le service d'imprimerie de CRECH se chargera de la production de masse des cours du programme, du stockage des manuels de cours et de leur distribution en accord avec l'unité responsable de la gestion de ce matériel.

Chaque centre de diffusion disposera d'un espace équipé d'ordinateur et branché à l'internet avec une bibliothèque où les étudiants peuvent venir pour récupérer le matériel du cours et effectuer des recherches s'ils ne disposent de ces facilités technologiques à la maison. Dans chaque centre, il y aura un agent administratif pour orienter les étudiants vers les bonnes ressources dépendamment de leur besoin. Cet agent sera disponible en première ligne par téléphone, par courriel ou physiquement pour interagir avec les étudiants avant de les orienter vers qui de droit.

Le responsable du cours ou un responsable d'encadrement prend l'initiative de joindre l'étudiant pour l'introduire au cours et discuter avec lui des modalités d'encadrement. À son niveau, il se charge de faciliter aux étudiants l'accès aux informations qui lui seront nécessaires pour cheminer à travers son cours et le réussir.

Le personnel IT maintient une veille technologique sur les différents outils mis en place pour le cours et contrôle que tout marche bien et se tient prêt à intervenir en cas de défaillance ou besoin d'ajustement.

Le responsable de communication assure la visibilité du programme. Il communique à l'interne pour collecter les données pour ses communications et à l'externe il fait la promotion du programme auprès d'éventuels donateurs, employeurs ou de nouveaux étudiants.

4.10 Gestion du programme

La gestion du programme de formation aura trois composantes : une administrative, une pédagogique et une financière.

4.10.1 Composante administrative

La composante administrative du programme de formation englobe l'inscription des étudiants, le recrutement du personnel administratif, la gestion du personnel et des archives. Les activités de diffusion du matériel des cours, de promotion du

programme de formation, de recherche de financement et de partenariat pour le projet de formation relèvent aussi de la composante administrative. Les ressources humaines impliquées dans ces activités travaillent directement ou indirectement sous la supervision du directeur exécutif.

4.10.2 Composante pédagogique

La composante pédagogique recouvre plusieurs branches d'activités tels ceux de la conception des cours, de la production des cours, du recrutement des enseignants et des tuteurs, du suivi du cheminement académique des étudiants dans le programme. La gestion des cours du programme, des dossiers académiques des étudiants, des relations avec les centres régionaux de diffusion, des ressources humaines académiques et autres sont un autre aspect de gestion de la composante pédagogique. La bibliothèque et la salle multimédia de recherche sont sous la responsabilité du chef de département de formation de l'organisation qui est responsable de la composante pédagogique de gestion de ce programme de formation. Il fait aussi l'interface avec les responsables des autres composantes de gestion administrative ou financière.

4.10.3 Composante financière

Le département de finance de CRECH gère la comptabilité de toutes les structures de CRECH. Il aura ainsi la gestion de la composante financière du programme de formation à distance. Ce département aura la charge de la gestion du compte de

chaque étudiant inscrit au programme. Il leur délivra le bordereau et les reçus de paiement et communiquera avec eux sur tout ce qui a trait à leurs obligations, ou préoccupations financières. Il prépare le paiement des salaires ou toutes autres dépenses du programme provenant des deux autres composantes. Il prépare le budget et le rapport financier du programme. La gestion financière du programme répond aux mêmes exigences des procédures comptables des autres structures, programmes ou projets.

4.10.4 Gestion des centres régionaux de diffusion

Les centres régionaux de diffusion répondent à une gestion mixte qui englobe des composantes administratives, pédagogiques et financières. C'est-à-dire que la représentation régionale de CRECH a la responsabilité de la distribution du matériel imprimé à faire parvenir aux étudiants, de la gestion de la bibliothèque et de la salle multimédia destinée à la recherche et pour les cours en présentiel. Elle perçoit la scolarité des étudiants, reçoit les doléances des étudiants et les dirige vers les ressources répondant à leurs sollicitations. Elle participe à côté de CRECH à la promotion du programme dans sa région. La représentation régionale répond aux différentes structures de gestion (administrative, pédagogique et financière) du bureau central.

5. Synthèse

Ce travail de recherche-développement porte sur la problématique d'un manque criant de maitres qualifiés dans le système éducation haïtien. La question de recherche est ainsi articulée : Comment mettre dans un temps record à la disposition du système éducatif haïtien des personnels qualifiés et les garder. Nous sommes partis du postulat que la formation à distance peut contribuer à améliorer l'accès à la formation pour les maîtres du système et par là aussi participer au relèvement de la qualité de l'éducation et du rendement scolaire des élèves en Haïti.

Nous avons fixé des objectifs de recherche portant sur :

- L'amélioration par la formation à distance de l'accès à la formation pour des enseignants des 477 écoles membres de CRECH,
- La conduite d'une analyse de besoins de formation pour les enseignants haïtiens du niveau fondamental,
- Le développement et la diffusion par le biais du centre universitaire de formation de maitre de l'organisation CRECH impliquée déjà dans la formation en présentiel, d'un programme de formation à distance au regard des besoins constatés.

Nous avons retenu le développement d'objet qui est l'une des formes de la recherche de développement pour la méthodologie de notre travail. Cette forme de recherche

« consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière. » (Maren, 2003).

L'analyse de besoins pour ce programme de formation a été réalisé à travers trois activités :

Une pré-enquête avec 26 enseignants comme échantillon du groupe cible dans 3 départements du pays pour tester le questionnaire.

Une enquête avec 58 enseignants provenant de 12 écoles dans 5 communes pour les départements de l'Ouest, du Sud, du Nord et du Centre. Un Focus groupe dans une école du département du Sud et de l'Artibonite

Les participants à la pré-enquête, à l'enquête et aux focus groupe en grande majorité (80% environ) ont manifesté de l'intérêt pour se former par la formation à distance. Leur capacité de financement dans cette formation va de 500 gourdes à 1500 gourdes compte tenu de leur niveau de salaire pour ce cycle d'enseignement.

Un cours du programme a été développé pour expérimenter le programme pendant la COVID 19 à travers des écoles de quatre organisations. Cette expérimentation a permis d'évaluer la pertinence du programme auprès de 27 formateurs de formateurs qui ont suivi le cours à distance et qui ont eu eux-mêmes à le dupliquer à 138 enseignants qui devraient encadrer des écoliers à distance. Le dépouillement de la

grille d'évaluation de ce cours auprès des formateurs de formateurs et des enseignants avec les différents items d'évaluation ont démontré une nette satisfaction des participants pour la formation reçue. Mais il y a eu des réserves touchant le problème de la disponibilité de l'énergie dans le pays qui peut paralyser les efforts déployés pour la FAD, de l'internet qui n'est pas toujours fiable ; ni disponible, le faible revenu des enseignants qui ne leur permettent pas toujours d'investir dans leur formation.

La démarche de l'Ingénierie pédagogique a été retenue à travers la méthode ADDIE pour bâtir le programme de formation fixé comme l'un des objectifs de ce travail de recherche-développement.

6. Conclusion

La sous-qualification relative des enseignants dans une large proportion (plus de 50% environ ne sont pas qualifiés, GRIELA 2013) dans les salles de classe en Haïti, est un sérieux problème pour le système éducatif du pays. Plusieurs initiatives tant privées que publiques ont essayé d'apporter des réponses à cet état de fait. Mais la situation demeure encore préoccupante. L'enjeu est de taille, le défi est : comment injecter dans le système dans un temps record des maîtres qualifiés comme élément incontournable pour une éducation de qualité.

Dans le cadre de cette étude qui est une recherche-développement d'objet (Van Der Maren ,1996), un programme de formation des maîtres par la formation à distance, comme étant une réponse à ce problème, est développé par le biais de l'organisation CRECH. En effet, cette organisation comme un réseau œuvrant dans le secteur protestant de l'éducation est bien positionnée pour implémenter un programme dans ce secteur qui a une forte présence dans l'offre scolaire du pays (37% des écoles non publiques).

Ce projet de formation s'inscrit dans une logique de développement durable où les bénéficiaires sont partie prenante de cette action éducative, en ce sens qu'ils sont consultés en amont dans le cadre d'une analyse de besoins.

Ils le sont à mi-parcours à des fins de régulation du projet, et en aval, on leur rendra des comptes sur les échecs et les succès de ce projet de formation.

Les effets de ce projet seront considérés comme étant durables si les professeurs formés arrivent à s'épanouir dans leur profession, à rendre nos élèves plus performants au point de vue académique ce qui contribuera à limiter le décrochage scolaire. S'ils arrivent aussi à préparer des enfants et des jeunes qui sont conscients des valeurs de développement et sont capables de les utiliser pour transformer positivement leur environnement, alors ce projet aura apporté sa part dans le combat pour une éducation de qualité dans le pays. Ce qui passe inévitablement par la présence d'enseignants avec les compétences qu'il faut auprès des élèves.

Nous sommes conscients que notre choix du mode de la formation à distance pour former les enseignants du réseau est un véritable pari par rapport au manque de disponibilité d'énergie et de fracture numérique importante à travers le pays. Mais les résultats que nous avons de la phase d'expérimentation du programme avec deux modules nous ont permis d'apprécier la faisabilité de ce projet de formation avec des aboutissements positifs.

Dans ce travail, il est recommandé de prendre avantage sur le M-Learning comme technologies pour la formation vu la grande utilisation de la téléphonie mobile par toutes les catégories sociales du pays. En effet, cette technologie est très abordable,

les appareils sont facilement rechargeables avec un accès à l'internet fourni par l'opérateur de la téléphonie mobile.

Ce programme n'est qu'un pas de plus vers la résolution du problème du nombre insuffisant d'enseignants qualifiés pour nos écoles et surtout celles du secteur protestant de l'éducation qui a gagné la bataille de la quantité dans l'offre scolaire, mais qui peine à gagner celle de la qualité. Le désir de l'organisation est de voir tous les acteurs du secteur s'approprier ce projet de formation initiale des maitres et travailler en synergie avec elle pour relever ce défi, d'avoir un secteur de l'éducation protestante fort et jouissant d'une bonne réputation aux bénéfices de tous les enfants d'Haïti quel que soit leur origine sociale ou religieuse.

Bibliographie sélective

Bairoch, Paul ,1990. « Historique du terme développement », in GREFFE, X. et al. (éds), Encyclopédie Économique, Paris, Économica, pp. 133-175.

Bairoch, Paul, 1992. Le Tiers-Monde dans l'impasse. Le démarrage économique du XVIIIe au XXe siècle, 3e éd., Paris, Gallimard, 660 p.

Banque mondiale et observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES). 2014. Haïti: investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Éléments de réflexion pour une prise de décision informée. Washington: Groupe de la Banque mondiale. Licence: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Banque mondiale, 2023. Population totale, données Haïti, repéré sur <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL?locations=HT>.

Banque mondiale, présentation Haïti, publiée le 8 novembre 2022.

Basque J, Contamines Julien, Maina Marcelo. 2014. « Le design pédagogique : Quelques critiques. » *Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives* (TED 6312.telug.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 18 page.

Basque, J et Marilyn Baillargeon, 2013. « La conception de cours à distance », *Le Tableau, échanges de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, volume 2, numéro1.

Basque, J. 2014. citant les auteurs suivants pour l'approche de l'adaptation dans la tendance Ingénierie et diversité culturelle (Burn et Thongprasert, 2005; Dunn et Marinetti, 2006; Edmundston, 2006; Goodear, 2001; Henderson, 2006; McLoughlin et Gower, 2000; McLoughlin et Oliver, 2000; Zahedi, van Pelt et Song, 2001) .

Basque, J. 2004. « En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université? ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, page 7.

Basque, J. 2007. citant Gilbert Paquette 2006 Paquette, G. 2006. « Introduction à la spécification IMS-LD d'une perspective d'ingénierie pédagogique ». Récupéré le 7 septembre 2007 du site *Déploiement et implantation de la spécification pour les designs d'apprentissage (IDLD), section Méthodologie* : <http://www.idld.org/Methodology/tabid/174/language/frFR/Default.aspx> .

Basque, J. 2015. Pour de meilleures pratiques d'ingénierie pédagogique dans le développement de la formation en ligne en milieu éducatif, *Forum sur l'apprentissage flexible*, *Contact Nord Toronto*, 5 et 6 mars 2015.

Basque, J. 2017. Introduction à l'ingénierie pédagogique (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312, Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 25 pages.

Basque, J. Contamines Julien, Maina Marcelo .2014. « Méthodes et pratiques de design pédagogique. » *Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives* (TED6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 40 pages.

Basque, J. Contamines Julien, Maina Marcelo. 2014. « Quelques tendances émergentes dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. » *Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives* (TED 6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 32 pages.

Basque, Josianne. 2017. « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage (ENA) », *Colloque 619 – 8 mai 2017 , 85eme congres de l'AFCS*, Université McGill.

Basque,J. 2014. Les auteurs retenus par Basque pour l'approche de l'uniformisation : (Collis, 1999; Eberle et Childress, 2006; Gunawardena, Wilson et Nolla, 2003; McLoughlin, 2006; Sabin et Ahern, 2002; Slay, 2002).

BÉNICOURT Emmanuelle, « DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, notion de », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://www.universalisedu.com.tlqprox.teluq.quebec.ca/encyclopedie/developpement-economique-notion-de/>

Berrouët-Oriol, Robert 2019. « Plan décennal d'éducation et de formation du ministère haïtien de l'Éducation: absence totale de vision ». *Potomitan*, Montréal, 8. Août.

Blandin, B. (2004). Historique de la formation « ouverte » et « à distance ». *Actualité de la formation permanente*, 189, 69-71. (cité par Sea Kim 2011).

Brassard, Caroline. (TELUQ). 2021. Forum international du numérique pour l'éducation, CNED, IN-FINE,(Nov, 2021) repéré sur le 23 juin 2022 sur le site <https://www.in-fine.education/fr/onlinesession/da47207c-83ad-eb11-94b3-501ac5921410>.

Brassard, Caroline; Papi, Cathia et Villot, Jérôme (mai 2021). « Accompagnement et proximité en FAD. », Communication (sur invitation) présentée au *Forum international du numérique pour l'éducation In-FINE*, (en ligne). <https://www.in-fine.education/fr/session/da47207c-83ad-eb11-94b3-501ac5921410>

Bressoux, P. 1993. Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon.(cité par François-Marie, Gerard).

Briggs, L. J. 1977. *Instructional Design: Principles and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Bureau de L'UNESCO Port-au-Prince, 2019. « Un curriculum accéléré expérimenté pour l'éducation non formelle en Haïti ». *Infolettre édition 2019 : Éducation*, p 3.

Carnwell, R.1999. Distance Education and the need for dialogue. *Open learning*, 14 (1), 50-55.

Catherine Kellner, « Jacques Perriault, *L'accès au savoir en ligne* », *Questions de communication* [En ligne], 5 | 2004, mis en ligne le 01 juillet 2004, consulté le 18 mai 2023. URL :

<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7154>; DOI :
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7154>.

Centre de pédagogie universitaire, Université Montréal, Approche par compétence, repéré le 16 avril 2021 sur <https://cpu.umontreal.ca/accueil/>.

Centre de recherche LICEF, 2000, MISA 4.0. Présentation de la méthode, Télé-université , repéré le 5 mai 2021 sur <http://lice.lice.ca/index.php/misa-adisa/>.

Chaptal, A. 2003. Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, 1, 121-147. <https://doi.org/10.3166/ds.1.121-147>.

Clark, DR .2015. *ADDIE*

Timeline http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html repéré 30 mars 2023

Consortium pour le renforcement de l'Éducation chrétienne en Haiti (CRECH), 2015. Document de plaidoyer pour la qualité de l'éducation dans le secteur protestant.

Contamines, Julien, Gilbert Paquette, Richard Hotte. 2009. LÉO, « assistant logiciel pour une scénarisation pédagogique dirigée par les compétences, » *Centre de*

recherche *LICEF*, Télé-université du Québec, repéré le 17 avril 2021 sur le site http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v06_n02-03_26.pdf.

Contrymeters, Population Haïti repéré le 30 mai 2022 à <https://countrymeters.info/en/Haiti#:~:text=As%20of%201%20January%202023,number%20of%20deaths%20by%20193%2C682>.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. 2007. La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. BEHRENS (Éd.). La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, Chap.1, pp. 19-38.

De Ketele, Jean-Marie .2021. « L'évaluation de la qualité de la formation : une réflexion fondamentale et toujours à revisiter », *frantice.net*, numéro 19.2, juin 2021, repéré le 7 juillet 2022 sur le site <http://www.frantice.net/>.

Depover, Christian, et Jean-Jacques Quintin. 2011. « Chapitre 1. Tutorat et modèles de formation à distance », Christian Depover éd., *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Supérieur, pp. 15-27.

Deschênes A.J & Maltais M., 2006. Formation à distance et accessibilité, Québec, TELUQ.

Deschênes A.-J., C. Lebel. 1994. « La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance ». *La formation à distance maintenant*, sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec, Télé-université.

Deschênes, A-J, H. Bilodeau, L. Bourdages, M. Dionne, P. Gagné, C. Lebel et A. Rada-Donath, 1996. « Constructivisme et formation à distance », *DistanceS*, 1 (1), 9-26.

Deubel, Philippe, 2008. *Analyse économique et historique des sociétés contemporaines*, France, Pearson Education.

Dick, W., & Carey, L. M. 1978. *The Systematic Design of Instruction*. Glenview, Illinois: Scott, Floresman and Co.

Dodani, M. 2002. "The dark side of object learning: Learning Objects." *Journal of Object Technology*, 1(5), pp. 37-42.

Fagnart, Jean-François, et Marc Germain. 2012. « Les limites environnementales à la croissance en macroéconomie », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. tome li, no. 4, pp. 25-46.

Fausner, P. Y, 2012, « La condition enseignante en Haïti ». *Le Nouvelliste*. 13 septembre.

François, Marie Gérard, 2013, L'Évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, Nécessité et difficultés, 2013/1 Vol. XVIII | pages 75 à 92
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>.

Friboulet, Jean-Jacques « DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL - Histoire », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 21 septembre 2020.
URL:<http://www.universalisedu.com.tlqprox.teluq.quebec.ca/encyclopedie/developpement-economique-et-social-histoire/>.

Gagné Pierre, 2014. Le design de formation en contexte de développement, Edu 6014. TELUQ.

Gagné Pierre, 2014. « L'analyse du contexte d'une formation », FORMATION À DISTANCE ET DÉVELOPPEMENT, EDU 6014, TELUQ.

Gagné Pierre, 2014. «Le design de formation en contexte de développement », FORMATION À DISTANCE ET DÉVELOPPEMENT, EDU 6014, TELUQ.

Gagné, Pierre, 2014. L'analyse du contexte d'une formation, FORMATION À DISTANCE ET DÉVELOPPEMENT, EDU 6014, TELUQ.

Gagné. Robert M. Leslie J. Briggs et Walter W. Wager. 1974. Principles of Instructional, Design, Fourth Edition, Harcourt Brace College Publishers, Printed in the United States of America.

George Psacharopoulos, Maureen Woodhall, 1988. L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement, Paris, Économica,.(cité par Francois Marie Gerard)

Gerard, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation ». *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53–77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>.

Gerard, F.-M. 2001. L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 24, n°2-3, 53-77.

Gerard, F.-M. 2008. Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n°211, pp. 13-23.

Gerard, F.-M. 2015. Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires ?, in J.-L. Cancerel & S. Varin, *Néolibéralisme et éducation - Éclairages de diverses disciplines*, Paris : L'Harmattan.

GERARD, F.-M., HUGONNIER, B. & VARIN, S. 2018. Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, in ADMEE-Europe, *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque*, Esch-sur-Alzette : Université de Luxembourg, pp. 131-143.

Gerard, F.-M., Lavendhomme, É., Roegiers, X. 1997. Les fonctions de la formation continue. Dans Roegiers, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 237-241.

Gérin-Lajoie, Serge (4mai, 2021), « L'encadrement des étudiants en formation à distance: un oublié dans la crise ? » ACFAS 2021 – Colloque, *L'enseignement supérieur en contexte de la Pandémie COVID- 19: naviguer entre les défis et les opportunités*.

Glikman, V. (1999). « Formations à distance : au nom de l'utilisateur ». *Distances*, Conseil Québécois de la Formation à Distance, vol. 3, n° 2, automne, pp. 101-117.

Glikman, V. 2002 a . *Des cours par correspondance au « e-learning »: Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.glik.2002.01>.

Glikman, V.,2002b. « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines », *Éducation permanente*, 152, p. 55-69.

GRIEAL, 2013. Haïti référentiel de l'enseignant à l'école fondamentale (1er et 2eme cycle) Programme de formation à distance, projets RENACER et FOHFADD, GRAHN Pou yon Ayiti tou nèf.

Gustafson, K.L. Branch, R, M (1981). *Survey of instructional development models*. Syracuse University: ERIC Clearinghouse on Information Resources. (IR-81) 4th edition 2002 , p 16,17.

Haïti, ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2020. *Plan décennal d'éducation et de formation 2019-2029*, p 31.

Haïti, ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2012. *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien, Plan Opérationnel 2010-2015, Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation*.

Haïti, ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2018. Document d'Orientations, Politique Nationale de Formation des Enseignant (e)s et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE).

Haïti, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Haïti, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, (MENFP), Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE) Service des Statistiques et Analyses (SSA) RÉSULTATS DU RECENSEMENT SCOLAIRE 2015-2016.

Haïti, Ministère de l'économie et des finances (MEF), Direction des Études Économiques et Prévisions (DEEP), 2018. SITUATION ÉCONOMIQUE ET FINANCIERE D'HAÏTI ET PERSPECTIVES, Exercice fiscal 2017-2018.

Haïti, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle. 2015. *Résultat du recensement scolaire 2015-2016*. Repéré à https://fne.gouv.ht/wp-content/uploads/2020/02/rapport_recensement_scolaire00_25_05_17_vf.pdf.

Haïti, ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, Bureau Nationale des Examens d'État (BUNEXE). 2014. Résultats des Sessions Ordinaries et Extraordinaire du Baccalauréat 2013/2014.

Haïti, ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), 1997. MENFP, Plan national d'éducation et de formation.

Haïti, ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), 2007. La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, Port-au-Prince, septembre.

Haïti. Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) 2018. Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2019-2029.

Henri, F., & Kaye, A. 1985. *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Les Presses de l'Université du Québec.

Hotte, R. et Leroux, P. (dir.) (2004). Technologies et formation à distance. *Sticef, recueil 2003: technologies et formation à distance* (p. 9-28). Paris: INRP. Cité par Kim Sea. 30 juin 2011. Contexte historique de la formation à distance, *L'éveilleur*, Université de Sherbrooke.

[https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Neuf_%C3%A9v%C3%A9nements_\(%C3%A9tendu_-_Smith_et_Ragan\)](https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Neuf_%C3%A9v%C3%A9nements_(%C3%A9tendu_-_Smith_et_Ragan)).

Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3 e éd.), London, New York, Routledge (1re éd. 1986).

Kim, Sea, 2008. « Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge ». Thèse de Doctorat, Université Sherbrooke.

Kim, Sea, 2011. « Contexte historique de la formation à distance », *L'éveilleur*, Université de Sherbrooke, 30 Juin.

Kwisnek, V.-F. 2005. Assessing the effectiveness of e-learning. In P. Darbyshire (dir.), *Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programms* (p. 192-220). Hershey, PA: IRM Press. (cité par Sea Kim 2011).

Lalime, Thomas, 2020. « Haïti profite-t-elle vraiment des technologies numériques ? ». *Le nouvelliste*, 13 Juillet 2020.

Lameul, G. 2014. Chapitre 6. Pouvoir transformateur de l'usage des médias dans les dispositifs de formation hybride : le cas de la médiation posturale. Dans : , C. Peltier, *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage: Mélanges offerts à Daniel Peraya* (pp. 135-150). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.peter.2014.01.0135>

Latouche Serge. Faut-il souhaiter un monde éclaté ?. In: *Raison présente*, n°90, 2e trimestre 1989. Tiers Monde. pp. 45-56. DOI : <https://doi.org/10.3406/raipr.1989.2772>,

www.persee.fr/doc/raipr_0033_075_1989_num_90_1_2772.

Latouche, Serge 1986. Faut-il refuser le développement?, Paris, Presses Universitaires de France, 216 p.

Latouche, Serge 1989, L'occidentalisation du monde, Paris, L Découverte, 143 p.

Latouche, Serge 1994. « Développement durable : un concept alibi », *Revue Tiers Monde*, t. XXXV, n°. 137, janvier-mars 1994, p. 77-94.

Lauwerier, T. 2017. L'ÉDUCATION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT. LA VISION DE LA BANQUE MONDIALE, DE L'OCDE ET DE L'UNESCO . *Éducation en débats: analyse comparée*, 8, 43-58.

Leclercq, G. 2003. Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2(2), 71-104. <https://doi.org.tlqprox.telug.quebec.ca/10.3917/savo.002.0071>.

Legouté, Jean Ronald, Groupe de recherche sur l'intégration continentale 2001. « Définir le développement : historique et dimensions d'un concept plurivoque, *Économie Politique Internationale, cahier de recherche*, vol1, no 1, UQUAM ,,fev 2001, <http://www.unites.uqam.ca/gric>.

Maeroff, G.I. 2003. *A classroom of one: How online learning is changing our schools and colleges*. New York, NY: Palgrave Macmillan. (cité par Sea Kim 2011).

Maitre, Muller, 2015. « Influence de la formation des enseignants du secondaire haïtien sur leur sentiment d'efficacité personnelle lié à l'enseignement ». Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.

Maitre, Muller, 2022. « Stéréotypes de genre, pratiques d'enseignement et sentiment d'efficacité personnelle des élèves face aux matières scolaires, au secondaire haïtien ». Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Marchand, L. et Loisier, J. 2004. *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal: Chenelière Éducation.

Marot, J.C. et Darnige, A. 1996. *La téléformation*. Paris: Presses Universitaires de France. (cité par Sea Kim 2011).

Meadows, Dennis, L, Donella Meadows, Jorgen Randers et William W. Behrens III. 1972. *The limits of Growth, A Report for The club of Rome's project on the predicament of Mankind*, New York Universe Books.

Modèle ADDIE. (2020, février 7). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Page consultée le 1^{er} 0mai 2021 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Mod%C3%A8le_ADDIE&oldid=167160110 .

Moore, M. G., & Kearsley, G. 1996. *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing Co., Belmont, Ca.

OCDE 2021, *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>.

ONU, 1987. *Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement : Notre avenir à tous*, lu sur : <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm#>.

ONU, 2020. « Covid-19 : 1,3 milliard d'élèves et de jeunes touchés par la fermeture des écoles et universités », *ONU info, L'actualité mondiale Un regard humain*.

Organisation des Nations Unies, Groupe des Nations Unies pour le développement durable. avril 2020. *Note de synthèse : L'impact de la COVID-19 sur les enfants*.

Organisation mondiale de la santé (OMS), organisation panaméricaine de la santé, espérance de vie à la naissance 2015-2020, Internet ressource Fr | LIS | ID: lis-48402.

Ouellet, André, 1981. *Processus de recherche : Une approche systémique*, Presse de l'Université du Québec.

Pain Abraham, 2003. *L'ingénierie de la formation, Etat des lieux*, France, Defis formation, L'Harmattan, p7.

Papi, Cathia et Collaborateurs 2020. « J'enseigne à distance », *microprogramme sur l'accompagnement à distance des étudiants aux niveaux collégial et universitaire*.

Teluq repéré le 23 juin 2022 sur <https://jenseigneadistance.teluq.ca/mod/page/view.php?id=42>.

Papi, Cathia et Gérin-Lajoie, Serge. 2020. « Enseigner à distance, ça ne s'improvise pas ! ». *La Conversation*, lu le 23 juin 2022 sur le site <https://theconversation.com/enseigner-a-distance-ca-ne-simprovise-pas-135382>.

PAPI, Cathia, 2016. « De l'évolution du métier d'enseignant à distance », *Sticef*, vol. 23, en ligne sur www.sticef.org.

Papi, Cathia, Gérin-Lajoie, Serge, April 27, 2020. « Enseigner à distance, ça ne s'improvise pas ! », *The Conversation*, <https://theconversation.com/ca>.

Paquette, G. 2004. « L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 45-55. Récupéré du site de la revue : www.profetic.org/revue.

Paquette, G. 2007. « L'instrumentation de la scénarisation pédagogique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), p57-71 www.profetic.org/revue.

Paquette, Gilbert 2002. *L'ingénierie pédagogique: Pour construire l'apprentissage en réseau*, Presse de l'université du Québec, p67.

Peraya, D. 2011. Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9, 445-452. <https://www.cairn.info/revue--2011-3-page-445.htm>.

Peraya, D. 2011. Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9, 445-452. <https://www.cairn.info/revue--2011-3-page-445.htm>.

Peraya, D., Viens, J., et Karsenti, T. 2002. Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 243-264.

Peraya, D., Viens, J., et Karsenti, T. 2002. Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 243-264.

Perriault, J. 2002. L'accès au savoir en ligne. Paris : Odile Jacob.

Perroux, François, 1961. L'économie du 20^e siècle, Paris: Presses Universitaires de France.

Power, M. 2007. Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 17(2), 57–69. Retrieved from

<https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/115>.

Québec, Ministère de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques du Québec, Le Québec sur la voie du développement durable, repéré le 20 février 2021 sur

<https://www.environnement.gouv.qc.ca/developpement/voie.htm#1968>

Ravanis, K. Matalliotaki, E. Vorvilas, G. & Komis, V. 2011. « Les «Objets d'Apprentissage» à l'enseignement : quels choix didactiques et épistémologiques ? », *Synergies Sud-Est Européen*, 3, 53-62.

Rist, Gilbert, 1996. *Le développement: histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 426 p.

Roblin, Y. 2013. « Vers la revalorisation de la condition enseignante en Haïti ». *Le nouvelliste*. 26 décembre.

Romiszowski, A.J. 1981. *Designing Instructional Systems*. Kogan Page Ltd., London.

Romiszowski, A.J. 1981. *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203063446>.

Saleh, I. et Bouyahi, S. (2004) (dir.). *Enseignement ouvert et à distance: épistémologie et usages*. Paris: Hermès Science Publications.

Sall, H.N., & De Ketele, J.-M. 1997. « Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. » *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), p119 à 142.

Schlegel, M. J. 1995. A Handbook of Instructional and Training Program Design. ERIC Number: ED383281.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). A framework for instructional strategy design. In P. L.

Smith, & T. J. Ragan (Eds.), *Instructional design* (3rd ed., pp. 127-150). New York, NY : Wiley & Sons. Repéré sur

Système éducatif en Haïti. (2023, avril 1). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Page consultée le 29 Avril à partir de

http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_en_Ha%C3%Afti&oldid=202846548.

Tessmer, M., & Harris, D. 1992. Analysing the Instructional Setting: A Guide for Course Designers (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315041353>.

Tessmer, M., & Richey, R. C. 1997. “The Role of Context in Learning and Instructional Design”. *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85–115. <http://www.jstor.org/stable/30221388>.

Umbriaco, M. 2002. Cahier d'étude pour le Développement et Formation à distance (EDU 6014). (5e éd.), TELUQ.

Umbriaco, M. 2014. EDU 6014, Formation à distance et développement, TELUQ, page 2. Umbriaco, Michel, 2014. EDU 6014, Formation à distance et développement, TELUQ, page 2.

UNESCO, 2013. Principes directeurs pour l'apprentissage mobile, *unesdoc.unesco.org*, pages consultées le 16 juin 2022.

UNESCO, L'apprentissage mobile, www.unesco.org.

UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, UNFPA, PNUD, ONU Femmes et UNHCR. 2016. « Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. » *Forum mondial sur l'éducation 2015*, (Incheon 19 au 22 mai 2015), République de Corée.

UNESCO/ Institut de statistiques (UIS), repéré le 23 juin 2022 <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/taux-net-total-de-scolarisation>.

Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (UICN), PNUE et WWF, 1980. *Stratégie mondiale de la conservation, la conservation des ressources vivantes au service du développement durable*, (page IV).

Université Laval, 2017, Équipe de conseillers en formation à distance du Bureau de soutien l'enseignement, Concevoir et produire un cours à distance.

Van Der Maren, Jean-Marie, 2003. « Chapitre 5. La recherche de développement », dans :, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, sous la direction de Van Der Maren Jean-Marie. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Méthodes en sciences humaines », p. 107-124. URL : <https://www-cairn-info.tlqprox.teluq.quebec.ca/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084-page-107.htm>.

Van Der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ed.). Bruxelles et Montréal: De Boeck Université et Presses de l'Université de Montréal.

Wikipedia, Développement durable consulté le 20 janvier 2021 sur https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9veloppement_durable#.

Wion, F. & Gagné, P. 2008. « Le tutorat dans la formation à distance: A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe ». *Distances et savoirs*, 6, 491-517. <https://www.cairn.info/revue--2008-4-page-491.htm> .

Annexe 1



Une éducation chrétienne de qualité

pour un lendemain prospère

Travail de recherche (cours EDU 6500, TELUQ)

**Formulaire d'enquête pour mesurer les besoins de formation à distance des maitres
du 1^{er} et 2^{eme} cycle fondamental en Haïti**

Titre du projet de recherche

Développement d'un programme de formation à distance pour du 1^{er} et 2^{eme} cycle des 477 écoles membres de CRECH, comme réponse a un besoin urgent d'enseignants qualifiés pour le système éducatif du pays.

Objectif de l'enquête : Relever des informations pour l'implémentation d'un programme de formation à distance pour les maitres du 1^{er} et 2eme cycle de l'école

1-Renseignements généraux

Prénom et Nom (facultatif)

Vous enseignez en quel niveau 1^{er}cycle (1ere à 3eme AF) 2eme cycle (4eme à 5eme AF)

Zone géographique ou vous travaillez :

Département

Commune

Type d'école :

Ecole de mission

Ecole d'église

Ecole en lien à une ONG chrétienne

Ecole chrétienne indépendante

2- Quel est votre niveau de formation en pédagogie ?

CAPISTE **

Ecole Normale Supérieure

Ecole Normale d'Instituteur

Universitaire

Autres

3- Êtes-vous intéressé à suivre un programme de formation à distance* à l'intention des enseignants ?

Oui

Non

4- Quel est votre niveau d'étude classique ?

9^{ème} AF

3^{ème}

Seconde

Rétho

Philo

5- Existe-t-il dans votre zone un programme de formation à distance pour les maîtres ?

Oui

Non

6-Combien d'année avez-vous dans l'enseignement ?

1 à 3 ans à 6ans 7 à 9 ans 10 à 11 ans 12 à

X

7-Avez-vous accès à l'internet

Pas du tout parfois Souvent

**La formation à distance* est une formation où l'apprenant n'interagit pas directement avec le professeur mais apprend via des medias tels que l'imprimerie (matériels d'enseignement écrits), l'audio-visuel et les nouvelles technologies de la communication comme support à l'enseignement (téléphone, internet ...)

** *CAPISTE* : qui, après son recrutement a suivi des séminaires de formation débouchant sur l'attribution de certificat d'aptitude professionnelle.

8- Avez-vous accès au courant électrique.

Pas du tout parfois Souvent

9-Combien seriez- vous prêt à payer par mois pour une formation en pédagogie

500 à 750gds 800 à 1000gds 1250 à 1500gds

Annexe 2



Une éducation chrétienne de qualité

pour un lendemain meilleur

Travail de recherche (cours EDU 6500, TELUQ)

Document de planification et d'organisation du focus groupe

Titre du projet de recherche

Développement d'un programme de formation à distance pour du 1^{er} et 2^{eme} cycle des 477 écoles membres de CRECH, comme réponse a un besoin urgent d'enseignants qualifiés pour le système éducatif du pays.

Objectif du Focus groupe : Relever des informations pour l'implémentation d'un programme de formation à distance pour les maitres du 1^{er} et 2eme cycle de l'école

Public cible

Les participants à ce focus groupe doivent être des enseignants et du personnel administratif d'écoles

Consignes pour le modérateur.

1. Inviter des participants de même statut socio-économique pour chaque groupe.
2. Encourager la participation de tout un chacun dans le groupe.
3. Être flexible et faire preuve d'écoute.
4. Apporter du matériel pour retranscrire et enregistrer les informations.
5. 5 à 10 minutes par question.
6. Prévoir 6 à 10 personnes maximum par focus groupe.
7. Formulaire de consentement d'utilisation des informations à faire signer par les participants

Questions pour le focus groupe :

1. Qu'est-ce que cela dit pour vous le fait de suivre un programme en formation à distance ?
2. Comment la formation à distance pourrait-elle résoudre le problème de la formation des maîtres en Haïti ?
3. Comment voyez-vous la mise sur place de centre de distribution de matériels pour la formation des maîtres à distance ?
4. Quelles méthodes/ outils pourraient être utilisés pour faciliter la formation à distance tenant compte des problèmes d'énergie électrique dans le pays ?
5. Quels moyens financiers ou autres peuvent disposer les enseignants pour avoir accès à une formation de maîtres à distance ?
6. Quel est le coût maximum qu'un enseignant pourrait consentir par mois/ année pour avoir accès à une formation à distance.

Annexe 3



Document de recrutement de participants

Quelle que soit la forme que prendra un document conçu aux fins du recrutement de participants à une recherche (courriel ou outil de réseautage social, affiche, publicité dans un média écrit, parlé ou visuel, présentation orale devant un groupe, etc.), il devra contenir au minimum les renseignements suivants

I-Titre de la recherche : Développement d'un programme de formation à distance pour des enseignants du 1er et 2eme cycle des 477 écoles membres de CRECH ,comme réponse à un besoin urgent d'enseignants qualifiés pour le système éducatif du

II-Nom coordonnées du chercheur ou de la chercheuse responsable du projet et autres personnes pour plus d'information ou s'inscrire.

Responsable de la recherche :Louisenette Etienne Casseus email : lcasseus@crechhaiti.org

Tel : 3744 62 45.

Autres personnes de contact :Davidson Dozilme, email : davidsondozilme@gmail.com,
Tel :4445 45 14

III-A propos de la recherche et le profil des participants recherchés

A travers cette recherche, nous voulons adresser le problème de la formation des maitres en Haïti, collecter des informations sur des besoins en formation à distances pour le groupe cible de la recherche afin d'écrire un programme de

formation à distance pour les maitres du 1^{er} et 2eme cycle de l'école
fondamentale

Les participants à cette recherche doivent être des enseignants et du personnel
administratif d'écoles du 1^{er} et 2eme cycle fondamental

IV Nature de la participation demandée

Remplir un formulaire d'enquête (durée 10minutes) ou
Focus groupe (durée maximum 2hrs.

V- Date, heure et Endroit de l'événement où plus d'informations sur la recherche seront
fournies, la méthode d'inscription à la recherche (téléphone, papier, courriel, site Internet,
réseau social, etc.) et la date limite pour le faire.

Les données seront collectées à partir du mois de Mars 2019 et prendra fin en juillet 2019
à travers 5 départements du pays au sein de 4 écoles.

Annexe 4



Une éducation chrétienne de qualité
pour un lendemain prospère

Feuille d'évaluation pour les Formateurs de Formateurs En FAD

Enquête auprès des participants

Animateur (s) :

Date: _____ Lieu:

Veillez encercler une réponse pour chacune des questions suivantes.

A. Comment évalueriez-vous la capacité du (des) présentateur (s) à:

	Pauvre	Juste	Bon	Très bon	Excellent
communiquer les objectifs de la session?	1	2	3	4	5
présenter les informations de manière organisée?	1	2	3	4	5
utilisation de questions pour faciliter la discussion de groupe?	1	2	3	4	5

utilisation d'exemples pertinents?	1	2	3	4	5
utiliser de supports (documents, aides audiovisuelles) pendant la session?	1	2	3	4	5
montrer de l'enthousiasme pour le sujet?	1	2	3	4	5
répondre aux questions des participants?	1	2	3	4	5

B. Questions sur le **contenu de la présentation.**

Veillez encercler une réponse pour chacune des questions suivantes.

1. Comment évalueriez-vous votre connaissance de ces sujets **avant la présentation?**

Pauvre	Juste	Bon	Très bon	Excellent
1	2	3	4	5

2. Comment évalueriez-vous votre connaissance de ce sujet **après la présentation?**

Pauvre	Juste	Bon	Très bon	Excellent
1	2	3	4	5

3. Le contenu de la présentation a été:

	Quelque peu		Quelque peu	
Trop basique	Basique	Juste comme il faut	Avancé	Trop Avancé
1	2	3	4	5

4. Comment évalueriez-vous l'utilité de cette information dans votre actuel rôle / poste?

Quelque peu	Modérément
Extrêmement	

1. Quelles sont les trois choses les plus importantes que vous avez apprises lors de cette formation?

-
-
-

2. Veuillez décrire brièvement une méthode / technique d'accompagnement en Formation a distance que vous pourriez utiliser dans votre travail.

.....

3. Veuillez évaluer l'utilité de la formation dans les domaines suivants, en utilisant l'échelle ci-dessous. Encerclez les chiffres qui correspondent à vos opinions.

1 = Pas Utile 2 = Quelque peu Utile
 3 = Utile 4 = Très Utile

Cette formation	1	2	3	4
est utile pour mon travail quotidien	1	2	3	4
augmente ma volonté à former et à encadrer d'autres enseignants	1	2	3	4
augmente ma capacité à former et à encadrer des enseignants	1	2	3	4

4. Pensez-vous que vous serez disponible et disposé pour encadrer des enseignants dans les jours à venir?

Oui

Non

5. Veuillez expliquer votre réponse au point 4

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Si vous deviez redéfinir cette session de formation, que changeriez-vous?

.....
.....
.....
.....

Évaluation globale de la présentation par le Participant

Animateurs:

.....
.....

Date: _____ **Lieu:** _____

A. Veuillez prendre un moment pour répondre aux questions suivantes. Vos commentaires nous aideront à concevoir des expériences d'apprentissage qui répondent à vos intérêts et besoins.

1. Quels ont été selon vous les **points forts** de cette présentation?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Quelles ont été selon vous les **faiblesses** de cette présentation?

.....
.....
.....
.....

.....

3. Comment pouvons-nous **améliorer** cette présentation?

.....

4. Que ferez-vous différemment dans le cadre de votre pratique / mise en place à la suite de cette formation?

.....

B. Veuillez évaluer les affirmations suivantes en utilisant une échelle de 1 à 5:

1 = Fortement pas d'accord 2 = Pas d'accord 3 = Incertain 4 = D'accord 5 = Fortement d'accord

___ Le niveau de difficulté était à peu près correct.

___ Je peux appliquer l'information dans mon travail en tant que formateur de formateur.

___ La présentation a répondu à mes besoins éducatifs professionnels.

___ Le formateur m'a activement impliqué dans le processus d'apprentissage.

___ A la suite de cette formation, je me sens plus confiant dans ma capacité à développer un plan d'accompagnement et plan de formation relatif à la formation à distance.

Annexe 5

**PROGRAMME D'ÉDUCATION À DISTANCE
ECOLE DE MAISON**

EVALYASYON PWOGRAM APRANTISAJ A DISTANS

Kesyon pou Titè Titè yo ak Titè yo

Evalyasyon Fòmasyon pou Pwofesè nan Aprantisaj a Distans an Ayiti

A. Enfòmasyon Pèsonèl

1. Non
2. Laj
3. Jan : Fi Gason
4. Konbyen tan ou genyen depi ou ap ansenye?
5. Ki klas ke ou ansenye? 1 2 3 4 5 6
6. Mwen dakò ke enfòmasyon sa yo ka sèvis pou monitore ak kominikasyon sou rezilta fòmasyon sa a. OK

B. Lekòl ou

1. Ki non lekòl ou a?
2. Nan ki departman ke w ap ansenye?
Lwès

Atibonit

Sant

Grandans

Nò

Nòdès

Nòdwès

Sidès

Sid

3. Ki non rezo ke lekòl ou a fè pati?

P&A

AMG

CRECH

Restavèk Freedom

Lòt

C. Fòmasyon an

1. Kilè ou te swiv fòmasyon Pwofesè sou aprantisaj a distans lan?

.....
.....
.....
.....

2. Kisa ou te aprann nan fòmasyon aprantisaj a distans lan? Mansyone sèlman 2 mo ki pase nan lide w .

.....
.....
.....
.....

3. Nan ki nivo ke fòmasyon sa a prepare w pou pou w sipòte timoun yo nan pwogram aprantisaj a distans lan (Kisa ki te bon? Kisa ou te manke?)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Mansyone omwen yon aspè nan fòmasyon an kit e bon?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Mansyone omwen yon aspè nan fòmasyon an ke n te ka amelyore?

.....
.....

.....
.....

.....
.....

6. Ak ki defi ke w te fè fas pandan ou tap ansenye nan pwogram aprantisaj a distans lan?

.....
.....

.....
.....

.....
.....

7. Kisa ou ta bezwen (si posib) nan yon fòmasyon adisyonèl (yon fòmasyon anplis)?

D. Aprantisaj jeneral pwogram fomasyon adistans lan

1. Nan ki nivo ke fòmasyon an ba ou Konfyans ke ou atenn objektif fikse yo :

Pa gen konfyans

Yon ti kal konfyans

Konfyans

anpil Konfyans

2. Mwen konprann neseseite pou bay timoun yo opòtinite pou kontinye aprann lakay yo pandan kriz Covid19 la.

Pa gen neseseite

Yon tikras neseseite

Gen neseseite

Anpil neseseite

3. Mwen kapab eksplike epi itilize plan konseptyèl pwogram ansenye/aprantisaj a distans ke CRECH te fè a.

Mwen Pa di tou kapab

Mwen kakab Tou piti

Mwen byen kapab

Mwen Trè byen kapab

4. Mwen kapab eksplike opòtinite ak defi ki genyen an aprantisaj a distans lan.

Mwen Pa di tou kapab

Mwen kakab Tou piti

Mwen byen kapab

Mwen Trè byen kapab

5. Mwen kapab mete ajou lesou nan modil fòmasyon klas yo pandan map sèvi ak model klas a distans.

Mwen Pa di tou kapab

Mwen kakab Tou piti

Mwen byen kapab

Mwen Trè byen kapab

6. Mwen kapab idantifye teyori edikasyonèl ak apwòch pedagogik ki baze sou pratik aprantisaj a distans yo.

Mwen Pa di tou kapab

Mwen kakab Tou piti

Mwen byen kapab

Mwen Trè byen kapab

7. Mwen kapab aplike metòd ankadreman apwopriye ak teknik sipò pou timoun nan aprantisaj nan pwogram edikasyon a distans.

Mwen Pa di tou kapab

Mwen kakab Tou piti

Mwen byen kapab

Mwen Trè byen kapab

Annexe 6



Une éducation chrétienne de qualité
pour un lendemain prospère

**PROGRAMME D'URGENCE COVID-19 / SEMINAIRE DE FORMATION
POUR DES ENSEIGNANTS/TUTEUR A L'ENCADREMENT DES ELEVES
A DISTANCE**

Feuille d'évaluation de la formation pour les Tuteurs

Nom complet du (de la) Tuteur(trice) de Tuteur (trice) :

Date de la formation : _____ Lieu:

Veillez encercler une réponse pour chacune des questions suivantes.

A. Comment évalueriez-vous la capacité du (de la) présentateur (ce) à :

	Pauvre	Juste	Bon	Très bon	Excellent
1. Communiquer les objectifs de la session?	1	2	3	4	5
2. Présenter les informations de manière organisée?					
3. Utiliser des questions pour faciliter la discussion de groupe?					
4. Utiliser des exemples pertinents?					
5. Utiliser des supports (documents, aides audiovisuelles) pendant la session?					
6. Montrer de l'enthousiasme pour le sujet?					
7. Répondre aux questions des participants?					

B. Questions sur le contenu de la présentation.

1. Comment évalueriez-vous votre connaissance de ces sujets avant la présentation?					
2. Comment évalueriez-vous votre connaissance de ces sujets après la présentation?			3		
3. Comment évalueriez-vous l'utilité de cette formation dans votre actuel rôle / poste?					
4. Globalement, comment évalueriez-vous les présentations?					

C. Veuillez ajouter des commentaires complémentaires :

D. Auto-évaluation du participant

7. Quelles sont les trois choses les plus importantes que vous avez apprises lors de cette formation?

-
-
-

8. Pensez-vous que vous serez disponible et disposé pour encadrer vos élèves dans les jours à venir?

Réponse : __ Oui

 __ Non

E. Veuillez évaluer les affirmations suivantes en utilisant une échelle de 1 à 5:

1 = Fortement pas d'accord 2 = Pas d'accord 3 = Incertain 4 = D'accord 5 = Fortement d'accord

- ___ Le niveau de difficulté était à peu près correct.
- ___ Je peux appliquer l'information dans mon travail en tant que Tuteur.
- ___ La présentation a répondu à mes besoins en tant qu'enseignants.
- ___ Le formateur m'a activement impliqué dans le processus d'apprentissage.
- ___ A la suite de cette formation, je me sens plus confiant (e) dans ma capacité à encadrer mes élèves à distance.

F. Veuillez faire des commentaires généraux sur la session de formation

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....