
FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Revue bibliographique de quelques tendances (1975-1980)

par Gérard Rochais

L'évolution de la société et des systèmes éducatifs en Occident, depuis quelque quinze ans, a entraîné une nouvelle perception du rôle et de la tâche des enseignants et suscité d'importantes réformes dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Dans une bibliographie sélective sur les tendances et les innovations dans la formation des enseignants (B.I.E. *Documentation et information pédagogiques*, 49^e année, n° 195, 2^e trimestre 1975), Paul Laderrière notait cinq principales caractéristiques des politiques nouvelles qui tendaient à émerger d'un certain nombre d'expériences locales ou nationales. Les voici.

1— **La continuité dans la formation.** Le ralentissement de la natalité dans les pays développés provoqua une diminution de la demande d'enseignants. L'évolution de la société, d'autre part, créa des besoins nouveaux qui allaient se répercuter sur l'école. L'idée de la continuité dans la formation, qui avait déjà fait son apparition dans certains secteurs de la société, pénétra dès lors, entre 1965 et 1975, le monde de l'enseignement. On voulut favoriser des changements d'attitudes chez les enseignants, leur permettre de se familiariser avec de nouveaux programmes, les rendre aptes à accepter le changement, voire même à le provoquer et à le conduire. Les divers moyens de communication de masse (radio, télévision, cours par correspondance, satellites même) furent utilisés pour rejoindre toutes les régions, même les plus reculées, et pour faciliter la formation continue des enseignants. Dans plusieurs pays, des législations furent mises en place, offrant aux enseignants la possibilité d'obtenir des congés-éducation au cours de leur vie active ou rendant même cette formation continue obligatoire.

2— **Le développement systématique du soutien professionnel.** L'accent mis dans tous les pays développés sur la formation continue des enseignants impliqua une réorientation et un développement considérable du soutien professionnel offert aux enseignants. On porta donc un intérêt croissant aux personnes engagées, de près ou de loin, dans cette formation: formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques, enseignants-tuteurs, directeurs d'école ou adjoints chargés de déceler et éventuellement d'animer les besoins de formation de leurs cadres. Inspirés du modèle anglais, de nombreux centres d'enseignants virent le jour un peu partout; les enseignants pouvaient y trouver de la documentation, échanger des informations, utiliser des matériels et auxiliaires pédagogiques, bénéficier des conseils de certains spécialistes, etc.

3— **L'éclatement des lieux de formation.** La bataille d'idées sur la nécessité de placer ou non tous les types de formation des maîtres à l'université se poursuit encore aujourd'hui. Si l'on considère toujours l'université comme le milieu le plus favorable à l'acquisition d'une culture et d'une méthode scientifique, il est rare, par contre, qu'on la regarde comme devant porter à elle seule la responsabilité de la formation et du perfectionnement des enseignants. Car les nouvelles exigences imposées aux maîtres, dès 1965, sont apparues de plus en plus incompatibles avec l'unicité du lieu de formation. Les lieux de formation commencèrent donc à se diversifier de plus en plus: centre d'enseignants en Angleterre, aux États-Unis, en Allemagne; constitution d'équipes d'animation pédagogique et d'autoformation dans l'établissement scolaire même dans les pays scandinaves, en Belgique, en Angleterre; création, ici et là, de centres de

recherche ou d'écoles-laboratoires destinés à mettre le futur enseignant en contact avec la recherche et le développement. L'éclatement des lieux de formation posa néanmoins un nouveau problème, toujours actuel, celui de la mise en place de structures coordonnatrices des différentes séquences de la formation et du perfectionnement des maîtres. Et c'est pourquoi, dans plusieurs États des États-Unis, sont apparus récemment des consortia ou coopératives de formation de maîtres regroupant toutes les institutions pouvant apporter leur contribution spécifique à la formation et au perfectionnement des enseignants.

4— **L'effacement de la monotéchnicité des établissements de formation.** Si les lieux de formation tendent à éclater pour rompre justement l'isolement de la formation des maîtres, la stricte monotéchnicité des établissements apparaît moins nécessaire. La diminution de la demande d'enseignants et la possibilité que l'on désire offrir à l'enseignant de remplir d'autres fonctions à l'extérieur du système éducatif, à titre temporaire ou définitif, ont entraîné la polytechnisation progressive des établissements de formation de maîtres. « La formation pour l'interdisciplinarité par l'interdisciplinarité » implique que l'établissement de formation soit à même d'offrir une large gamme d'options dont certaines intéresseraient, en même temps que les élèves-professeurs, d'autres étudiants se destinant à des professions diverses. C'est pourquoi l'évolution qui a conduit les écoles normales américaines à se constituer en collèges universitaires d'enseignement général, voire en universités, mérite attention. Une évolution similaire s'est produite en Angleterre, au Pays de Galles et en Australie.

5— **Le développement de la relation objectifs-moyens-résultats. La formation reposant sur les compétences ou les performances.** L'enseignant est appelé à remplir des tâches de plus en plus diversifiées. L'examen détaillé et permanent de ces tâches nouvelles est devenu un élément fondamental de la formation initiale des maîtres qui doivent acquérir face à elles un savoir-être et un savoir-faire. C'est pourquoi de nombreuses universités américaines continuent d'expérimenter encore actuellement des programmes de formation initiale et continue, appelés programmes de formation reposant sur les compétences ou performances. Bien que critiquée par les tenants d'une formation plus humaniste, cette méthode a permis de montrer que la relation entre des objectifs clairs à atteindre, des contenus mieux adaptés et une évaluation continue des résultats obtenus constituait un progrès certain pour la formation des maîtres. Cette conception de la formation des enseignants, sinon la méthode même, a commencé d'essaimer hors des États-Unis.

Telles étaient donc les principales tendances de la formation et du perfectionnement des maîtres dans les pays développés en 1975. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les

mêmes tendances continuent-elles de se manifester, ou d'autres se dessinent-elles ? Une brève revue de la documentation parue entre 1975 et 1980 permettra de se rendre compte que les tendances décelées entre 1965 et 1975 perdurent, mais avec de nouvelles insistances, voire même de nouvelles façons de comprendre la formation et le perfectionnement des maîtres.

1— **La formation continue des enseignants.** C'est ainsi que, même si *la formation continue des enseignants* n'est plus comprise comme naguère, on insiste beaucoup encore actuellement sur la formation des enseignants en cours d'emploi, en accentuant néanmoins l'instance évaluation.

a— *Une nouvelle conception de la formation continue des maîtres.* On distinguait jusqu'à tout récemment deux moments dans la formation des enseignants : une formation initiale complète qui avait pour but de préparer aux activités d'enseignement, et des périodes de recyclage pour les maîtres en activité. Or cette conception de la formation et du perfectionnement des enseignants tend aujourd'hui à s'estomper devant l'idée d'une continuité ininterrompue dans la formation. La formation continue des enseignants apparaît comme un fait inéluctable qui doit être pris au sérieux dès la période de formation initiale. La formation ne s'achève pas à la sortie de l'université ou d'un stage pratique, elle doit se poursuivre, la vie durant, sous des formes qui varieront selon le contexte ou les besoins. On trouvera une présentation de cette nouvelle conception de la formation continue des maîtres dans les livres suivants : Cropley, A.J. et R.H. Dave, *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hambourg, Unesco Institute for Education, 1977 ; Dave, R.H., *Foundations of Lifelong Education*. Oxford, Pergamon Press, 1976 ; Lynch, J., *Lifelong Education and the Preparation of Educational Personnel*. Hambourg, Unesco Institute for Education, 1977.

b— *La formation en cours d'emploi.* Cette nouvelle conception de la formation des maîtres ne saurait faire oublier pourtant l'impérieuse nécessité de la formation des maîtres en cours d'emploi, qui est plus vivante que jamais. « Tout à coup, tout le monde s'est mis à parler de formation en cours d'emploi » s'écrie l'éditeur du *Journal of Teacher Education* dans la préface d'un numéro entièrement consacré au sujet (vol. 28, n° 2, mars-avril 1977). Et d'ajouter : « beaucoup d'enseignants n'envisagent aujourd'hui leur survie que grâce à une formation en cours d'emploi. Ce pourrait bien être le cas ! » Le même souci d'une formation en cours d'emploi apparaît également dans un numéro complet du *Teachers College Record* (vol. 80, n° 1, septembre 1978. *Staff Development, New Demands, New Realities, New Perspectives*). L'éditeur préfère parler de « Staff Development » plutôt que « In-Service », parce que, dit-il, le perfectionnement d'un enseignant ne peut pas être envisagé de façon isolée : il concerne tout le personnel de l'école. Et

tout récemment encore deux revues ont consacré un numéro à cette question (*Theory Into Practice*, vol. 17, n° 3, juin 1978: « Staff Development / New Directions et *Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 1, janvier-février 1979 : Inservice Education. Opportunities and Options ». La littérature sur le sujet est immense. Elle a été commodément rassemblée, au moins pour ce qui concerne les États-Unis, dans le livre de Alexander M. Nicholson et autres, *The Literature on Inservice Teacher Education. An Analytical Review*. ISTE Report III. Washington, D.C., June 1976, 112 p.

Et au Québec, que de projets, d'expérimentations depuis plus de dix ans ! Une vraie débauche de stratégies, que ne soutenaient malheureusement pas toujours une analyse des besoins ni une réflexion sérieuse sur les objectifs de l'éducation. On trouvera tous ces projets énumérés et brièvement présentés dans la bibliographie qui a été compilée pour la Commission d'étude sur les universités : *Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec. Tome 2 : La formation et le perfectionnement des enseignants de 1968 à 1978*. Québec, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur les universités, 1979. Le problème a été repris et envisagé d'une façon relativement nouvelle par la Commission d'étude sur les universités dans le rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Québec, Gouvernement du Québec, mai 1979, 117 p.

L'Ontario s'est également préoccupé de cette question. Dans un rapport rendu public en janvier 1978 (*Realignment of Priorities for Teacher Education : A Status Report of the Ontario Faculties of Education*. Toronto, 1978), le Conseil des universités recommandait en effet, eu égard au rétrécissement du marché pour les enseignants jusqu'en 1982, que les universités se penchassent davantage sur la qualité de l'enseignement et sur les besoins des enseignants en activité.

Les pays de l'Europe se montrent également soucieux du perfectionnement de leurs maîtres en exercice. La 2^e Conférence européenne de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (A.T.E.E.) tenue les 12-13-14 septembre 1977 à Trieste examinait cette question. On trouvera un compte rendu de cette conférence dans la *Revue française de pédagogie*, n° 43, juin 1978, pp. 131-34. Le colloque des sciences de l'éducation tenu à Louvain-la-neuve du 4 au 7 mai 1978 fit une large place à cette question. Toute la deuxième partie des actes du colloque traite de la formation continue d'enseignants « en service » (*Les sciences de l'éducation*, n° 1-2, janvier-juin 1979, pp. 159-203 ; n° 3-4, juillet-décembre 1979, pp. 3-34). La question de la formation permanente des enseignants est également abordée dans deux livres récents qui sont considérés comme des classiques de la formation des maîtres, moins peut-être par l'originalité des idées qui y sont exposées que par l'effort constant de synthèse qui y est manifesté.

Il s'agit de l'ouvrage de G. de Landsheere, S. de Coster, W. de Coster, F. Hotyat, *La formation des enseignants de demain*. Paris, Casterman, 1976, 300 p., et celui de William Taylor, *Research and Reform in Teacher Education*, Windsor, England, NFER Publishing, 1978, 230 p. G. de Landsheere envisage la formation des maîtres de demain dans la perspective d'une formation permanente à laquelle, pense-t-il, dix pour cent du temps de travail de tout enseignant seront réservés tout au long de sa carrière. Utopie ou réalisme ?

L'OCDE a, depuis plus de dix ans, publié également de nombreux ouvrages sur la formation des maîtres en exercice. Notons depuis 1975 : *Tendances nouvelles de la formation et des tâches de l'enseignant : l'enseignant innovateur*. Paris, 1976, 274 p. ; *L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants : pratique et théorie*. Paris, 1978, 64 p. ; Taylor, L.C., *Educational Change and Pattern of In-Service Training* Paris, 1975.

c- *L'évaluation de la formation des enseignants*. L'évaluation est souvent l'objet de critiques de la part de ceux qui la subissent, enseignants en formation ou en activité. Tantôt on reproche aux évaluateurs de fonder leur jugement sur une impression diffuse, globale, et de se référer à leurs propres conceptions pédagogiques, tantôt les arguments invoqués sont de nature idéologique : l'évaluation introduirait une discrimination entre les personnes. L'évaluation est pourtant indispensable, surtout en période de formation, parce qu'elle permet de guider l'apprentissage des futurs enseignants et de repenser d'une façon générale les modalités d'action pédagogique. Les problèmes d'évaluation semblent actuellement vouloir se poser avec de plus en plus de force. Avec un glissement cependant, une insistance sur l'évaluation de l'enseignement lui-même ou des programmes de formation plutôt que sur l'évaluation des comportements pédagogiques des enseignants en formation ou en activité. G. de Landsheere a écrit un chapitre très documenté sur « l'évaluation des enseignants » dans l'ouvrage maintenant classique : *Traité des sciences pédagogiques*. Sous la direction de Maurice Debesse, Gaston Mialaret. Tome 7 : *Fonction et formation des enseignants*. Paris, P.U.F., 1978, 455 p. Marcel Postic a tenté une brève synthèse dans un article intitulé : « Évaluer la formation des enseignants » (*L'Éducation*, 25 janvier 1979, pp. 6-10.12-13) dans lequel plusieurs références bibliographiques sont données. John Denton a proposé un modèle d'évaluation d'un programme de formation des enseignants basé sur la compétence dans *Educational Technology*, vol. 17, n° 3, mars 1977, pp. 23-26. Et deux revues ont affecté un numéro complet, l'une à l'évaluation de la compétence des futurs enseignants (*Journal of Teacher Education*, vol. 29, n° 2, mars-avril 1978), l'autre au renouveau et à l'évaluation de l'enseignement (*New Directions for Higher Education*, n° 17, printemps 1977). Jerry G. Gaff dans son livre *Toward Faculty Renewal*. Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1975, 244 p., et William R. O'Connell,

L. Richard Meeth dans *Evaluation Teaching Improvement Programs*. New Rochelle, New York, Change Magazine Press, 1978, 47 p., ont abordé la question de l'évaluation des programmes. Et en Angleterre, Euan S. Henderson a consacré tout un volume aux méthodes d'évaluation de la formation en cours d'emploi : *The Evaluation of In-Service Teacher Education*. London, England, Croom Helm, 1978, 224 p.

2— La formation des formateurs d'enseignants. La formation pédagogique des professeurs d'université est devenue une question brûlante dans les universités du Québec et des États-Unis ces dernières années. Elle touche en premier lieu les formateurs d'enseignants qui, en raison même de la formation continue des enseignants, vont être appelés à revoir sans cesse leurs méthodes pédagogiques, leurs programmes, voire même leur conception de l'éducation et de la formation d'éducateurs. Cette question a préoccupé, depuis plusieurs années déjà, les États-Unis qui mirent sur pied un projet intitulé « Training Teacher Trainers ». On en trouvera une bonne présentation dans le livre édité par Charles Ruch, *An Educational Ad-hocracy, A Series of Final Reports of the University of Pittsburg Training Teacher Trainers*. Pittsburg University, Pa., juin 1974, 533 p. Un colloque organisé par le « College of Education of the Ohio State University », auquel ont participé des formateurs d'enseignants de toutes les régions des États-Unis, avait pour thème la formation des formateurs d'enseignants. Les actes de ce colloque sont publiés dans *Theory Into Practice*, vol. 13, n° 3, juin 1976, pp. 149-238. Un numéro du *Journal of Teacher Education* a comme thème la « Faculty Growth » (vol. 29, n° 3, mai-juin 1978) ; on y trouvera des références bibliographiques intéressantes sur le « Faculty Development » aux pages 12-13. La troisième partie des actes du colloque tenu à Louvain-la-neuve (4-7 mai 1978) porte sur la formation pédagogique des enseignants de l'université, ou plus exactement sur la préparation des enseignants de l'université qui s'engagent dans des actions de formation continue : principes et programmes (*Les sciences de l'éducation*, n° 3-4, juillet-décembre 1979, pp. 35-127). Gaston Mialaret a consacré un chapitre à la formation des professeurs des sciences de l'éducation dans son petit ouvrage intitulé *La formation des enseignants*, Paris, P.U.F., 1977, 128 p. (Que sais-je ? n° 1703).

3— Les lieux de formation. Question encore aujourd'hui très controversée au Québec, en France, mais aussi aux États-Unis et en Angleterre. Faudra-t-il, dans un avenir proche, que la formation académique et pédagogique soit donnée dans un même lieu ou dans des lieux séparés que l'on aura juxtaposés sans grande cohésion ? G. Mialaret préconise pour la France la création d'instituts pédagogiques qui seraient chargés d'assurer, après une période de sensibilisation en université, la formation théorique et pédagogique sous forme de tronc commun d'abord pour tous les futurs enseignants, et ensuite d'organiser des stages plus spécifiques selon la

destination de ces futurs maîtres. Il souhaite également que tous ceux qui ont charge de formation soient formés eux-mêmes en équipes, dans les mêmes lieux, en inter- et multidisciplinarité.

Il rejoint ainsi une question très actuelle aux États-Unis où l'on est à la recherche de structures coordonnatrices entre les différentes phases de la formation et du perfectionnement des maîtres. Le développement des centres d'enseignants ou d'enseignement a rendu la question plus aiguë. On trouvera une bonne synthèse sur la création, la prolifération et l'utilité de ces centres dans *Journal of Teacher Education*, vol. 25, n° 1, 1974, ou encore dans l'article fort bien documenté de Ernest Stabler « Teachers' Centres : A Comparative view » (*Revue canadienne de l'éducation*, vol. 1, n° 2, 1976, pp. 37-50), ou encore dans le livre édité sous la responsabilité de Sharon Feiman qui constitue une véritable somme sur les centres d'enseignement en Europe et aux États-Unis (*Teacher Centers. What Place in Education ?* Chicago, University of Chicago, 1978, 203 p.)

La question de la coordination entre les diverses instances de formation, abordée en 1971 par Thomas Peeler et Jerome R. Shapiro (*A Focus on the Cooperative Reorganization of Pre-Service and In-Service Teacher Education*. Washington, D.C. 1971, 120 p.) fait toujours l'objet d'un ou plusieurs articles dans les revues qui font le point sur la formation des maîtres aux États-Unis (*Journal of Teacher Education*, vol. 26, n° 3, automne 1975 ; vol. 28, n° 1, janvier-février 1977 ; vol. 28, n° 6, novembre-décembre 1977 ; *Teachers College Record*, vol. 80 n° 1, septembre 1978). Pour l'Angleterre, on consultera l'article récent de Jean Berbaum et Claude Kerviel « La formation des enseignants en Angleterre : un système en évolution » (*Revue française de pédagogie*, n° 48, juillet-août-septembre 1979, pp. 35-50).

4— Le développement de la relation objectifs-moyens-résultats. Dans un article intitulé « Problèmes actuels de la formation des éducateurs » (*Les sciences de l'éducation*, vol. 6, n° 2-3, avril-septembre 1973, pp. 183-211), G. Mialaret notait que les progrès actuels dans la formation des maîtres résidaient peut-être dans les deux faits suivants : 1— une analyse explicite des objectifs, des méthodes et des processus de formation ; 2— un souci scientifique d'ajustement constant de l'action et de ses effets. C'est aux États-Unis, plus que partout ailleurs, que ces deux faits se sont enracinés et développés. Les programmes de formation basés sur les compétences ou performances y ont connu et continuent d'y connaître un grand succès. La documentation sur le sujet est très abondante. On trouvera une bonne présentation de cette méthode de formation soit dans *Phi Delta Kappan*, vol. 55, n° 5, janvier 1974, soit dans *Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 3, automne 1973. Une bibliographie sur le sujet a été compilée par l'American Association of Colleges for Teacher Education and the Eric Clearinghouse on Teacher Education : *Performance-based Teacher Education. An Annotated Bi-*

bliography. Washington, D.C., août 1972, 59 p. Cette méthode allait être étudiée et appliquée en Europe comme le montre la première partie des actes du colloque de Louvain-la-neuve intitulée : « Vers une formation centrée sur la construction de compétences chez les futurs enseignants » (*Les sciences de l'éducation*, n° 1-2, janvier-juillet 1979, pp. 60-158), tandis que l'analyse des objectifs de la formation des maîtres devenait une préoccupation majeure des chercheurs. Jean Vial y a consacré un excellent chapitre dans le *Tome 7 du Traité des sciences pédagogiques*.

La « pédagogie par objectifs » n'est certes pas la panacée universelle. Et très tôt les programmes de formation axés sur l'acquisition de compétences ont été critiqués par les tenants d'une formation plus humaniste. En 1973, Paul Nash publiait *A Humanistic Approach to Performance-based Teacher Education*. Washington, D.C., 32 p., où il tentait de montrer comment ce programme de formation pouvait servir des buts humanistes. Mais Ralph Smith se montrait plus critique dans un recueil d'essais qui a pour titre *Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PBTE/CBTE Behavioral Objectives, and Accountability*. New York, John & Wiley Sons Inc., 1975, 251 p. Plusieurs articles regroupés sous le titre « Humanizing Teacher Education » (*Journal of Teacher Education*, vol. 26, n° 3,

automne 1975, pp. 222-60) insistaient sur le côté humaniste de toute formation d'enseignants. Et Jean Vial, dans l'article cité précédemment sur les objectifs de la formation des maîtres, soulignait que la formation doit permettre « à l'élève-enseignant d'exprimer son propre savoir-être, de se connaître, de s'accepter. L'éducation ne se ramène ni à un jeu de rôle, ni à un statut. Elle implique l'expression globale d'une personne authentique. « A côté de l'apprentissage de la didactique et de l'approfondissement du contenu de l'enseignement à dispenser, le développement des qualités humaines de l'enseignant doit être un souci permanent des responsables de la formation des maîtres.

Cette revue bibliographique n'est pas complète ! En plus de ces tendances qui se manifestent au travers des écrits ou d'expériences locales et nationales, il conviendrait de mentionner de nombreux éléments intéressant la sélection des futurs enseignants, leurs rôles, leurs tâches, ou encore le contenu et l'articulation des programmes de formation théorique et pratique, les résultats de la recherche en éducation, etc. Mais cette revue bibliographique deviendrait imposante, et peut-être alors serait-on tenté d'oublier que la solution au problème majeur de l'éducation que constitue la formation des maîtres n'est pas à chercher uniquement dans les livres !

Gérard Rochais est agent de recherche au C.A.D.R.E.

**samson.
BÉLAI
& ASSOCIÉS**

Comptables agréés

Montréal
Québec
Rimouski
Sherbrooke
Trois-Rivières
Ottawa
Sept-Îles
Saint-Hyacinthe
Coaticook
Matane