

**LE TRANSFERT DES COMPÉTENCES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
CHEZ DES STAGIAIRES D'UN CENTRE DE FORMATION POUR
L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (CFEF) EN HAÏTI**

Thèse présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des
exigences du programme de maîtrise ès arts en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

MARIE ROSE MAGALY GUERVIL

REMERCIEMENTS

Au terme de ces deux années d'études et de la rédaction de ma thèse, je veux présenter mes sincères remerciements à madame Claire Duchesne, professeure à l'Université d'Ottawa, qui est ma directrice de thèse. Elle a toujours été disposée et disponible pour me guider, me conseiller et m'encourager. Grâce à son appui constant, j'ai pu traverser des étapes très difficiles pour atteindre ce but.

Je remercie madame Claire Isabelle, professeure à l'Université d'Ottawa, membre du comité de thèse. Ses remarques et recommandations judicieuses ont constitué un apport considérable à la réalisation de ce travail de recherche.

Mes remerciements vont à l'endroit de monsieur Eric Dionne, professeur à l'Université d'Ottawa, qui a accepté de se joindre au comité de thèse. Ses remarques et suggestions m'ont été d'une grande valeur formative.

Je remercie également madame Stéphanie Chitpin, professeure à l'Université d'Ottawa, qui m'a formulée de précieux conseils lors de la rédaction de l'avant-projet.

Je dois remercier le directeur du Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) de Martissant à Port-au-Prince, monsieur Joseph Gustave; le responsable de stage, monsieur Gabriel Jeanty; les étudiants polyvalents et bivalents finissants de l'année 2010-2011. Sans leur accueil et leur collaboration, la recherche aurait été irréalisable.

Je remercie les membres de ma famille qui m'ont beaucoup encouragée et ont été assez patients pour supporter mon absence avec ses conséquences. J'adresse une pensée spéciale à mon époux Alexandre Espérance, mes enfants, ma sœur Samia Salomon et ma mère Luciana Guervil.

Je remercie les parents et amis qui m'ont soutenue pendant la période d'étude par leurs mots, leur présence ou leur aide d'une manière ou d'une autre. Je cite entre autres : Jacques Céleste, Yvette Lorcy, Nadine Maurice et Osny Jacquet.

Cette thèse est une dédicace
à mon fils Aly Sander
et ma fille Maïka Lyssandre
ESPERANCE

RÉSUMÉ

Le développement et le transfert des compétences représentent l'enjeu principal de tout programme de formation à l'enseignement. Les compétences professionnelles développées pendant la formation initiale trouvent leur contexte de transfert durant le stage. Toutefois, de nombreuses difficultés sont liées au transfert des compétences chez les novices en enseignement. Cette recherche qualitative avait pour objectif d'étudier ce processus à partir des déclarations de dix étudiants stagiaires du Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) de Martissant en Haïti. Un schéma d'entrevue semi-dirigée était adressé aux participants et portait sur les compétences transférées par les stagiaires en planification de l'enseignement, en gestion des apprentissages, sur la place de la pratique réflexive, les défis rencontrés dans ce processus et les moyens utilisés pour les surmonter. Les résultats ont permis d'identifier les types de défis rencontrés dans le transfert par rapport, d'une part, à chacun des deux domaines de compétences choisis pour l'étude soit la planification de l'enseignement et la gestion des apprentissages, et de l'autre, en fonction des options disciplinaires des étudiants. Les défis énumérés orientent entre autres vers la prise en compte des retombées de nombreux facteurs sur le processus de transfert et notamment l'expérience de la pratique réflexive.

Mots clés : Formation initiale d'enseignants, transfert de compétences, constructivisme, pratique réflexive, pratique professionnelle, stage de formation

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CAP	Centre d'Appui Pédagogique
CFEF	Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental
EFA	École Fondamentale d'Application
EFACAP	École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique
ENI	École Normale d'Instituteurs
ENS	École Normale Supérieure
FIM	Formation Initiale des Maitres
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
PNF	Plan National de Formation
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 De nouvelles compétences en enseignement	8
1.2 Présentation du système éducatif haïtien	10
1.3 Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) en Haïti et le Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF).....	12
1.4 Les compétences visées lors du stage de formation des enseignants du CFEF	14
1.5 Les difficultés liées au transfert des compétences	16
1.6 But et questions de recherche.....	19
1.7 Contributions et limites de la recherche.....	21
1.7.1 Contribution scientifique	21
1.7.2 Contribution à la profession	22
1.7.3 Contribution sociale.....	22
1.7.4 Limites de la recherche.....	22
1.8 Résumé de chapitre	23
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS	25
2.1 La formation par la pratique enseignante.....	25
2.2 Les stages et l'apprentissage	29
2.3 La relation entre les savoirs et les compétences.....	34
2.4 Le transfert des apprentissages.....	37
2.5 Résumé de chapitre	40
CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL	42
3.1 Le constructivisme et la formation pratique des enseignants.....	42
3.2 Les compétences	44
3.3 Le transfert des compétences	46
3.4 La pratique réflexive	49
3.5 Résumé de chapitre	53
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	54
4.1 Choix épistémologique.....	54
4.2 Devis méthodologique	54
4.2.1 Constitution de l'échantillon	55
4.2.2 Collecte de données	56

4.2.3 Schéma d'entrevue	57
4.3 Traitement des données.....	58
4.3.1 Préparer les données brutes	58
4.3.2 Procéder à une lecture active et approfondie.....	59
4.3.3 Procéder à l'identification et à la description des premières catégories.....	59
4.3.4 Poursuivre la révision et le raffinement des catégories	59
4.4 Critères de rigueur scientifique	60
4.4.1 La cohérence interne.....	60
4.4.2 L'acceptation interne	60
4.4.3 La transférabilité.....	61
4.4.4 La confirmation externe.....	70
4.5 Résumé de chapitre	62
CHAPITRE V : ANALYSE DES DONNÉES	63
5.1 Profil des participants.....	63
5.2 Le milieu de stage	65
5.2.1 Contexte d'intervention	65
5.2.2 Obligation du stagiaire	66
5.3 Les compétences développées.....	67
5.3.1 Savoirs et savoir-faire développés au CFEF	67
5.3.2 La planification.....	67
5.3.3 Les contenus disciplinaires.....	68
5.3.4 L'utilisation du programme d'étude du ministère	69
5.3.5 La reconnaissances des différences liées à l'âge des élèves.....	69
5.3.6 Lien entre savoir et savoir-faire.....	70
5.4 Les compétences transférées	70
5.4.1 Le transfert dans la planification	71
5.4.2 Le transfert dans la gestion des apprentissages	72
5.4.3 Les techniques d'animation.....	72
5.5 Les compétences non transférées	74
5.6 Les défis rencontrés dans le transfert des apprentissages	74
5.6.1 Défis liés au cadre physique	75
5.6.2 Défis liés à la pratique établie	76
5.6.3 Défis liés aux représentations	76
5.7 La place de la pratique réflexive	78
5.8 Contribution du stage à la formation.....	80
5.9 Rapport théorie-pratique	83
5.10 Situation des stagiaires par rapport à la profession.....	84
5.11 Résumé de chapitre	86

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	88
6.1 Le contexte de déroulement du stage	88
6.2 Démarche comparative entre les compétences transférées en planification de l'enseignement et celles transférées en gestion des apprentissages.	89
6.3 Démarche comparative entre les compétences transférées par les stagiaires polyvalents et celles transférées par les stagiaires bivalents.	91
6.4 La pratique réflexive comme outil dans l'identification des compétences transférées.....	93
6.5 De la théorie à la pratique	94
6.6 Résumé de chapitre	96
 CHAPITRE VII : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	 98
 BIBLIOGRAPHIE.....	 102
 ANNEXE I : Autorisation de la direction du CFEF	 110
ANNEXE II : Certificat d'approbation déontologique.....	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE III : Formulaire de participation	111
ANNEXE IV : Formulaire de consentement	114
ANNEXE V : Schéma d'entrevue	117
ANNEXE VI : Catégories conceptuelles.....	120

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1.1 : Des compétences visées par le Plan National de Formation (PNF)	22
Tableau 5.1 : Profil des participants.....	70
Tableau 5.2 : Représentation des stagiaires de la pratique réflexive.....	85
Figure 3.1 : Cadre conceptuel du transfert des compétences chez les stagiaires.....	59

INTRODUCTION

Le projet qui a abouti à cette recherche a débuté en septembre 2009. Le parcours a été marqué par de nombreux événements dont les plus marquants demeurent le séisme du 12 janvier 2010 et la période électorale très mouvementée de novembre 2010 à mai 2011 en Haïti. Il faut reconnaître que les conditions d'apprentissage n'étaient pas adéquates dans le pays même avant cette période. À cet effet, la Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous élaborée en 2007 par le ministère de l'éducation en Haïti faisait une analyse diagnostique du système éducatif qui révélait des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates. Toutefois, après le séisme, la situation s'est empirée. Cette catastrophe a créé une situation sans précédent, amplifiée par le fait qu'elle a touché la zone la plus peuplée du pays ainsi que son centre économique et administratif (PARDN, 2010). Elle a touché de façon aigüe les capacités humaines et institutionnelles des secteurs public et privé (ibid). Ce tremblement de terre a fait des centaines de milliers de victimes dont 220 000 morts et un peu plus de 2,1 millions de personnes déplacées (UNICEF, 2011). L'un des bâtiments qui logeaient le bureau central du Ministère de l'Éducation a été effondré, près de 5 000 écoles ont été effondrées ou endommagées dans les départements de l'Ouest et du Sud-Est. En avril-mai 2011, au moment d'effectuer la collecte des données, il fallait faire face à une réalité tout à fait différente de celle prévue au point de vue des infrastructures, au point de vue psychosocial des individus ainsi qu'au point de vue du fonctionnement des institutions. La majorité des élèves de Port-au-Prince sont accueillis en octobre 2010 dans des espaces précaires temporaires d'apprentissages qui ne répondent pas à de nombreux types d'activités liées au processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants font face à une réduction des matériels pédagogiques et didactiques. Si le bâtiment du centre de formation d'enseignants choisi pour l'étude n'était pas effondré, l'environnement devenait différent d'avant puisque l'espace situé à proximité contenait de nombreuses tentes habitées par des personnes déplacées.

De plus, le contexte électoral a créé des tensions sociales qui ont occasionné le report des activités de stages et la réduction du temps prévu. Cette situation a aussi provoqué un

retard dans le déroulement des différentes étapes de la collecte des données. Il a été très difficile pour la chercheuse d'obtenir le certificat d'approbation déontologique du bureau d'éthique de l'université d'Ottawa. Les responsables ont estimé que la situation prévalant en Haïti exposait la chercheuse à trop de risques. À côté de tout cela, certaines circonstances ont nécessité la formation d'un deuxième comité de lecture. Ce qui implique bien des adaptations aux différences d'interprétation et de nombreuses remises en questions.

Ainsi, le contexte de réalisation de cette recherche a sans doute des influences non négligeables sur la qualité des données que nous avons pu recueillir ainsi que sur les résultats obtenus. C'est pourquoi nous avons pris le temps de faire cette première mise en contexte globale avant de situer notre objet d'étude.

En Haïti, la formation initiale à l'enseignement est dispensée dans des institutions différentes selon qu'il s'agisse du secondaire ou du primaire. Jusqu'à la mise en place du Plan National de Formation (PNEF) en 1997, les enseignants¹ de l'école primaire étaient formés dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) issues des secteurs public et non public. Actuellement, les ENI existent encore et fonctionnent. Mais, parallèlement, il existe d'autres programmes de formation initiale comme par exemple le programme de formation initiale accélérée qui est conçu pour palier en moins de temps au problème du nombre élevé d'enseignants non formés qui existe dans le pays. Le PNEF a créé le Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) avec la mission de préparer les enseignants pour l'ensemble de l'école fondamentale c'est-à-dire, les six classes du primaire considérées dès lors comme les deux premiers cycles du fondamental; et les trois premières classes de l'ancienne école secondaire qui constituent le troisième cycle de l'école fondamentale. Deux CFEF fonctionnent actuellement à Port-au-Prince, l'un appartient au secteur public et l'autre au secteur non public. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi le CFEF public comme contexte de formation initiale dans le but de chercher à comprendre comment s'effectue le transfert des compétences à la

¹ Dans le but de rendre la lecture plus facile, le masculin est utilisé ici pour parler des personnes des deux sexes.

pratique professionnelle chez les stagiaires. Ce choix se justifie par le fait que cette institution représente le modèle existant de ce que les innovations du PNEF ont proposé pour améliorer le programme de formation initiale d'enseignants pour l'école fondamentale.

Le stage s'impose dans les programmes de formation à l'enseignement comme un pilier de la formation initiale. Au cours de ces dernières années, différentes études effectuées dans différents pays ont traité du déroulement et des retombées du stage comme étape de formation des futurs enseignants. D'autres études ont procédé à l'analyse du concept de compétence à travers la formation professionnelle des enseignants. Les compétences développées pendant la formation ne peuvent être transférées que par l'expérience personnelle de celui qui apprend. En ce sens, Russell (1998) va jusqu'à dire que les formateurs d'enseignants semblent avoir assumé qu'il est mieux de dire aux gens comment enseigner avant de leur dire ce que c'est qu'enseigner. C'est cette expérience si importante pour la maîtrise graduelle des actes professionnels que nous nous proposons d'étudier en invitant les stagiaires du CFEF de Martissant² à réfléchir sur leurs pratiques.

Le premier chapitre de la thèse présente l'objet de l'étude, les principales questions auxquelles nous nous proposons de répondre, les contributions éventuelles de la recherche et ses limites. Au deuxième chapitre, les principales études recensées sur le sujet sont décrites. Dans le troisième chapitre, les différents concepts liés à notre thème tels que le constructivisme, le transfert, les compétences, la pratique et la réflexivité sont développés. Dans le quatrième, le cadre méthodologique précise les démarches relatives à l'échantillonnage, à l'instrumentation, à la cueillette des données et aux critères de rigueur. Le cinquième chapitre présente l'analyse des données recueillies. Le sixième chapitre engage une discussion à partir des résultats de l'analyse. Le septième chapitre ajoute une conclusion et propose quelques recommandations. La bibliographie est suivie de plusieurs annexes à la fin du document.

² Martissant est un quartier situé au sud de Port-au-Prince.

CHAPITRE I : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Cette première partie présente le contexte à l'intérieur duquel se situe le problème de recherche. En premier lieu, elle aborde l'importance du développement de nouvelles compétences professionnelles dans la planification des programmes de formation d'enseignants. Elle présente ensuite le système éducatif haïtien ainsi que le contexte de formation initiale des enseignants tel qu'il est préconisé par le Plan National d'Éducation en Haïti. Cette partie décrit les compétences qui doivent être développées lors de la formation des futurs enseignants. Par la suite, elle met en évidence les difficultés associées au transfert des compétences à la pratique professionnelle, qui sont à la source du problème qui sera étudié au cours de cette recherche. Elle présente aussi le but et les questions auxquelles la présente recherche tentera de répondre. Elle termine en mentionnant les contributions scientifiques, professionnelles et sociales ainsi que les limites de la recherche.

1.1 De nouvelles compétences en enseignement

D'après les chercheurs qui analysent les données accumulées depuis les années 1970, l'enseignement est sans conteste le premier déterminant scolaire de la réussite des élèves (UNESCO, 2007). Ainsi, si l'on considère l'enseignement sous l'angle de certaines pratiques pédagogiques, les enseignants tendent à devenir des médiateurs pour constituer le lien essentiel entre les attentes de la société et ce que les élèves apprennent effectivement (Organisation de Coopération et de Développement Économique : OCDE, 1998). Les réformes entreprises dans l'enseignement, par les systèmes éducatifs, accordent aux enseignants une place importante dans la définition des indicateurs d'efficacité des écoles. Wideen et Grimmert (1995) ont abordé une série de questions dans la perspective que les facultés d'éducation aient à répondre à la survie de leurs institutions pour le 21^e siècle. Ils soulignaient la nécessité d'actualiser la qualité intellectuelle de la formation des enseignants par rapport aux changements majeurs qui se

produisent dans la société. Quand le rendement scolaire est orienté vers la réussite, cela signifie que les qualifications nécessaires aux apprenants sont acquises et qu'elles sous-tendent l'installation de nombreuses compétences requises pour leur intégration sociale.

Les individus doivent s'adapter incessamment au rythme des nombreux changements dans les critères requis pour l'embauche. Conséquemment, l'évolution des connaissances conduit à une transformation de la manière dont les systèmes éducatifs considèrent l'enseignement et l'apprentissage. Il est évident que si l'université forme à des pratiques qui ont cours en dehors de ses structures, elle devra tenir compte du marché du travail et des conditions juridiques, économiques et politiques d'exercice de ces pratiques (Perrenoud, 2004). C'est pourquoi les politiques éducatives tiennent davantage compte du fait que les stratégies d'enseignement doivent être sensibles au contexte social (OCDE, 1998). La scolarisation universelle, l'alphabétisation, la littératie et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) sont autant d'initiatives qui tournent autour de l'école par le fait que celle-ci constitue l'endroit où se joue l'essentiel dans le contexte de la redéfinition des compétences.

La prise de conscience de l'importance des pratiques d'enseignement dans le processus enseignement-apprentissage est due principalement au fait que l'on comprend aujourd'hui qu'on peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, promouvoir la persévérance et la réussite scolaires, en comptant d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants (Lenoir, 2007). Les stages constituent une composante importante de tout programme de formation à l'enseignement, et le sens accordé à la formation en situation et sa place relative dans les programmes de formation à l'enseignement ont changé de manière notable au fil des ans (Gervais et Desrosiers, 2005). Au centre de nouvelles orientations se trouve la visée d'une formation à caractère professionnel (Forest et Lamarre, 2009). On veut désormais trouver des réponses à certaines questions qui préoccupent le futur enseignant comme l'ont fait Gervais et Desrosiers (2005) : Est-ce que c'est vraiment pertinent ce que l'on a reçu à l'université, au centre de formation ou à l'école normale? Est-ce que ce que l'on a appris à l'institution de formation va dans le même sens que ce qu'on vit au lieu de stage? Est-ce

que la réalité correspond toujours à ce qu'on a appris dans les cours? On est en droit de réfléchir sur ces questions qui nous conduisent à identifier ce que les étudiants en formation à l'enseignement savent et ce qu'ils doivent savoir dans une approche qui tient compte du passage de la théorie à la pratique chez les professionnels. Le terrain de recherche pour la présente étude étant défini en Haïti, il est donc impératif de procéder à une présentation du système scolaire haïtien.

1.2 Présentation du système éducatif haïtien

La Constitution haïtienne de 1987 et le décret loi de 1989 portant sur l'organisation du système éducatif haïtien confèrent au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) la responsabilité de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la mise à jour de la politique générale de l'État dans les domaines de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2007). Suite aux réformes et innovations introduites dans le système éducatif haïtien, sa structure pédagogique et académique comporte les niveaux d'enseignement suivants :

L'Éducation Préscolaire

L'éducation préscolaire concerne les enfants de 0 à 5 ans. Pour les enfants de moins de trois ans, ils sont pris en charge par les crèches et les garderies. En ce qui a trait aux enfants trois (3) à cinq (5) ans, l'éducation est dispensée dans les centres d'éducation préscolaire publics et non publics. Elle comprend trois sections: la section des Petits (1ère année), la section des Moyens (2ème année) et la section des Grands (3ème année). Néanmoins, dans les conditions actuelles, les centres préscolaires publics comprennent généralement une seule section, réservée aux enfants de cinq (5) ans.

L'Enseignement Fondamental

Il accueille les enfants à partir de six (6) ans. Il dure neuf (9) années et est constitué de 3 cycles. Le premier de 4 ans, le deuxième de 2 ans et le troisième de 3 ans.

L'Éducation de Base non Formelle

L'éducation de base non formelle comporte :

- a) l'alphabétisation de base qui vise à donner aux apprenants des compétences en lecture, écriture et calcul
- b) la post-alphabétisation qui centre les actions d'apprentissage sur la consolidation des acquis de l'alphabétisation de base et aussi sur les métiers ou expériences des apprenants.
- c) l'éducation alternative qui condense les programmes accélérés et l'enseignement fondamental (cours du soir) s'adressant aux enfants déscolarisés ou non scolarisés, le plus souvent en difficulté ou socio économiquement marginalisés.

L'Enseignement Secondaire

L'enseignement secondaire est dispensé dans les lycées et collèges. Il prend en charge les élèves venant du 3e cycle fondamental et est organisé en un cycle de 4 années, sanctionné par le Baccalauréat première et deuxième parties.

L'Enseignement Professionnel et Technique

La formation professionnelle est dispensée dans des centres regroupés en trois catégories

- a) les établissements d'enseignement technique (EET)
- b) les établissements d'enseignement professionnel (EEP) qui nécessitent, à l'entrée, au moins sept ans d'études fondamentales et qui dispensent principalement une formation pratique.
- c) les centres ménagers (CM) ou centres d'éducation familiale (CEF), offrant une formation de niveau technique moyen et requérant un niveau d'alphabétisation de base. Ces établissements sont placés, soit sous la tutelle du Ministère de l'Éducation via l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP) soit sous celle d'autres Ministères.

L'Enseignement Supérieur

L'enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et l'enseignement non universitaire.

L'enseignement universitaire, de portée générale, est dispensé dans une université ou tout autre établissement assimilé, reconnu par l'État. Les cycles d'études, dépendamment de la discipline, s'étendent sur une période allant de 3 à 6 années et sont sanctionnés par une licence.

L'enseignement non universitaire est dispensé dans des institutions de formation non reconnues académiquement comme université et essentiellement orienté vers le marché de l'emploi. Il s'étend sur une période allant de 1 à 3 ans.

L'enseignement public et gratuit n'accueille que 20% de la population scolaire. L'autre partie est gérée par le secteur privé et confessionnel. La réforme Bernard de 1982 a consacré les deux langues officielles d'Haïti : le créole et le français comme langues d'enseignement. Ce vœu n'est pas appliqué à la lettre, mais cette réforme a ouvert des perspectives nouvelles qui sont exprimées à travers le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) de 1997.

1.3 Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) en Haïti et le Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF)

Les systèmes éducatifs développent des programmes de formation initiale et continue qui permettent aux enseignants de s'engager dans un processus de développement professionnel (UNESCO, 2007). En Haïti, le problème de la formation des enseignants a été identifié parmi de nombreux autres obstacles d'ordre structurel comme blocage à l'atteinte des finalités du système éducatif. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) élaboré en mai 1997 (PNEF, 1997) a innové une politique d'éducation basée sur « l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'expansion de l'offre scolaire, l'accroissement de l'efficacité externe et le renforcement de la gouvernance du secteur » (p.52). Dans la mouvance vers l'atteinte du premier but cité qui est l'amélioration de la qualité de l'éducation, des décisions ont été prises dans le sens d'une intervention au niveau de l'éducation de base (école fondamentale) par les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a débuté à partir de 2003 une expérience de formation des enseignants de l'école fondamentale à partir de réseaux d'écoles. Plusieurs réseaux de 21 écoles dénommés EFACAP ont été créés. Ces structures comprennent deux entités : une École Fondamentale d'Application (EFA), de trois cycles qui accueille des enfants et des adolescents de 6 à 15 ans, puis un Centre d'Appui Pédagogique (CAP) responsable de la formation continue des enseignants de l'École Fondamentale d'Application (EFA) ainsi que du personnel enseignant de 20 autres écoles fondamentales qui sont localisées à proximité de l'EFACAP et qui appartiennent au réseau.

Une nouvelle structure a aussi été conçue pour la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale (MENFP, 1997). Elle prend le nom de Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) et accueille des diplômés de l'école secondaire pour une durée de trois ans. Elle devait remplacer les écoles normales d'instituteurs dans le système, et répondre à deux objectifs :

- a) Former un seul corps d'enseignant pour l'école fondamentale;
- b) Former des enseignants possédant, à la fois, une solide formation dans les champs disciplinaires et des compétences professionnelles correspondant à l'exercice du métier.

Mais, jusque-là, le système n'arrive pas à concrétiser ce projet pour l'ensemble du pays. Ainsi, les écoles normales d'instituteurs continuent de fonctionner, et seulement deux CFEF existent; ils se situent dans le département de l'Ouest. La formation qui y est donnée est d'ordres académique et professionnel pour toutes les disciplines enseignées à l'école fondamentale. Le programme conçoit deux grandes options pour les futurs enseignants : les « polyvalents » sont formés pour enseigner toutes les matières des deux premiers cycles (1^e à 6^e année) et les bivalents sont spécialisés dans deux des matières du troisième cycle (7^e à 9^e année). Dans le contexte du PNEF, l'un des grands buts de cette

démarche est d'assurer la formation des enseignants de l'école de base vers une amélioration de la qualité de l'enseignement qui est dispensé (MENJS, 1997).

1.4 Les compétences visées lors du stage de formation des enseignants du CFEF

Les étudiants du CFEF effectuent leur stage dans les écoles nationales, les lycées ou les EFACAP. Ils doivent effectuer un stage d'observation en 1^e année, un stage de pratique accompagnée en 2^e année et un stage de responsabilité en 3^e année. Ces trois niveaux de stage permettent aux futurs enseignants de s'impliquer graduellement dans la pratique en allant de l'observation à la responsabilité. À partir de la 2^e année, les stagiaires effectuent leur premier stage d'enseignement. Ils doivent faire l'expérience de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage. Cette planification implique pour le stagiaire de prévoir des contenus adaptés à un objectif précis, des questions à poser aux élèves, des exercices à proposer et des questions des élèves à anticiper. Cette compétence est mieux développée en 3^e année parce que les stagiaires connaissent mieux le programme et sont plus expérimentés. Les stagiaires doivent aussi gérer les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils conçoivent. Cet aspect réclame des stagiaires l'habileté à interroger les élèves, à gérer le temps et l'espace avec l'aide de l'enseignant associé. Mais en 3^e année, les stagiaires sont appelés à assumer toute la responsabilité dans les classes, à s'adapter aux situations, à s'impliquer dans leur formation. Dans le Plan National de Formation (PNF), la formation initiale est conçue sous la forme de modules capitalisables qui permettent de valider chaque étape d'acquisition (PNF, 1997) :

« Chacun des modules prend en compte l'articulation entre théorie et pratique, entre connaissances académiques et compétences professionnelles. Ces articulations se fondent sur une conception spécifique de l'alternance entre les terrains de la classe et de la formation » (ibid, p. 29).

Dans la définition des objectifs de formation, sont pris en compte des apports disciplinaires et des éléments méthodologiques de type didactique et organisationnel. La

capacité à transférer les connaissances apprises doit être développée au cours des formations (idem).

Le Plan National de Formation (PNF, 1997) définit des profils professionnels et assigne à l'enseignant des rôles comme celui de garant de l'enseignement et de facilitateur de l'apprentissage. En tant que garant de l'enseignement, l'enseignant doit appliquer les exigences définies par le MENFP pour tous les élèves et s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiés, en tenant compte des performances et des capacités individuelles. En tant que facilitateur de l'apprentissage, il doit créer une dynamique de classe et l'exploiter. Il doit évaluer et gérer les apprentissages des élèves.

Le tableau 1.1 présente des compétences ciblées par le PNF que nous avons identifiées à partir d'un regroupement de certaines des tâches allouées à l'enseignant. Elles sont réparties en deux catégories. Cette répartition nous servira de cadre d'opérationnalisation dans les phases ultérieures de la recherche.

Tableau 1.1 : Des compétences visées par le Plan National de Formation (1997)

Compétences	Composantes de la compétence
Planifier l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les objectifs à atteindre - Énoncer sa propre stratégie - Prévoir ses démarches et les supports didactiques adéquats - Estimer la durée - Élaborer les modalités de l'action - Communiquer le bilan des opérations - Préparer au besoin le matériel didactique approprié

Gérer les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Développer toutes les potentialités des élèves - Faire de l'élève un acteur des projets de classe - Développer les aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre - Gérer sa classe - Utiliser des techniques de classe et des méthodes propres à chaque discipline - Savoir choisir un manuel et justifier son choix - Analyser les besoins - Établir une progression - Repérer des difficultés et des compétences individuelles - Mesurer les progrès
---------------------------------	--

Ces compétences formulées à partir des profils professionnels des personnels de l'éducation en Haïti sont, entre autres, celles qui sont attendues d'un enseignant à sa sortie de la formation initiale. Elles sont directement liées aux savoirs académiques enseignés dans les institutions de formation à l'enseignement, mais sont d'ordre professionnel. Il est alors important pour les étudiants de pouvoir développer, pendant les trois années de formation, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui puissent rendre compte de ces compétences.

1.5 Les difficultés liées au transfert des compétences

La pratique enseignante étant complexifiée par la dimension relationnelle au sein du triangle étudiant, enseignant associé et faculté (Danielewicz, 2001), la pratique d'enseignement ne représente pas seulement un pont entre théorie et pratique dans l'apprentissage de l'enseignement, mais elle constitue aussi le contexte dans lequel les étudiants développent une compétence personnelle dans le métier d'enseigner (Smith et Lilach, 2005). Clarke (1998) a étudié la nature de la construction des connaissances au cours des stages. Il se penche sur les expériences des stagiaires pour illustrer une autre façon de concevoir la construction des connaissances dans un tel contexte. Clarke (2002) a aussi défini l'acte d'enseigner comme la pratique professionnelle qui engage les apprenants dans la construction des connaissances directement liées à un domaine d'études particulier. Mais cette construction de connaissances ne se fait pas sans

difficulté. L'un des constants dilemmes de la formation des enseignants s'articule autour de la manière d'intégrer les connaissances théoriques qui ont été traditionnellement enseignées avec les connaissances d'expérience qui ont été identifiées dans la pratique des enseignants, dans la réalité des salles de classe et des écoles (Darling-Hammond, 2006). La période de stage pose de grands défis pour les stagiaires (Molina et Gervais, 2008). Le stage est l'occasion d'un contact avec le monde réel de la profession enseignante et avec les différents acteurs qui y évoluent [...]; il porte en soi un contrat stagiaire-milieu de pratique dont la réalisation ne va pas sans tension (ibid). Lors des stages, les étudiants font face à une tension engendrée par le passage d'un milieu à un autre avec les exigences et responsabilités que cette alternance implique (Molina et Gervais, 2008).

À cet effet, plusieurs auteurs ont mené des études sur les défis qui s'opposent à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Hudson et Beutel, 2007; Martineau, 2006; Mukamurera et Gringas, 2004; Mukamurera et Martineau, 2009; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Quand des enseignants titulaires prennent des étudiants-enseignants dans leur salle de classe, leur perception de l'apprentissage professionnel peut affecter le candidat enseignant de deux manières (Russel, Pherson et Martin, 2001) : il peut perpétuer la division entre théorie et pratique, entre les enseignants qui arrivent de l'institution de formation et le champ de pratique. Il peut générer un sens irréal du manque de préparation des débutants qui se limite aux actions observables d'un enseignant plus expérimenté sans le développement d'une compréhension profonde et personnelle de ce que cela signifie d'enseigner. Russell, Pherson et Martin (2001), parlant de l'écart entre la théorie et la pratique, avancent qu'un refrain souvent répété par les candidats enseignants est que les cours de l'université contiennent trop de théories et que l'apprentissage réel prend place dans les vraies salles de classe durant les expériences de pratique. En ce sens, Segall (2002) pense que la relation entre ce que les futurs enseignants apprennent et comment ils arrivent à l'apprendre doit être intégré et compris.

L'exécution des tâches demande une grande capacité d'adaptation. L'enseignant débutant, pour réaliser les activités d'apprentissage, doit pouvoir gérer sa classe, faire

figure d'autorité, planifier, composer avec les élèves difficiles, évaluer le rendement de ses élèves etc. Le premier défi est celui d'assurer les liens entre ce qui est enseigné à l'université et la pratique de l'enseignement (Gervais et Desrosiers, 2005). Ce qui est étudié paraît décontextualisé de la réalité des classes aux yeux des étudiants et ne semble pas toujours pertinent pour la pratique.

Tardif, Lessard et Lahaye (1991) parlent du choc de la dure réalité des groupes et des classes pour expliquer l'effet produit chez les stagiaires par cet écart, cette distance critique, entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation. Une étude de Gremion et Vanini de Carlo (2007) sur les apports de la formation initiale à l'enseignement a mis en évidence cette difficulté qu'éprouvent les nouveaux enseignants à faire des liens entre la théorie et la pratique. Les participants à l'étude ont admis ne se référer à ce qui a été appris lors de la formation initiale que pour l'élaboration des scénarios didactiques et ce, uniquement à la condition que ces derniers « marchent ». Les chercheurs ajoutent : « L'enseignant garde ce qui marche, mais sait-il pourquoi ça fonctionne? Les enseignants débutants ne sont avides ni de lectures pédagogiques, ni d'analyse réflexive » (p. 99).

De plus, l'expérience de stage pose plusieurs défis aux formateurs (Molina et Gervais, 2008). La subjectivité dans l'observation et l'évaluation des pratiques de même que le rôle joué par les valeurs dans la définition d'une bonne pratique empêchent d'établir un seuil de maîtrise attendu des compétences. Il devient important pour les acteurs qui interviennent dans la formation initiale d'enseignants de comprendre, du point de vue des étudiants, comment se fait le transfert des compétences qu'ils ont développées pendant la durée de leur formation. Pour Russell et Loughran (2007), le fait de voir l'apprentissage de la manière d'enseigner à travers les yeux des étudiants des programmes de formation à l'enseignement est important, leurs expériences prennent un autre niveau de signification. Apprendre à enseigner consisterait pour ces auteurs à charpenter ses propres pratiques sur des conversations professionnelles construites à partir des réponses des étudiants. La pratique réflexive apparaît donc ici comme un élément pouvant favoriser le transfert des compétences professionnelles entre la formation initiale et la pratique professionnelle. Ce

constat nous amène à nous interroger sur la relation entre la réflexivité et le développement des compétences professionnelles en enseignement de même que sur la place d'une véritable *formation à la réflexivité* lors de la formation initiale.

1.6 But et questions de recherche

Les définitions du transfert n'incluent pas toujours explicitement le type d'apprentissage lié au développement des compétences (Tardif, 1999). Mais, le transfert des apprentissages touche non seulement les connaissances construites par les individus, mais également les compétences qu'ils développent (ibid). Selon les études recensées, il appert que l'étape cruciale dans la formation à l'enseignement est celle de la mise en contexte lors des stages, des contenus appris et des savoir-faire développés à l'établissement de formation. Au moment d'effectuer leur stage de responsabilité, les formateurs attendent des stagiaires qu'ils perçoivent les réactions des élèves, qu'ils développent une vision globale de la classe et aussi qu'ils soient capables d'entreprendre une certaine réflexion sur leur pratique (Gervais, Molina et Lepage 2008). Cependant, tous les stagiaires n'arrivent pas avec la même facilité à utiliser dans leur pratique les ressources permettant l'actualisation de leur savoir-faire. Certains démontrent des attitudes, des habiletés, des performances liées aux valeurs, à l'image de soi, au rapport au métier, à la perception et aux croyances (Uwamariya, 2005). Plusieurs études avancent que les stagiaires vivent des tensions, voire des chocs entre ce qui est appris à l'université ou au centre de formation et la pratique professionnelle (Molina et Gervais, 2008; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991).

Devant ces difficultés vécues par les stagiaires, il s'avère essentiel de comprendre *comment s'effectue le transfert des compétences, à partir des pratiques déclarées fondées sur l'expérience d'étudiants finissants du CFEF de Martissant*. C'est plus particulièrement le processus de transfert qui a orienté notre étude et la place qu'occupe la réflexivité dans le développement des compétences associées à la planification de l'enseignement et à la gestion des apprentissages de ces étudiants. En outre, la pratique réflexive permet au praticien de prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles de façon à expliciter la manière dont il s'y est pris pour modéliser et

pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations (Le Boterf, 2006).

Ainsi, le stage au CFEF est le contexte choisi pour étudier le transfert des compétences liées à la planification de l'enseignement et à la gestion des apprentissages, avec des étudiants en formation initiale, dans le cadre du courant pédagogique constructiviste, en contexte d'application de la pratique réflexive.

Par conséquent, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante :

Comment des étudiants stagiaires du Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental de Martissant transfèrent-ils les compétences en planification de l'enseignement et en gestion des apprentissages développées en formation initiale dans leur pratique professionnelle?

De façon opérationnelle, la recherche a tenté de répondre à ces quatre sous-questions :

- a) Quels sont les compétences associées à la planification de l'enseignement qui ont été développées et transférées par les stagiaires? De quelle façon ce transfert s'est-il effectué?
- b) Quels sont les compétences associées à la gestion des apprentissages qui ont été développées et transférées par les stagiaires? De quelle façon ce transfert s'est-il effectué?
- c) Quelle place la pratique réflexive occupe-t-elle dans le processus de transfert de ces compétences?
- d) Quels défis les stagiaires ont-ils rencontrés au cours du processus de transfert des compétences? Comment ceux-ci ont-ils été surmontés?

À travers la présente recherche, les stagiaires ont eu l'occasion de se prononcer sur les ressources issues de l'ensemble des compétences prévues qui ont été mobilisées dans la présentation des leçons durant leur stage.

1.7 Contributions et limites de la recherche

Un professionnel de l'enseignement ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la philosophie d'un apprenant (Pineault, 2010). Dans cette perspective, les recherches développées tant en Europe qu'en Amérique du Nord depuis une vingtaine d'années invitent fortement l'enseignant à décrire et à expliquer ses propres pratiques (Maubant, 2007). La démarche poursuivie dans cette étude consiste à entraîner le futur enseignant vers un processus constructif de ses connaissances au moyen d'un regard rétrospectif sur ses stratégies, ses décisions et ses choix pédagogiques. Cette recherche sur la formation initiale des enseignants qui s'inscrit dans le contexte de l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti, tend à apporter une contribution au triple point de vue scientifique, professionnel et social. Toutefois, le contexte de la réalisation de la recherche a présenté certaines limites qu'il convient de souligner.

1.7.1 Contribution scientifique

Du point de vue scientifique, cette recherche permet d'ajouter de nouvelles connaissances aux recherches qui sont entreprises dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Elle propose une démarche de compréhension du transfert des compétences dans le contexte de la formation à l'enseignement. Les stagiaires qui ont participé à l'étude auront l'occasion de réfléchir à leur pratique et de l'évaluer avec l'aide d'autres acteurs. La documentation obtenue à partir des conceptions des futurs enseignants sur leur pratique permettra de systématiser des données sur le sens que des stagiaires peuvent donner à leur pratique professionnelle.

Cette recherche offre de nouvelles perspectives théoriques pour comprendre l'apprentissage de la pratique, les pratiques en cours dans les écoles et leur rapport avec la formation des nouveaux enseignants. Elle vise entre autres à suggérer un questionnement sur la place de la pratique réflexive dans la construction de la connaissance chez les stagiaires. Une telle recherche sur le développement des compétences formulées par le MENFP ne peut que contribuer à faire avancer l'état des connaissances au sujet du développement du savoir professionnel des stagiaires.

1.7.2 Contribution à la profession

Les résultats de la recherche peuvent servir de cadre de référence dans la conception de programmes de formation d'enseignants de l'école fondamentale comme de toute autre structure de formation des enseignants. Notre recherche permet de mettre au jour de nouvelles connaissances susceptibles de contribuer à l'amélioration des programmes de formation d'enseignants. Cette étude peut inciter des enseignants à l'adoption de la démarche réflexive dans la construction de leur savoir. Elle peut rendre les enseignants en formation plus conscients de la relation théorie-pratique. Elle apporte des éléments de compréhension sur la manière d'investir les savoirs acquis et les dimensions qui permettent d'établir la différence entre l'acte d'acquérir un savoir, de développer un savoir-faire et l'acte de le transférer. Les résultats de cette recherche peuvent être transférables dans d'autres contextes de formation initiale d'enseignants.

1.7.3 Contribution sociale

L'amélioration de la condition humaine est impérative en Haïti et, en ce sens, le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) se voulait une nouvelle manière de penser et d'assumer les processus éducatifs en vue d'apporter des réponses éducatives appropriées aux problèmes sociaux et économiques (MENFP, 2004). La formation des enseignants est donc déterminante dans l'implantation des innovations que ce soit à l'échelle d'un pays ou d'une école. Dans cette lancée, notre démarche, si elle peut influencer positivement les retombées de l'enseignement, de l'apprentissage ou de l'éducation en général, est d'ordre utilitaire. Cette étude, en visant la compréhension de la pratique des enseignants en formation initiale, questionne l'atteinte des objectifs que sous-tend la formation des enseignants dans le sens d'une éventuelle amélioration du rendement scolaire, voire d'une adaptation de l'école haïtienne aux besoins de la société.

1.7.4 Limites de la recherche

Le choix de porter la recherche sur des compétences en planification de l'enseignement et en gestion des apprentissages nous entraîne à écarter bien d'autres domaines de compétence importants dans la formation initiale des enseignants. Les compétences d'ordre personnel, bien que très liées à la construction de l'identité professionnelle (Molina et Gervais, 2008) n'ont pas été abordées sous cet aspect. Les compétences liées à l'adaptation de l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ne sont pas non plus prises en compte.

L'accompagnement des stagiaires n'a pas été traité comme tel. Les enseignants titulaires (associés) sont évoqués dans l'étude uniquement quand les stagiaires y font allusion. La supervision du stage n'a pas été considérée dans cette recherche.

Le contexte sociopolitique prévalant en Haïti au moment de la collecte des données, au printemps 2011a présenté aussi certaines limites à la réalisation de quelques étapes prévues dans la recherche. Le temps imparti au stage ayant été abrégé à deux semaines pour les deux groupes. La période de stage étant reportée, ceci a influencé les échéances pour donner lieu à des limites méthodologiques. Ainsi, nous n'avons pas pu demander aux stagiaires de tenir un journal réflexif. Le contexte électoral et du post-séisme n'a pas permis aux étudiants de suivre le parcours régulier de leur calendrier de stage, ce qui, à coup sûr, influence le développement professionnel des stagiaires ainsi que leur perception de leur pratique.

1.8 Résumé de chapitre

La conception du processus enseignement-apprentissage évolue en fonction des besoins sans cesse renouvelés des sociétés et les compétences qu'elles exigent. C'est pourquoi les programmes de formation à l'enseignement envisagent de nouveaux procédés pour promouvoir le développement professionnel des futurs enseignants. Dès lors, le savoir pratique est valorisé, et le stage occupe une place plus importante dans la formation des enseignants. En Haïti, ce changement se traduit par un projet présenté dans le Plan National d'Éducation et de Formation qui proposait un remplacement des Écoles

Normales d'Instituteurs par un Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental. Au CFEF de Martissant, comme dans toutes les institutions de formation d'enseignants, le passage de la théorie à la pratique se réalise avec difficultés. Cette recherche se proposait d'examiner l'expérience des stagiaires de ce centre. Elle cherchait à comprendre, à partir des déclarations des étudiants polyvalents et bivalents comment se fait le transfert des compétences en planification et en gestion des apprentissages à la pratique professionnelle.

CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre fait état d'études réalisées sur la formation des enseignants ainsi que sur le processus d'apprentissage des stagiaires aux moments des stages dans le contexte de l'approche réflexive. Les écrits recensés font ressortir l'importance de la pratique dans les programmes de formation initiale. Certaines études s'intéressent à l'analyse de cette pratique, son rôle dans l'installation des compétences et de la professionnalisation.

Le chapitre propose des informations sur la réalité de la formation en milieu professionnel et les facettes du stage comme activité de formation. Dans cette partie, on a également établi une relation entre les savoirs et les compétences. Certains auteurs cherchent à identifier les divers savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante et l'état des connaissances au sujet du développement du savoir professionnel des stagiaires. Le chapitre termine avec un regard sur des études qui abordent le transfert des apprentissages. Les écrits recensés sont compris dans leur rapport avec notre thème de recherche qui est le transfert des compétences chez des étudiants en formation initiale; le stage étant le lieu où ces derniers peuvent manifester les compétences relatives à leur rôle d'apprenant.

2.1 La formation par la pratique enseignante

L'enseignement couvre deux champs de pratique (Altet, 2006) : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève; c'est le domaine de la didactique. Celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignement en classe, par l'organisation de situations pédagogiques par l'apprenant; c'est le domaine de la pédagogie.

Il s'agit alors pour l'enseignant titulaire comme pour le stagiaire de remplir deux fonctions complémentaires d'articulation des processus enseignement-apprentissage. La gestion des contenus et leur structuration s'allient à la fonction didactique; la construction du savoir par l'organisation des apprentissages et des situations donne lieu à

la fonction pédagogique. Dans le contexte de cette recherche, les questions liées à la planification de l'enseignement réfèrent au domaine didactique; et celles liées à la gestion des apprentissages réfèrent au domaine pédagogique.

De nombreuses études ont été réalisées sur la pratique enseignante. Au dire de Clarke et Erickson (2003), à partir du moment où l'enseignement est considéré comme une profession, les différentes phases du développement de l'enseignement en tant que profession, pré professionnel, professionnel autonome, professionnel de collaboration, professionnel post-moderne (traduction libre, Hargreaves, 2000) ont conduit à admettre le caractère dynamique de cette pratique. Clarke et Erickson (2003) indiquent des traits caractéristiques propres à l'enseignant pour chacune des phases du développement de la profession. Les professionnels autonomes, par exemple, sont enclins à faire preuve du sens de l'initiative. Mais d'autres professionnels ont besoin de directives pour pratiquer. Pour ces auteurs, la capacité de s'assumer dans la profession est liée à l'habileté de chaque enseignant à être curieux par rapport à sa propre pratique. L'enseignant doit être en mesure de critiquer le travail qu'il accomplit. Nous pensons que le développement de cette curiosité peut être effectif dès la formation initiale.

Car c'est par la pratique que les futurs enseignants se forment, et la formation continue par rapport à cette pratique permet aux enseignants de se professionnaliser. Uwamariya et Mukamurera (2005) expliquent le développement professionnel des enseignants à partir de deux perspectives théoriques : une perspective développementale et une perspective professionnalisante. L'approche développementale concerne les stades des changements de comportement chez les enseignants à partir de leur propre expérience. Cette étude rapporte cinq catégorisations des étapes de développement professionnel en enseignement. Nous nous contenterons de rapporter celle de Nault (1999) :

- a) Socialisation informelle, formation inconsciente, antécédents biographiques
- b) Socialisation formelle, formation initiale, cours et stage
- c) Insertion professionnelle, anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis
- d) Socialisation personnalisée, formation continue, expérience, mise à jour

- e) Socialisation de rayonnement, autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire.

Certains modèles comme celui-ci incluent la période de la formation initiale, d'autres ne l'incluent pas; mais tous impliquent une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques.

D'autre part, la perspective professionnalisante, propose deux principales orientations : le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion. La perspective professionnalisante rejoint la vision constructiviste et touche les expériences de pratique personnelle à la base du développement de savoirs. L'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel. Il peut utiliser plusieurs moyens pour apprendre et maîtriser son métier, entre autres, par l'analyse de situations de la pratique. Sous l'angle de la recherche et de la réflexion, la réflexion amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue d'établir un meilleur rapport entre les théories, ses actions et ses expériences. Il analyse et évalue ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait face quotidiennement.

Si la pratique enseignante représente une occasion de formation pour ceux qui effectuent des recherches sur leur propre pratique, elle est aussi analysée de l'extérieur par de nombreux auteurs qui y découvrent un terrain propice à l'apprentissage. Pineault (2010) a situé la formation des enseignants dans une posture épistémologique constructiviste et a souligné qu'un professionnel de l'enseignement ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la philosophie d'un apprenant, c'est-à-dire qu'il doit être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable.

Ainsi donc, chez l'enseignant, la connaissance se construit au fur et à mesure que ce dernier met en œuvre, dans sa pratique, les stratégies d'apprentissage qui conviennent à n'importe quel autre apprenant soucieux de s'approprier un savoir ou un savoir-faire. El

Moukaddam et Abdelnour (2009), par ailleurs, présentent la formation par la pratique comme un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignants. Elle permet, selon eux, d'acquérir une image réaliste du milieu scolaire et de la profession tout en développant de manière évolutive et progressive les compétences professionnelles chez le stagiaire. Dans son analyse des pratiques enseignantes, Maubant (2007) souligne le fait que les recherches actuelles invitent l'enseignant à décrire et à expliquer ses pratiques. Ainsi, si on veut analyser la pratique enseignante on doit chercher en premier lieu à identifier et à comprendre les principes organisateurs de cette pratique d'une part et les savoirs mobilisés de l'autre. À ce sujet, Grossman, (2009) classe trois types de dispositifs de groupes sur l'analyse de pratique des enseignants. Elle établit la distinction par rapport à leur méthode, leur déroulement, leurs assises conceptuelles et leur visée. L'étude démontre que chaque type de dispositif peut contribuer au développement professionnel des enseignants en privilégiant une dimension de leur professionnalité. Elle propose trois types de démarches en accord avec des conceptions spécifiques de la notion de pratique et au service des visées distinctes : observer des gestes pour ajuster des pratiques, expliciter des opérations pour développer des pratiques ou élucider des relations pour dégager des pratiques.

Tout compte fait, les auteurs cités dans cette partie (Clarke et Erickson, 2003; El Moukaddam et Abdelnour, 2009; Hargreaves, 2000; Maubant, 2007; Pineault, 2010) ont établi une relation entre la pratique enseignante et la professionnalisation. En dépit de la classification établie par Grossman (2009) concernant les types de dispositifs sur l'analyse de pratique des enseignants, nous retrouvons partout l'idée que le futur enseignant construit sa connaissance par la pratique. Toutefois, les apports théoriques sont également importants. Les programmes de formation à l'enseignement cherchent leur équilibre dans cette articulation entre la réalité de la salle de classe et l'approfondissement de concepts qui constituent un appui indispensable à l'évolution de la pédagogie (Théberge, Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997). La formation théorique s'échelonne alors en deux temps : un temps d'exploration des composantes de l'acte pédagogique, puis un temps d'approfondissement de cet acte. Ainsi, dans cette logique de cohérence entre formation pratique et formation théorique, l'étudiant approfondit sur

le plan théorique les caractéristiques des apprenants, les habiletés requises en enseignement, la gestion de classe et les stratégies pédagogiques. Puis, il expérimente le sens de ces contenus dans l'acte pédagogique à travers l'évaluation formative, l'évaluation sommative et la démarche réflexive. Finalement, l'étudiant pourra établir une synthèse entre ce qu'il a intégré de la pratique et de la théorie.

2.2 Les stages et l'apprentissage

Au moyen des expériences de stage, les stagiaires font des apprentissages dont la qualité et la quantité sont influencées par plusieurs variables comme la compétence de l'enseignant associé, la capacité de l'étudiant, le contexte scolaire, etc. Notamment, la formation des stagiaires doit les amener à développer le réflexe de porter un regard critique sur leurs gestes professionnels (Forest et Lamarre, 2009). Charlier (1998) de son côté, parlant de la formation des enseignants, identifie trois processus d'apprentissage qui forment un modèle de l'apprentissage de l'enseignement: l'apprentissage par la réflexion, par l'action et par l'interaction.

Dans l'apprentissage par la réflexion, Schön (1983) distingue deux modalités, la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action se caractérise par sa validité immédiate dans l'action et la réflexion sur l'action représente la façon dont le professionnel apprend à partir de l'expérience passée. Ces deux modalités de l'apprentissage par la réflexion conduisent à un recadrage qui est un changement cognitif et affectif qui modifie le contexte selon lequel la situation est vécue en la plaçant dans un autre cadre qui correspond mieux aux faits de cette situation.

L'apprentissage de l'enseignement se réalise aussi par l'action. Les connaissances concernées ne sont accessibles que dans le contexte de l'action qui propose (ibid):

- a) des exemples d'actions appropriées et efficaces, qui pourront faire partie d'une base de connaissances ou d'un répertoire d'actions pédagogiques.

- b) Des informations sur les moments pour lesquels ces actions sont pertinentes, c'est-à-dire sur l'opportunité d'associer une action spécifique à un contexte spécifique
- c) Des informations sur les résultats de ces actions.

L'apprentissage de l'enseignement se réalise enfin dans l'interaction avec d'autres apprenants tout en recherchant une communauté de buts avec les élèves. L'interaction avec les collègues est, quant à elle, privilégiée pour des raisons d'accessibilité, de sécurité et de validité.

Ces trois processus d'apprentissage de l'enseignement se concrétisent à travers le stage qui est une expérience d'apprentissage pendant laquelle le stagiaire est amené à réaliser des interventions, à mobiliser diverses ressources, telles que des connaissances, des savoir-faire, des attitudes (Gervais et Desrosiers, 2005). Les questions et les repères pour l'accompagnement des stagiaires ont constitué l'objet d'une recherche réalisée par Gervais et Desrosiers, au cours de laquelle ils ont cherché des informations sur la réalité de la formation en milieu professionnel. La différence y est établie entre le stage vu de façon traditionnelle et selon les programmes de formation actuelle. Avant, on insistait sur le lien entre théorie et pratique parce que le stage renvoyait à une mise en situation réelle de ce que les étudiants avaient appris à l'école normale ou à l'université. Actuellement, les stages sont abordés comme des expériences propres à l'acquisition d'une image réaliste du milieu de travail et de la profession. L'étude de Gervais et Desrosiers (2005) se proposait de répondre à certaines questions à propos de ce que les stagiaires apprennent pendant le stage, de la manière dont ils nomment leurs acquis, de la façon dont ces apprentissages se différencient tout au long du parcours de la formation. Dans cette étude, il a été demandé aux acteurs concernés à l'activité de stage, notamment aux stagiaires, d'identifier l'apprentissage le plus marquant réalisé en cours de stage. À ce point de vue, nous relevons certaines similitudes entre l'étude de Gervais et Desrosiers et la présente étude. Dans celle-ci, les questions visent certaines compétences que les stagiaires ont transférées pendant le stage, et du coup, cette démarche implique les savoirs qu'ils ont développés initialement tout au long de leur formation.

Molina et Gervais (2008) ont réalisé un ouvrage sur les stages en formation à l'enseignement. Plusieurs auteurs ayant collaboré à la réalisation de cet ouvrage ont exploré diverses perspectives pour étudier les enjeux du stage comme espace de formation. Ils ont abordé des thèmes comme la tension identitaire des étudiants lors du stage, leurs représentations, la pratique réflexive, la contribution des formateurs à la socialisation professionnelle et au développement des compétences professionnelles. Portelance et Gervais (2008) y ont abordé l'approche culturelle de l'enseignement. Cette approche tend à promouvoir des pratiques d'enseignement qui visent à exploiter l'aspect culturel de la mission de l'école. Elle sous tend certaines attitudes qui consistent à s'intéresser à la culture de chaque élève, à celle de la région et à celle de la société en vue d'une ouverture sur le monde. L'étude a cherché à identifier les savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire sur cette question. Les résultats ont montré que les participants à cette recherche n'ont pas une perception claire des attentes ministérielles à ce sujet. Ce qui porte à conclure que les types d'interaction et de communication entre formateurs, enseignants, instances de décision et étudiants stagiaires, influencent le développement des compétences professionnelles chez ces derniers.

Lepage et Gervais (2008) pour leur part ont travaillé autour de la problématique d'une conception plus collective de l'enseignement dès la formation initiale. Ils proposent un groupe de discussion électronique entre des enseignants associés avec l'animation d'un superviseur pendant la période de stage. Les résultats de l'étude offre deux perspectives. D'une part, ces espaces de discussion sont considérés comme des lieux protégés où les stagiaires peuvent décrire leurs expériences sans crainte. De l'autre, ces espaces pourraient offrir une possibilité aux stagiaires d'échanger avec des enseignants d'expérience. Cette étude veut démontrer l'intérêt de créer des espaces où les trois acteurs du stage peuvent avoir des échanges : les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs.

Kaddouri (2008) s'intéresse lui à la question des tensions identitaires en contexte d'alternance. Il nomme les tensions que vivent les apprenants des tensions intrasubjectives qui sont liés au monde interne de l'individu et se rapportent aux axes

temporaux et spatiaux. Il y a aussi les tensions intersubjectives qui s'expriment dans un axe relationnel dans le rapport à autrui. Ces tensions, selon lui, résultent en grande partie des conflits d'identification aux différentes figures identitaires en circulation tout autant en situation professionnelle qu'au centre de formation. En fonction des ressources affectives, cognitives et matérielles de chacun, le vécu de cette identité de transition peut stimuler des stratégies de construction de soi, ou susciter des interrogations angoissantes ou enfin engendrer de la souffrance. A cet effet, il souligne aussi l'utilité d'un accompagnement adéquat des apprenants dans le but d'optimiser leur apprentissage en contexte d'alternance.

Dans ce même ouvrage, Ouellet (2008) présente une étude qu'il a menée auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec. Son interrogation portait sur les compétences préalables à la construction d'une identité professionnelle. La réflexion envisageait les compétences d'ordres personnel, psychopédagogique, disciplinaire et d'adaptation scolaire. Les réponses à un questionnaire par un groupe de stagiaires de première année, révèlent que les compétences d'ordre personnel sont essentielles à un début de construction d'identité professionnelle réussie.

Tous les auteurs cités qui ont participé à la rédaction de cet ouvrage ont traité des enjeux du stage, ce qui concerne de près la présente recherche. Qu'il s'agisse de l'approche culturelle abordée par Portelance et Gervais; de la conception plus collective au moyen d'échanges présentée par Lepage et Gervais, des tensions identitaires en contexte d'alternance soulignées par Kaddouri et la construction de l'identité professionnelle en contexte de formation initiale vue par Ouellet, tous ces éléments interagissent sur les lieux de stage. Le transfert, qui représente le but recherché dans la formation par la pratique, peut être influencé par l'un ou l'autre de ces aspects analysés par ces auteurs. Ainsi, les données issues de la collecte dans la présente recherche peuvent être interprétées et comprises à l'aide de certains aspects traités dans cet ouvrage de Molina et Gervais (2008).

À côté de ces nombreux aspects qui ont été analysés, le stage est une activité qui revêt bien d'autres facettes. Du point de vue de l'évaluateur, on peut considérer par exemple l'observation, l'entretien, le portfolio, le rapport d'évaluation. Du côté du stagiaire, on peut citer les contenus, les activités d'apprentissages, les séances de présentation, les moments d'auto-évaluation (Bouffard, 2006). Plusieurs études sont réalisées sur les enseignants associés c'est-à-dire, les enseignants titulaires des classes dans lesquelles des futurs enseignants effectuent un stage (Clarke, 2001, 2005, 2006; Gervais, 2001; Gervais et Desrosiers, 2001; Grimmer, 1986). On y aborde la pratique de ces enseignants, leur rôle, les critères de sélection, le fondement de leur relation pédagogique avec les stagiaires. Les enseignants associés jouent un rôle important dans la formation des enseignants. La contribution de ces derniers ne constitue pas l'objet principal de la présente recherche, mais elle est considérée dans ses rapports avec les défis empêchant le transfert de compétences chez les stagiaires.

Clarke (2000) met en lumière les trois temps de la recherche sur la formation des enseignants: les recherches « sur » les enseignants (enseignant-action), les recherches « avec » les enseignants (enseignant-réflexion) et les recherches « par » les enseignants (enseignant-chercheur). Précisons que le contexte de la recherche « avec » les enseignants (enseignant-réflexion) constitue le cadre de la présente étude. Les étudiants concernés par cette recherche n'ont pas joué le rôle de chercheur, et la recherche ne s'est pas non plus déroulée simplement « sur » eux. Ils ont joué un rôle important au sens où leur réflexion sur leur pratique représente le moyen de comprendre le phénomène à l'étude. C'est une recherche qui s'est donc réalisée « avec » eux.

Ainsi donc, dans le processus de socialisation qui se réalise durant le stage, les stagiaires devront manifester des compétences et des savoirs, confirmer leur choix de carrière et développer une identité professionnelle (Molina et Gervais, 2008). L'identité professionnelle étant définie par Charlot (2002) et Gervais (2007) comme le rapport à soi et à sa pratique; l'approche constructiviste, dans ses différents niveaux, propose un modèle de développement des compétences. Selon cette approche, apprendre consiste à modifier ses schèmes cognitifs, à partir d'une interaction avec l'environnement et les

autres membres de la communauté. Cette façon de concevoir l'apprentissage met en évidence l'importance des structures déjà présentes chez celui qui apprend. Pour notre part, nous voulons poursuivre la réflexion en soumettant des questions sur les liens entre les apprentissages réalisés au CFEF et en milieu de stage par les finissants en formation à l'enseignement.

2.3 La relation entre les savoirs et les compétences

Le savoir des enseignants est un champ d'étude assez récent. Les recherches effectuées dans ce domaine visent à identifier et à définir les divers savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante et les rapports qu'entretiennent des enseignants avec ces savoirs (Malo, 2008; Mercier, Brodeur et Deaudelin, 2008; Portelance et Gervais, 2008; Van Der Maren, 1993). À cet égard, on peut se demander quels types de savoirs fondent une pratique et un statut professionnels? Van Der Maren (1993) répond à la question en posant l'utilité de distinguer au moins cinq types de savoirs : le savoir savant et le savoir appliqué, le savoir artisan et la praxis, le savoir stratégique. Pour lui, le savoir stratégique est celui qui, à l'intersection des autres, pourrait constituer un savoir au bénéfice de l'éducation et la professionnalisation de l'enseignement.

D'autres études portant sur les apprentissages des futurs enseignants les abordent en termes de compétences (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Forest et Lamarre, 2009; Gervais, Molina et Lepage, 2008; Molina et Gervais, 2008). Tenant compte du rapport étroit qui existe entre les savoirs et les compétences, nous trouvons qu'il serait profitable de les lier dans le contexte de la présente recherche dont le but consiste à inviter le stagiaire à se prononcer sur leur transfert dans sa propre expérience.

Portelance (2007) s'intéresse aux savoirs partagés entre le formateur et le formé, c'est-à-dire entre l'enseignant associé et le stagiaire, relativement à une approche culturelle de l'enseignement. Son étude propose un inventaire des conceptions, des représentations et des perceptions des enseignants et des stagiaires en ce qui concerne les représentations de la dimension culturelle de l'école et de l'approche culturelle de l'enseignement. La présente étude s'intéresse précisément au stagiaire dans sa perception des savoirs et des

savoir-faire qu'il est arrivé à développer au CFEF et à transférer durant son stage. Son rapport avec l'enseignant titulaire et les savoirs partagés ne font pas partie de l'objet d'étude, néanmoins certains aspects de ce rapport ont pu être soulignés par les participants.

Malo (2008), pour sa part, fait le point sur l'état des connaissances au sujet du développement du savoir professionnel des stagiaires tout en dégagant une nouvelle perspective qui repose sur l'hypothèse qu'on peut considérer le stagiaire comme un praticien réflexif à part entière et s'intéresser à ses compétences d'acteur social, c'est-à-dire à ses raisons d'agir et ses logiques d'action. L'auteure fait l'inventaire des courants de recherche ayant décrit les apprentissages effectués en stage avec la vision dégagée par chacun; elle en conclut que le courant de la psychologie cognitive offre une vision déficitaire. L'apprentissage à enseigner y est défini comme l'acquisition des comportements efficaces observés chez les enseignants d'expérience. Les recherches d'inspiration sociologique mettent l'accent sur les conceptions ou les pratiques qui ne changent pas chez les stagiaires. Le contexte de la pratique les amène à se conformer aux pratiques traditionnelles en place, la vision est alors déterministe. Les recherches de types expérientiel et transpersonnel, par ailleurs, conceptualisent l'apprentissage à enseigner comme un processus de compréhension, de développement et de mobilisation efficaces de soi; elles soulignent l'impact durable de l'expérience et dégagent une vision singulière. Les recherches puisant à l'épistémologie de l'agir professionnel postulent que l'apprentissage à enseigner consiste à devenir un praticien réflexif, capable d'agir en contexte et de contrôler celui-ci. Malo (2008) estime que la mise en lumière des apprentissages se fait parfois à partir d'une vision déficitaire où le stagiaire n'a pas encore de répertoire, n'est pas encore réflexif. Elle propose une perspective non déficitaire à l'égard des stagiaires par rapport à ce qu'ils savent au départ, se centre sur leur marge de manœuvre dans la construction de leur savoir et s'attarde plus particulièrement aux apprentissages effectués en contexte de classe au moment où ils sont en interaction avec la situation et les acteurs du contexte. L'approche non déficitaire décrite ici par Malo est mise en contexte par rapport à la présente recherche dans le chapitre qui traite de l'interprétation des données.

Dans la problématique du savoir enseignant, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) ont conduit une étude dans le but d'identifier et de définir les divers savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante ainsi que les rapports qui s'établissent entre le corps enseignant et ces divers savoirs. Ils catégorisent les savoirs en savoirs disciplinaires, curriculaires, professionnels, d'expérience. Les savoirs disciplinaires sont des savoirs sociaux tels qu'ils sont définis et sélectionnés par l'institution universitaire, issus de la tradition culturelle et des groupes sociaux producteurs de savoirs. Les savoirs curriculaires correspondent aux discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante. Les savoirs professionnels sont l'ensemble des savoirs transmis par les institutions de formation des enseignants. Les savoirs d'expérience sont des savoirs spécifiques, fondés sur le travail quotidien et la connaissance du milieu, développés par les enseignants. Les savoirs pratiques ou d'expérience constituent le fondement de la compétence des enseignants. C'est à partir d'eux qu'ils conçoivent des modèles professionnels de l'excellence au sein de leur profession. Les savoirs d'expérience seront reconnus lorsque les enseignants eux-mêmes auront leur mot à dire sur les savoirs curriculaires, disciplinaires et surtout sur leur propre formation professionnelle.

Les savoirs en eux-mêmes ne constituent cependant pas des compétences. Les études de Charlier (1996), Perrenoud (1998) et Gervais (2005), présentent la compétence comme la mobilisation de divers types de ressources ou l'articulation des savoirs, savoir-faire, attitudes et autres compétences. Le Boterf (2006) a énuméré les caractéristiques d'un nouveau contenu de la compétence dans la pratique professionnelle parce que le contenu traditionnel (une somme ou une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ne permet plus de faire face aux nouveaux contextes et défis des situations de travail. La différence établie entre compétence, savoir-faire et ressource par Perrenoud (2008) laisse comprendre un savoir-faire comme un « savoir y faire », c'est-à-dire, un schème d'une certaine complexité, existant à l'état pratique, qui procède d'un entraînement intensif, à la manière d'un patineur ou d'un artisan dont les gestes sont devenus une seconde nature. Il souligne plus loin que tout savoir-faire est une compétence, mais une compétence peut

être plus complexe, ouverte, flexible qu'un savoir-faire et plus articulé à des connaissances théoriques. Un savoir-faire peut fonctionner comme ressource mobilisable par une ou plusieurs compétences de plus haut niveau. Ainsi, il faut envisager la nécessité de considérer la compétence non seulement comme une disposition à agir mais également comme un processus. Une prise de recul par rapport à ce processus peut permettre aux stagiaires d'orienter leurs réflexions vers l'évolution de leur compréhension des compétences qu'ils sont appelés à manifester au cours de leurs stages (Gervais, Molina et Lepage, 2008). Le concept de compétence sera examiné plus en profondeur dans le cadre conceptuel de la recherche.

2.4 Le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est, selon Tardif (1999) un mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. Son ouvrage porte sur les processus dynamiques de transfert et les stratégies cognitives requises par les apprenants pour actualiser ces processus. Il fait le point sur l'importance et les moyens de développement des compétences transversales. Il propose un modèle d'enseignement axé sur la transférabilité des apprentissages, avec le raisonnement analogique entre deux structures de connaissance, comme l'une des particularités qui distingue le transfert des autres formes d'apprentissages. Il souligne le fait que l'école actuelle fait face à des défis liés aux frontières rigides établies entre les disciplines et à l'organisation du travail, qui l'empêche de promouvoir un enseignement axé sur le transfert des apprentissages. Toutefois, il propose aux enseignants de bien connaître les processus constitutifs de la dynamique du transfert chez les apprenants dans le but de pouvoir axer leur enseignement sur la transférabilité des apprentissages.

Presseau, Miron et Martineau (2004) rapportent que selon plusieurs auteurs, la nature des acquis susceptibles d'être transférés ou qui contribuent au transfert peut être traduite en savoirs théoriques et en savoirs pratiques. Leur étude identifie plusieurs classements de courants de recherche du transfert. L'un d'entre eux présente l'articulation

théorie/pratique à partir de trois angles : l'angle de la pratique réflexive, celui de la transformation de la personne et celui de la cognition. Dans le transfert réflexif, on remarque l'importance de la description. Une part importante du travail réflexif sur la pratique consiste alors à dégager l'intention implicite, à la comparer à l'intention explicite et à assurer la cohérence de celle-ci avec l'intention de l'action effectuée et son évaluation. Dans le courant réflexif, la personne dans son entièreté est considérée comme médiatisée entre les savoirs théoriques et l'action. Les chercheurs qui privilégient l'angle de la cognition se penchent sur la dynamique entre les savoirs (théorie) et les savoir-faire (la pratique) notamment au plan du soutien à fournir aux apprenants pour que leurs acquis puissent être transférés.

Haskell (2001) a étudié également le transfert des apprentissages. Pour lui, le transfert des apprentissages traduit l'habileté de penser, de raisonner, de planifier et de prendre de bonnes décisions. L'auteur avoue ne pas prétendre redécouvrir le déroulement de ce phénomène; il entend le réinventer et réviser ce que cela signifie d'y penser. Il explique pourquoi la vision en vigueur de l'instruction engage des stratégies et techniques spécifiques d'enseignement qui ne conduisent pas à un transfert significatif. Il présente onze principes qui sont requis pour l'atteinte d'un apprentissage significatif avec transfert desquels nous citons : Acquérir une connaissance de base sur les aspects dans lesquels le transfert est requis, comprendre ce que le transfert est et comment il se produit, comprendre l'histoire dans l'espace où le transfert est voulu, acquérir la motivation ou plus spécifiquement un esprit de transfert, accorder du temps à l'apprentissage pour sa mise en forme. Pour l'auteur, ces onze éléments constituent une théorie générale du transfert. Il postule que les stratégies sont souvent importantes dans l'augmentation du transfert des apprentissages mais leur apprentissage doit se dérouler dans une approche qui tient compte de la globalité.

Péladeau, Forget et Gagné (2005) ont examiné le discours de certains auteurs sur le transfert des apprentissages. Il existe selon eux un écart important entre les conceptions et les conclusions issues des auteurs francophones et les études américaines sous trois aspects : l'étendue du phénomène de transfert, le lien entre le transfert et les deux autres

principaux paramètres de l'apprentissage qui sont la rétention et l'acquisition, le phénomène de transfert vertical.

Selon l'étude, la majorité des auteurs francophones traitent le phénomène de transfert en lien avec les situations de résolution de problèmes et le raisonnement analogique. L'analogie consiste en une mise en correspondance entre les connaissances d'un domaine donné (source) et les connaissances d'un autre domaine (cible), suggérant qu'un système de relations existant entre les objets de la source reste valide entre les objets de la cible (Gentner, 1988). Des auteurs anglophones comme Haskell (2001) admettent que le transfert analogique n'a été reconnu comme une forme particulière de transfert que très récemment. De plus, il existe d'autres formes de transfert n'impliquant pas le raisonnement analogique comme les apprentissages discriminatifs simples, la mémorisation de listes de mots appropriés ou de syllabes sans signification, l'apprentissage de chaînes complexes de comportements ou encore l'exécution des tâches psychomotrices.

Cette étude de Péladeau, Forget et Gagné (2005) indique que certains auteurs associent le transfert à un phénomène spontané se devant d'apparaître sans aucune assistance extérieure. Néanmoins, cette approche du transfert ne précise aucunement la nature de la réponse émise en situation de transfert, ni selon quels paramètres ou dans quelles conditions il devra se faire. Elle souligne également une tendance chez certains auteurs à négliger le transfert qui se produit à l'extérieur de l'école. Une intervention efficace nécessite, selon cette étude, une meilleure compréhension du phénomène et implique la reconnaissance du transfert non pas uniquement sous ses aspects spectaculaires ou improbables, mais sous toutes ses formes.

Le transfert est subordonné à l'acquisition et la rétention. Le traitement qu'on retrouve chez certains auteurs des conditions favorisant la rétention à long terme, reflète cependant peu l'état actuel des connaissances dans ce domaine. Ils omettent de mentionner l'importance du niveau d'apprentissage initial, de la quantité de pratique et

de surapprentissage, la distribution de ces pratiques dans le temps, l'importance des révisions; autant de facteurs essentiels à la rétention à long terme des apprentissages.

La majorité des auteurs francophones contemporains négligent donc la notion de transfert vertical qui porte sur la relation hiérarchique existant entre l'acquisition d'habiletés simples et complexes dans un même domaine. Le transfert latéral (ou horizontal) porte quand à lui, sur toutes les autres formes de transfert impliquant l'application d'apprentissages antérieurs dans un nouveau contexte mais avec un niveau de complexité comparable. On peut concevoir l'importance accordée par Ausubel (1968) et par la majorité des théoriciens constructivistes, aux connaissances préalables dans tout nouvel apprentissage comme une reconnaissance implicite de l'importance du transfert vertical.

Les études de Haskell (2001), Péladeau, Forget et Gagné (2005), Presseau, Miron et Martineau, (2004) et de Tardif (1999) témoignent toutes de la nécessité pour les enseignants d'envisager la transférabilité des apprentissages de leurs apprenants. Ces études trouvent leur importance dans le contexte de la formation d'enseignants parce qu'elles offrent des pistes aux futurs enseignants qui comptent axer leur enseignement sur le transfert des apprentissages. Dans le contexte de cette recherche, les études sur le transfert offrent un cadre de compréhension du transfert chez les stagiaires en tant qu'apprenant.

2.5 Résumé de chapitre

Notre intérêt dans la présente étude consiste à nous informer sur les compétences qui sont transférées dans le contexte de la formation à l'enseignement. Les travaux consultés vont dans le sens de la promotion de l'enseignement axé sur le transfert et permettent d'établir la relation avec le développement professionnel chez les enseignants. L'enseignement étant une profession dynamique, plusieurs auteurs découvrent à travers la pratique enseignante un terrain propice à l'apprentissage. La formation par la pratique permet à l'enseignant de se questionner sur la mise en œuvre de ses stratégies, elle lui permet de se professionnaliser. Pour les futurs enseignants, le stage représente le lieu de

rencontre effectif de la théorie et de la pratique. Plusieurs études ont questionné les apprentissages qu'effectuent les étudiants durant leur stage ainsi que les savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante. Ces apprentissages sont dénommés compétences par certains auteurs. Chez les praticiens du domaine de l'enseignement, les recherches démontrent que le développement des compétences est lié à la réflexion. L'enseignant y est vu sous l'angle du praticien qui est engagé dans une démarche dont le but est l'amélioration de sa pratique. Notre étude veut considérer la pratique enseignante chez les stagiaires par rapport à la formation théorique qu'ils reçoivent et à leur manière d'effectuer le transfert de ces savoirs en compétence.

CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre trois présente les principaux concepts liés à notre thème de recherche. Le constructivisme vient en premier lieu comme posture épistémologique étant donné la similarité de ce concept avec le contexte de stage des futurs enseignants où par la pratique, ces derniers construisent graduellement leurs connaissances. Le concept de compétence est également central à cette recherche. Les compétences professionnelles participent de la politique des systèmes éducatifs et font partie des finalités à atteindre dans le cadre de la formation des enseignants. Le transfert des compétences est l'étape cruciale dans la construction des connaissances, il permet le réinvestissement des apprentissages effectués. La pratique réflexive s'ajoute ici comme un moyen d'explicitation des savoirs dans l'agir professionnel, ce qui conduit l'apprenant à poser un regard critique sur sa pratique.

3.1 Le constructivisme et la formation pratique des enseignants

Dans le contexte de cette recherche, le constructivisme sert de cadre de référence pour comprendre le processus d'apprentissage des stagiaires. Nous adhérons à l'idée du constructivisme qui conçoit tout apprentissage comme une construction personnelle de la part de chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures (Vienneau, 2011). Dans ce courant, l'enseignement est conçu comme un moyen de favoriser le développement des contenus et des instruments de la connaissance par l'organisation de situations d'apprentissage permettant aux apprenants de construire activement leurs savoirs. L'apprentissage est conçu de manière personnalisée, et tout nouveau savoir s'intègre dans la structure cognitive unique de chaque apprenant.

Masciotra (2007), définit le constructivisme comme une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation, de même que par la réflexion sur l'action et ses résultats. L'auteur utilise les deux fonctions cognitives identifiées par Piaget, soit l'assimilation et l'accommodation, pour expliquer les principes constructivistes suivants : tout

apprentissage se réalise à partir des connaissances antérieures de l'apprenant et tout apprentissage repose sur la transformation de ces connaissances antérieures.

Ainsi, en situation d'apprentissage, la formation par la pratique permet au futur enseignant de mieux comprendre les approches théoriques. Tous les contenus développés dans l'étude du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'humanisme ou du courant critique et citoyen se complètent en priorisant chacun, certaines caractéristiques se rapportant à l'apprentissage humain. Par exemple, à la question : Comment les êtres humains apprennent-ils? La théorie constructiviste répond que chaque être humain construit sa connaissance, que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Donc, l'enseignant en formation, dans une approche constructiviste, est placé en position de structurer ses connaissances, ses attitudes, ses habiletés, et ses représentations, de façon à confronter et à ajuster ses conceptions erronées (Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001). Dans un contexte où l'école doit faire davantage que transmettre des connaissances toutes faites et où elle doit dépasser la mémorisation superficielle des contenus (MEQ, 2006), une pratique qu'on peut encore retrouver en Haïti (MENFP, 2007), le contexte de la formation des enseignants représente un endroit idéal d'application du courant constructiviste qui se préoccupe de maximiser l'autonomie cognitive, c'est-à-dire la capacité d'apprendre à apprendre chez les apprenants (Vienneau, 2011). Ces caractéristiques sont valables autant pour l'élève, qui est le sujet avec lequel travaille l'enseignant, que pour le futur enseignant, qui représente le sujet dans le contexte de la formation initiale. À la construction de l'apprentissage, certains auteurs comme Jonnaert et Vander Borgh (2009) ajoutent les interactions avec les autres et le milieu pour parler de socioconstructivisme interactif. Dans son travail, le stagiaire accomplit quotidiennement des actes pédagogiques suivant sa conception de l'apprentissage. En ce sens, une formation optimale consisterait à l'aider à repérer les choix didactiques qu'il fait quand il prépare son cours et quand il anime sa classe.

3.2 Les compétences

Dans l'approche par compétence, inspirée des conceptions constructivistes de l'apprentissage qui caractérise les nouveaux programmes, la compétence se définit par un recours à un ensemble de ressources à mobiliser en contexte d'action professionnelle. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans un contexte d'action donné. Les écrits sur la compétence sont variés et donnent lieu à des nuances de sens ou d'interprétation.

Gervais (2005) considère qu'une compétence est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes du contexte d'action professionnelle est à l'œuvre, et non seulement quelques variables, comme dans le cas d'une simulation ou d'un laboratoire. Le Boterf (2006) voit une compétence comme la mobilisation en contexte professionnel réel, de ressources permettant de répondre adéquatement aux besoins de la situation. Cependant, Perrenoud (2008) rejette la définition de Le Boterf (1994, 1997) selon laquelle la compétence est un « savoir-mobiliser ». Cette image nourrit d'après lui un risque de confusion parce qu'il n'existe pas une procédure de mobilisation codifiée, ni de savoir-mobiliser universel qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens. Ainsi, selon lui, une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables dont la mise en synergie conduit à une action efficace en situation complexe. Elle accroît la valeur d'usage des ressources mobilisées (ibid).

Une compétence est aussi vue comme un savoir-agir qui intègre les savoirs et les savoir-faire d'ordre intellectuel ainsi qu'un certain nombre d'attitudes et de valeurs associées aux savoir-être de l'apprenant (Vienneau, 2011). Ce savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources permet, selon Vienneau, de classer les apprentissages visés en deux catégories de compétences : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Les compétences sont généralement formulées en vertu des objectifs généraux fixés pour chaque niveau de formation. Dans le programme de formation à l'enseignement du CFEF, on prévoit l'acquisition de

connaissances académiques et de compétences professionnelles par les apprenants en fonction d'objectifs axés sur des apports disciplinaires et des éléments méthodologiques (PNF, 1997). Tout en tenant compte du rapport étroit qui lie les connaissances académiques aux compétences professionnelles, ces dernières concernent de plus près l'objectif de la présente recherche.

Les compétences professionnelles peuvent être considérées comme l'articulation de savoirs, des schèmes d'action et d'un répertoire de conduites et de routines disponibles (Gervais, Molina et Lepage, 2008). Une compétence professionnelle se manifeste de façon récurrente, son évaluation pendant la formation pose des difficultés particulières. Elle se construit à partir de la pratique, se développe progressivement, au fur et à mesure que le novice établit des liens entre les savoirs formels et les savoirs d'expérience. La construction d'une compétence se déroule en trois phases (ibid): le renouvellement de la compréhension de la compétence, le développement des schèmes d'action s'accompagnant d'une décentration du contenu, ainsi que la consolidation de la compétence s'articulant à une compréhension raffinée de celle-ci.

Divers auteurs et systèmes scolaires ont proposé des référentiels pour préciser les compétences attendues des enseignants. Le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) présente un regroupement de quatre domaines d'apprentissage dans la formulation des compétences attendues chez les apprenants : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire, l'identité professionnelle. Une douzaine de compétences sont liées à ces différents domaines. Le PNF, de son côté, présente une liste de profils professionnels des personnels de l'éducation en Haïti. La mission de tous les acteurs qui interviennent dans l'éducation y est décrite. Celle de l'enseignant se rapporte à des compétences liées à son rôle de garant de l'enseignement, son rôle de facilitateur de l'apprentissage, son rôle d'animateur dans la communauté, son rôle de garant de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle. Parmi les vingt six responsabilités définies, nous avons regroupé dix-sept éléments autour de deux compétences qui sont priorisées dans le cadre de cette étude. Il s'agit de la planification de l'enseignement et la gestion des apprentissages.

Gervais et Desrosiers (2005) pensent que les ressources constituent les bases des compétences puisqu'une personne compétente les utilise pour agir. Ainsi, nous partons de l'idée que les composantes de ces deux domaines de compétences, dont la planification et la gestion, représentent des ressources qui se développent et s'approprient au CFEF. En tenant compte de la complexité de quelques unes d'entre elles comme par exemple : gérer ses ressources, certaines d'entre elles peuvent être considérées comme des compétences plus simples. Nous rejoignons ici l'idée de Perrenoud (2008) qui disait qu'une compétence peut fonctionner comme une ressource mobilisable par des compétences plus larges.

Ainsi donc, le stage consiste en une activité de formation organisée dans le but d'inciter les étudiants des programmes de formation initiale d'enseignants à développer des compétences professionnelles; en ce sens, la construction de ces compétences se poursuit aux lieux de stage et implique leur transfert dans des situations différentes et variées. Les apprentissages réalisés pendant un stage, à tous les niveaux de formation, proviennent de la mobilisation des nombreuses ressources dont dispose l'apprenant.

3.3 Le transfert des compétences

Les études portant sur le transfert, pris dans un sens général, ciblent surtout les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005; Presseau et Frenay, 2004; Tardif, 1999). Souvent quand on parle du transfert chez l'enseignant, c'est pour l'entraîner à développer des pratiques pédagogiques transférogènes, qui soutiennent véritablement la transférabilité des connaissances et des compétences de ses élèves (Tardif, 1999). Si les enseignants se plaignent de l'incapacité des apprenants à réutiliser ce qu'ils ont appris, c'est parce que le transfert de connaissance est accepté comme but de l'enseignement. Cependant, atteindre ce but est un problème important (Haskell, 2001). Péladeau, Forget et Gagné (2005) estiment que la faible quantité de transfert entre les apprentissages scolaires et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité des changements de pratiques pédagogiques. Les propositions de

réforme ont d'ailleurs pour but d'optimiser ce transfert et ainsi, d'augmenter la valeur utile des apprentissages scolaires. Les pratiques d'enseignement et de formation prennent leur sens à partir du moment où les apprenants peuvent mobiliser les connaissances acquises dans les situations auxquelles elles sont nécessaires (Presseau, 2004). Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs permettent quant à eux de le comprendre. Savoirs et compétences ne sauraient donc être totalement séparés.

Le transfert des apprentissages constitue un processus cognitif (Tardif, 1999). Si les apprentissages réalisés par un individu sont transférables, mais que leur transfert d'une activité à une autre se produit d'une manière rigide et peu réfléchie, leur reprise dans une nouvelle activité peut donner lieu à des erreurs regrettables, voir dommageables. Selon Péladeau, Forget et Gagné (2005), le transfert se définit comme toute influence positive ou négative que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes. Le schéma implique une comparaison de deux groupes :

« Le groupe expérimental est soumis à l'apprentissage d'une tâche A, appelée tâche-source, puis à l'apprentissage d'une seconde tâche B, nommée tâche-cible. Le groupe de contrôle est directement exposé à la situation d'apprentissage de la tâche B sans l'apprentissage préalable de la tâche A. Si la performance du groupe expérimental sur la tâche B est supérieure à celle du groupe de contrôle, il y a transfert positif de la tâche A vers la tâche B. Si, au contraire, la performance du groupe expérimental est inférieure à celle du groupe de contrôle, le transfert est négatif. Enfin, si la qualité d'exécution des deux groupes est équivalente, on conclura qu'il n'y a pas de transfert d'apprentissage ». (p. 189)

Ces auteurs soulignent cependant que les études portant sur cette problématique se sont souvent attardées à des formes plus précises de transfert à des contextes spécifiques d'application, comme par exemple les apprentissages scolaires ou les situations de

résolution de problèmes. Des recherches recensées par Presseau (2004) se penchent sur les opérations cognitives à la base du transfert, certaines sur les interventions pédagogiques qui contribuent à sa mise en place et d'autres sur le rôle des interactions sociales dans ce processus. Dans l'un ou l'autre cas, le concept se définit par rapport à l'apprentissage, ou en tant que son aboutissement.

Certains auteurs insistent sur le critère de décontextualisation ou de recontextualisation de l'apprentissage en ce qui a trait à la transférabilité. C'est le cas pour Le Boterf (2006), qui voit le transfert comme un réinvestissement d'apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit initialement. C'est parce que le professionnel a estimé qu'une situation pouvait être une opportunité de réutiliser un acquis qu'il y a transférabilité. C'est donc par un projet du professionnel que l'acquis devient transférable. Le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source.

Néanmoins, Tardif (1999) s'est inspiré des points de vue de plusieurs auteurs pour proposer un modèle de transfert des apprentissages. Nous estimons que le processus qu'il présente offre l'avantage de résumer les autres descriptions :

- a) Encodage des apprentissages de la tâche source
- b) Représentation de la tâche cible
- c) Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme
- d) Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source
- e) Adaptation des éléments non correspondants
- f) Évaluation de la validité de la mise en correspondance
- g) Génération de nouveaux apprentissages

Ces sept processus composant la dynamique du transfert qui s'étendent de l'encodage des apprentissages de la tâche source à la génération de nouveaux apprentissages sont susceptibles, selon l'auteur, d'encadrer judicieusement des pratiques pédagogiques et

évaluatives axées sur la transférabilité des connaissances et des compétences. Ainsi, l'utilité des apprentissages effectués par les étudiants du CFEF se concrétise dans leur capacité à mobiliser les savoir-faire acquis en fonction de la réalité des classes dans lesquelles ils interviennent durant leur stage. Pour un stagiaire en formation à l'enseignement, le transfert s'inscrit à deux niveaux. Il est appelé d'une part à faire preuve de maturité c'est-à-dire à pouvoir identifier les opportunités de réutilisation de ses connaissances. D'autre part, il doit créer des occasions de transfert pour ses apprenants car le fait de pouvoir rendre les apprentissages utiles à l'apprenant constitue l'essence du métier qu'il apprend et pour lequel il s'expérimente.

3.4 La pratique réflexive

La pratique enseignante recouvre surtout ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. De nombreux travaux sur l'enseignement visent à déterminer son efficacité, et souvent, les manières d'enseigner sont analysées à partir des qualités intrinsèques de l'enseignant censées produire des effets sur les performances scolaires des élèves.

La formation par la pratique crée des conditions qui correspondent entre autres à l'atteinte d'une compréhension par le stagiaire lui-même des modèles de mise en œuvre de la pratique enseignante. Une grande part de la pratique enseignante est en effet invisible (Gervais, 2007) et difficilement explicable. Pour rendre intelligible cette pratique, il faut amener l'enseignant à s'exprimer sur son agir et sur ses choix sans lui imposer de cadre préétabli (*ibid.*). L'importance accordée à la capacité réflexive de l'enseignement comme source de perfectionnement de sa pratique renvoie à une conception de l'enseignant comme praticien réflexif (Boutet, 2001).

Dewey (1933) est l'un des premiers à s'intéresser à la réflexivité en éducation. Pour lui, ce processus vise, d'une part, la compréhension ou la découverte d'un phénomène; de l'autre, elle se réfère à une certaine distanciation, une prise de conscience de son propre fonctionnement. La fonction de la pensée réflexive est alors de transformer une situation

dans laquelle il y a une expérience d'obscurité, de doute, de conflit en une situation qui est claire, cohérente et harmonieuse.

Schön, dans les années 1930, s'est intéressé à la manière dont les professionnels s'y prennent pour résoudre les problèmes rencontrés en passant en revue des professions comme l'architecture, la gestion, la psychothérapie etc. Il cherche à expliquer comment se forme la pensée du professionnel dans le feu de l'action et après l'action. L'ouvrage de Schön sur la pratique réflexive, réédité en 1983, décrit la réflexivité comme le processus de réflexion « en cours » et « sur » l'action qui se situe au cœur de l'art du professionnel, comme c'est le cas du stagiaire qui s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour les évaluer et les modifier au moment de faire de nouvelles interventions. Il utilise l'expression « praticien réflexif » pour décrire la démarche réflexive de l'enseignant amené à se questionner sur ce qui est enseigné et surtout sur ce que son propre agir professionnel lui enseigne. Dans cette logique, il parle du savoir caché dans l'agir professionnel parce que selon lui, notre savoir habituellement est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons.

Schön (1983) explique que les praticiens pensent à ce qu'ils font pendant qu'ils exécutent la tâche. D'après lui, quand les gestes intuitifs et spontanés produisent seulement les résultats escomptés, ils ont tendance à ne plus y penser. Mais si une exécution intuitive provoque des surprises; qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, ils repensent à leur projet, ou à des situations rencontrées, et se demandent quelle sorte de compréhension ils en avaient. Parfois, ils aboutiront à une nouvelle théorie du phénomène en exprimant ce qu'ils ressentent à son sujet.

La réflexion provient d'une expérience qui contient une énigme ou qui nous a surpris (Grimmett et Erickson, 1988). Il survient quand un état de doute, d'hésitation, de perplexité ou de difficulté mentale engouffrent l'esprit. Grimmett et Erickson (1988) ont toutefois rapporté des critiques sur l'œuvre de Schön. Ces critiques soulignent l'inadéquation des exemples de la réflexion en cours d'action. L'incident survenu ne peut

être compris comme une réflexion en cours d'action parce que l'action dans laquelle l'enseignant interagit avec l'élève a déjà eu lieu. Ainsi, selon cet auteur, le terme réflexion sur l'action semble plus approprié.

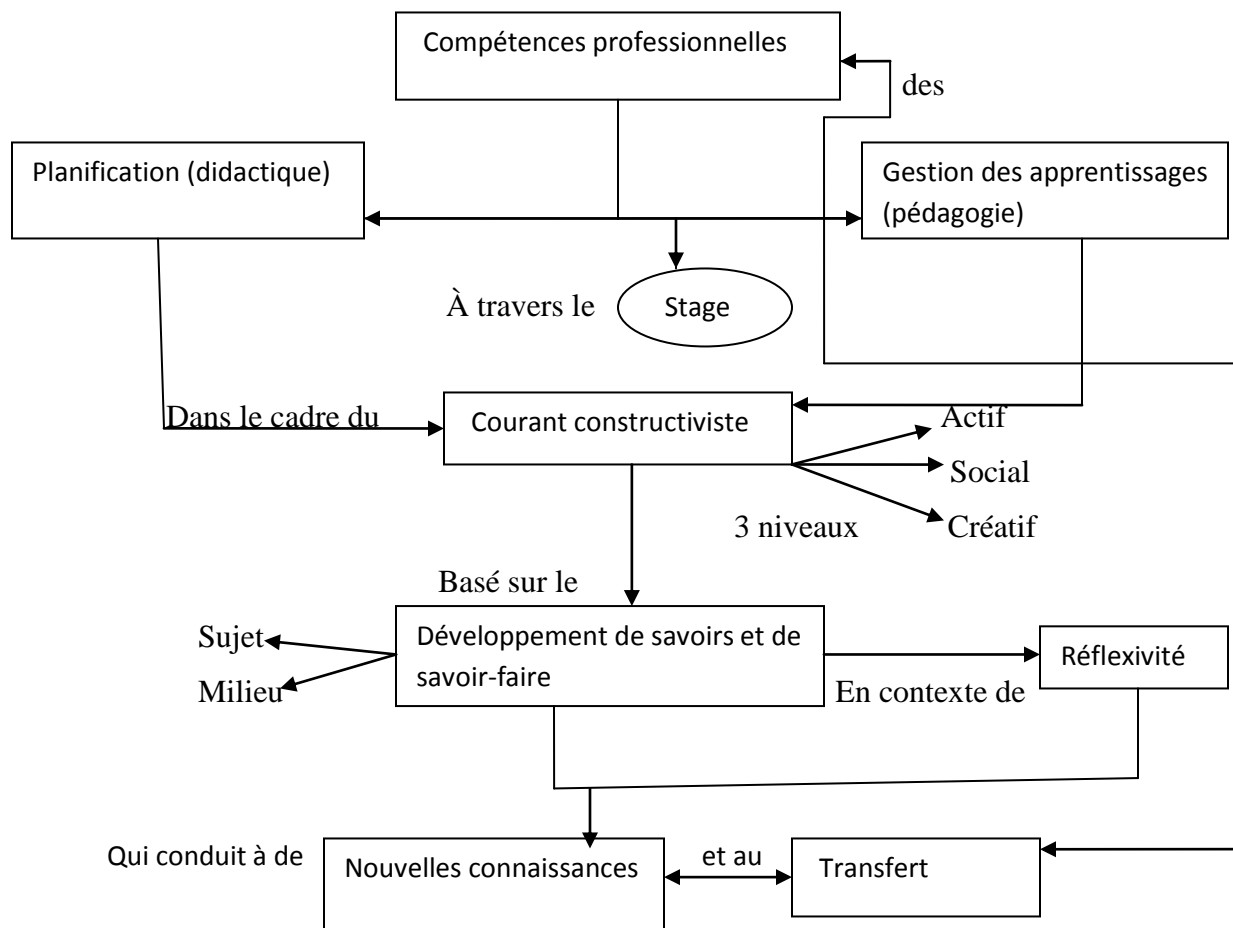
Clarke (1998) admet que les exemples de Schön (1983) sur la pratique réflexive sont prioritairement apportés pour la réflexion « en cours d'action » et non pour la réflexion sur l'action. Selon lui, Schön définit la réflexion comme étant composée de quatre éléments « a trigger, a frame, a reframe and a plan for future action » (p.3). Selon Clarke, de nombreux chercheurs ont utilisé le travail de Schön pour structurer leurs études. Mais très peu d'entre eux arrivent à identifier chacune de ces définitions, qu'ils trouvent extrêmement difficiles à rendre opérationnelles. Certains chercheurs disent avoir identifié un ou deux des éléments mais pas les quatre. D'autres enfin explorent la pratique réflexive sans se référer explicitement aux quatre éléments de la définition de Schön du concept de réflexion. Les conclusions tirées par la présente recherche sur ces éléments sont exprimées dans le chapitre de l'interprétation des données.

Au moment où se vit l'expérience, le sujet n'est pas nécessairement conscient de son action (Le Boterf, 2006). Il peut réussir ou échouer sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec. Dans ce cas, le sujet peut agir sans apprendre ou en apprenant faiblement. Il reste enfermé dans le cycle de la répétition. Cette approche conduit à considérer la réflexivité comme un cadre de conversion du savoir tacite en savoir explicite. Une personne ne pourra vraiment être compétente que si elle est capable non seulement de réussir une action mais aussi de comprendre pourquoi et comment elle s'y prend pour agir. Donc, pour lui, un professionnel doit être capable de réflexivité. Ainsi, la réflexivité a un rapport avec la compétence. Si la réflexion a pour fonction de transformer une situation de doute ou de conflit en une situation harmonieuse et cohérente, le stage, à cause des hésitations qu'il engendre chez les futurs enseignants, représente un contexte idéal d'application de la réflexivité. Le stage offre aux apprentis-enseignants l'occasion de mettre en pratique les notions apprises. Il leur permet aussi, dans la conception de praticien réflexif, d'analyser leur pratique en référence à des

énoncés théoriques et en présence d'autres acteurs tels que les collègues et les formateurs.

En ce sens, la réflexivité peut permettre au stagiaire d'effectuer une rupture qui le met en situation de poser un regard sur sa pratique. La pratique réflexive ne constitue pas une pratique reconnue et utilisée explicitement dans le cadre de la formation des enseignants du CFEF puisque nous n'avons pas été en mesure de recenser de document relatif à cet effet. Au cours de notre étude, le processus de pratique réflexive a servi essentiellement à aider les stagiaires à identifier les apprentissages les plus marquants qu'ils ont réalisés (Gervais et Desrosiers, 2005) pendant le stage.

La figure 3.1 établit la relation entre les concepts qui servent de cadre théorique à la présente recherche :



Les compétences professionnelles prioritaires correspondent à deux aspects jugés importants dans la pratique enseignante : l'aspect didactique qui s'allie à la planification de l'enseignement et l'aspect pédagogique qui couvre la réalisation des activités d'apprentissage. Le stage offre un contexte réel de transformation des savoirs théoriques en savoirs pratiques dans le cadre du courant pédagogique constructiviste. L'interaction sujet-milieu conduit le stagiaire à la mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes développés. L'application de la pratique réflexive lui permet une distanciation et une prise de conscience sur sa propre pratique, ce qui lui amène à construire de nouvelles connaissances à partir de l'expérience vécue, tout en rendant effectif le transfert des compétences professionnelles dans le contexte de l'apprentissage de l'enseignement.

3.5 Résumé de chapitre

L'éducation fait partie des nombreux domaines qui reprennent les conceptions constructivistes dans ses trois niveaux : actif, social et créatif. Ainsi, dans la formation par la pratique, le processus correspond à un apprentissage personnalisé, graduel, interactif comme il est défini dans le constructivisme. Cette manière d'apprendre rend compte de la mobilisation de différents savoirs, savoir-faire et attitudes vers l'atteinte des compétences prévues dans les programmes de formation. Mais l'atteinte ou la simulation des compétences, pour un futur enseignant, ne suffit pas; il doit pouvoir transférer ces compétences dans des contextes réels et complexes tels que les salles de classe. La complexité de cette réalité explique pourquoi le futur enseignant est appelé à rendre intelligible sa pratique à travers la réflexion « en cours » et « sur » son action. D'où l'importance de la pratique réflexive dans cette recherche basée sur le transfert des compétences. La pratique réflexive est considérée dans ce contexte comme un moyen de favoriser le transfert chez les futurs enseignants. Quand nous nous proposons de chercher à comprendre comment se fait le transfert des compétences à la pratique professionnelle, nous choisissons de questionner les modalités du transfert, de voir de près l'articulation entre l'apprentissage et le réemploi chez les stagiaires.

CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le chapitre quatre apporte les informations relatives à la démarche suivie pour recueillir les données empiriques et les analyser. Il commence avec la description de la perspective méthodologique privilégiée pour cette recherche. Il présente en premier lieu le choix épistémologique adopté. Par la suite, le devis méthodologique présente les procédures relatives à la constitution de l'échantillon, la collecte des données et l'instrumentation. La démarche envisagée pour le traitement des données est aussi explicité dans ses différentes étapes. La dernière partie du chapitre fait état des critères de rigueur qui ont balisé cette étude comme la crédibilité, la transférabilité, la fidélité.

4.1 Choix épistémologique

La recherche porte sur le phénomène du transfert des compétences à la pratique chez des stagiaires en formation à l'enseignement. Le choix méthodologique pour cette étude s'oriente vers une perspective interprétative/qualitative. Cette approche s'intéresse aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris et interprété (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Elle consiste à travailler avec des données subjectives sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leur monde en particulier, et du monde, en général. La matière première est constituée du discours des stagiaires sur leurs pratiques. L'analyse de ces données descriptives sera suivie de séquences d'interprétation qui nous permettront de faire ressortir les éléments de sens qui y sont associés.

4.2 Devis méthodologique

Les étudiants du programme de formation à l'enseignement au CFEF effectuent un stage à chacune des trois années. Toutefois, ils ont une participation plus significative en troisième année où ils ont un stage de responsabilité, c'est-à-dire qu'ils doivent prendre en charge, de façon autonome, une partie de l'enseignement. À cette étape de leur formation, les étudiants ont accumulé une certaine expérience de la pratique de

l'enseignement, c'est pourquoi le groupe de finissants de l'année académique 2010-2011 a été ciblé comme population pour cette recherche.

La première démarche a été d'adresser, au mois de mars 2011, une demande d'autorisation à faire la collecte des données au directeur du CFEF. Une fois la demande agréée (annexe 1), nous avons attendu le certificat d'approbation déontologique de l'université d'Ottawa (annexe 2) pour contacter le responsable de stage, qui a établi avec nous un calendrier de rencontres avec les deux groupes d'étudiants de la troisième année : polyvalents et bivalents. Nous avons commencé par contacter les enseignants dont les cours correspondaient aux heures prévues pour la présentation du projet en classe. Nous leur avons demandé de nous accorder 20 minutes pour parler aux étudiants. À l'heure convenue, nous avons expliqué brièvement aux étudiants le but et l'objet de la recherche, puis, nous avons sollicité leur participation. Nous leur avons présenté, au cours de cette rencontre, un formulaire de participation (annexe 3) sur lequel ceux qui le désiraient ont inscrit leurs coordonnées.

4.2.1 Constitution de l'échantillon

Nous souhaitions recruter cinq participants pour chaque groupe (polyvalent et bivalent), soit un total de dix participants. Comme le nombre d'étudiants ayant rempli le formulaire de participation a dépassé le nombre requis, il était élevé à quinze, nous avons gardé les quinze pour prévenir les cas de désistement.

Les principaux critères pris en compte dans la constitution de l'échantillon étaient que le participant soit un étudiant du CFEF qui boucle sa troisième année et qui soit en stage. En ce sens, le responsable de stage nous a conduit auprès des étudiants correspondant à ces critères, soit les finissants du programme.

Un autre critère considéré nous emmenait à former un échantillon qui contenait des étudiants polyvalents et des étudiants bivalents. Dès la première visite, le responsable de stage nous a permis d'identifier chacun de ces deux groupes. Nous avons distribué des

formulaire de participation tout en signalant la nécessité de mentionner au haut de la page « polyvalent » ou « bivalent ».

Nous avons contacté par la suite individuellement chaque participant pour lui présenter et lui expliquer le formulaire de consentement (annexe 4) exigé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa que nous lui avons demandé de signer s'il en acceptait les termes. Nous lui avons rappelé par la suite les objectifs de la recherche et la procédure de collecte des données. Finalement, nous avons fixé avec lui le moment et le lieu de l'entrevue.

L'équité du nombre de filles et de garçons dans l'échantillon obtenu n'a pas été recherchée. Nous nous sommes contentée de nous assurer qu'il y avait des participants des deux genres. Pour tirer dix entrevues parmi les quinze réalisées, nous avons juste retenu au hasard les cinq premiers, selon l'ordre dans lequel elles sont effectuées, pour chaque groupe.

4.2.2 Collecte de données

Dans l'avant-projet de cette recherche, nous avons prévu de réaliser avec les participants un journal réflexif. Le journal réflexif est une démarche qui procède d'une approche constructiviste (Jorro, 2002; Nizet et Laferrière, 2005). C'est un support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive (Deum, 2004). Cet instrument permettrait à l'étudiant de noter ses observations, ses opinions (Clifford, 2004), les réflexions relatives à un ou des moments précis des cours dispensés. Toutefois, la réalité du terrain, marqué par des circonstances inhabituelles comme les élections présidentielles et un climat politique instable, le rendait impossible parce que le stage se déroulait pendant une semaine pour chaque groupe d'étudiants. Ainsi toutes les données sont recueillies à partir de l'entrevue semi-dirigée.

L'entrevue, comme méthode de collecte de données, est centrale dans une perspective interprétative constructiviste de la recherche parce qu'elle établit une dynamique de

construction de sens entre le chercheur et le participant (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Le but étant de dévoiler le sens dans la perspective de l'autre à travers l'interaction verbale (ibid), l'entrevue semi-dirigée a été utilisée. À partir de la question de recherche :

Comment les étudiants stagiaires du Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental de Martissant transfèrent-ils les compétences en planification de l'enseignement et en gestion des apprentissages acquises en formation initiale dans leur pratique professionnelle?

des thèmes et sous-thèmes comme les compétences, le transfert et la pratique réflexive ont permis d'élaborer une liste de questions contextuelles, ouvertes, courtes, simples, claires, neutres et pertinentes (annexe 5), directement reliées aux quatre sous questions de recherche :

- e) Quels sont les compétences associées à la planification de l'enseignement qui ont été développées et transférées par les stagiaires? De quelle façon ce transfert s'est-il effectué?
- f) Quels sont les compétences associées à la gestion des apprentissages qui ont été développées et transférées par les stagiaires? De quelle façon ce transfert s'est-il effectué?
- g) Quelle place la pratique réflexive occupe-t-elle dans le processus de transfert de ces compétences?
- h) Quels défis les stagiaires ont-ils rencontrés au cours du processus de transfert des compétences? Comment ceux-ci ont-ils été surmontés?

4.2.3 Schéma d'entrevue

Le schéma d'entrevue comprenait 24 questions composées exclusivement par la chercheuse. Ces questions ont permis de recueillir des données concernant la manière dont s'effectue le transfert des compétences chez les stagiaires selon leur propre point de vue. Il y avait aussi des questions sur la pratique réflexive en lien avec les compétences transférées.

Des questions plus générales ont respecté le caractère inductif de la recherche et l'émergence de données issues de la compréhension et de l'expérience des participants, comme par exemple : *Parlez-moi de la classe dans laquelle vous avez travaillé.* Des questions plus spécifiques, quant à elles, ont permis d'orienter le participant vers les thèmes associés au cadre théorique de la recherche, nous citons : *Quels sont les défis que vous avez rencontré en matière de gestion des apprentissages?* Des questions de synthèse visaient à permettre au participant de se situer par rapport à l'expérience vécue en tenant compte de ses propres attentes, comme celle-ci : *Est-ce que le stage vous permet d'apprendre de nouveaux savoirs ou savoir-faire?*

Nous avons réalisé dix entrevues semi-dirigées individuelles dans le but de recueillir les données auprès des participants. Ces séances ont eu lieu dans les salles des écoles d'affectation de stage et au CFEF selon une entente entre les participants et la chercheure. Elles se sont déroulées sur une période de deux semaines à partir de la fin du mois d'avril 2011. Chaque entrevue a duré entre 40 et 60 minutes et débutait par des questions d'ordre général qui permettaient de briser la glace.

4.3 Traitement des données

Les entrevues étaient enregistrées sur bande audio et les participants étaient identifiés par des pseudonymes pour répondre au critère de confidentialité mentionné dans le formulaire de consentement signé par ces derniers. Les données recueillies ont été traitées à partir de la méthode d'analyse inductive générale de Thomas (2006) décrite par Blais et Martineau (2006). Cette démarche consiste à dynamiser un ensemble de procédures visant à donner un sens à un corpus de données brutes à partir des quatre étapes décrites ci-dessous.

4.3.1 Préparer les données brutes

Nous avons écouté les contenus des dix entrevues enregistrées, puis nous les avons retranscrits entièrement dans un format commun en respectant le verbatim mot à mot.

Chacune des entrevues a été sauvegardée sur un fichier séparé et identifiée par un pseudonyme.

4.3.2 Procéder à une lecture active et approfondie

La lecture détaillée des données nous a permis de « *condenser les données brutes, variées et nombreuses dans un format résumé, d'établir des liens entre les objectifs de la recherche...* » (Blais et Martineau, 2006, p.4). Une vue d'ensemble des sujets couverts pour les dix entrevues nous a conduite à un premier niveau d'analyse par phrase ou par paragraphe pour chercher des éléments de sens dans toutes les réponses des participants. À cette étape, le codage parallèle en aveugle, qui sera décrit plus loin, a été appliqué.

4.3.3 Procéder à l'identification et à la description des premières catégories

Nous avons conçu une grille d'analyse pour effectuer manuellement le regroupement des unités de sens. Cette étape nous a permis de réduire les données et d'identifier les premières catégories qui sont directement liées aux objectifs et aux questions de recherche (Blais et Martineau, 2006).

4.3.4 Poursuivre la révision et le raffinement des catégories

La lecture des catégories établies nous a permis de découvrir des similitudes. Nous avons ainsi réorganisé les premières catégories en les jumelant ou en identifiant des sous-catégories. Certains codes exprimaient de nouvelles perspectives, c'est-à-dire, qu'ils ne pouvaient se fusionner à aucune catégorie, mais traduisaient une information digne d'être soulignée dans la recherche. Dans ces cas, nous avons élargi le sens d'une catégorie pour accueillir la donnée. Par exemple le code « savoirs acquis non transférés » a été intégré à la catégorie « compétences ». Cette étape nous a conduite vers l'élaboration d'un tableau qui contient les catégories conceptuelles et leurs définitions, les sous-catégories, les codes et leurs définitions (annexe 6).

4.4 Critères de rigueur scientifique

Cette recherche prend en compte les critères de rigueur méthodologiques requis en recherche qualitative comme la cohérence interne, l'acceptation interne, la transférabilité et la confirmation externe tels qu'évoqués par Savoie-Zajc (2004), et Drapeau (2004).

4.4.1 La cohérence interne

Pour assurer la cohérence interne de notre recherche, nous avons recouru à la vérification par d'autres personnes de la rigueur d'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation (Savoie-Zajc, 2004). En effet, la directrice de thèse avait accès aux données recueillies pour pouvoir rendre compte de leur rapport avec les résultats et les conclusions de la recherche. Le codage parallèle en aveugle a aussi été appliqué (Blais et Martineau, 2006). Cette démarche implique une comparaison des catégories des chercheurs codeurs afin d'établir l'étendue des chevauchements possibles (ibid). Nous avons comparé nos résultats d'analyse avec ceux de notre directrice de thèse, comme le proposent Miles et Huberman, (2003) : « Les définitions s'affinent quand deux chercheurs codent la même série de données et discutent de leurs premières difficultés. Des désaccords indiquent que la définition doit être soit élargie, soit amendée d'une autre manière » (p.125). Les échanges engagés avec notre directrice de thèse nous ont permis de développer par la suite des catégories « plus solides » (Blais et Martineau, 2006, p.13).

4.4.2 L'acceptation interne

L'acceptation interne désigne le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude (Savoie-Zajc, 2004). Ce critère de validité a été considéré à deux niveaux : d'abord, pour chercher une adaptabilité de l'outil au milieu de la recherche, Nous avons procédé à une pré-expérimentation du schéma d'entrevue auprès de deux étudiants en formation à l'enseignement, issus d'un autre programme, qui présentaient un profil similaire à celui des participants à la présente recherche. Ces

étudiants participaient à une formation initiale accélérée, ils suivaient leurs cours au local du CFEF, et effectuaient leur stage pratique durant le mois de mars 2011. Cette phase d'essai d'application du schéma d'entrevue nous a permis de prévoir l'adaptabilité de l'instrument aux participants (ainsi que d'autres facteurs comme l'espace, le temps) et d'envisager certaines modifications dans le déroulement de l'entrevue. Nous avons dès lors trouvé nécessaire d'introduire plusieurs questions intermédiaires pour recentrer le sujet et obtenir des réponses appropriées.

Par la suite, les données relatives aux trois premières transcriptions d'entrevue ont été présentées aux participants tout en leur demandant s'ils reconnaissaient leurs expériences racontées à travers ces récits. Cette démarche a permis au chercheur de mesurer à quel point il a bien interprété le sens des propos émis par les participants.

4.4.3 La transférabilité

La transférabilité est la capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), dans des contextes similaires. Pour répondre au critère de transférabilité, nous avons compilé des notes de terrain qui visent à décrire le plus exactement possible les étudiants stagiaires du CFEF dans leur contexte environnemental et social. Ces observations sont transcrites dans l'introduction, dans l'analyse des données et dans l'interprétation. De plus, des précisions sur les termes utilisés par les participants ont permis une meilleure interprétation des données et une comparaison appropriée des résultats (Boudreau et Arseneault, 1994; Drapeau, 2004).

4.4.4 La confirmation externe

Ce critère de validation correspond à la capacité du chercheur d'objectiver les données recueillies (Savoie-Zajc, 2004). La préparation du schéma d'entrevue a été effectuée de manière à cerner la question principale, les questions secondaires ainsi que les concepts clés de la recherche. Cette démarche a été consolidée par une attitude qui consiste à s'en tenir aux données objectives dans la réalisation des entrevues ainsi que dans l'élaboration des catégories conceptuelles. Malgré une prise en compte complète de l'ensemble du

phénomène étudié, des mesures étaient prises pour fonder l'analyse sur des données qui peuvent être objectivées.

4.5 Résumé de chapitre

L'échantillon a été constitué de dix étudiants appartenant aux deux groupes polyvalent et bivalent parmi les finissants pour l'année 2010-2011. Plusieurs démarches ont été menées en vue de trouver premièrement l'autorisation à mener la recherche dans l'institution choisie, ensuite, l'approbation déontologique de l'université d'Ottawa nécessaire pour la réalisation de recherches sur ou avec des êtres humains. Il fallait par la suite recruter les participants et réaliser les entrevues. Toutes les données recueillies ont été enregistrées puis retranscrites dans l'anonymat, comme il a été promis aux participants. La méthode d'analyse inductive de Thomas (2006) décrite par Blais et Martineau (2006) et les critères de validation des méthodes qualitatives de Savoie-Zajc définis dans Mucchielli, (2004) ont été utilisés pour analyser et traiter les données. Les étapes du traitement nous ont permis d'élaborer une grille conceptuelle qui sert de cadre référentiel à l'analyse et à l'interprétation des données dans les prochains chapitres.

CHAPITRE V : ANALYSE DES DONNÉES

Le chapitre cinq présente une description des données recueillies à partir de l'entrevue semi-dirigée réalisée avec des stagiaires du CFEF de Martissant. Le schéma d'entrevue a été conçu en référence aux différents thèmes abordés dans la question principale et les questions secondaires en conformité avec l'objectif de la recherche qui consiste à voir comment s'effectue le transfert de compétences chez les finissants de la troisième année. Dans cette partie, un profil des participants précède leurs points de vue qui sont inscrits en conformité à l'ordre logique qui a émergé de la grille d'analyse. Le regroupement des contenus nous a conduit vers les catégories conceptuelles suivantes : le milieu de stage, les compétences acquises, les compétences transférées, les compétences non transférées, les défis rencontrés dans le transfert des apprentissages, la place de la pratique réflexive, la contribution du stage à la formation, le rapport théorie-pratique, la situation des stagiaires par rapport à la profession. Les sous catégories identifiées dans le traitement des données sont mentionnés comme sous point aux catégories dans les paragraphes qui suivent. Les codes qui ont donné lieu à ces sous catégories et catégories sont énumérés et définis dans l'annexe 6 à la fin du document.

5.1 Profil des participants

Notre échantillon se compose de dix étudiants dont cinq hommes et cinq femmes répartis ainsi : trois hommes, deux femmes pour la catégorie des polyvalents et deux hommes, trois femmes pour la catégorie des bivalents. La polyvalence et la bivalence sont deux options qui sont offertes aux étudiants pour qu'ils travaillent soit comme titulaire aux deux premiers cycles (1^e à 6^e année) ou comme enseignant de deux matières au troisième cycle (7^e à 9^e année). Ils sont âgés entre 22 et 26 ans, tous fréquentant la troisième année du programme de formation des enseignants et affectés à un stage de responsabilité dans des écoles nationales pourvues des trois cycles du fondamental (tableau 5.1).

Tableau 5.1 : Profil des participants

No	Pseudonyme	Sexe	Âge	Groupe	Classe	Matières
1	Pablo	Masculin	22	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
2	Patricia	Féminin	23	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
3	Paul	Masculin	25	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
4	Pamela	Féminin	25	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
5	Pierre	Masculin	26	Polyvalent	1 ^e -6e	Toutes
6	Berthe	Féminin	25	Bivalent	7 ^e -9e	Maths/ Physique
7	Bernard	Masculin	25	Bivalent	7 ^e -9 ^e	Sces Sociales/ Français
8	Barbara	Féminin	22	Bivalent	7 ^e -9e	Sciences Expérimentales/ ITAP ³
9	Banite	Féminin	23	Bivalent	7 ^e -9e	Maths/ Physique
10	Boby	Masculin	26	Bivalent	7 ^e -9e	Sciences Expérimentales/ ITAP

Tous les prénoms sont fictifs, ils commencent par la lettre « P » s'il s'agit d'un étudiant polyvalent et par la lettre « B » s'il s'agit d'un étudiant bivalent. Pierre, Pamela, Pablo, Paul et Patricia ont effectué le stage dans des écoles nationales de Port-au-Prince, pendant une semaine, durant le mois d'avril 2011. Ils ont travaillé de la 1^e à la 6^e année fondamentale. Ils ont eu la responsabilité d'intervenir dans n'importe quelle matière correspondant à ces niveaux. Berthe et Banite ont travaillé dans les classes de 7^e, 8^e et 9^e année fondamentale. Ils interviennent en mathématiques et en physique. Barbara et Bobby ont travaillé en sciences expérimentales et en ITAP (Initiation à la technologie et aux activités productives). Bernard a travaillé en sciences sociales et en français. Notre échantillon tiré au hasard ne nous a pas permis de choisir des étudiants pour toutes les matières chez les bivalents.

³ ITAP : Initiation à la Technologie et aux Activités Productives

5.2 Le milieu de stage

Les étudiants de la troisième année qui ont participé à la présente recherche ont effectué leur stage dans cinq écoles nationales de Port-au-Prince. Les étudiants polyvalents ont été dans des écoles pourvues des deux premiers cycles (1^e à 6^e année). Pour les étudiants bivalents, on a choisi des établissements qui offrent l'ensemble des classes de l'école fondamentale (1^e à 9^e année); ils ont alors travaillé dans les classes du 3^e cycle (6^e à 9^e année).

5.2.1 Contexte d'intervention

Les stagiaires étaient répartis par deux dans les salles de classe; cependant, il est nécessaire de préciser que les membres de ces dyades n'ont pas tous participé à la recherche. Dans tous les cas, le titulaire de la classe était là pour observer et pour remplir les formulaires de supervision. Les stagiaires ont aussi reçu des visites au lieu de stage comme en témoigne Paul :

Le responsable du CFEF est passé nous visiter lundi et vendredi (Paul)

Les stagiaires sont unanimes à dire qu'ils ont eu à présenter une séance par jour, mais ils ont aussi observé :

Nous avons eu une journée d'observation et une séance par jour (Pablo)

Les étudiants polyvalents ont présenté des séances d'enseignement sur des thèmes relatifs aux objectifs des classes des deux premiers cycles parce qu'ils ont travaillé de la 1^e à la 6^e année fondamentale.

Les étudiants bivalents ont présenté des séances sur des thèmes d'enseignement relatifs aux objectifs des classes du 3^e cycle parce qu'ils ont travaillé de la 7^e à la 9^e année. Ils ont travaillé à l'heure assignée dans l'emploi du temps à leurs deux matières d'option. Les

précisions sur les matières optionnelles de chaque participant sont fournies dans le tableau de profil des participants. (tableau 5.1)

5.2.2 Obligation du stagiaire

Certaines pratiques sont prescrites aux stagiaires par les formateurs au CFEF pour être appliquées pendant le stage. C'est le cas par exemple de l'observation de la salle le premier jour, la préparation des fiches pédagogiques selon un schéma comprenant plusieurs étapes, l'application du programme du Ministère de l'Éducation en fonction de l'horaire et de l'emploi du temps des écoles :

Oui, quelque soit la matière, il est obligatoire de préparer à partir de ce schéma. Parce que c'est à partir du plan de leçon que vous pourrez bien dispenser sans tomber dans l'oubli ou dans l'improvisation. (Patricia)

[...] au CFEF, on nous demande d'observer la salle de classe où nous allons travailler avant d'intervenir. Il nous faut découvrir l'ambiance, la réaction des élèves face à l'enseignant; la réaction de l'enseignant face aux élèves. Quand on a une idée des apprenants, cela permet de mieux gérer les apprentissages. (Barbara)

Certains stagiaires disent se sentir obligés de recourir à des pratiques proscrites par le CFEF mais en vigueur dans les établissements de stage. Le milieu de stage offre donc une réalité qui ne converge pas sur plusieurs aspects avec les notions apprises. C'est le cas de Bertrand qui évoque les punitions :

Au CFEF, on nous a dit de ne pas punir les élèves, de ne pas les fouetter, les faire sortir de la classe quand ils sont turbulents. Mais ce n'est pas le cas, si on ne fait pas ça, la situation va se dégénérer dans la classe. (Bertrand)

5.3 Les compétences développées

Les compétences développées sont celles que les étudiants parviennent à démontrer pendant leur formation dans les nombreux contextes d'application de savoir au CFEF d'une part. Et d'autre part, les compétences développées sont celles atteintes pendant le stage à partir de la mobilisation de nombreuses capacités dans l'expérience de la pratique. Dans cette partie, nous parlerons des compétences développées par les stagiaires au CFEF et de celles qui sont transférées. Plus loin, nous aborderons les compétences développées à partir du stage dans une partie consacrée à la contribution du stage à la formation.

5.3.1 Savoirs et savoir-faire développés au CFEF

Nous avons évoqué dans la problématique les compétences visées par le plan national de formation pour les enseignants en formation initiale. Maintenant nous allons voir comment les stagiaires décrivent les savoirs et savoir-faire développés pendant leur formation au CFEF. Cette liste touche plusieurs aspects dont les principaux sont la planification, les contenus disciplinaires, l'utilisation des programmes, la reconnaissance des différences liées à l'âge des élèves (psychopédagogie) et le lien entre savoir et savoir-faire.

5.3.2 La planification

À cette question qui concerne les savoirs développés au CFEF, la majorité des participants ont parlé de la préparation de leçon :

On nous a appris à préparer une fiche de leçon qui comprend : le thème, la matière, le niveau et la démarche méthodologique qui comprend la mise en train, la découverte, la fixation et l'évaluation. (Banite)

Au CFEF, dès la 2^e année, on dispose d'un cours sur la planification de l'enseignement qui nous aide à préparer les séances, à planifier. (Paul)

Premièrement, je dois connaître le programme en vigueur. Pour préparer une leçon, je dois consulter le titulaire de la classe, il me donne le programme, moi je fais le suivi. (Pierre)

D'abord il faut un objectif spécifique qui indique là où on veut amener les élèves, ensuite le contenu, c'est-à-dire tout ce qu'on va voir avec eux. Il y a aussi les matériels qu'on doit utiliser au cours de la séance. (Bernard)

Et la préparation de leçon n'est pas toujours facile comme en témoigne ce participant :

Préparer les leçons, c'est vraiment difficile, parce qu'on est novice, on a beaucoup de règles à suivre, on perd des nuits pour faire les préparations, mais on arrive quand même grâce à la formation reçue au CFEF. (Bernard)

5.3.3 Les contenus disciplinaires

Les contenus disciplinaires représentent le noyau dur des objectifs généraux et spécifiques à atteindre pour chaque séance dispensée. Les étudiants ont mentionné dans quelle discipline ils ont travaillé pendant le stage. Les disciplines varient en fonction de l'emploi du temps de chaque classe et de l'option choisie pour les bivalents :

Moi, j'enseigne les mathématiques et la physique. (Berthe)

Hier, j'ai travaillé en 9^e année sur l'appareil reproducteur de l'homme. (Barbara)

Il arrive que les stagiaires, comme c'est le cas de Patricia, tentent par eux-mêmes, au delà des apprentissages effectués en formation, de développer leurs compétences:

Il faut chercher à comprendre, lire beaucoup pour être de bons enseignants (Patricia).

En ce sens, pour pouvoir maîtriser les contenus à présenter ils se lancent dans la recherche :

Je contacte le professeur qui enseigne la matière. Je me renseigne sur le thème de l'heure en question. Puis je vais à la bibliothèque chercher des argumentations dans les livres. Je lis beaucoup de livres et après je fais la fiche. (Berthe)

5.3.4 L'utilisation du programme d'étude du ministère

Le fait d'avoir le programme ne suffit pas pour être efficace dans ses interventions en classe selon les participants. Au CFEF, ils ont appris à fonder leur enseignement sur le programme :

Quand on me donne le thème, je vais consulter le programme détaillé de la 9^e année, je lis le programme. Mais c'est au CFEF qu'on m'a appris à utiliser le programme pour préparer les leçons. (Berthe)

On nous montre comment travailler dans les programmes détaillés. C'est à partir de ce programme que nous préparons les leçons et c'est le même programme qui est utilisé dans les écoles. (Patricia)

5.3.5 La reconnaissance des différences liées à l'âge des élèves

Plusieurs participants ont évoqué l'apport des notions de psychopédagogie enseignées au CFEF :

Au CFEF, il y a un cours de psychopédagogie en 1^e année. Ce cours nous permet de savoir à qui nous avons affaire, quel procédé, quel truc utiliser pour faire passer nos messages. (Paul)

Je peux me mettre dans la peau de l'apprenant pour arriver à le comprendre et à le faire comprendre. (Patricia)

5.3.6 Lien entre savoir et savoir-faire

Les déclarations des participants s'accordent sur la tendance à développer au CFEF des savoirs liés à la pratique :

En plus de réaliser le plan, on nous a appris comment faire la mise en train, la découverte, la fixation, la synthèse, l'évaluation. (Barbara)

Ici la pratique ne se réfère pas au stage que les étudiants ont effectué, mais à tout ce qui est savoir-faire développé à leur propre école de formation :

Les professeurs nous ont donné beaucoup de devoirs sur la préparation des leçons. (Patricia)

Dès la 1^e année les professeurs nous exigent à présenter des séances, à faire des simulations comme si nous étions dans les salles. (Paul)

On nous apprend comment travailler, créer nos propres matériels en cas de manque. (Boby)

5.4 Les compétences transférées

Parmi les savoirs et savoir-faire développés au CFEF, les stagiaires ont pu en transférer un certain nombre. Ils ont décrit les transferts réalisés en planification et en gestion des apprentissages. Contrairement aux savoirs développés, chaque stagiaire a pu transférer des compétences déterminées en fonction du contexte, de ses aptitudes et de sa motivation personnelle.

5.4.1 Le transfert dans la planification

Des stagiaires ont transféré des compétences qui leur permettent d'élaborer une fiche pédagogique telle qu'on le leur a enseigné au CFEF :

J'ai réutilisé les techniques de préparation de leçon. (Pablo)

Ma fiche pédagogique contient les informations sur le niveau, la matière, la durée, les objectifs, les étapes, une répartition du temps. (Berthe)

Ils ont développé de nombreux savoirs, mais ils ont parlé du transfert des savoirs professionnels :

On a travaillé sur plusieurs matières, c'est surtout les savoirs relatifs à la profession qu'on a réutilisés comme ceux de la pédagogie, de la méthodologie. (Banite)

Les stagiaires ont également exprimé qu'ils réinvestissent les pratiques associées à l'utilisation du programme d'études :

D'abord je consulte le programme détaillé élaboré par le MENFP, ensuite j'indique le contenu, puis j'utilise des moyens pour trouver le matériel didactique qui correspond aux activités qui me sont suggérées. (Paul)

Certains stagiaires rapportent qu'ils ont fabriqué du matériel d'illustration au moment de planifier les activités d'apprentissage :

J'ai fabriqué le matériel didactique avec des feuilles de papier, les différents types de triangles, j'ai fait des schémas représentant les différentes formes, je montre aux élèves comment les tracer avec la règle et le compas. (Berthe)

5.4.2 Le transfert dans la gestion des apprentissages

La gestion des apprentissages se fait au moment de l'activité d'apprentissage. Il correspond aux stratégies utilisées par le stagiaire pendant chaque étape donnée dans le but de réussir à atteindre l'objectif fixé pour la séance par le plus d'apprenants possible. Le transfert est effectif au niveau de la réalisation des différentes étapes d'une leçon :

Pour la mise en train, j'ai fait un rappel sur la dernière leçon vue. Cela a permis aux élèves d'avoir une idée de ce qu'on va voir. Ce n'est pas à moi de dire voici, mais il faut les laisser participer pour découvrir. (Patricia)

Dès la découverte, le message commence par passer. Lorsque j'arrive dans la fixation où les élèves doivent faire un ensemble d'exercices, je vois qu'ils les ont résolus avec facilité. (Paul)

J'ai donné des travaux pratiques aux élèves à effectuer dans la classe pendant dix minutes. Cette partie constitue une sorte d'évaluation formative. (Pablo)

J'ai fait en premier lieu une évaluation diagnostique pour associer ce que les élèves savent à ce que je vais leur enseigner. (Pablo)

5.4.3 Les techniques d'animation

Le transfert est effectif dans l'utilisation de techniques et procédés utilisés pour animer les séances d'activités d'apprentissage :

Dans mon cours de mathématiques, les élèves ont participé, mon objectif était atteint. La participation des élèves est importante. Il faut obtenir la participation de la majorité des élèves. (Pamela)

J'ai présenté une séance sur le prix d'achat en 5^e année. J'ai transformé la salle en véritable marché. Les élèves achètent des mangues et les revendent, ils disent

combien ils font comme bénéfice. À partir de cela, ils ont tiré : prix d'achat = prix de vente – bénéfice. (Paul)

J'ai utilisé la technique du brainstorming ou tempête d'idées pour porter les élèves à réfléchir et trouver des réponses. (Paul)

Les élèves ne savaient pas combien de types de phrases il y a. Ils ne pouvaient pas différencier les types et les formes de phrase. J'étais obligé de m'arrêter pour faire un retour sur les connaissances antérieures relatives à ces notions. (Bertrand)

J'ai fait travailler les élèves en atelier et l'un d'entre eux doit passer devant la salle pour présenter le travail du groupe. (Bernard)

Le transfert est effectif dans certaines dimensions de la gestion de classe comme le sens du dialogue. Pour atteindre l'attention des apprenants et les entraîner à la capacité d'écoute, il est important de pouvoir engager avec eux une réelle communication.

Pour moi l'important était d'arriver à rendre les élèves attentifs. (Pamela)

J'essaie de développer chez l'apprenant la confiance en soi pour qu'ils n'aient pas peur d'exprimer leurs capacités. (Pierre)

Il y avait du bruit, mais tantôt j'ai parlé à haute voix, j'ai circulé dans la salle de manière à obtenir l'attention. (Boby)

Certaines déclarations illustrent l'aptitude des étudiants à tirer bon parti d'un événement qui aurait pu perturber sa classe :

Par exemple, il y a un élève qui a mis un morceau de papier sur la tête d'un autre. J'ai dit : tu es une reine, mais cette fille ne savait pas si elle avait quelque chose sur la tête. Tous se mettent à rire et moi je profite pour commencer à travailler.

C'est une sorte de motivation d'autant plus que l'enfant ne s'attendait pas à cette réaction de la maitresse. On a plutôt tendance à les punir. L'enseignant en tant que pédagogue est un artiste. (Banite)

5.5 Les compétences non transférées

Certains savoirs et savoir-faire développés au CFEF ne sont pas transférés par certains stagiaires. Ils rapportent qu'ils n'ont pas pu réutiliser certains savoirs :

Je n'ai pas trouvé une mise en train qui puisse accompagner l'appareil reproducteur.
(Barbara)

Dans la préparation, j'ai omis de mentionner l'objectif spécifique, le contenu, le niveau au tableau avant de commencer la séance. (Barbara)

Je n'ai pas fait l'évaluation formative, j'ai fait une évaluation sommative à la fin de la séance. (Berthe)

Je n'ai pas eu le temps de faire la mise en train. J'ai perdu beaucoup de notes pour cela. (Bernard)

5.6 Les défis rencontrés dans le transfert des apprentissages

Les réponses des participants ont fait état d'un grand nombre de défis qui s'opposent au transfert des compétences à la pratique pendant le stage. Nous parlerons des défis qui relèvent du cadre physique, de ceux qui proviennent de la pratique déjà établie dans les écoles par les enseignants titulaires, et finalement de ceux qui sont liés aux représentations des élèves et des enseignants.

5.6.1 Défis liés au cadre physique

La situation d'instabilité politique qui sévit en Haïti a de nombreuses conséquences sur le système éducatif. Avec le séisme du 12 janvier 2010, les écoles des départements de l'Ouest et du Sud-Est se sont pour la grande majorité effondrées. Dès lors, de nombreux bâtiments scolaires sont reconstruits provisoirement avec des structures légères, sur des espaces réduits à cause de l'impossibilité de construire en hauteur. C'est le cas des écoles nationales sélectionnées pour le stage des étudiants du CFEF. Les murs de cloisonnement étant le plus souvent en panneaux de contreplaqué, l'atmosphère devient bruyante quand toutes les classes travaillent.

Le cadre physique ne répond donc pas aux conditions matérielles souhaitables pour le travail scolaire dans la plupart des écoles. Cette difficulté est soulignée comme défi empêchant les stagiaires de transférer leurs acquis.

Aujourd'hui il m'était difficile de trouver du matériel didactique pour enseigner.
(Patricia)

Il manque de matériels pédagogiques et didactiques, les bancs ne sont pas toujours appropriés à la taille des élèves. (Pablo)

Certains participants ont fait remarquer que bien des savoirs et des savoir-faire acquis n'ont pu être transférés à cause de la réalité des écoles qui ne le permettent pas :

Les classes sont séparées avec des planches, le bruit provenant d'une classe perturbe l'autre. (Pamela)

[...] il y a aussi les conditions d'arrangement des salles de classe. La façon dont ils sont assis vous empêche d'utiliser certaines méthodes. (Pablo)

Il y a beaucoup trop d'élèves dans une salle. (Barbara)

5.6.2 Défis liés à la pratique établie

Les stagiaires ont noté une certaine résistance des enseignants titulaires par rapport à des changements qu'ils tentaient d'apporter aux moments de leurs interventions :

Les enseignants qu'on trouve dans les écoles y ont fait une carrière, c'est-à-dire qu'ils sont là depuis des années et ont acquis une routine dans le travail qu'ils ne sont pas prêts à changer. (Patricia)

Quand le climat de travail n'est pas préalablement établi par l'enseignant titulaire, il devient difficile pour le stagiaire d'arriver à gérer la classe :

L'adaptation avec le caractère de chaque apprenant n'est pas chose facile. Ils sont turbulents, ils bavardent, ils se disputent. La gestion de la classe représente un défi. (Patricia)

[...] il y a toujours des conflits à gérer. On se débrouille parfois pour gérer ces conflits, il faut gérer ces choses auxquelles on ne s'attendait pas et avec lesquelles on n'est pas habitué. (Bernard)

Je n'arrivais pas à obtenir un climat de travail. (Bertrand)

5.6.3 Défis liés aux représentations

Certains défis sont liés aux représentations que les stagiaires se font à propos de leur habileté personnelle et du métier d'enseignant :

On n'est pas encore habile, c'est difficile d'atteindre l'objectif fixé pour toute la classe. Enseigner c'est très difficile. (Patricia)

Les élèves sont très turbulents, en tant que stagiaire, on n'arrive pas à s'imposer.
(Banite)

[...] le fait d'avoir des théories, de se tenir dans une salle de classe pour les appliquer, alors qu'on n'avait pas l'habitude, provoque du stress. Quand on est debout devant la salle et qu'on vous regarde, vous pouvez trembler. (Patricia)

D'autres défis proviennent de la représentation des élèves face aux stagiaires. Les élèves sont informés sur le statut du stagiaire. Comme il n'est pas encore un enseignant et qu'il n'a pas le leadership de la classe, les élèves peuvent douter de son autorité et le mettre en difficulté :

Dès que vous avez prononcé les mots de présentation, les élèves commencent à vous interpréter. Ils peuvent être stimulés dès ce moment, ils savent qu'il s'agit d'un stagiaire et se demandent si vous êtes sévère, s'ils pourront s'amuser ou s'appliquer pendant vos séances. (Patricia)

La représentation sociale des enseignants représente aussi un défi. Certains stagiaires sont parfois hésitants par rapport à la possibilité de se réaliser à partir de cette profession qui est l'enseignement.

Si je considérais la façon dont on traite les enseignants, je ne serais pas satisfait.
(Berthe)

On ne gagne pas beaucoup dans l'enseignement. (Pablo)

Chez nous, enseigner n'est pas un métier qui permet de réussir sur le plan économique. (Barbara)

5.7 La place de la pratique réflexive

La représentation de ce concept par les stagiaires varie beaucoup. À l'exception de Barbara qui a répondu ne pas savoir ce que c'est la pratique réflexive, nous avons inscrit la représentation personnelle que chaque participant se fait de ce concept. Par la suite, la chercheure a apporté une définition :

« Il s'agit d'un processus de réflexion « en cours » et « sur » l'action qui se situe au cœur de l'art du professionnel, comme c'est le cas du stagiaire qui s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour les évaluer et les modifier au moment de faire de nouvelles intervention » (Schön, 1983).

Celle-ci a modifié la compréhension de plusieurs participants par rapport à la pratique réflexive. Le tableau 5.2 présente leurs deux séries de réponses:

Tableau 5.2: Représentation des stagiaires de la pratique réflexive

	Avant	Après
Patricia	C'est au fur et à mesure qu'on travaille, au fur et à mesure qu'on dispense les cours qu'on va juger si on a bien dispensé par rapport à ce qu'on a reçu au CFEF. Si je fais une erreur dans une séance je vais corriger, mais ce n'est pas d'un coup qu'on va savoir ça.	[...] la réflexion c'est un acte qui permet de prendre conscience de ce que l'on fait ou de ce que l'on a fait. Elle permet de voir ce qu'on doit corriger, ce qu'on doit ajouter. Je n'ai pas pu voir cela avant, mais maintenant je comprends que c'est la pratique réflexive qu'on est en train de réaliser dans cette entrevue.
Boby	Je suppose que cela a rapport avec l'interaction entre maître et élève.	On nous demande de nous évaluer parce qu'en tant qu'enseignants nous avons la responsabilité de nous évaluer pour voir s'il y a des problèmes à résoudre. Je pense qu'il y a un rapport entre ce que nous faisons actuellement et la pratique réflexive. Surtout dans la communication il y a eu des problèmes, cet échange me permet de faire le point, d'être plus conscient de ce que j'ai fait.

Pierre	La pratique réflexive, c'est le fait de laisser aux apprenants une marge pour exprimer leurs capacités.	Pas de réponse
Pablo	C'est comment j'apprends en dispensant un cours.	Nous avons entendu parler de cette pratique. Elle nous permet de réfléchir sur les moyens de conceptualiser les contenus que nous voulons enseigner.
Pamela	C'est peut-être les compétences qu'on a appris de façon théorique qu'on doit mettre en pratique.	Pas de réponse
Bernard	C'est le fait de me débrouiller dans la salle de classe pour faire face à une situation inattendue.	[...] c'est donc voir mes faiblesses, pourquoi pas aussi mes forces, les évaluer pour ne pas reproduire les mêmes erreurs dans d'autres interventions.
Paul	C'est utiliser des trucs pour porter l'élève à découvrir lui-même ce qu'il apprend.	On nous donne à préparer et à réaliser des exposés. Après l'exercice, on dresse un tableau des erreurs enregistrées pour ne pas les reproduire prochainement. La pratique réflexive a donc été mentionnée sous une autre forme.
Banite	Je comprends que la pratique réflexive c'est quelle découverte j'ai fait en réfléchissant qui m'aidera à améliorer ma pratique.	C'est une réflexion sur ce que nous faisons dans la pratique qui nous aide à découvrir nos faiblesses et nos points forts.
Berthe	C'est mettre en application, c'est ce qu'on doit faire, mettre en application.	On ne nous a pas appris à faire cette pratique

Il est intéressant d'observer les représentations personnelles des stagiaires concernant la pratique réflexive et de comparer les idées de départ avec celles qui succèdent la définition apportée par la chercheuse. La compréhension est différente et rejoint de plus en plus l'expérience personnelle de chaque stagiaire.

Les participants ont pu trouver des exemples d'application de pratique réflexive vécus pendant leur période de stage. Ils ont eu l'expérience de la réflexion sur leurs interventions, ce qui leur a permis d'opérer certains ajustements dans leur pratique :

[...] hier, j'ai rectifié certaines erreurs constatées dans la séance d'avant comme par exemple, j'avais oublié d'écrire l'objectif spécifique au tableau. Pour la séance d'hier, je suis arrivée à prendre des mesures pour gérer la classe, je suis arrivée à motiver les élèves. (Berthe)

C'est à partir d'une réflexion sur l'action que j'ai décidé d'envoyer les enfants plus calmes au tableau. C'est important parce que ça peut leur permettre de s'impliquer. Si l'enfant reste toujours inactif, l'enseignant ne s'occupe pas de lui, il peut même arriver à abandonner l'école. (Pamela)

5.8 Contribution du stage à la formation

Les stagiaires ont parlé de la contribution du stage à leur formation. Selon leurs déclarations, le stage a suscité chez les étudiants le souci d'évaluer leur travail :

[...] j'ai utilisé les principes appris parce que l'objectif de la leçon doit être atteint et cela représente un souci, ainsi j'ai dû faire de mon mieux pour porter les élèves à comprendre. Avant de sortir de la salle, la synthèse doit nous permettre de mesurer les connaissances retenues par les élèves, ils doivent être capables de retenir quelque chose. (Berthe)

Le stage a donné l'occasion aux étudiants de manifester le souci d'être évalué :

Moi j'essaie de retrouver le responsable de la salle pour lui demander comment cela a été. (Pierre)

Il m'apprend à me connaître, à découvrir certaines faiblesses. (Boby)

Certaines déclarations font preuve d'un sentiment de compétence de la part des stagiaires:

J'ai posé des questions, la majorité des élèves ont bien répondu, ils ont compris.
(Pierre)

J'ai présenté une séance sur la société féodale en France au Moyen-Âge. Vraiment les élèves étaient dans l'ambiance, moi aussi, et même le professeur m'a félicité.
(Bernard)

Dans la séance sur l'appareil reproducteur de l'homme, les élèves ont beaucoup appris. Elles étaient satisfaites et elles m'ont demandé si je pouvais revenir pour leur dispenser le cours de biologie. (Barbara)

Je me sens très habile, je peux dominer la salle. (Banite)

La pratique a appris aux stagiaires à prendre appui sur les matériels existants. Il s'agit ici de toutes sortes de matériels préparés au CFEF, les matériels ou objets disponibles dans les écoles, les matériels personnels des étudiants obtenus ou fabriqués.

Si on va dans une classe pour travailler et qu'on ne trouve pas assez de matériel sur place, on peut trouver dans nos devoirs des contenus, des démarches déjà élaborés pour intervenir. (Patricia)

Le thème pour hier, c'était les entiers relatifs. J'ai utilisé un thermomètre qui est gradué en positif et négatif, j'ai montré aux élèves la graduation. (Berthe)

Le stage a donné aux stagiaires l'occasion de faire appel à leurs connaissances antérieures et à faire preuve d'autonomie :

Les élèves me demandent si j'étais déjà dans l'enseignement. (Pierre)

Mais moi je fais ça à mon gré selon mon expérience. (Patricia)

[...] pour dispenser un cours, s'il n'y a pas de matériel disponible, je fabrique moi-même mon matériel. Pour un cours de sciences naturelles, je fais des dessins sur un carton pour faciliter la compréhension des élèves. (Pablo)

Ils ont aussi fait preuve de créativité :

En physique, pour expliquer les pôles qui s'attirent ou se repoussent, j'ai pris des exemples dans l'environnement des enfants, de leur vie quotidienne comme l'aimant [...] (Banite)

Je n'ai pas appris à gérer une salle aussi surchargée, mais dans mon stage, je fais face à cette situation. On est obligé d'utiliser des messages de sensibilisation, parfois on est plus sévère, on donne une mine grave. (Bernard)

Mes observations du lundi dernier m'ont permis d'utiliser une approche qui consistait en une sensibilisation dans le but d'arriver à une prise de conscience, puis j'ai établi avec elles des consignes et des règlements. (Berthe)

Le stage a permis aux stagiaires d'identifier un écart entre l'idéal souhaité et l'expérience vécue :

Le stage m'a permis de réaliser que mon savoir n'est pas complet. La formation qu'on nous donne vise surtout le niveau secondaire. Pour intervenir au fondamental, j'ai dû consulter des livres. Le stage m'a permis de voir mes limites par rapport à ce que je devrais savoir. (Banite)

Les savoirs sont utiles, mais insuffisant en termes de contenu pour les étudiants bivalents. (Barbara)

5.9 Rapport théorie-pratique

Au vu des stagiaires, le rapport entre la théorie et la pratique est surtout caractérisé par un grand écart, des difficultés et des exigences. Ils ont émis de nombreux témoignages pour argumenter sur l'écart qui existe entre la théorie et la pratique :

La pratique, cela se fait sur le terrain même. Vous connaissez les choses, mais les mettre en pratique c'est différent. (Barbara)

La théorie, ce n'est pas la pratique. On peut avoir tout préparé, mais en arrivant, c'est le milieu. On peut arriver dans une salle et établir facilement le silence, alors que dans une autre, c'est différent. (Berthe)

[...] parce qu'il s'agit de deux mondes : le monde de la théorie et le monde de la pratique. Nous réutilisons les savoir-faire qui se rapportent à de bonnes théories, mais il faut tenir compte de la réalité du contexte. (Bernard)

Selon les stagiaires, mettre en pratique les savoirs et les savoir-être, ce n'est pas toujours facile :

Tout est censé être clair en théorie, mais quand on arrive dans la phase pratique, c'est vraiment difficile. On se retrouve dans des situations où l'on doit toujours prendre des décisions. Mais ces décisions ne sont pas toutes faites. C'est à nous de les trouver pour nous adapter. Alors qu'en théorie, n'importe qui peut citer un savoir, la pratique est autre chose à cause de la mise en contexte. (Bernard)

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

[...] mais c'est très difficile de les transmettre comme on les a reçus. (Patricia)

Pour rendre réel le passage de la théorie à la pratique, il faut se courber à certaines exigences en tenant compte du contexte :

Il faut donc arriver à varier les méthodes. (Berthe)

Le stage m'apporte surtout des savoir-faire. Comme la théorie n'est pas la pratique, donc il faut dans chaque salle arriver à trouver des stratégies pour qu'on puisse atteindre les objectifs fixés. (Berthe)

L'enseignant ne va pas en tout temps utiliser les démarches du plan de leçon à la lettre. (Paul)

5.10 Situation des stagiaires par rapport à la profession

Le stage a entre autres permis aux stagiaires de se situer par rapport à la formation reçue. Ils ont exprimé leur satisfaction, leur insatisfaction, ils ont parlé de leur motivation et de leurs croyances.

Certains aspects de l'expérience réalisée pendant les années d'études au CFEF les ont rendus satisfaits :

[...] avant je n'aimais pas l'enseignement, mais arrivée au CFEF, la manière dont les professeurs enseignent, leur comportement, ce qu'ils nous donnent comme conseils, et même par rapport au pays, j'ai trouvé une motivation. Maintenant j'aime l'enseignement, je sens que cela m'aide intellectuellement, socialement, au point de vue des relations humaines. (Patricia)

D'autres aspects provoquent l'insatisfaction chez les stagiaires :

Le stage ne suffit pas en termes de nombre de séances. (Banite)

Je ne suis pas satisfait parce que cela ne se passe pas comme je l'avais espéré. Il me manque certaines choses. Je dois essayer de me perfectionner, de me renforcer. Je n'arrive pas à convaincre les élèves, il me faut résoudre certains problèmes. (Boby)

Pour la bivalence, les contenus disciplinaires dispensés au CFEF ne correspondent pas aux contenus du programme du 3^e cycle. Ils concernent en grande partie les classes du secondaire. C'est surtout dans l'aspect professionnel : la pédagogie, la méthodologie, les séminaires sur l'évaluation, sur l'apprentissage que les cours nous aident à faire le stage. (Berthe)

Les stagiaires ont trouvé leur motivation dans certaines valeurs et certaines croyances qu'ils associent au métier d'enseignant :

C'est que je me vois dans une situation de former les autres. Ce n'est pas une mince affaire, il faut avoir une formation à cette fin. C'est une fierté de former les autres qui, au fil du temps deviendront des ingénieurs, des agronomes...il y a là une fierté. (Paul)

Les enfants m'aiment beaucoup, je trouve que c'est ma vocation et j'aime aussi les sciences expérimentales. (Barbara)

Je crois que c'est un bon métier. Il nous met en relation avec des personnes, mais avec qui il faut essayer de s'adapter. (Banite)

Le métier est noble: apprendre à former les autres. En formant les autres, on se forme, cela me donne envie d'avancer. (Paul)

En lien avec les insatisfactions, les stagiaires ont apporté certaines suggestions :

Il nous faut plus de stage pratique parce que nous avons accumulé beaucoup de théories. Elles sont utiles, mais la pratique est d'une grande importance dans ce genre d'apprentissage. (Bernard)

Je pense qu'on doit améliorer la situation des écoles en termes de matériels didactiques et pédagogiques. (Pamela)

Je souhaite qu'on fasse le nécessaire pour améliorer la zone avoisinante de l'école où j'ai travaillé. Il faut prendre des mesures pour rendre l'extérieur moins bruyant. (Pablo)

Les suggestions formulées par les participants concernent surtout le temps alloué au stage dans le programme de formation, de même que les problèmes d'infrastructures qui dépendent de la gestion globale du pays, mais qui ont des conséquences sur le processus d'enseignement-apprentissage.

5.11 Résumé de chapitre

Cette recherche qualitative avait pour objectif d'étudier comment s'effectue le transfert des compétences à la pratique professionnelle chez des stagiaires du CFEF de Martissant. À cet effet, nous avons collecté des données auprès de dix participants, puis nous les avons analysées. L'analyse nous a permis de connaître la perception des stagiaires sur les savoirs et savoir-faire qu'ils ont développés au CFEF. Ils ont parlé des compétences qu'ils ont transférées pendant leur stage, ont évoqué celles qu'ils n'ont pas pu transférer et ont indiqué les défis qui les en ont empêché. Ils ont aussi parlé de la place de la pratique réflexive dans leur apprentissage, du rapport entre la théorie et la pratique, des acquis qu'ils ont réalisés à partir du stage. L'entrevue a aussi eu comme résultat de nous permettre de comprendre d'autres aspects particuliers de leur expérience comme les savoirs et savoir-faire qu'ils n'ont pas appris mais qu'ils ont pratiqués, les valeurs

personnelles qui nous tendent leur motivation à devenir enseignant et leurs suggestions à propos de l'organisation des stages.

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des principaux aspects développés dans l'analyse des données et leur mise en relation constitue le contenu de ce chapitre. Le contexte de déroulement du stage est un élément important dans la compréhension globale des résultats de la recherche. C'est pourquoi il figure en premier dans ce chapitre. Cette partie a aussi pour but de répondre aux questions de recherche. Les compétences ciblées regroupaient d'une part des savoirs, savoir-faire et attitudes mobilisés autour de la planification de l'enseignement; et d'autre part, ces mêmes éléments sont regroupés autour de la gestion des apprentissages. Une démarche comparative est conduite sur le transfert de ces compétences par les stagiaires. Les réponses des participants nous ont permis d'établir des nuances dans le développement des connaissances chez chacun des deux groupes d'étudiants du CFEF : polyvalent et bivalent. Un regard sur les éléments qui soutiennent ces nuances nous ont permis d'identifier leurs conséquences sur le transfert des compétences chez chaque groupe. Ce chapitre établira également le rapport entre les différents concepts qui ont servi de cadre de référence à cette recherche comme le constructivisme, la réflexivité, les compétences, la pratique enseignante et les principales idées qui caractérisent les résultats de l'entrevue.

6.1 Le contexte de déroulement du stage

Nous pensons qu'il est important de noter les conséquences de l'instabilité du pays au niveau de l'application des calendriers établis notamment au CFEF dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Par exemple, le temps alloué au stage accompagné de ces étudiants pour l'année académique 2009-2010 n'a pas été respecté à cause du séisme. Cet état de fait a des répercussions sur la qualité de pratique que ces derniers ont pu être en mesure d'effectuer durant leur stage de responsabilité de l'année 2010-2011 qui n'a pas pu se réaliser au moment et avec le nombre de jours fixés par rapport au climat sociopolitique du pays. Aussi, les défis identifiés par les stagiaires dans le transfert des compétences acquises ont souvent rapport à ces types d'inconvénients plutôt d'ordre social et politique que scolaire.

Toutefois, nous nous sommes appliquées à recentrer le débat à chaque fois que les circonstances contextuelles influençaient les réponses des participants, les faisant dévier de l'objectif poursuivi dans l'entrevue.

6.2 Démarche comparative entre les compétences développées et transférées en planification de l'enseignement et celles transférées en gestion des apprentissages.

À la question : *Quelles sont les compétences associées à la planification de l'enseignement qui ont été développées et transférées?* Tous les stagiaires interviewés ont parlé de leur compétence en planification de l'enseignement. Ils avouent avoir acquis au CFEF des connaissances qui leur permettent d'élaborer des fiches pédagogiques. Ils ont mentionné, en parlant de cette fiche, les informations qui doivent être inscrites pour respecter les étapes d'une leçon. Ils affirment se référer aux programmes et aux manuels scolaires pour s'informer sur les objectifs et les contenus. Tous les stagiaires ont donc manifesté des compétences liées à la conception de situations d'enseignement-apprentissage. Toutefois, ils se sont rendu compte de la complexité de l'acte de planifier. D'une part, ils n'ont pas toujours tenu compte des rapports entre ce qu'ils planifient et ce qui se passe en classe. Cette prise en compte émerge quand ils questionnent les apprentissages réels qui sont effectués par les élèves pendant les séances. La planification des activités doit tenir compte des connaissances antérieures des élèves.

D'autre part, les stagiaires étaient peu nombreux à parler de leur expérience dans la fabrication de leurs matériels d'illustration. Quand on sait que l'insuffisance ou l'absence de matériel est évoqué à l'unanimité chez les participants comme un défi important, on peut déduire que la fabrication de matériel, en tant que savoir-faire, qui constituerait une solution à ce problème, n'est pas transférée pour la majorité des participants à cette étude.

À la question : *Quelles sont les compétences associées à la gestion des apprentissages qui ont été développées et transférées?* Les stagiaires ont décrit comment ils appliquent les différentes étapes d'une leçon. À partir de là, l'expérience est personnelle. Même si tous savent comment élaborer la fiche, le transfert, au niveau de la gestion des

apprentissages est surtout relaté pour la mise en train, la découverte, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

Chaque participant révèle les stratégies qu'il a utilisées comme la méthode participative ou le recours aux connaissances antérieures (l'analogie). Toutefois, le véritable savoir-faire à ne pas être transféré dans la gestion des apprentissages est l'aspect de gestion des comportements. Les participants sont nombreux à dire que les élèves sont turbulents ou qu'ils avaient de la difficulté à capter l'attention des élèves. Selon eux, cet aspect a rapport aux défis relevant du cadre physique. Ils ont parlé de l'effectif trop élevé des classes (plus de 60 dans certaines classes), du problème d'aménagement. Pourtant, ils doivent apprendre à enseigner selon le contexte. Ils ont la responsabilité d'atteindre les objectifs d'apprentissage, car ils sont appelés à confronter la réalité du milieu scolaire [...], intégrer des savoirs divers afin de prendre en charge leur développement professionnel (Gervais et Desrosiers, 2005). C'est au cours de cette expérience que le stagiaire peut découvrir « la réalité » du milieu professionnel, s'y socialiser, valider s'il possède ou non des capacités nécessaires pour y fonctionner (ibid).

Les difficultés rencontrées par les stagiaires dans la gestion des comportements des élèves sont aussi très liés à la catégorie des défis qui se rapportent aux représentations. Les stagiaires ne se sentent pas assez armés pour faire face à des classes où les élèves sont turbulents et ne sont pas motivés. Au dire des stagiaires, cette réalité exigeait qu'ils fassent preuve de créativité pour faire face au problème de gestion de classe. Plusieurs d'entre eux parlent à un certain moment, après avoir bien observé les élèves, de nouvelles stratégies utilisées pour arriver à maîtriser la salle. Ils ont consacré des minutes à faire la sensibilisation, puis ils ont établi des consignes. Ce qui corrobore des études sur la difficulté des stagiaires au Canada révélant que les tensions identitaires en contexte d'alternance résultent des conflits d'identification qui naissent chez le stagiaire en situation de transition identitaire (Kaddouri, 2008). À ce effet, les compétences d'ordre personnelles sont indiquées comme essentielles à un début de construction d'identité professionnelle réussie (Ouellet, 2008).

S'il y a eu des savoirs et savoir-faire non transférés dans la gestion des apprentissages, il y a donc eu également des occasions où la pratique apporte de nouveaux savoirs aux stagiaires. Ils n'ont pas appris qu'il fallait faire la sensibilisation. Dans le tableau 1.1, présenté dans le premier chapitre, qui décrit les compétences du plan national de formation, il est noté entre autres :

- L'enseignant doit développer toutes les potentialités des élèves
- Faire de l'élève un acteur des projets de classe
- Développer des aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre
- Analyser les besoins

Pour arriver à faire preuve de ces compétences, il faut mobiliser des capacités éparses. Tout compte fait, en prenant l'initiative de sensibiliser, les stagiaires se sont lancés dans une analyse de besoins qui est nécessaire pour arriver à faire de l'élève un acteur des projets de classe. L'analyse des besoins, ici peut servir de ressource à la compétence en planification aussi bien qu'à la compétence en gestion des apprentissages. En ce sens, on rejoint l'idée de Perrenoud (2008) à l'effet qu'aucune ressource n'appartient exclusivement à une compétence dans la mesure où elle peut être mobilisée par d'autres. Nous pensons aussi que certaines ressources peuvent tenir lieu de compétence si elles mobilisent d'autres ressources plus simples de la même façon qu'« une compétence peut fonctionner comme une ressource, mobilisable par des compétences plus larges » (ibid).

6.3 Démarche comparative entre les compétences transférées par les stagiaires polyvalents et celles transférées par les stagiaires bivalents.

Si on se réfère aux déclarations des étudiants bivalents, le développement des acquis ainsi que le transfert des compétences ne se font pas de la même façon chez les deux groupes. Plusieurs étudiants bivalents ont souligné que sur le plan des contenus disciplinaires, la formation reçue ne concerne pas le programme du 3^e cycle, elle vise surtout le secondaire. Dans ce contexte, il devient difficile pour les étudiants de transférer des compétences qu'ils n'ont pas acquises. C'est ce qui explique apparemment le fait que les

étudiants bivalents sont plus nombreux à dire qu'ils ont effectué des recherches sur les thèmes à présenter.

Certains étudiants bivalents ont aussi expliqué la difficulté qu'ils rencontrent pour préparer les séances. C'est que dans la planification il y a plusieurs aspects à considérer. En plus de la fiche pédagogique, qui est selon notre analyse, le savoir-faire le mieux transféré par les deux groupes de participants à cette étude, il y a aussi le matériel didactique à prévoir. Si l'étudiant doit trouver le matériel ou le préparer, il doit en premier lieu le concevoir. Cette difficulté rend donc du même coup hors d'atteinte cette compétence prévue dans le PNF : Prévoir ses démarches et les supports didactiques adéquats c'est-à-dire prévoir par rapport aux attentes et du nombre d'activités à réaliser, les matériels nécessaires et les moyens d'y accéder. Si on se réfère aux deux champs de pratique soient : le domaine de la didactique et le domaine de la pédagogie (Altet, 2006), la conception du matériel didactique se situe en amont de la pédagogie, au moment de l'anticipation des contenus. Cette étape s'est révélée difficile au groupe d'étudiants bivalents à cause d'un problème d'articulation entre les contenus disciplinaires et le niveau des apprenants auxquels ils sont destinés. La « stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » (MENFP, 2007), parle de « profils de formateurs très divers » en Haïti. Elle précise que l'un des problèmes auxquels font face les opérateurs de Formation Initiale des Maîtres (FIM) est la diversité des profils de formation de leurs formateurs. Il n'existe pas de lieu spécifique de formation de ces formateurs. Par exemple, le personnel enseignant du CFEF de Martissant (Port-au-Prince) a été recruté dans les secteurs de l'enseignement secondaire, de l'université, des écoles normales d'instituteurs et de l'école normale supérieure (ibid).

Certains étudiants bivalents ont rapporté des cas de savoir-faire développés au CFEF dans l'application des différentes étapes d'une leçon (mise en train, évaluation etc) qui n'ont pas été transférés. Cette omission est parfois due au manque de temps, d'autres fois à l'incapacité d' « utiliser des techniques et méthodes propres à chaque discipline ». Il s'agit donc d'une autre compétence du PNF qui n'est pas atteinte.

6.4 La pratique réflexive comme outil dans l'identification des compétences transférées.

En réponse à la question : Quelle place la pratique réflexive occupe t-elle dans le processus de transfert des compétences? Les déclarations des stagiaires indiquent en général que le concept de pratique réflexive n'a pas été enseigné nommément au CFEF. Quand ils devaient donner une définition personnelle au concept, la plupart des participants qui ont répondu ont donné une réponse qui n'avait aucun rapport avec ce que la pratique réflexive représente réellement. Mais, après la lecture d'une définition suggérée par la chercheuse, les participants étaient invités à opiner sur leur compréhension de cette définition. Ils ont, pour la majorité, donné cette fois, ou bien une définition plus proche du sens du concept, ou bien une définition qui élargit le cadre en commentant un aspect de la définition qui a été proposée. Certains se sont rendus compte que ce thème, quoique jamais utilisé auparavant, sous tend des pratiques dont ils ont l'expérience. D'autres affirment que cette pratique a été enseignée au CFEF sans l'utilisation spécifique des termes : pratique réflexive. Toutefois certains stagiaires estiment l'avoir identifié entre les lignes de certaines interventions des enseignants. Ils ont énuméré des activités proposées par certains enseignants qui correspondent au concept et à sa définition.

Malgré la nouveauté du concept, des participants ont pu remarquer qu'on était en train d'appliquer la pratique réflexive avec la réalisation de l'entrevue. La majorité des participants ont trouvé des exemples d'application de la pratique réflexive pendant leur expérience de stage. Tout comme il est indiqué dans Grimmett et Erickson (1988), il a été plus facile pour les stagiaires, en répondant à la question 4.3 du schéma d'entrevue, qui portait sur les deux aspects de la réflexion, de mentionner des cas de réflexion « sur » l'action plutôt qu'« en cours » d'action. Maurice (2006) suggère des exemples pour montrer que « la pratique précède souvent la réflexion sur la pratique ». Il explique les limites de la réflexivité effective pendant l'action à cause des contraintes de l'action. Les déclarations des participants adhèrent dans le même sens.

Les participants ajoutent que les réflexions qu'ils ont pu pratiquer sur leurs séances leur ont permis d'ajuster leur pratique lors des prochaines interventions. C'est ainsi que les dernières interventions ont eu de meilleurs résultats par rapport à l'atteinte des objectifs fixés.

6.5 De la théorie à la pratique

Le rapport théorie-pratique apparaît, sous l'angle des déclarations des stagiaires, comme une énumération de difficultés rencontrées par ces derniers sur le lieu de stage. Ils ont insisté sur les difficultés rencontrées à exprimer convenablement en salle de classe, pour les élèves, des contenus qu'ils maîtrisent. Ils se voient obligés de réexpliquer, de varier les exemples. Cette difficulté est liée à des différences entre les élèves, des différences entre les classes, des différences entre les matières à enseigner, des différences entre la manière d'enseigner et d'établir la discipline chez chaque enseignant titulaire. Cela fait appel à la capacité de « concevoir ses propres stratégies dans un temps limité pour atteindre les résultats souhaités ».

Concernant les différences entre la manière d'enseigner et d'établir la discipline chez chaque enseignant titulaire, Gervais et Desrosiers (2005) pensent que dans le processus de construction des savoirs professionnels par les stagiaires, l'apport des formateurs de terrain qui l'accompagne est sans conteste. L'école ou la classe qui reçoit des stagiaires dans le cadre de leur formation devait posséder des pratiques où le but serait le développement professionnel des enseignants et la réussite scolaire des élèves. Sans vouloir généraliser le problème du manque de formation des enseignants titulaires, nous voulons rapporter les propos de la « stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » qui souligne à la page 37 : « Le faible niveau de compétence et la diversité des profils des enseignants du fondamental qui est dû en particulier à un dispositif de formation initiale lacunaire, diversifié, dont le contrôle échappe au ministère » (MENFP, 2007). Il faut aussi ajouter les propos suivant qui viennent du même document à la même page : « Il y a lieu de constater maintenant l'émergence d'autres lieux de formation qui forment des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement de l'école haïtienne ». Le

CFEF fait probablement partie de ces nouveaux lieux de formation dont parle cette étude. Toutefois, si le but est la recherche de nouveaux profils d'enseignants, il faudrait accorder autant d'importance aux écoles, aux classes, aux superviseurs et aux enseignants titulaires qui reçoivent ces futurs enseignants.

La difficulté liée à la différence entre les élèves se pose à tout enseignant qu'il soit débutant ou expérimenté. En contexte d'action professionnelle, l'enseignant a recours à un ensemble de ressources à mobiliser. Ici, les savoirs liés aux styles d'apprentissage, aux types d'intelligence, au développement de la personnalité, au milieu de vie et aux conditions matérielles d'existence de l'apprenant sont importants. Pour « développer toutes les potentialités d'un apprenant », l'enseignant doit pouvoir non seulement acquérir des notions théoriques relatives aux disciplines et à la profession, mais savoir quand et comment les utiliser. Certains participants ont dit avoir été obligés de changer de technique d'animation, d'établir des consignes. D'autres affirment qu'ils se sentaient obligés de varier les méthodes. D'autres enfin ont compris qu'il n'était pas possible de réutiliser tous les savoir-faire; il fallait choisir en fonction du contexte. C'est à partir de ces difficultés que le stage devient un contexte d'apprentissage pour les étudiants. Le problème de manque de matériel a porté les stagiaires à faire preuve de créativité, à inventer, à s'appuyer sur le matériel existant, à faire appel aux connaissances antérieures des élèves. Toute cette différence qu'apporte le lieu de pratique a permis aux stagiaires de faire appel à leurs propres connaissances antérieures. C'est aussi le sens de la construction des connaissances.

Toutefois, les déclarations des participants, nous permettent de constater qu'ils ont pu réutiliser beaucoup de connaissances acquises et mobiliser bien des ressources liées aux deux grandes compétences attendues. En planification, ils ont transféré des savoir-faire comme la réalisation de fiches pédagogiques, l'utilisation des programmes, la fabrication de matériel, l'exécution des différentes étapes du plan de leçon, l'application de méthodes d'évaluation diagnostique, formative et sommative, l'application des techniques d'animation, la gestion de classe, le sens du dialogue. La plupart des savoir-faire précités comme éléments qui ont été transférés sont aussi signalés lors de l'édification des savoir-

faire non transférés à cause de certains défis. Cela nous amène à adopter la vision non déficitaire de Malo (2008) qui s'intéresse aux raisons d'agir et logiques d'action en mettant l'accent de préférence sur les conceptions ou les pratiques qui changent chez les stagiaires. Quoique le contexte de la pratique les amène à se conformer à certaines pratiques traditionnelles en place, cette approche tient compte de ce que les stagiaires savent au départ, leur marge de manœuvre dans la construction de leur savoir et s'attarde plus particulièrement aux apprentissages effectués en contexte de classe au moment où ils sont en interaction avec la situation et les acteurs du contexte.

6.6 Résumé de chapitre

Le contexte social et environnemental de déroulement du stage est à la base de nombreux défis identifiés par les stagiaires comme cause de l'impossibilité de transférer certains savoir-faire. Ces derniers ont pu transférer plusieurs savoirs et savoir-faire dans le domaine de la planification et celui de la gestion des apprentissages. L'absence de matériel est souvent mentionnée comme un défi. La composante de la planification intitulée : « préparer au besoin le matériel didactique approprié » est celle qui est la moins transférée. Dans le domaine de la gestion des apprentissages, les stagiaires ont décrit plusieurs savoirs et savoir-faire qui ont été transférés; la gestion des comportements est cependant la moins réutilisée. Face à ces défis cités particulièrement et face à tous les autres défis, certains stagiaires ont fait preuve de créativité. Ils ont pu à travers la pratique, exploiter de nouvelles occasions porteuses de nouveaux savoirs. Ils ont donc pu à la fois transférer et acquérir des compétences. Le stage a constitué pour eux un espace de construction de la connaissance. Mais le transfert ne se fait pas de la même façon chez les étudiants polyvalents que chez les bivalents. Ces derniers ont fait face à un défi de plus. Les contenus disciplinaires qui leur sont enseignés n'étaient pas considérés dans un contexte didactique correspondant à l'école fondamentale. Les stagiaires ont dû faire appel à de nouvelles ressources pour faire face à des situations imprévues. De même, ils ont dû négliger d'autres ressources pourtant déjà acquises parce que la réalité ne les réclamait pas. La pratique réflexive est appliquée pendant le stage malgré que ce concept n'a pas été spécifiquement mentionné pendant leur cycle d'études. Les exemples cités se

rapportent de préférence à la réflexion sur l'action qu'en cours d'action. L'expérience des stagiaires renforce les convictions sur l'existence d'un écart entre la théorie et la pratique. Il existe tellement de différences entre la réalité de l'école de formation et celle de la salle de classe. Une approche non déficitaire peut nous permettre d'apprécier ce que les stagiaires ont pu réaliser comme acquis et comme transfert pendant le stage. Néanmoins, de nombreux changements sont à envisager dans le système éducatif pour réduire les nombreux défis qui existent plus globalement, et rendent difficile non seulement le transfert des compétences, mais aussi leur conception et leur développement en vue de meilleurs résultats sur l'éducation et sur la société haïtienne.

CHAPITRE VII : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Tout compte fait, la recherche sur le transfert des compétences à la pratique professionnelle chez des stagiaires du Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental a donné lieu à plusieurs pistes de réflexion sur la problématique de la formation initiale des enseignants. De nombreuses difficultés sont identifiées, elles sont liées à des facteurs qui ont rapport avec le programme de formation, le personnel enseignant, la situation du pays, le manque d'infrastructure. Citons entre autres le profil des enseignants formateurs d'enseignants, les lacunes au plan du programme d'enseignement, la nouveauté de certaines initiatives prises par le système éducatif haïtien qui n'aboutissent pas aux résultats escomptés, l'instabilité politique et sociale du pays, les conséquences du séisme du 12 janvier 2010, etc. Sans sous-estimer les conditions matérielles de fonctionnement de ces institutions qui participent de la situation globale de la majorité de la population haïtienne, des étudiants, de tous les autres acteurs concernés du système dans cette crise structurelle, nous pensons que les objectifs de formation peuvent être mieux articulés et mieux poursuivis.

Il faut souligner par rapport au profil des enseignants évoqués qu'il ne s'agit pas toujours de lacune académique. Plusieurs participants à la recherche ont souligné que la formation reçue pour certaines disciplines est riche en contenu, mais ne visait pas le niveau des apprenants avec lesquels ils auront à travailler. Cela signifie qu'il manque un travail d'harmonisation au plan des grands objectifs du programme de formation pour que les efforts de tous les intervenants puissent converger dans le même sens. En précisant que bien des formateurs ont étudié à l'étranger, certains participants voulaient souligner l'inadéquation entre la théorie et la pratique comme s'il devait exister un laboratoire de recherche scientifique dédiée à l'aspect éducatif de la question sociale haïtienne de manière exclusive. Nous pensons que les problèmes du système éducatif haïtien suscitent une interrogation sur les manières d'envisager une contextualisation des théories. Cette mise en contexte est impérative dans la formation des formateurs d'enseignants comme elle l'est dans le transfert des compétences chez les stagiaires.

Les participants ont souligné le nombre trop restreint de jours accordés au stage. Le moment de la réalisation de cette recherche a coïncidé avec des incidents qui ont rendu ce problème plus flagrant. Néanmoins, d'une manière générale, les calendriers prévus pour le stage au cours de chacune des trois années de la formation ne correspondent pas à la quantité de temps alloué à la pratique dans d'autres programmes de formation comme par exemple ceux de l'Amérique du nord.

Avec le CFEF, c'est un élan vers la recherche d'une amélioration de la qualité de l'enseignement par le biais de nouveaux enseignants mieux formés. Une telle démarche ne peut être effective sans une autre forme de prise en compte des enseignants titulaires qui doivent accueillir les stagiaires. Quand le stagiaire se sent obligé d'utiliser le fouet pour pouvoir gérer sa classe, il n'est plus dans le processus de sa formation, mais il est en train de renforcer des pratiques que sa formation l'a préparé à combattre.

L'évaluation de la maîtrise des compétences s'effectue à deux niveaux. L'école de formation d'une part fixe ses modalités, mais de l'autre, les étudiants, puisqu'ils étaient autodéterminés à se former, effectuent de leur part un travail d'auto-évaluation. En ce sens, plusieurs participants ont avoué leur insatisfaction. C'est leur situation par rapport à leurs attentes qui les porte à se déclarer insatisfaits. Le stage devrait permettre à l'étudiant de se sentir dans le métier en train de se professionnaliser, c'est dire de construire graduellement des connaissances qui se mobilisent en compétences, et qui lui procurent peu à peu de l'assurance.

Les stagiaires sont davantage enclins à mettre la responsabilité des défis rencontrés sur les problèmes du système plutôt que sur leurs propres aptitudes. Pourtant, le développement des compétences est un processus complexe fait d'analyse de situations, d'identification des ressources pertinentes, de combinaisons adéquates de celles-ci, de leur mise en œuvre correcte et de contrôle des produits (Gérard et Lannoye, 2008). Avec l'approche par compétences, les situations deviennent le point de départ des activités d'apprentissage (Jonnaert, 2002), ainsi, le souci d'atteindre les objectifs d'apprentissages doit permettre au stagiaire de construire ses propres stratégies. Ceci renvoie directement

à l'absence ou à l'insuffisance de la réflexivité. Dans le modèle constructiviste qui sert, au sens de la présente recherche, de cadre référentiel dans la formation initiale d'enseignant, le stagiaire est appelé à construire ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même de l'objet à apprendre (ibid).

Nos recommandations peuvent donc s'exprimer selon trois niveaux différents. Sur le plan scientifique, nous souhaitons que des recherches soient menées sur les enjeux qui conduiraient à la formation initiale efficace d'enseignants dans le contexte haïtien, tout en prenant en compte les besoins réels du pays. La présente recherche s'est interrogée sur le transfert des compétences chez les stagiaires, Il est important d'étudier aussi les nombreux autres aspects qui entrent en jeu dans la formation initiale comme l'encadrement et la supervision des stagiaires, le curriculum etc.

Sur le plan professionnel, il est impératif que les responsables manifestent le souci d'établir la cohérence entre le programme de formation et la réalité des besoins du système. Les caractéristiques spécifiques à chaque cycle d'études doivent être bien identifiés et interprétés par les futurs enseignants qui ont choisi leur affectation pour qu'ils puissent être en mesure d'être efficaces dans leurs interventions. L'un des moyens d'établir la relation entre les connaissances théoriques et la salle de classe, et de permettre au stagiaire de développer ses compétences professionnelles est la réflexivité. Mais, elle devrait être prise en compte dans le programme et pratiquée ouvertement et de manière consciente par les stagiaires.

Tout compte fait, sur le plan social, les compétences représentent des enjeux importants pour les systèmes éducatifs parce qu'elles traduisent la forme cruciale d'adaptation au marché et aux changements sur la scène planétaire. Qu'elles soient professionnelles, disciplinaires ou transversales, elles permettent de faire face aux rapports sociaux et de planifier le développement à tous les niveaux. Mais, l'évolution d'un système éducatif comme celui d'Haïti vers le développement de compétences implique de nombreuses

transformations d'ordre structurel dont les retombées faciliteraient l'atteinte des finalités de l'éducation dans ce pays. Aussi, ces transformations s'avèrent impératives pour les programmes, les didactiques de l'évaluation, le fonctionnement des établissements scolaires et des classes, la représentation sociale des enseignants, les approches pédagogiques et les valeurs citoyennes.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1997/2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF, Paris.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. Et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête Québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouffard, J. (2006). *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Ministère de l'éducation, de loisir et du sport. Québec : gouvernement du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2001). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'université du Québec.
- Broudeau, C., Arsenault, A. (1994). La recherche qualitative : une méthode différente, des critères de scientificité adaptés. *Recherche qualitative*, 10, 121-137.
- Charlier, É. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. Et Perrenoud, P. (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Clarke, A. (1998). Born of incident but thematic in nature: A critique of a prevalent conception of knowledge construction in practicum settings. *Canadian journal of*

education 23(1), 47-62.

Clarke, A. (2000). The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. *Teaching and teacher education*, 17(5), 599-611.

Clarke, A. (2001). Characteristics of cooperating teachers. *Canadian journal of education*, 26(1), 237-256.

Clarke, A. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about Their advisor practices. *Teaching and teacher education*, 21, 65-78.

Clarke, A. (2006). The nature and subsistence of cooperating teacher reflection. *Teaching and teacher education*, 22, 910-921.

Clarke, A. and Erickson, G. (2003). *Teacher inquiry, a defining feature of professional Practice*. RoutledgeFalmer, London and New-York.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. State University of New York Press, Albany N.Y.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15.

Dewey, J. (1933/1997). *How we think*. Boston, New York, D.C. Heath and company.

Direction de la planification du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, (2004). *Rapport national de l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79-86.

El Moukaddam, D. et Abdelnour, N. (2009). La formation des enseignants du préscolaire et primaire à l'institut libanais d'éducateurs. *Formation et profession*, 16(1), 38-40.

Forest, L. et Lamarre, A. M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child development*, 59, 47-59.

- Gérard, F.M. (2008). *Évaluer des compétences : guide pratique*. De Boeck, Bruxelles.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001a). Les stages, un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne d'éducation*, 26 (3), 1-20.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les presses de l'université Laval.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 29-32.
- Gervais, C., Molina, C. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de la pratique pendant les stages. Dans Molina, C. et Gervais, C. *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement de la république d'Haïti (2010). *Plan d'Action pour le Relèvement et le Développement d'Haïti : les grands chantiers pour l'avenir*.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école Québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gremion, F. et Vanini de Carlo, K. (2007). Chapitre 4 : Les apports de la formation initiale. Dans F. Gremion, A. Akkari, J. Bourque, et S. Heer (dir), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*. Consulté en ligne le 13 janvier 2011 : http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Grimmett, P. and Ratzlaff, H. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of teacher education*, 37(6), 41-50.
- Grimmett, P. and Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. Educational press, Vancouver.
- Grimmett, P. and Weeden, M. F. (1995). *Changing times in teacher education: restructuring or reconceptualization*. Falmer press, Washington D.C.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Société Canadienne pour l'étude de l'éducation*, 32(4), 764-796.

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: History and Practice*, 6, 2:151-82
- Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning: cognition, instruction and reasoning*. San Diego, Academic Press.
- Hudson, S. M. et Beutel, D. A. (2007). Teacher induction: what is really happening? *Australian Teacher Education Association*. [En ligne]. Disponible le 12 octobre 2010: <http://eprints.qut.edu.au/9179/1/9179.pdf>
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Jonnaert, P., Vander, B. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de Référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, France : 3^e édition.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans Molina, C.E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement, pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A. et Martin, D. (2001). *La formation continue : De la réflexion à l'action*. Sainte Foy, Presses de l'université du Québec.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, 4^e édition revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et Profession*, 13(2), 14-16.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2008). Une communauté de pratique dès la formation initiale : inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pour stagiaires. Dans Molina, C.E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à*

l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses de l'université du Québec.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans Molina, C. E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S. (2006). A propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession* 12(2), 48-54.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*, 13(2), 17-21.

Maurice, J.- J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, p.

Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, no 143.

Mercier, J., Brodeur, M. et Deaudelin, C. (2008). Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage. Dans Molina, C.E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'éducation du Québec. (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école Québécoise* (version approuvée). Éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec [en ligne] [www.meq.gouv.qc.ca/sections/programme_formation]

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), (1997). Plan National d'Éducation et de Formation (*PNEF*), Port-au-Prince. *Plan National de Formation (PNF)*, Port-au-Prince.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), (2004). *École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP)*, Textes officiels, Port-au-Prince.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'Éducation Pour Tous (EPT)*, Port-au-Prince.
- Molina, C.E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Gringas, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession Enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants au secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(1), 50-53.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). Qu'est ce qu'une insertion professionnelle réussie? *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.
- Organisation de la Coopération et du Développement Économique, (OCDE), (1998). *L'école à la page : Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- Peladeau, M., Forget, J., Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Perrenoud, P. (1998b/2008). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : Éditions sociales Françaises.
- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Université de Genève. [En ligne] : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php2004/200407.html>

- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la profession de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation et Profession*, 17(1), 20-24.
- Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.
- Portelance, L. et Gervais, C. (2008). L'approche culturelle de l'enseignement selon les savoirs mis en relation par l'enseignant associé et le stagiaire, dans Molina, C. E. et Gervais, C. (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement, pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le Milieu scolaire, une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Presseau, A. (2004). « Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des Interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert des compétences? », dans P. Annie, et F. Mariane (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*, Presses de l'université Laval.
- Presseau, A., Miron, J-M. et Martineau, S. (2004). « Le développement des compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert? », dans P. Annie et F. Mariane (dir), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'université Laval.
- Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher education quarterly*, 25, 449-454.
- Russell, T., et Loughran, J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: values, relationships and practices*. Routledge, London and New York.
- Russell, T., Pherson, S.M. & Martin, A.K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canada Journal of education* 26, 1; 37-55.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Validation des méthodes qualitatives. Dans Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin.

- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec, Canada : Les éditions Logiques.
- Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. UNESCO.
- Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. New York: Peter Lang.
- Smith, K. et Lilach, L.A. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Québec : les éditions logiques.
- Tardif, J., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du travail enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. et Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345-370.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Der Maren, J. M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de Vienneau, (2005). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*. Québec, Gaëtan Morin éditeur.
- Vienneau, R. (2005/2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal (Québec), Gaëtan Morin éditeur.

ANNEXE I : Autorisation de la direction du CFEF



République d'Haïti
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE (MENFP)
CENTRE DE FORMATION POUR L'ÉCOLE FONDAMENTALE
(CFEF) DE PORT-AU-PRINCE

No. D-4(29)024

Port-au-Prince, le 29 mars 2011

Madame Marie Rose Magaly GUERVIL
Étudiante à la Maîtrise en Éducation
Université d'Ottawa, Canada.

Madame,

J'accuse réception de votre lettre en date du 25 mars 2011, par laquelle vous avez sollicité de la Direction du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF) de Port-au-Prince, l'autorisation d'adopter comme terrain de recherche la dite institution en vue de la collecte des données nécessaires à la rédaction de votre mémoire quant à l'obtention du grade de maîtrise en Éducation.

Tout d'abord, la Direction du CFEF accueille favorablement votre démarche et vous saurait gré de rencontrer le Responsable de Stage de l'Institution, Monsieur Gabriel JEANTY pour établir un calendrier de travail avec les étudiants de la troisième année et certains professeurs. Vous êtes autorisée également, à rencontrer les étudiants en milieu de stage durant tout le mois d'avril.

Tout en souhaitant du succès dans votre travail, la Direction du CFEF vous adresse, Madame, ses meilleures salutations.

ANNEXE II : Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 02-11-01

Date (mm/jj/aaaa): 04/27/2011



Université d'Ottawa / University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche / Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Num de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Claire	Duchesne	Éducation / Education	Superviseur
Marie Rose Magaly	Goeril	Éducation / Education	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 02-11-01

Type du projet: Thèse de maîtrise


Titre: Le transfert des compétences à la pratique professionnelle chez des stagiaires en enseignement

<u>Date d'approbation (mm/jj/aaaa)</u>	<u>Date d'expiration (mm/jj/aaaa)</u>	<u>Approbation</u>
04/27/2011	04/26/2012	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A



Université d'Ottawa / University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche / Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssrp.uottawa.ca/deontologie/application_dwm_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwm.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

ANNEXE III : Formulaire de participation

Formulaire de participation

Cher(e) étudiant(e),

Vous voulez partager l'expérience vécue pendant le stage?

Vous êtes intéressé(e) à vous impliquer dans une recherche?

Une étude sur la formation initiale d'enseignants s'effectue actuellement dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'université d'Ottawa au Canada.

Cette recherche vous permettra de:

- ❖ Développer votre pratique réflexive à propos du transfert de vos compétences en enseignement.
- ❖ Contribuer à augmenter les connaissances scientifiques sur le phénomène de transfert des compétences chez l'enseignant en formation.

La contribution qui sera attendue de votre part :

- ❖ Participer à une entrevue individuelle d'une heure maximum en avril 2011.
- ❖ Décrire votre expérience de stage dans un journal réflexif.

Si vous désirez participer à un tel projet, veuillez remplir le coupon-réponse apparaissant au bas de la page et le retourner à la destinataire le vendredi 01 avril 2011 à la salle de réunion pendant la récréation.

Marie Rose Magaly Guervil
Étudiante à la maîtrise es art en éducation
Université d'Ottawa

Nom : _____

Prénom: _____

Sexe : Féminin Masculin

Adresse de messagerie électronique (courriel): _____

Numéro de téléphone: _____

ANNEXE IV : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Le transfert des compétences à la pratique professionnelle chez des stagiaires d'un Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) en Haïti.

Chercheuse principale :

Marie Rose Magaly Guervil
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

La supervision de la recherche est assurée par :

Claire Duchesne, professeure
Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée-ci haut qui est menée par Marie Rose Magaly Guervil.

Le but de l'étude est d'ajouter de nouvelles pistes aux recherches qui sont entreprises dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Elle propose une démarche de compréhension du transfert des compétences dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Les stagiaires qui participeront à l'étude trouveront l'occasion de réfléchir à leur pratique. En outre, les résultats de la recherche pourront servir de cadre de référence dans la conception de programmes de formation d'enseignants de l'école fondamentale comme de toute autre structure de formation des enseignants. Du point de vue théorique, la documentation obtenue à partir des conceptions d'enseignants sur leur pratique permettra de systématiser des données sur le sens que des stagiaires peuvent donner à leur pratique professionnelle. Cette étude peut inciter des enseignants à l'adoption de la démarche réflexive dans la construction du savoir.

Ma contribution consistera 1) à participer à une entrevue d'environ 60 minutes au cours du mois d'avril 2011. Cette entrevue aura lieu à mon école d'affectation de stage ou dans un local prévu à cette fin. Au cours de cette entrevue, j'aurai à émettre des opinions et à répondre à des questions à propos de mon expérience en stage, notamment en ce qui

concerne le transfert de mes compétences en enseignement à la pratique professionnelle. Je serai également invité 2) à décrire mon expérience de stage dans un journal réflexif.

Je reconnais qu'il y a peu de risques ou de désagréments liés à ma contribution à ce projet de recherche, outre le temps requis pour ma participation à l'entrevue et au journal réflexif.

Ma participation à cette recherche me permettra de :

- ❖ Développer votre pratique réflexive à propos du transfert de vos compétences en enseignement.
- ❖ Contribuer à augmenter les connaissances scientifiques sur le phénomène de transfert des compétences chez l'enseignant en formation.

J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la rédaction de la thèse de publications scientifiques, dans le respect de la confidentialité. L'anonymat des participants sera garanti de la façon suivante:

- Mes nom et prénom ne paraîtront dans aucun rapport car ils seront remplacés par des pseudonymes.
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seule la chercheuse et sa superviseuse de thèse auront accès à la liste des noms et des codes.
- Les résultats de la recherche feront l'objet de publications scientifiques et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Les données recueillies sur papier et les enregistrements seront conservés de façon sécuritaire sous clé pendant cinq ans, puis ils seront détruits.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront alors détruites.

Je, accepte de participer à cette recherche menée par Marie Rose Magaly Guervil de l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, laquelle recherche est supervisée par la professeure Claire Duchesne.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheure ou sa superviseure.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant : _____

Date: _____

Signature de la chercheure : _____

Date: _____

ANNEXE V : Schéma d'entrevue

Schéma d'entrevue semi-dirigée

Thèmes	Questions
1. Le contexte (Questions brise-glace)	<p>Pouvez-vous me parler de votre milieu de stage?</p> <p>1.1 Parlez-moi de la classe dans laquelle vous travaillez.</p> <p>1.2 Combien de séances (leçons) dispensez-vous par jour?</p> <p>1.3 Est-ce qu'il y a quelqu'un qui vous accompagne? Parlez-moi de la nature de cet accompagnement.</p>
2. Les compétences associées à la planification de l'enseignement et leurs défis (Questions de recherche 1 et 4)	<p>Pouvez-vous me parler de votre compétence à la planification de l'enseignement?</p> <p>2.1 Comment vous y prenez-vous pour préparer une leçon?</p> <p>2.2 Comment choisissez-vous le matériel didactique?</p> <p>2.3 Les savoirs et savoir-faire développés au CFEF à propos de la planification vous sont-ils utiles? Lesquels réutilisez-vous en stage? Pourquoi? Pouvez-vous donner des exemples? Lesquels ne réutilisez-vous pas? Pourquoi?</p> <p>2.4 Quels sont les défis que vous rencontrez en matière de planification? Comment solutionnez-vous ces défis?</p> <p>2.5 Est-ce que les cours du CFEF vous ont aidé à trouver des solutions à ces défis? Comment?</p>

<p>3. Les compétences associées à la gestion des apprentissages et leurs défis</p> <p>(Questions de recherche 2 et 4)</p>	<p>Pouvez-vous me parler de votre compétence à la gestion des apprentissages?</p> <p>3.1 Est-ce qu'il y a une séance (leçon) que vous avez présentée qui vous est plus significative ou que vous jugez mieux réussie en regard de ce que les élèves y ont effectué comme apprentissage?</p> <p>3.2 Comment vous êtes-vous pris pour réaliser cette séance? Quelles stratégies ou méthodes particulières avez-vous utilisées?</p> <p>3.3 Les savoirs et savoir-faire développés au CFEF à propos de la gestion des apprentissages vous sont-ils utiles? Lesquels réutilisez-vous en stage? Pourquoi? Pouvez-vous donner des exemples? Lesquels ne réutilisez-vous pas? Pourquoi?</p> <p>3.4 Quels sont les défis que vous rencontrez en matière de gestion des apprentissages? Comment solutionnez-vous ces défis?</p> <p>3.5 Est-ce que les cours du CFEF vous ont aidé à trouver des solutions à ces défis? Comment?</p>
<p>4. La place de la pratique réflexive</p> <p>(Question de recherche 3)</p>	<p>4.1 D'après vous, qu'est-ce que la pratique réflexive? (Lorsque le stagiaire se sera exprimé sur ce qu'il pense être la pratique réflexive, lui permettre d'ajuster sa conception en lui lisant cette définition) :</p> <p><i>« Il s'agit d'un processus de réflexion « en cours » et « sur » l'action qui se situe au cœur de l'art du professionnel, comme c'est le cas du stagiaire qui s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour les évaluer et les modifier au moment de faire de nouvelles interventions. »</i></p> <p>4.2 Que comprenez-vous de cette définition?</p> <p>4.3 Pouvez-vous me donner un exemple de réflexion que vous avez effectuée « en cours » et « sur » votre pratique (planification ou gestion des apprentissages)?</p> <p>4.4 Cette réflexion vous a-t-elle permis d'évaluer et de modifier votre pratique? Comment?</p>

	<p>4.5 Au cours de votre stage, avez-vous des occasions de faire ce type de réflexion sur votre pratique? À quelle fréquence (à peu près)? Êtes-vous accompagné dans ce processus ou le faites-vous seul?</p> <p>4.6 Votre formation au CFEF vous a-t-elle permis de comprendre et d'appliquer le processus de pratique réflexive? Expliquez.</p>
<p>5. Évaluation de l'expérience générale de stage (Questions de synthèse)</p>	<p>Pouvez-vous me parler de votre expérience de stage, en général?</p> <p>5.1 Qu'est ce qui vous paraît le plus motivant?</p> <p>5.2 Quel rapport le stage vous permet-il d'établir entre la théorie et la pratique?</p> <p>5.3 Est-ce que le stage vous permet d'apprendre de nouveaux savoirs ou savoir-faire? Quoi et comment?</p> <p>5.4 Êtes-vous satisfait de votre état d'avancement dans le métier d'enseignant?</p> <p>5.5 Est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter à propos des thèmes que nous avons abordés aujourd'hui?</p>

ANNEXE VI : Catégories conceptuelles

LE TRANSFERT DES COMPÉTENCES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE CHEZ DES STAGIAIRES D'UN CENTRE DE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (CFEF) EN HAÏTI

Catégories	Sous-catégories	Codes	Définition des codes
<p>Milieu de stage</p> <p>Réfère à l'école d'affectation et quelques éléments liés au contexte de travail des stagiaires.</p>	<p>Contexte d'intervention</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Se réfère aux personnes qui interviennent dans le cheminement du stagiaire pendant le stage. (ex : enseignant qui accueille le stagiaire dans sa classe).</p>
---	---	Fréquence des interventions	Se réfère au nombre de séances d'enseignement dispensées par les stagiaires par jour.
	---	Supervision	Se réfère aux énoncés se rapportant à l'activité de contrôle du rendement du travail des stagiaires.
	Obligations du stagiaire	Contenus à enseigner	Se réfère aux énoncés se rapportant aux thèmes relatifs aux différentes disciplines qui font partie du programme du ministère de l'éducation et qui doivent être respectés par les stagiaires.
	---	Interventions proscrites	Se dit de certaines pratiques menées par les stagiaires pendant le stage qui ont été interdites ou non recommandées au CFEF.
<p>Compétences développées</p> <p>Réfère aux compétences développées à</p>	<p>Savoirs et savoir-faire acquis au CFEF</p>	<p>Savoirs et savoir-faire utiles</p>	<p>Se réfère aux connaissances et habiletés les plus utilisées pendant le stage.</p>

l'école de formation.			
---	---	Gestion de classe	Se réfère aux énoncés se rapportant à la capacité d'organiser les ressources disponibles dans la classe en vue de créer un climat propice à l'apprentissage.
---	---	Développement psychosocial de l'enfant	Se réfère aux connaissances acquises qui permettent de comprendre le comportement de l'enfant par rapport aux stades de son développement.
---	---	Préparation de leçon	Il s'agit du plan qui contient les objectifs, les contenus et les démarches d'une activité d'apprentissage.
		Initiative	Ce sont les procédés non planifiés que le stagiaire utilise dans le but d'atteindre les objectifs fixés pour une séance.
		Recherche personnelle	Se réfère aux démarches entreprises par le stagiaire pour se renseigner sur le thème à enseigner.
		Utilisation du programme	Il s'agit de la référence au programme du ministère de l'éducation pour s'informer sur les objectifs et les contenus définis.
		Savoirs acquis non transférés	Se réfère aux connaissances développées au CFEF qui n'ont pas été réutilisées.
---	---	Liens entre savoir et savoir-faire	Se réfère aux commentaires des participants qui témoignent de leurs aptitudes à faire le lien entre les connaissances enseignées au CFEF et les compétences requises lors du stage.
Compétences transférées Réfère aux compétences transférées pendant le	Planification	Élaboration de fiche pédagogique	Réfère aux énoncés qui décrivent la démarche de la préparation d'une leçon.

stage grâce à la mobilisation des connaissances acquises au centre de formation.			
---	---	Fabrication de matériel	Réfère aux énoncés se rapportant à la fabrication de matériel d'enseignement par les stagiaires.
		Savoirs professionnels	Réfère aux énoncés se rapportant à la manière d'enseigner et non aux contenus disciplinaires.
	Gestion des apprentissages	Les étapes d'une séance	Réfère aux énoncés qui se rapportent au transfert par les stagiaires des différentes étapes d'une séance d'enseignement.
---	---	Évaluation formative	Réfère aux énoncés qui se rapportent au contrôle des acquis pendant une séance d'enseignement.
		Évaluation diagnostique	Réfère aux énoncés se rapportant au contrôle des connaissances avant la séance.
		Méthode participative	Réfère aux énoncés se rapportant à l'implication des apprenants pendant les activités d'apprentissage.
		Enseignement différencié	Réfère aux énoncés se rapportant aux moyens utilisés par les stagiaires pour adapter leur enseignement aux apprenants en tenant compte des différences individuelles et des types d'intelligence.
---	---	Utilisation de matériel	Réfère aux énoncés se rapportant à l'utilisation de matériel pour illustrer les notions à faire apprendre.
	Techniques d'animation	Activité d'apprentissage authentique	Réfère aux activités d'apprentissage où le stagiaire utilise des stratégies à partir de son intuition pour faciliter aux élèves l'appropriation du contenu.

	---	Faire exprimer les élèves	Réfère aux stratégies qui permettent aux élèves d'exprimer oralement leur opinion.
		Activation des connaissances antérieures	Il s'agit pour le stagiaire de recourir aux pré-requis des apprenants pour faciliter l'installation de nouveaux contenus.
		Observation et sensibilisation	Réfère aux moyens adoptés par le stagiaire pour arriver à comprendre le fonctionnement de la classe et à motiver les élèves.
		Établissement de consignes	Réfère aux règlements établis par le stagiaire d'un commun accord avec les apprenants pour une bonne marche de la classe.
---	---	Atelier de travail	Réfère à une méthode de travail où les apprenants réfléchissent en petit groupe pour chercher à résoudre un problème donné.
Compétences non transférées			Réfère aux savoirs et savoir-faire développés au CFEF mais qui n'ont pas été transférés par les stagiaires.
Défis rencontrés Réfère aux difficultés rencontrées dans la réutilisation des connaissances acquises.	Cadre physique	Manque de matériels	Réfère aux énoncés se rapportant aux limites qui empêchent le transfert chez les stagiaires et qui sont liées au manque de matériel.
---	---	Réalité des écoles	Réfère aux énoncés se rapportant aux difficultés provenant du bâtiment, de la cour, du mobilier devenus plus importants dans bon nombre d'écoles de l'Ouest après le séisme.
		Effectif trop élevé	Réfère aux énoncés se rapportant élevé d'élèves dans les classes des écoles nationales.

		Atmosphère de la classe	Réfère aux énoncés se rapportant à l'aération des classes, la décoration, la disposition des bancs, des élèves, etc.	
---	Pratique établie	Résistance des enseignants titulaires	Réfère aux énoncés se rapportant aux attitudes des enseignants titulaires qui ont déjà une carrière dans l'enseignement face aux changements que la présence des stagiaires suggère.	
---	---	Emploi du temps	Réfère aux énoncés se rapportant à l'emploi du temps déjà établi dans les écoles qui constitue un défi pour les stagiaires.	
---	Représentations	Représentation des élèves face aux stagiaires	Réfère aux énoncés se rapportant à la perception des élèves par rapport aux stagiaires. La relativisation de l'autorité des stagiaires constitue un défi.	
		---	Représentation sociale des enseignants	Réfère aux énoncés se rapportant au défi que représente pour le stagiaire la façon dont la société considère la profession enseignante.
		---	Manque d'habileté personnelle	Réfère aux énoncés se rapportant au manque d'habileté des stagiaires à gérer les comportements des élèves.
		---	Enseigner est source de stress	Réfère aux énoncés qui traduisent l'anxiété des stagiaires quand ils doivent prendre la responsabilité d'une salle de classe.
Pratique réflexive Réfère au rapport existant entre la pratique réflexive et la formation de ces stagiaires.	La pratique réflexive pour les stagiaires	Représentation personnelle	Réfère aux énoncés se rapportant à la définition que se donne chaque stagiaire de la pratique réflexive.	
---	---	Reformulation de la définition	Réfère aux énoncés se rapportant à la compréhension que chaque stagiaire déduit à partir d'une	

			définition lue par la chercheuse
---	---	Concept nouveau	Réfère aux énoncés se rapportant à la nouveauté de ce concept dans le vocabulaire des stagiaires.
		Exemples retrouvés	Réfère aux énoncés se rapportant à des moments précis de la pratique où le stagiaire a appliqué la pratique.
		Démarche personnelle	Réfère aux énoncés se rapportant au caractère personnel de la démarche de certains stagiaires à réfléchir sur leurs pratiques.
		Analyse son action	Il s'agit des passages où les stagiaires interrogent et apprécient leurs pratiques.
		Adaptation au contexte	Réfère aux énoncés se rapportant à la réflexion exercée pendant leur action dans la pratique enseignante
---	---	Réflexion pendant l'action	Réfère aux énoncés se rapportant à la réflexion exercée pendant leur action dans la pratique enseignante.
		Réflexion sur l'action	Réfère aux énoncés se rapportant à la réflexion exercée par les stagiaires sur leurs propres actions.
		Ajustement de la pratique	Réfère aux énoncés se rapportant à des modifications de la pratique à partir de la pratique réflexive.
Contribution du stage à la formation		Souci d'évaluer son travail	Se rapporte aux énoncés qui témoignent du souci des stagiaires de savoir s'ils ont bien pratiqué.
---	---	Atteinte des objectifs	Il s'agit des passages où le stagiaire reconnaît avoir atteint l'objectif poursuivi dans son

			intervention.
		Souci d'être évalué	Se réfère aux énoncés où le stagiaire avoue sa préoccupation concernant sa supervision, ou entame une démarche auprès de ses pairs ou de l'enseignant titulaire pour avoir une rétroaction sur son travail.
---	---	sentiment de compétence	Correspond aux passages où le stagiaire estime avoir pu mobiliser des capacités dans le but de réaliser des tâches complexes pendant son stage.
		L'apprentissage par la pratique	Se réfère aux énoncés qui décrivent les apprentissages que la pratique a permis aux stagiaires de réaliser.
		Attente envers le CFEF	Concerne les énoncés se rapportant aux attentes des stagiaires par rapport au CFEF.
		Autonomie	Se rapporte aux énoncés qui traduisent la non dépendance et la prise de responsabilité du stagiaire dans l'accomplissement de son travail durant le stage
Rapport théorie-pratique		Opinion personnelle	Réfère aux énoncés se rapportant aux opinions personnelles des stagiaires sur le rapport entre la théorie et la pratique.
---	---	Difficulté passage théorie-pratique	Réfère aux énoncés se rapportant aux difficultés liées par les stagiaires sur le passage de la théorie à la pratique.
---	---	Exigences de la pratique	Réfère aux énoncés se rapportant à des éléments qui entrent en jeu quand on laisse la théorie pour attaquer la pratique.
		Écart théorie-	Réfère aux énoncés qui traduisent

		pratique	la différence entre la théorie et la pratique.
Situation par rapport à la profession	---	Satisfaction face à la formation reçue	Réfère aux énoncés se rapportant à la satisfaction des stagiaires face à la formation reçue.
---	---	Insatisfaction face à la formation reçue	Réfère aux énoncés se rapportant à l'insatisfaction des stagiaires face à la formation reçue.
		Motivation	Réfère aux énoncés se rapportant à ce qui porte les stagiaires à aimer la profession.
		Valeur, croyance	Réfère aux énoncés se rapportant aux valeurs personnelles des stagiaires et de leurs croyances en regard de la profession.
		Énonce un idéal	Réfère aux énoncés se rapportant aux projets des stagiaires de se professionnaliser une fois rendus sur le marché.
		Suggestions	Réfère aux énoncés se rapportant aux souhaits formulés par les stagiaires pour améliorer les cours, le stage et les écoles.