



GROUPE D'ETUDE 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

EXPERIENCE ACQUISE EN MATIERE DE PROGRAMMES
INTERNATIONAUX DE FORMATION D'ENSEIGNANTS
POUR LES PERSONNELS DE SANTE

par

George E. Miller¹



La création, il y a moins de quinze ans, des premiers services de recherche en matière de formation médicale a montré clairement que les éducateurs étaient de plus en plus soucieux d'asseoir leurs programmes sur des bases plus solides que la tradition ou l'expérience. A mesure que le bien-fondé de ces efforts a été reconnu, les professeurs de médecine en sont venus à penser que l'efficacité de l'enseignant ne découlait peut-être pas uniquement de la connaissance du sujet traité et, qu'en outre, cette aptitude supplémentaire pouvait s'acquérir.

La Faculté de Médecine de l'Université de l'Illinois, qui a fait à cet égard oeuvre de pionnier, a été la première à offrir en 1964 une bourse d'études dans le domaine de l'enseignement médical. De simples apprentissages qu'elles étaient au départ, ces bourses se sont transformées en programmes d'études soigneusement planifiés qui peuvent préparer à un diplôme universitaire d'enseignement médical. Cinquante boursiers, dont neuf venus de l'étranger, auront terminé leur formation en septembre 1972.

Toutefois, seuls quelques enseignants peuvent se permettre d'accomplir des études aussi longues et intensives. Afin de répondre aux intérêts et aux besoins des autres, le Centre a adopté des programmes d'études plus limités qui sont de deux types : i) conférences-ateliers d'une semaine destinées à familiariser les participants avec un secteur limité de la science de l'éducation (évaluation, méthodes pédagogiques, etc.), à leur indiquer les questions utiles qu'ils pourraient étudier ainsi que la manière d'approfondir leurs connaissances une fois la conférence terminée; ii) stages d'introduction de quatre à six semaines portant sur un domaine plus vaste de la science de l'éducation et devant amener les participants à s'intéresser moins à la manière dont ils enseignent qu'à la façon dont les élèves apprennent. Bien que ces programmes aient été conçus à l'origine pour répondre aux besoins des professeurs d'Amérique du Nord, 40 des quelque 800 spécialistes de l'enseignement médical et administrateurs qui y ont participé sont venus de pays (22) autres que les Etats-Unis et le Canada.

Encouragé par l'Organisation mondiale de la Santé, le Centre a commencé en 1968 à préparer des activités de formation destinées particulièrement aux enseignants qui forment des personnels de santé dans les autres nations. Ces activités, qui ont été lancées en 1969, ont comporté, outre l'octroi de bourses, une série de programmes à court terme organisés à Chicago

¹ Directeur du Centre de Recherches pédagogiques (Center for Educational Development), University of Illinois College of Medicine, Chicago, Illinois, USA.

The issue of this document does not constitute formal publication. It should not be reviewed, abstracted or quoted without the agreement of the World Health Organization. Authors alone are responsible for views expressed in signed articles.

Ce document ne constitue pas une publication. Il ne doit faire l'objet d'aucun compte rendu ou résumé ni d'aucune citation sans l'autorisation de l'Organisation Mondiale de la Santé. Les opinions exprimées dans les articles signés n'engagent que leurs auteurs.

et à l'étranger : séminaire d'une semaine à Uppsala, en Suède (1969); séminaire de quatre semaines à New Delhi, en Inde (1969); de trois semaines à Kampala, en Ouganda (1970); de deux semaines à Chicago (1971); de deux semaines à Sydney, en Australie (1971); de quatre semaines à Chicago (1972). Il est prévu d'organiser trois autres programmes d'ici la fin de l'année 1972 : à Bangkok, en Thaïlande (deux semaines), à Chiraz, en Iran (deux semaines) et de nouveau à Chicago (quatre semaines).

Au cours de cette même période, d'autres groupes ou organisations ont également organisé, en nombre croissant, des programmes de formation d'enseignants pour les personnels de santé. La plus importante de ces activités est sans doute la série des conférences-ateliers sur les relations humaines qui s'est déroulée en Amérique latine avec l'aide de l'Organisation panaméricaine de la Santé. D'autres programmes importants ont également été exécutés en Suède, au Royaume-Uni, en Afrique, en Israël, à Ceylan, en Thaïlande, ainsi que dans d'autres régions des Etats-Unis.

Lorsqu'ils ont planifié ces programmes de formation au niveau international et qu'ils en ont observé l'exécution, tous ces groupes et organisations ont forcément éprouvé certaines des inquiétudes ressenties par le personnel du Centre. Ces inquiétudes sont attribuables à de nombreux facteurs, mais il est apparu que quatre questions étaient au centre des préoccupations.

La langue. Le mieux serait évidemment que les échanges se fassent dans la langue maternelle de chacun des participants, car la traduction ne rend jamais complètement l'idée exprimée. Mais, comme cet idéal n'est que rarement atteint, il est tout particulièrement important de traiter ce problème directement afin que le programme atteigne son véritable objectif, qui est d'infléchir la manière dont les participants s'acquittent de leur métier d'enseignant et non pas simplement de mieux les informer des questions de pédagogie en général. La meilleure solution semble donc de choisir une langue déterminée pour le programme et d'exiger des candidats à l'admission qu'ils sachent non seulement lire et écrire cette dernière, mais encore la parler. Certaines personnes dont l'intérêt est pourtant grand seront inévitablement éliminées; il se peut en outre que cette formule soit difficilement applicable dans la mesure où le fait de participer au programme est considéré comme une marque de prestige, que le participant apprenne quelque chose ou non. Il n'en reste pas moins qu'une telle exigence semble parfaitement fondée car, sinon, la barrière linguistique freinera les progrès du groupe, cependant que les intéressés se sentiront frustrés sur le plan personnel ou, pire encore, acquerront une connaissance insuffisante des sujets traités qui les empêchera de modifier sensiblement et correctement leur façon d'enseigner.

Valeurs sociales. Il va de soi que les normes culturelles et les systèmes de valeurs ne sont pas partout les mêmes. Telle méthode en usage aux Etats-Unis peut rebuter l'habitant de la Malaisie. Ce qui est prisé au Chili peut être rejeté au Danemark, de même qu'un comportement pédagogique admiré en Irak peut être déplacé en Ouganda. Dans la plupart des programmes internationaux de formation, le personnel n'a pratiquement aucun moyen de connaître ces différences, de les prévoir ou d'en apprécier l'importance. Ce qu'étant, ce personnel doit faire preuve de modestie et ne pas porter de jugement de valeur s'il veut mener le programme à bien. Il doit s'intéresser constamment aux façons dont tel ou tel problème d'enseignement peut être défini et résolu et non pas s'attacher à obtenir un jeu spécifique de réponses en présupposant que ces dernières sont universellement applicables.

Ceci conduit à la troisième question, celle des espoirs placés dans le programme. Ce que les participants attendent en effet souvent du personnel enseignant, ce n'est pas tant qu'il les aide à apprendre à définir telle ou telle question, mais qu'il leur fournisse des réponses toutes faites à leurs problèmes d'enseignement. Ils sont un peu comme ces obèses qui vont trouver le médecin afin qu'il leur prescrive une pilule et qui sont consternés, pour ne pas dire atterrés, lorsque ce dernier leur déclare qu'ils doivent changer de mode de vie s'ils veulent guérir. Il est beaucoup plus facile pour un médecin - ou pour un membre du personnel

formateur - de faire une ordonnance que de s'attaquer systématiquement aux causes profondes et de rechercher les moyens de résoudre le problème considéré. Dans un cas comme dans l'autre, cependant, il est peu vraisemblable qu'une solution toute faite donne de grands résultats. Si le programme de formation ne vise pas à amener les participants à un point où ils sont forcés d'admettre qu'il n'y a pas de vérités universelles, mais uniquement une somme de connaissances qui peuvent être appliquées pour la résolution de problèmes clairement définis au préalable, ce programme n'aura sans doute pas d'effets prolongés. Si les participants viennent chercher des réponses définitives, ils devraient terminer le programme en sachant comment formuler les questions afin de pouvoir trouver les réponses. Si ce résultat est atteint, on aura résolu la question des espoirs placés dans le programme, ceci non pas en donnant aux participants ce qu'ils étaient venus chercher, mais en les ayant aidés à découvrir ce dont ils avaient besoin.

La dernière question est celle de la masse critique. On ne saurait nier que les programmes de formation d'enseignants suscitent un intérêt sans cesse grandissant et que les organisateurs de ces programmes souhaitent généralement exercer la plus grande influence possible sur le processus de l'enseignement médical. Au niveau de la sélection des participants, ce désir de bien faire peut les amener à prendre en considération un grand nombre d'établissements et de choisir une personne dans chacun d'eux plutôt que de ne retenir qu'un nombre limité d'écoles et de sélectionner plusieurs candidats. D'après ce que l'on a constaté, il semblerait que cette tentative, aussi compréhensible soit-elle, doive être combattue à moins que l'objectif recherché soit simplement d'éveiller l'intérêt et non pas de créer des conditions susceptibles de favoriser l'apparition de changements importants dans le domaine des pratiques pédagogiques. Si la formation est telle qu'elle amène l'intéressé à modifier sensiblement son attitude à l'égard de l'enseignement et son comportement en tant que professeur, il faudra que ce dernier puisse compter constamment sur d'autres qui ont fait la même expérience que lui pour pouvoir consolider son acquis. Pour y parvenir, il y a lieu de choisir au moins deux, et mieux, trois ou quatre participants dans un même établissement afin qu'ils puissent, à leur retour, éveiller un intérêt véritable pour le processus éducatif par un phénomène de réaction en chaîne. Si l'intéressé n'a pas cette possibilité, ce qu'il apprend est trop souvent perdu faute d'un apport continu fourni par d'autres qui partagent ses connaissances et sa façon de voir.

Même lorsque ces questions ont été soigneusement étudiées et correctement résolues, un doute persiste quant à savoir si les problèmes qui se posent et les possibilités qui s'offrent à des participants venus des nations, de cultures et d'établissements très divers, ont suffisamment de points communs pour leur permettre à tous de profiter de l'expérience de formation. Des différences existent indiscutablement, différences que le groupe de participants tentera vainement de réduire et qui risquent de déboucher sur un sentiment de lassitude et de frustration faute d'un encadrement adéquat. En revanche, tout tend à prouver que le personnel enseignant peut amener les groupes à mettre en lumière les problèmes communs à tous en tentant de déterminer les causes profondes de questions auxquelles se heurtent les participants. Ces problèmes entrent, semble-t-il, dans cinq grandes catégories.

Contenu de l'enseignement. Toutes les personnes ou presque qui participent à des programmes internationaux de formation d'enseignants sont préoccupées par le choix des matières à inscrire aux programmes d'études. Elles voient le volume des connaissances biomédicales s'accroître sans cesse et ne disposent pas des critères qui leur permettraient de décider en toute connaissance de cause. Du moins, certaines d'entre elles reconnaissent-elles que les options actuelles ne font en général que refléter arbitrairement les intérêts des établissements ou des individus, et que ces intérêts ont été habillés d'arguments pseudo-rationnels et promus au rang d'éléments indispensables dans la formation des élèves. Afin de résoudre ce problème, elles ont fréquemment cherché à définir un modèle de programme généralement applicable qui puisse servir de norme internationale.

Il est bien souvent difficile d'amener les participants à ne pas s'occuper du contenu des programmes et à attirer leur attention sur les compétences professionnelles que les élèves doivent acquérir. Si l'on n'y parvient pas, le problème est insoluble car il est toujours possible de justifier l'importance du contenu des programmes en se réclamant de l'idée, émise souvent par les professeurs, qui revient à dire en fait : "Nous avons appris tout cela pour devenir des enseignants compétents; si les étudiants veulent devenir ce que nous sommes, il faut qu'ils en fassent autant". Or, l'une des principales tâches des écoles de médecine dans de nombreux pays est de former des médecins qui seront très différents de leurs professeurs, qui devront exercer dans des conditions différentes et assurer des services de santé d'une toute autre nature.

Savoir choisir les compétences à inculquer, tel est donc le problème qui pose en même temps toute la question du passage entre les études et la vie active. Les priorités de l'enseignement en ce qui concerne ce qu'il faut apprendre aussi bien que ce qu'il faut enseigner doivent être fonction des besoins du pays considéré et non pas refléter les opinions et que l'on n'élabore pas un programme d'études en conséquence, le contenu de l'enseignement risque de n'être rien d'autre qu'une juxtaposition fortuite de bribes d'informations qui ne pourra contribuer qu'accidentellement à améliorer le contexte social dont l'enseignement de la médecine et les soins médicaux font partie intégrante.

Méthode d'enseignement. Face à l'engouement généralisé pour la technologie de l'enseignement, tous ceux qui participent à des programmes internationaux de formation d'enseignants témoignent d'un intérêt accru pour les méthodes pédagogiques. La plupart d'entre eux désirent ardemment trouver les équipements et les idées qui peuvent être transportés rapidement dans leur pays d'origine, ou déterminer les moyens qui permettent de les élaborer à l'échelon local. Souvent, semble-t-il, ils font preuve d'une confiance quasi puérile à l'égard de cette technologie nouvelle, comme si cette dernière pouvait fournir la solution magique aux problèmes auxquels les éducateurs s'attaquent depuis si longtemps. S'il le désirait, le personnel formateur pourrait se laisser séduire par l'empressement dont les participants font preuve à cet égard et se contenter de leur exposer le fonctionnement de ces appareils et de leur en montrer les possibilités d'emploi. Ce serait une grave erreur, parce que les méthodes ne sont que des outils, et non pas des fins en soi et qu'il faut d'abord choisir les instruments requis dans tel ou tel cas, puis les utiliser avec suffisamment d'habileté pour atteindre l'objectif recherché. La solution consiste à s'intéresser d'abord à l'objectif recherché et ensuite, mais uniquement ensuite, à la méthode. Cependant, même lorsque l'objectif a été clairement défini, il faut considérer plusieurs méthodes possibles, ceci non seulement parce qu'il n'en existe aucune qui convienne parfaitement pour tous les élèves, mais également parce que certaines peuvent paraître inacceptables aux yeux des professeurs en dépit de leur attrait sur le plan de la logique. Il suffit de penser ici à la plus ancienne des méthodes pédagogiques - le manuel imprimé - pour s'apercevoir que les professeurs persistent bien souvent à ignorer une méthode plus efficace et moins coûteuse et s'accrochent obstinément à un moyen anachronique, mais très prisé, de transmission des connaissances : le cours parlé. Le but de tout programme de formation d'enseignants est d'amener les participants à se rendre compte que la réponse réside non pas dans les méthodes pédagogiques, mais dans la manière dont ces dernières sont utilisées.

Les élèves. Il s'agit là d'un aspect à la fois quantitatif et qualitatif. Tout d'abord, les écoles et les professeurs se trouvent fréquemment confrontés à des effectifs importants dont la sélection leur échappe dans une très large mesure, si ce n'est totalement, mais dont ils doivent cependant assurer l'instruction. Dans l'enseignement supérieur, l'association classes chargées/cours ex cathedra est devenue presque automatique, même si les participants ont le sentiment de suivre un type d'enseignement qui n'est pas vraiment adapté à leurs propres objectifs pédagogiques. Pourtant, ils ne voient pas d'autre solution et, d'ailleurs, il n'en existe parfois pas d'autre. La tâche du personnel formateur consiste à élargir l'horizon des participants, à étudier diverses possibilités et à déterminer avec eux si la taille de la classe considérée impose telle ou telle méthode ou bien s'il ne s'agit en fait que d'une excuse facile pour éviter de recourir à d'autres solutions.

Le problème de la qualité est lui aussi universel. Dans certains cas, l'objectif visé est de donner aux élèves une certaine qualité universitaire; dans d'autres, les attitudes et les valeurs qu'ils doivent acquérir sont sensiblement différentes de celles des professeurs. De tous temps, ceux-ci ont reproché aux élèves de manquer de l'une et de l'autre de ces qualités. Le but de la formation n'est pas de fournir des réponses sur ce point, car rares sont celles qui sont acceptables. En Amérique, par exemple, il est certain que le niveau intellectuel des étudiants en médecine s'est progressivement élevé au cours des cinquante dernières années, mais ni la fréquence, ni la nature des griefs formulés par les professeurs ne semblent très différentes de ce qu'elles étaient il y a un quart de siècle. Il n'est certes pas possible de donner des renseignements sûrs en ce qui concerne les attitudes et les valeurs, mais l'expérience tendrait à montrer que toute nouvelle génération éprouve des difficultés à communiquer avec celle qui l'a précédée, à la comprendre et à s'en faire comprendre. Il s'agit d'un problème humain qui n'est pas propre à l'enseignement médical et, partant, qui ne saurait être résolu dans le seul cadre de ce dernier. Si l'on veut donc que les programmes de formation soient utiles dans ce domaine, il faut faire en sorte qu'ils aident les professeurs à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les attitudes et les valeurs qui leur sont propres ainsi que les interactions entre eux et autrui, tant sur le plan individuel qu'en groupe. Si l'on n'essaie pas de mieux se connaître soi-même, on ne peut guère espérer connaître suffisamment les autres pour pouvoir vraiment faciliter leur apprentissage. Or, tel est, somme toute, le premier devoir du professeur.

Les ressources. Le manque de moyens, de crédits et de personnel dans de nombreuses écoles de formation aux professions de la santé, en particulier dans les pays en voie de développement, est souvent tel que l'on comprend aisément le désespoir des éducateurs appelés à travailler dans de telles conditions. Aucun programme de formation ne permet de résoudre ce problème fondamental, mais il peut l'aggraver si l'on se contente de mettre les participants venus des établissements en question en présence de moyens extrêmement séduisants mais dont eux-mêmes ne disposeront jamais. La tâche la plus importante du personnel formateur est de montrer à ces professeurs comment ils peuvent utiliser les ressources dont ils disposent de la façon la plus économique et la plus productive possible. Dans les pays développés, nombre d'écoles gaspillent allègrement leur personnel et leurs ressources pour la simple raison qu'elles peuvent se le permettre. Les limitations budgétaires qui sont maintenant imposées aux Etats-Unis, par exemple, forcent bien souvent les professeurs à trouver des moyens pour obtenir des résultats aussi bons, si ce n'est meilleurs, qu'auparavant, avec une plus grande économie de temps et d'argent. C'est de cette façon que l'on aidera le mieux les écoles pauvres et, pourquoi pas, les écoles riches.

Système de récompense. Partout dans le monde, on se plaint de ce que les professeurs sont généralement récompensés pour la qualité des recherches qu'ils entreprennent ou des soins médicaux qu'ils administrent, mais rarement pour celle de l'enseignement qu'ils dispensent. Dans ces conditions, on comprend que les participants doutent que les professeurs soient nombreux à vouloir consacrer leur temps et leur énergie à améliorer leur connaissance du processus éducatif et leurs aptitudes pédagogiques. Il y a plus de 2000 ans, Platon notait : "Ce que l'on honore dans un pays y sera cultivé". Cette observation a conservé toute sa justesse.

Il semble pourtant qu'il y ait un moyen d'échapper à ce dilemme et que les programmes de formation pour enseignants puissent contribuer sensiblement à y parvenir. Autrefois, en effet, on présumait que quiconque se montrait bon chercheur ou bon médecin était qualifié pour enseigner; si cette personne possédait en outre des talents de conférencier, elle devait exceller dans l'enseignement. Or, le rôle du professeur ne consiste plus, pour l'essentiel, à être la principale source d'information pour les élèves, ni d'être le maître dans les traces duquel ces derniers doivent marcher. Ce qu'il doit faire, c'est les aider à acquérir des connaissances qui dépassent de beaucoup les siennes et à poursuivre cette démarche longtemps après qu'il les aura quittés. Cela signifie qu'il doit non seulement connaître les processus d'apprentissage chez l'homme ainsi que les façons dont son intervention peut favoriser ce

processus ou au contraire l'entraver, mais également avoir envie et être capable de déterminer systématiquement dans quelle mesure ses efforts ont contribué à la réalisation de cet objectif. Les programmes de formation pour enseignants doivent donc mettre l'accent sur cet esprit de recherche de façon à permettre aux participants de devenir plus que des pédagogues efficaces. Ceux-ci doivent également apprendre à étudier le processus éducatif de manière impartiale, tant il est vrai que la recherche est ce qui alimente et entretient la vie universitaire. Si les enseignants ne participent pas à cette démarche, ils n'auront guère mérité les satisfactions qu'ils recherchent.

En résumé, les différents problèmes exposés dans ce rapport sont ceux qui se posent avec le plus d'insistance au Centre interrégional OMS de formation d'enseignants. Si l'on veut que les intéressés parviennent à les résoudre au niveau des établissements de formation, il faut qu'ils aient plus qu'une bonne connaissance de la science de l'éducation ou de l'utilisation des instruments pédagogiques. Ils doivent également acquérir cette sensibilité à l'égard des interactions humaines qui doit favoriser la compréhension plutôt que la confrontation, le respect des différences et non leur suppression, la résolution bien comprise des conflits et non la prise autoritaire des décisions. Pour toutes ces raisons, les programmes internationaux du Center for Educational Development (Centre d'Etudes pédagogiques) sont en train d'acquérir une dimension nouvelle, l'accent étant mis sur la formation à l'encadrement, sur la capacité de constituer des équipes et sur le rôle de l'innovation. Cela ne signifie pas qu'il faille négliger le contenu de l'enseignement, mais simplement reconnaître l'importance d'une condition primordiale pour l'efficacité de cet enseignement dans le contexte où les participants seront appelés à retourner travailler.