



GRUPE D'ETUDE SUR LA FORMATION ET LA PREPARATION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES ECOLES DE MEDECINE
ET DE SCIENCES CONNEXES

Genève, 2-6 octobre 1972

BUT ET FONCTION D'UN CENTRE INTERREGIONAL DE FORMATION
D'ENSEIGNANTS POUR LES PROFESSIONS DE LA SANTE

par le

Dr Donald F. Pochly¹



Le but du présent document est de décrire les activités de formation organisées par le Centre interrégional OMS de formation des enseignants au Center for Educational Development, University of Illinois College of Medicine, Chicago, Illinois, Etats-Unis d'Amérique. On s'efforcera également d'exposer les grands principes pédagogiques qui régissent ces activités et de proposer des orientations et des priorités pour l'avenir.

Fondamentalement, la formation d'enseignants pour les personnels de santé vise à améliorer la qualité des services sanitaires en élevant le niveau de compétence des enseignants appelés à former des médecins. Etant donné que le Centre interrégional de formation des enseignants contribue à mener cette tâche à bien, il y a lieu de comprendre la nature des institutions qui assurent la formation des personnels de santé avant d'en étudier les objectifs et l'organisation. Une connaissance des problèmes de ces institutions est essentielle pour comprendre la politique qui doit être suivie afin de former des éducateurs dans ce domaine.

De façon générale, les écoles de formation aux professions de la santé se caractérisent par un corps professoral composé de spécialistes et de super-spécialistes dans diverses disciplines. Les élèves peuvent voir comment on administre les soins dans des conditions optimales avec un matériel très complexe et l'aide d'auxiliaires hautement qualifiés. Le principe sous-jacent de ces opérations est la recherche de la connaissance et de la qualité ainsi que la volonté de fournir au pays des responsables capables dans le domaine de la santé.

Celui qui reçoit une formation dans de telles conditions est confronté à une réalité différente dès qu'il est appelé à administrer des soins dans un contexte non universitaire. Il se heurte à des problèmes qui consomment rapidement ses forces et qu'il ne parvient pas à résoudre à moins qu'il ne soit spécialisé dans la prévention des maladies. Il doit être capable de prendre des décisions difficiles avec des données ambiguës de choisir entre des possibilités également importantes et de créer ou de former ses propres ressources à partir des moyens et du personnel existants.

¹ Directeur adjoint et chef de la section de formation, Center for Educational Development (Centre de recherches pédagogiques), University of Illinois College of Medicine, Chicago, Illinois, Etats-Unis d'Amérique.

Les programmes de formation à ce type de fonctions doivent améliorer l'aptitude de l'élève à résoudre des problèmes, renforcer son don de la créativité et son esprit de décision tout en mettant l'accent sur la capacité d'organiser les ressources et de les mobiliser pour la réalisation d'un objectif commun. Il s'agit également de faire en sorte que les intéressés soient prêts et aptes à résoudre les problèmes communs de santé dans leurs pays et non pas de faire de ces derniers des super-spécialistes qui appliquent des connaissances très poussées pour soigner des maladies complexes mais rares.

1. Exposé du problème

La situation décrite ci-dessus s'applique également au Centre interrégional de formation d'enseignants. Ce centre dispose d'ordinateurs pour l'analyse de données provenant d'instruments complexes de collecte, mais le stagiaire sera appelé à exercer dans un cadre où l'on sait mal ce qui doit être mesuré. Le personnel du Centre se compose de 40 spécialistes de l'enseignement et de la santé qui parlent la même langue et peuvent s'aider les uns les autres, mais le stagiaire, une fois de retour dans son pays, aura affaire à des collègues qui ne comprendront sans doute pas les connaissances qu'il a acquises et s'en méfieront. Le Centre est doté d'installations extrêmement poussées pour l'enseignement télévisé alors que les collègues du stagiaire devront encore apprendre à utiliser correctement un tableau noir. Ces exemples montrent que les problèmes du Centre sont les mêmes que ceux qui se posent pour tous les programmes de formation du personnel de santé, à savoir qu'il faut donner aux stagiaires des compétences de base utilisables dans un contexte où les ressources sont minimes et les personnes qualifiées rares. Aider les stagiaires à déterminer ce dont ils ont besoin pour s'acquitter au mieux de leur fonction lorsqu'ils seront rentrés dans leur pays, tel est le défi que le Centre doit relever.

2. Programmes de formation

2.1 Objectifs

Ces objectifs peuvent être classés de la façon suivante :

- i) Planification de l'enseignement. Les stagiaires doivent être à même de préparer et d'exécuter diverses activités relatives à la planification de l'enseignement, notamment des programmes de formation à court terme à l'intention du personnel de santé. Ils doivent acquérir certaines qualifications essentielles pour ce type de planification et donc savoir :
- a) adapter les objectifs au type de programme considéré;
 - b) fixer les objectifs en partant de données aussi larges que possible;
 - c) formuler les objectifs en perspective des résultats escomptés;
 - d) élaborer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des principes généralement admis en matière d'apprentissage chez l'adulte;
 - e) mettre au point des procédés d'évaluation facilement applicables;
 - f) agencer différentes techniques pour atteindre des objectifs précis;
 - g) favoriser, si besoin est, la participation active d'autres spécialistes de l'enseignement;
 - h) analyser systématiquement les forces en présence dans le système social de l'élève, en déterminant celles qui entravent l'étude et celles qui la facilitent.
- ii) Exécution des programmes. Toutes questions de planification mises à part, les stagiaires doivent acquérir les qualifications pédagogiques requises pour la bonne exécution des programmes. Ils doivent améliorer leurs compétences afin d'être à même de :

- a) découvrir les conflits entre individus et contribuer à les résoudre de façon constructive;
- b) utiliser à bon escient des techniques pédagogiques telles que le cours magistral, la discussion de groupe restreint et autres moyens d'enseignement;
- c) faciliter le développement professionnel de leurs collègues grâce à l'utilisation judicieuse des possibilités de contrôle rétroactif des connaissances;
- d) évaluer leur propre travail;
- e) expérimenter systématiquement différents modes d'action, tant dans le cadre d'une organisation que sur le plan individuel.

iii) Recherche et évaluation en matière de programmes. Les stagiaires doivent également acquérir les qualifications qui les aideront à entreprendre des recherches et des évaluations dans le cadre des programmes auxquels ils seront appelés à participer. S'il est vain d'attendre d'eux qu'ils deviennent de véritables spécialistes de la recherche, il faut cependant qu'ils soient suffisamment compétents pour pouvoir améliorer la qualité de leurs programmes de formation ainsi que pour enregistrer et communiquer les résultats de toute nouvelle expérience dans le domaine médical. A cette fin, il est essentiel qu'ils apprennent à :

- a) formuler un problème de recherche d'une façon pratique;
- b) utiliser des méthodes d'évaluation constructives et récapitulatives;
- c) choisir et/ou élaborer des techniques appropriées d'évaluation qui permettent d'apprécier les degrés de compétence dans différents domaines;
- d) aider leurs collègues à définir des critères d'efficacité en matière d'enseignement;
- e) utiliser des méthodes uniformes d'évaluation et savoir en interpréter les résultats;
- f) utiliser les données de publications pour définir des domaines pouvant être abordés dans l'enseignement médical;
- g) utiliser les méthodes statistiques de base (probabilités, statistiques paramétriques ou non);
- h) rédiger des rapports accessibles à des collègues dont le bagage d'instruction est inférieur au leur.

Tels sont les objectifs poursuivis pendant une année par les boursiers qui désirent acquérir des connaissances approfondies en matière de science de l'éducation et se préparer à prendre la tête d'un Centre régional OMS de formation d'enseignants. Ces objectifs valent également pour les programmes de formation de brève durée organisés (à Chicago et sur le terrain) à l'intention d'enseignants régionaux qui seront chargés à leur tour d'assurer des activités de formation. La mesure dans laquelle ces objectifs sont atteints varie en fonction des aptitudes que le stagiaire possède au départ, du temps de formation dont il dispose et de sa capacité d'adaptation à une situation où il doit décider en grande partie seul quel bagage il lui faut acquérir et comment y parvenir avec les moyens mis à sa disposition. Le stagiaire qui n'arrive pas à découvrir et à résoudre ses propres problèmes d'études dans une situation où l'on met tout en œuvre pour l'aider ne parviendra vraisemblablement pas à résoudre efficacement ce type de problèmes une fois de retour dans son pays.

2.2 Bourses d'études

Ceux qui viennent passer une année au Centre ont décidé de donner une nouvelle orientation à leur carrière pour retourner ensuite dans leur pays et y jeter les bases d'une entreprise qui apparaîtra comme étrangère sur le plan culturel et à bien des égards menaçante aux yeux de ceux à qui elle doit profiter. Ceux qui sont appelés à créer des centres régionaux de formation d'enseignants ne sauraient se contenter d'une connaissance superficielle des

mécanismes de l'enseignement. Ils doivent être convaincus qu'ils peuvent aider leurs collègues grâce à l'application de connaissances pratiques et théoriques nouvelles.

Les bourses d'études du Centre d'Etudes pédagogiques portent pour l'essentiel sur les aspects suivants : cours théoriques, séminaires traitant de sujets actuels en matière de soins médicaux, unités d'enseignement particulières assurées par le personnel du Centre (par exemple, mini-séminaires sur la dynamique des groupes), stage pratique d'enseignement sous le contrôle du personnel du Centre et projet limité de recherche. Bien que les boursiers aient la possibilité de faire, avec l'aide du personnel du Centre, une année d'études individualisées portant sur une question d'enseignement particulièrement importante, la plupart d'entre eux ont accompli à ce jour une année d'études postuniversitaires conduisant au "Master's Degree".

Par voie de conséquence, les boursiers consacrent environ la moitié de leur temps à acquérir huit unités de valeur de niveau postuniversitaire dans les domaines suivants : psychologie de l'apprentissage, programmes et enseignement, organisation de la recherche, analyse et traitement des données, élaboration d'instruments de test. Ce sont les professeurs du College of Education, University of Illinois Circle Campus, Chicago, et le personnel du Centre qui assurent l'essentiel des cours.

Reste autant de temps pour l'exécution du projet d'études indépendantes que l'on exige de tous les boursiers; ce projet doit permettre de définir et d'atteindre des objectifs dont il ne peut être question à l'occasion des cours. Les boursiers choisissent un sujet d'un intérêt particulier et y travaillent pendant l'année en collaboration avec des conseillers. Qu'il s'agisse d'une étude descriptive, de recherches ou d'un travail d'élaboration, ce projet doit être présenté sous la forme d'un mémoire qui sera soumis à un jury (Critique Committee) composé de membres du personnel du Centre spécialisés dans la matière traitée. La qualité du mémoire est jugée en fonction de l'aptitude : a) à présenter le problème en termes clairs et utilisables et b) à le résoudre d'une manière qui témoigne d'une connaissance des domaines correspondants de la science de l'éducation.

Le travail des boursiers est évalué de la manière suivante :

- i) le niveau des connaissances et des compétences acquises dans le cadre des cours systématiques est évalué à la fin de chaque période universitaire au moyen de tests écrits conçus à cette fin par le personnel enseignant du Centre;
- ii) les professeurs apprécient l'aptitude du boursier à appliquer la théorie et les principes de l'enseignement au moyen de projets de cours élaborés à cet effet;
- iii) les boursiers commentent régulièrement les problèmes et les difficultés qu'ils ont rencontrés au cours de réunions hebdomadaires avec le personnel de la section de formation;
- iv) le travail du boursier une fois de retour dans son pays sera évalué au moyen de renseignements recueillis sur ses activités un an après la fin du programme.

2.3 Formation à court terme - Chicago

Tout centre régional OMS de formation d'enseignants doit pouvoir compter sur une équipe de personnes dont les conceptions et le comportement répondent aux objectifs du centre et qui peuvent être engagés de façon intermittente pour des activités de formation. Telle est la raison d'être du programme de formation de quatre semaines organisé à Chicago. Là encore, le but recherché est d'amener les stagiaires à définir les besoins auxquels ils devront répondre une fois de retour dans leur pays d'origine. Ce programme se déroule en trois temps. Le but de la première phase est de créer les conditions et le climat favorables à l'étude. Plus précisément, la première semaine est consacrée à des activités de groupes, larges ou restreints, et doit susciter un certain nombre d'interactions : interaction entre les participants eux-mêmes devant les amener à partager les mêmes objectifs et à s'entraider, contacts

avec des boursiers de l'OMS qui peuvent décrire les ressources du Centre dans son contexte d'application aux problèmes éducatifs de la région et faire d'ores et déjà bénéficier les stagiaires de leurs connaissances (en prévision du rôle qu'ils auront à jouer une fois de retour chez eux), contacts encore avec le personnel du Centre qui pourra conseiller les participants et les instruire afin de les amener à partager leurs objectifs et leurs espoirs. Les élèves travaillent également seuls (avec l'aide d'un conseiller) afin de déterminer les problèmes éducatifs qui se posent dans leurs pays d'origine et qui peuvent être traités dans le cadre du séminaire. A la suite de ces contacts, les participants définissent des objectifs qui permettent au mieux de décider de l'emploi de leur temps et de leur énergie. Le personnel enseignant, pour sa part, dispose des renseignements qui lui permettront de mieux adapter les activités de formation aux besoins.

Après cette première semaine, les participants entament une nouvelle phase de présentations, de démonstrations et commencent à travailler seuls à un projet portant sur trois domaines principaux : planification de l'enseignement, techniques pédagogiques (y compris emploi des auxiliaires d'enseignement) et évaluation. Les heures de la matinée se passent en cours structurés, l'après-midi étant consacrée à l'étude indépendante ou au projet. Les séances d'enseignement systématique sont agencées de façon à permettre aux élèves d'acquérir des informations (en assistant par exemple à une démonstration des principes de l'apprentissage), d'appliquer ces connaissances à leur propre projet et de connaître l'appréciation portée par les autres élèves et le personnel enseignant sur la qualité de leur travail.

Au début de la quatrième semaine, qui correspond à la troisième phase, les stagiaires se préparent à présenter leur projet à un public choisi qui peut se composer soit de deux conseillers, soit de plusieurs conseillers et boursiers ou bien encore de l'ensemble du personnel et des participants au séminaire. Il s'agit d'apprendre aux élèves à analyser systématiquement les activités exécutées dans le cadre de projets en prévision du retour dans leur pays. Cette phase doit également permettre de préparer le terrain pour les activités que le stagiaire devra entreprendre une fois rentré chez lui. Les participants ont le choix entre des exercices de simulation et des jeux de rôle. Sur la base des suggestions émises, le stagiaire peut alors modifier ses plans.

L'évaluation de ce programme de quatre semaines porte essentiellement sur le processus éducatif et le contenu de l'enseignement. Le personnel et les participants se réunissent chaque semaine afin de commenter les activités d'études, de discuter du programme de la semaine suivante et de recueillir des renseignements par écrit sur les activités de la semaine précédente afin de savoir lesquelles ont été jugées bonnes ou moins bonnes, et pourquoi. Ces renseignements font l'objet de discussions lors de réunions du personnel au début de la semaine suivante. Seul le projet est évalué étant donné que c'est cet aspect du programme qui permet au personnel d'apprécier l'aptitude de l'élève à appliquer ses connaissances pratiques et théoriques. On recueille des données descriptives à la fin du programme, puis six mois plus tard, afin de savoir dans quelle mesure les plans ont été exécutés et de déterminer les facteurs qui ont soit favorisé, soit entravé la réalisation des objectifs.

2.4 Programmes de formation sur le terrain

Ces programmes ont certains objectifs en commun avec les activités décrites précédemment. Bien que ces séminaires de deux semaines auxquels ne participent que trois personnes environ offrent des ressources limitées, ils ont plusieurs caractéristiques en commun avec les conférences-ateliers organisées à Chicago.

Au cours de chacun de ces séminaires organisés sur le terrain, on commence par déterminer les besoins et/ou les problèmes. Autre caractéristique commune à ces séminaires et à ceux de Chicago, le temps est à peu près également partagé entre des cours systématiques et structurés et des projets individuels en rapport avec les conditions existant dans les pays des participants.

Ces séminaires sur le terrain se distinguent de ceux qui ont lieu à Chicago par leur moindre durée, les ressources mises à disposition (professeurs des établissements locaux d'enseignement; magnétoscopes, etc.) et le cadre (les participants vivent en internat dans les régions reculées ou logent à l'hôtel dans les villes).

3. Problèmes et orientations

Cette année passée, le Centre a pu accueillir des boursiers et des professeurs de la même région qui seront appelés à prêter conjointement leur concours au Centre régional correspondant. Cette expérience a été utile dans la mesure où elle a permis de définir des priorités et des principes directeurs pour les futurs programmes.

Les participants au programme de quatre semaines ne sont pas parvenus à se faire une idée précise du rôle qu'ils seront appelés à jouer dans le centre régional de formation d'enseignants. Il en résulte que beaucoup de temps et d'énergie ont été consacrés à des questions d'orientation et de définition des objectifs et que les ressources pourtant uniques dont dispose le centre n'ont pas été utilisées comme elles auraient dûes l'être. Il faut espérer que cette situation s'améliorera à mesure que les boursiers retournent dans leurs régions respectives et pourront non seulement intervenir dans la sélection des futurs participants aux séminaires de Chicago, mais encore leur donner des instructions préalables.

A l'échelon régional, les bureaux de l'OMS et les écoles devraient également tenir compte de certains critères de sélection pour le personnel qui participe aux séminaires à court terme.

On a constaté au Centre que les stagiaires avaient davantage de chances d'intervenir efficacement dans leur pays s'ils possédaient les caractéristiques suivantes :

- i) il est essentiel que les stagiaires parlent couramment l'anglais afin d'utiliser pleinement les ressources du Centre tant pour préparer leurs travaux ultérieurs que pour bien comprendre la portée des contrôles dont ils sont l'objet et des suggestions qui leur sont faites;
- ii) si le stagiaire possède un titre universitaire, il aura davantage de chances de voir ses idées acceptées;
- iii) lorsque deux ou trois participants viennent de la même institution, ils peuvent établir une analyse plus exacte des conditions régnant dans le pays d'origine et s'aider mutuellement pour l'exécution des plans définis pendant le séminaire.

L'une des préoccupations communes aux boursiers de l'OMS est de savoir s'ils seront capables d'assurer des activités de formation de façon indépendante une fois de retour dans leur pays. Cette réaction tient largement au fait que ces derniers n'ont guère la possibilité, pendant le déroulement du programme du Centre, d'assumer des responsabilités de chef et de prendre confiance en leurs aptitudes. Etant donné que la plupart des boursiers commencent leur stage de formation en juin, les séminaires de Chicago devraient se dérouler en novembre et en mars. De cette manière, les boursiers pourraient participer activement au séminaire de novembre et assumer d'importantes fonctions d'enseignant pendant celui de mars avant de retourner dans leur pays.

Autre question préoccupante, celle de savoir dans quelle mesure la préparation à des examens universitaires se répercute sur la qualité du stage. Il est certain que les titres universitaires sont appréciés dans les professions médicales. Il se peut également que certains stagiaires soient mieux entendus s'ils regagnent leur pays muni d'un tel titre. D'un autre côté, certains stagiaires diplômés s'avèrent incompetents dès qu'ils doivent prendre des décisions seuls. Il importerait de savoir à ce propos si le fait de demander aux stagiaires de présenter un diplôme offre des avantages certains.

De façon générale, le régime des études est bénéfique pendant les trois ou quatre premiers mois. Les boursiers participent à des activités utiles et ont le sentiment de ne pas perdre leur temps pendant une période d'adaptation difficile et en l'absence d'une activité professionnelle dont ils ont tiré auparavant des satisfactions (le fait de soigner des malades, par exemple). Mais, dès que d'autres objectifs ou options se dessinent, les boursiers participent moins volontiers à des activités (tel le fait de devoir suivre un séminaire du Centre) qui peuvent être en contradiction avec le programme prévu. A mesure que l'année s'écoule, des conflits de priorités apparaissent au point que les élèves en arrivent parfois à considérer les cours comme une obligation sans grand rapport avec les problèmes auxquels ils seront confrontés dans les centres régionaux de formation d'enseignants. De tels cas se produisent assez souvent pour que l'on envisage sérieusement de rendre la préparation d'examens facultative. Les boursiers pourraient par exemple s'inscrire à un programme d'études universitaires, mais attendre quatre ou cinq mois avant de décider s'ils vont se présenter ou non à l'examen. Ce laps de temps serait suffisant pour définir les objectifs les mieux adaptés au Centre de formation dans lequel le boursier sera appelé à enseigner et permettre à ce dernier de prendre sa décision en toute connaissance de cause. Cette solution serait particulièrement indiquée dans les cas où un Centre régional déciderait d'envoyer un deuxième ou un troisième boursier à Chicago afin qu'il y acquière des compétences dans un domaine déterminé.

Un dernier problème a trait aux réactions négatives de certains professeurs du Centre à l'égard de méthodes pédagogiques dont le but est moins de diriger le travail de l'élève que de le faciliter et de faire participer ce dernier au contrôle des résultats. Ces réactions sont de deux types. Les professeurs sont tout d'abord soucieux d'éviter les gaspillages de temps et pensent donc qu'il est préférable d'emblée d'indiquer aux stagiaires ce qu'ils doivent savoir. Cette optique se justifie lorsque l'on fait passer l'acquisition de connaissances en priorité, en particulier aux niveaux inférieurs d'enseignement. Les élèves n'ont pas la possibilité de chercher par eux-mêmes, de faire des erreurs et de trouver des solutions parce que cela prend du temps et est difficile à organiser. La seconde réaction négative tient au fait que ces professeurs sont franchement déçus de devoir faciliter le travail de l'élève au lieu de pouvoir faire la preuve de leur compétence pédagogique. Ce que l'on attend d'eux, c'est qu'ils conseillent le stagiaire et l'aident à déterminer ses besoins et les ressources qui lui sont nécessaires. Cela signifie également que les professeurs doivent réfréner l'envie d'exposer des connaissances péniblement acquises aussi longtemps que l'élève n'en a pas besoin. Cette réaction se retrouve chez tous les enseignants et procède du besoin bien naturel d'être considéré à sa juste valeur. C'est ce besoin qui est à l'origine des interminables discussions dans les réunions des commissions des programmes lorsque les professeurs réclament le "temps d'enseignement" qui leur revient.

Si l'on a décrit ces réactions dans ce rapport déjà long, c'est parce qu'elles s'observent au Centre qui pourtant se considère comme une institution souple et tout entière axée sur les étudiants. Ces réactions reflètent des espoirs et des convictions que partagent déjà les futurs stagiaires, c'est-à-dire ceux qui seront appelés à prêter leur soutien aux centres régionaux de formation d'enseignants. Enfin, dans la mesure où ces réactions continueront à s'observer dans tous les centres de formation d'enseignants, elles doivent être considérées comme l'un des obstacles aux innovations en matière d'enseignement.

Les attitudes qui sont à la base de ces réactions constituent certains des principaux facteurs qui déterminent la nature des institutions de formation du personnel médical. Comme on l'a dit au début de ce rapport, ces établissements se caractérisent par l'importance accordée à l'acquisition de connaissances et à l'étude de spécialités ou de super-spécialités, à l'utilisation de techniques et d'instruments hautement perfectionnés pour le traitement de maladies rares et à la volonté de satisfaire les intérêts des professeurs et de répondre à leur besoin de considération. Si l'on veut que les Centres régionaux et interrégionaux de formation d'enseignants renoncent à ces pratiques, il faut commencer par proposer d'autres objectifs et mettre l'accent sur l'aptitude à résoudre les problèmes et sur les besoins des étudiants, le but recherché n'étant plus seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi leur application.

Conclusion

Le Centre interrégional de formation d'enseignants souffre plus ou moins d'un handicap inhérent à toutes les grandes écoles de formation des personnels de santé dans la mesure où il dispose de ressources abondantes et d'un personnel qualifié, mais offre des conditions différentes de celles dans lesquelles les élèves devront travailler après leur stage. Si l'on veut que ce Centre exerce une influence tangible en matière de pédagogie et, en dernier ressort, contribue à améliorer les services de santé, il faut mettre l'accent sur l'aptitude à résoudre les problèmes et accroître au maximum la participation de l'élève dans le processus d'étude. Le point de départ des programmes de formation doit être la définition des besoins de l'élève, et non l'exposé de ce que sait le professeur.

Ce rapport rend compte des méthodes employées pour réaliser ces objectifs dans le cadre de programmes de bourses d'une année et de séminaires à court terme organisés par l'OMS ainsi que des problèmes rencontrés au niveau de l'application pratique des principes exposés.