



GROUPE D'ETUDES SUR LA FORMATION ET LA PREPARATION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES ECOLES DE MEDECINE
ET DE SCIENCES CONNEXES DE LA SANTE

Genève, 2-6 octobre 1972

BASES THEORIQUES DES PROGRAMMES DE FORMATION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT

par

George E. Miller¹



Vouloir résumer dans un simple document de travail les notions théoriques qui sont exposées dans les onze cent pages et plus du Handbook of research on teaching² ou dans le chapitre de Encyclopedia of educational research consacré à l'enseignement serait une véritable gageure. Ce document présentera peut-être davantage d'intérêt pour le groupe d'étude s'il se limite à quelques-uns des grands aspects théoriques qui devraient influencer les efforts croissants déployés par les écoles de formation aux professions de la santé pour accroître l'efficacité de l'enseignement et élever le niveau de compétence des professeurs. Il paraît opportun dans un premier temps d'expliquer trois grandes hypothèses dont procèdent, semble-t-il, les activités pédagogiques en question, de vérifier ensuite le bien-fondé de ces hypothèses et, pour finir, d'en examiner l'incidence sur les programmes de formation du corps enseignant. Ces trois hypothèses sont les suivantes :

- i) L'enseignement doit favoriser l'étude (learning).
- ii) La nature de l'enseignement influe sur la qualité de l'étude (learning).
- iii) Il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne.

1. L'enseignement doit favoriser l'étude (learning)

Posé d'une manière aussi catégorique, ce postulat paraît difficilement réfutable. Cependant, il peut être important de réitérer cette affirmation car ce que l'on entend par éducation dans les écoles de formation aux professions de la santé semble souvent répondre plus aux intérêts et aux besoins des professeurs qu'à ceux des élèves. Ce postulat est présenté en premier afin de mettre pleinement en valeur l'objectif principal de l'enseignement. Il indique également clairement la voie à suivre pour les programmes de formation du corps enseignant : ceux-ci doivent être axés au départ sur l'étude systématique, à quelque niveau paraissant approprié pour les élèves ou les groupes de formation, des connaissances que l'on possède actuellement sur les processus d'apprentissage chez l'adulte.

¹ Directeur du Centre de Recherches pédagogiques (Center for Educational Research), University of Illinois, College of Medicine, Chicago, Illinois, Etats-Unis d'Amérique.

² Gage, N. L. (1963) Handbook of research on Teaching, Chicago, Rand McNally.

Les bases théoriques de cet aspect des programmes de formation ne sont ni tout à fait solides, ni complètes; il n'en reste pas moins que les principales notions de la théorie de l'apprentissage sont plus fréquemment admises que ne le reflètent les pratiques pédagogiques courantes. Ainsi, la plupart des théoriciens s'accordent pour affirmer que la motivation est l'une des clés de l'apprentissage et les professeurs eux-mêmes sont, semble-t-il, de cet avis lorsqu'ils disent : "nous devons intéresser les élèves" ou, plus communément : "les élèves n'ont pas envie d'étudier". En passant de la parole aux actes, les enseignants pourraient en apprendre beaucoup plus sur ce processus mal défini que les théoriciens eux-mêmes.

En effet, et contrairement à ce que les réactions spontanées des professeurs pourraient donner à penser, la motivation n'est pas quelque chose qui peut s'imposer de l'extérieur. [C'est une pulsion interne qui ne peut être qu'encouragée et alimentée.] Bien que les enseignants affirment le contraire et s'en plaignent, tous les élèves désirent devenir quelque chose, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont tout prêts à acquérir la totalité des connaissances que le professeur entend leur inculquer. On peut les "motiver" (entendons par là les forcer) à agir ainsi, et on le fait fréquemment, au moyen de systèmes répressifs d'examen, mais il est clair que cette tactique facilite beaucoup moins l'étude prolongée qu'un système de récompenses où les symboles extérieurs cèdent constamment la place à des satisfactions intérieures.

Autre notion clé qui semble faire plus ou moins l'unanimité, l'importance d'un principe directeur qui permet à l'élève de saisir comment les différents éléments de l'étude s'assemblent pour former un tout. Traditionnellement, l'étude s'est faite par disciplines (d'où l'institution des facultés) avec un temps déterminé d'enseignement correspondant. Comme ce temps d'enseignement est rarement suffisant (au moins d'après les enseignants), le rythme d'instruction est généralement rapide et le programme très vaste, le professeur espérant sans trop y croire que ce qui échappera à l'érosion inévitable de la mémoire ira former les idées centrales qui serviront plus tard à résoudre les problèmes médicaux. L'imperfection de cette méthode a été reconnue depuis longtemps et un principe organisateur différent a été introduit il y a une vingtaine d'années en matière d'enseignement de la médecine par la Western Reserve University à l'occasion du lancement d'un programme d'enseignement basé sur des systèmes organiques. On a pu obtenir ainsi un cadre structurel sensiblement meilleur pour l'étude mais, le temps passant et avec l'élargissement permanent du champ des connaissances, la portée de cet important progrès en matière d'organisation a été limitée dans bien des cas par les programmes surchargés qui caractérisent si souvent l'approche disciplinaire. Plus récemment, on a tenté d'appliquer un principe organisateur qui semblerait mieux répondre au maximum théorique : il s'agit d'un programme à caractère pratique où le contenu disciplinaire et la connaissance des systèmes de l'organisme sont enseignés simultanément dans le contexte des problèmes concrets que le médecin doit être capable de résoudre. Cette méthode n'est pas parfaite pour le professeur, mais offre des avantages certains pour l'élève.

Enfin, les théoriciens s'entendent généralement pour penser que le principe de la participation active au contrôle régulier des connaissances est l'un des éléments essentiels de l'optimisation des études. Certes, les membres du corps enseignant reconnaissent théoriquement les avantages de cette formule, mais dans la pratique, ils semblent se comporter différemment. Partout dans le monde, les élèves passent une partie appréciable de leur temps à écouter le professeur leur exposer ce qu'ils ont appris ou à l'observer faire la démonstration des qualifications qu'ils ont acquises. Le fait d'écouter et de regarder constitue certes un bon exercice d'introduction, mais on ne peut guère dire qu'il favorise l'apprentissage actif. De plus, les possibilités offertes le plus souvent aux élèves de vérifier l'état de leurs connaissances et de leurs qualifications professionnelles sans avoir peur d'être jugés et au moment où le contrôle de leur travail peut les aider à progresser sont extrêmement limitées. Au lieu de quoi, la méthode d'évaluation appliquée dans l'enseignement est celle de l'examen final où l'élève est récompensé d'avoir caché son ignorance (de peur d'un jugement défavorable) et non de l'avoir révélée (ce qui lui permettrait de se faire une idée de ce qui lui reste à apprendre).

2. La nature de l'enseignement influe sur la qualité de l'étude (learning)

L'affirmation selon laquelle le professeur exerce une influence sur la qualité de l'étude découle naturellement de la précédente hypothèse et est renforcée par cette dernière. Parce qu'il constitue le principal trait d'union entre la théorie et la pratique, le professeur peut soit appliquer consciemment les moyens connus qui permettent de faciliter l'apprentissage, soit exercer inconsciemment son métier d'une façon qui entrave le processus d'étude.

Toutefois, cette affirmation présuppose que l'enseignant sache choisir la bonne méthode pédagogique. Or, cette question du choix est loin d'être claire. Les ouvrages consacrés aux méthodes pédagogiques rendent compte de multiples cas où l'on n'a pas observé de différences tangibles au niveau de l'apprentissage malgré l'application de méthodes différentes. On aurait cependant tort d'en conclure que la méthode employée n'a pas d'importance. Un examen critique de ces travaux révèle fréquemment de graves problèmes en matière de méthodologie de la recherche, problèmes qui affaiblissent sensiblement la portée des conclusions tirées par les auteurs. L'un des plus graves est par exemple celui du critère à appliquer. Dans la grande majorité de ces études, le critère de réussite est tout simplement l'acquisition d'un certain volume de connaissances par opposition à la capacité, chez l'élève, de montrer qu'il sait utiliser les informations dont il dispose pour résoudre tel ou tel problème, qu'il est prêt à utiliser ces informations lorsque la nécessité s'en fait sentir ou à reconnaître ses lacunes, toutes choses dont il est fréquemment question et qui sont considérées comme des objectifs enviables de l'enseignement. Pour ce qui est de la simple mémorisation, tout prouve que les élèves obtiennent des résultats analogues quelle que soit la méthode utilisée. Toutefois, on ne saurait en déduire que toutes les méthodes sont également valables pour stimuler telle ou telle forme d'apprentissage.

L'absence même de différence devrait dans la pratique faire réfléchir les enseignants avant de s'engager dans des polémiques visant à défendre la méthode qu'ils préfèrent. Si pour un type d'études au moins (et un type d'études en faveur dans de nombreux programmes), on obtient des résultats identiques par diverses méthodes, le bon sens voudrait que l'on choisisse les moyens d'instruction les plus économiques ou les plus efficaces. Malheureusement, l'enseignement supérieur se montre rarement sensible à ce genre de logique. On préfère justifier les méthodes en honneur en affirmant qu'elles favorisent un type d'apprentissage mal défini, certes, mais indispensable, même si les résultats obtenus en l'occurrence sont en général davantage supposés que prouvés.

Il n'est pas douteux que d'autres objectifs sont importants. Lorsqu'ils sont définis avec soin, il est possible de choisir la méthode qui permet au mieux de les atteindre. Si le but recherché est, par exemple, de développer une aptitude manuelle, le professeur serait malavisé de choisir la méthode de discussion en groupe; en revanche, s'il s'agit d'encourager une attitude positive à l'égard de l'étude indépendante, il serait vain d'espérer y parvenir à coup d'exercices répétés. Comme Bloom l'a souligné dans une importante étude consacrée aux cours magistraux et aux méthodes de discussion en groupe, la discussion, aussi piètre soit-elle, vaut mieux qu'un cours si l'objectif recherché est d'aider les élèves à résoudre des problèmes.

Indépendamment de ces règles générales destinées à adapter les méthodes aux objectifs, il existe une variable beaucoup plus importante, à savoir la manière dont la méthode est appliquée. C'est là que le travail du professeur fait toute la différence et est beaucoup plus important que le type de méthode choisi, le cadre, la taille du groupe ou le temps d'enseignement imparti. La façon dont l'enseignant procède dépendra non seulement de sa connaissance des processus d'apprentissage ou de la nature de l'objectif qu'il poursuit, mais également de la compétence technique qu'il apporte dans l'emploi des outils pédagogiques (c'est-à-dire lui-même et toute la gamme des auxiliaires d'enseignement, simples ou complexes, dont il dispose aujourd'hui).

L'un des éléments essentiels de cette aptitude pédagogique semble être la faculté d'adaptation et l'ouverture d'esprit à l'égard des élèves, qualités bien rares dans l'enseignement supérieur actuel. Tout tend à prouver que la plupart des professeurs en exercice obtiendraient un gain appréciable tant en ce qui concerne l'attitude des élèves à l'égard de l'étude que les résultats s'ils se conformaient à ces préceptes.

La question la plus importante est, évidemment, de savoir si les enseignants peuvent acquérir ce comportement, tant il est vrai que la croyance selon laquelle on naît professeur et non pas qu'on le devient est solidement ancrée. Rares sont ceux qui contestent, même parmi les sceptiques, que l'on apprend à donner un cours et que l'aptitude à animer une discussion de groupe s'acquiert. Pourtant, un doute persiste et l'on continue à croire que l'enseignement sous quelle forme que ce soit est pour l'essentiel un don inné et ne peut pas s'apprendre. Ce point de vue est en nette régression depuis une dizaine d'années grâce à l'emploi de techniques de formation telles que la simulation, l'enseignement parcellaire et les exercices d'apprentissage de la communication suivis d'un contrôle immédiat et intensif dont les résultats sont communiqués à l'élève. On peut pratiquement tenir pour assuré que ces formules d'enseignement expérimental auront une influence profonde et bénéfique sur la formation des enseignants et permettront même de leur inculquer ces qualités intangibles tant prisées chez les grands professeurs.

La conclusion à en tirer sur le plan pratique est claire : dans les programmes de formation d'enseignants pour les personnels de santé, il est nécessaire d'affiner les compétences pédagogiques, mais cela doit être fait dans le contexte global des objectifs de l'enseignement et non être considéré comme une fin en soi. Si les professeurs apprennent à utiliser, même avec une habileté consommée, des instruments qui ne correspondent pas à l'enseignement requis, les élèves n'en profiteront pas et la qualité des programmes en pâtira.

3. Il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne

Tout témoin impartial des discussions que suscite actuellement la structure des programmes ne peut s'empêcher de conclure que cette affirmation est sans fondement, du moins aux yeux des spécialistes chargés d'élaborer les programmes d'enseignement supérieur. En dépit des revendications en faveur d'un enseignement personnalisé souple, la plupart des programmes issus des réformes actuelles sont conçus comme par le passé en fonction d'impératifs de temps et de contenu cependant qu'une très grande importance continue d'être accordée à la présence du professeur ou au seul matériel pédagogique qu'il a préparé pour dispenser son cours. Bien que les faits tendent à prouver que les élèves apprennent, d'une manière et à des rythmes variables, les programmes des écoles de formation aux professions de la santé continuent d'être largement axés sur la présence du professeur. De même, aucun travail sérieux n'a été entrepris pour confirmer le postulat dont la justesse est implicitement admise, selon lequel le fait d'apprendre découle de l'acte d'enseigner. Rares sont les établissements qui appliquent systématiquement des tests préalables afin de déterminer si les élèves qui commencent un programme d'étude possèdent la totalité ou une bonne partie des connaissances qu'ils sont censés acquérir pendant la durée de ce programme. Au fur et à mesure que se multiplient les établissements où le critère principal de réussite pour l'élève est de faire la preuve de ses compétences, et non pas d'avoir suivi les cours, il apparaît de plus en plus qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne et, réciproquement, que l'élève peut apprendre sans professeur. Il s'ensuit que les enseignants devront peut-être apprendre à tenir un rôle nouveau que l'on peut rendre au mieux par le mot de conseiller; en d'autres termes, ils devront aider les élèves à définir clairement les objectifs de l'étude, ainsi que les moyens qui leur permettront d'aboutir et contrôler régulièrement, mais sans jugement, les résultats obtenus. Les conséquences pratiques de ces deux éléments ont été évoquées à propos des deux premières hypothèses. Il faut maintenant se tourner vers le dernier élément, c'est-à-dire l'évaluation.

La littérature consacrée au problème de l'évaluation est à la fois riche et complexe et bien que les enseignants soient mal informés sur ce point, certaines des méthodes qu'ils appliquent montrent qu'ils en connaissent aux moins les notions dominantes. Ces notions découlent en grande partie de la psychométrie, branche de la psychologie qui a été d'un apport considérable pour la découverte des structures psychologiques et la description des schémas de réussite en matière d'étude grâce à l'utilisation de tests uniformisés. Le spécialiste de la psychométrie part d'un modèle analytique statistique qui permet essentiellement de faire apparaître des différences de résultats au sein d'un groupe et non pas de savoir si un niveau fixé comme critère a été atteint. L'éducateur, en revanche, doit d'abord se demander si l'objectif de l'enseignement a été atteint et éventuellement s'intéresser ensuite à la répartition des résultats. Spécialistes de la psychométrie et éducateurs attachent également de l'importance à la fiabilité et à la validité des tests, mais ils ne désignent pas toujours les mêmes choses par les mêmes noms. Le premier tient tout particulièrement à ce que la méthode d'évaluation soit extrêmement fiable (autrement dit, qu'elle permette des mesures exactes et régulières). Ce que veut le second, c'est que cet instrument d'évaluation porte sur un domaine étendu, soit bien structuré et ait une valeur pronostique (c'est-à-dire qu'il permette de mesurer les objectifs pour lesquels il est conçu), même au prix d'une moindre fiabilité. Lorsque le spécialiste de psychométrie parle de validité, il se réfère moins à ces derniers éléments qu'à un calcul statistique faisant apparaître les rapports entre les résultats obtenus sur un point particulier et pour l'ensemble du test.

Ces différences théoriques de base dépassent de beaucoup les querelles de spécialistes. Elles sont au coeur même d'importants problèmes d'évaluation qui sont en rapport direct avec l'hypothèse examinée ici. La question n'est pas de savoir si l'une ou l'autre de ces deux approches - celle du spécialiste de psychométrie et celle de l'éducateur - est juste ou fautive, mais d'appliquer chacune d'elles à bon escient. Dans la mesure où les opérations d'évaluation et d'examen dans les écoles de formation aux professions de la santé sont très importantes pour créer le climat d'étude requis, déterminer les résultats obtenus par l'élève et garantir l'efficacité de l'enseignement dispensé, elles ne sauraient être confiées à des membres du corps enseignant dont la connaissance de ces données théoriques est pour le moins rudimentaire. Si ces questions ne sont pas abordées directement et explicitement dans les programmes de formation pour enseignants, les élèves risquent d'avoir autant de peine que leurs collègues non formés à savoir dans quelle mesure l'enseignement a été profitable.

Conclusion

De toute évidence, ce document de travail n'a fait qu'effleurer certains grands aspects d'une discipline riche et variée. Du moins aura-t-il peut-être contribué à renforcer l'idée qu'il existe effectivement une base théorique pour les programmes de formation, base que l'on peut juger grossière ou mal définie à l'heure actuelle, mais qui ne fait que se préciser à mesure que la science de l'éducation évolue.