

4

FORMATION DES MAITRES

Motivation des enseignants pour la formation permanente

par *Martine RONGIER WIZNITZER, New-York*

Note

L'auteur de cet article est coordinatrice du programme de mathématiques d'une école américaine (enfants de 2 ans 1/2 à 14 ans). A ce titre elle est chargée en particulier de la formation continue des enseignants de mathématiques à tous les niveaux de l'école. Elle est donc confrontée quotidiennement aux problèmes relatifs à la motivation de ces enseignants. Cet article est le résultat de ses observations d'une part, et d'autre part d'une étude des principaux ouvrages américains dans ce domaine.

Il est évident que les institutions scolaires américaines étant très différentes de celles qui existent en France, cet article ne peut s'appliquer entièrement aux enseignants français. Mais il contribuera peut-être à fournir un éclairage différent sur un problème fondamental dans tous les systèmes éducatifs, celui de la motivation. C'est un document de travail, qui peut être le point de départ d'une discussion constructive.

Introduction

Etant donné que l'enseignement est une profession liée à l'acte d'apprendre, il est naturel que la motivation des enseignants eux-mêmes pour s'instruire soit un sujet important dans la profession.

La préparation en Ecole Normale ou en Faculté n'est que le commencement de la formation professionnelle d'un enseignant. Il doit poursuivre son développement professionnel tout au long de sa carrière s'il veut s'adapter à des conditions de travail qui évoluent et à une connaissance qui s'étend sans cesse.

Mais un tel développement ne peut avoir lieu si l'enseignant n'est pas motivé pour entreprendre une formation permanente.

L'objet de cet article est d'étudier la nature de la motivation chez les enseignants, de passer en revue les divers facteurs qui lui sont liés, d'examiner les obstacles à la motivation et éventuellement leurs remèdes, et de tenter une description du résultat idéal. Il se réfère de temps en temps à des ouvrages américains traitant de ce sujet.

La nature de la motivation

L'un des problèmes concernant la motivation des enseignants est qu'en général on considère qu'elle va de soi. A ce propos, il est intéressant de noter que les livres et les articles dont le sujet principal est la motivation des enseignants sont extrêmement rares. D'un autre côté, beaucoup d'auteurs déplorent le peu de motivation des enseignants mais ne l'expliquent pas. Thelen (1971) écrit : "L'enseignant n'est plus mû par le zèle de missionnaire qui autrefois constituait une caractéristique des professions où l'on aide autrui".

Il y a deux types de motivation : la motivation intrinsèque (le désir et la satisfaction de mieux enseigner) et la motivation extrinsèque (l'espoir d'obtenir des promotions, des distinctions, etc). Tous deux sont respectables et tous deux doivent être encouragés. Mais s'il est relativement facile, quand on en a les moyens, d'accorder des promotions ou d'autres distinctions administratives aux enseignants, il est beaucoup plus difficile de stimuler chez eux la motivation intrinsèque. En outre, selon certains auteurs, c'est seulement lorsque cette dernière se développe qu'une véritable évolution professionnelle a lieu.

Facteurs affectant la motivation

Considérations humaines et psychologiques. Les enseignants se sentent isolés. Pour eux les stages de formation peuvent donc être l'occasion de rencontrer d'autres adultes et de partager avec eux idées et expériences. L'interaction entre collègues est très utile. House (1977) considère que 54 % des sources d'idées d'un enseignant sont fournies par ses amis ou par ceux de ses collègues avec lesquels il travaille le plus étroitement.

Il serait très facile de s'appuyer sur cette base solide pour développer la motivation. Il faudrait mettre à la disposition des enseignants une salle de leur établissement où ils puissent se retrouver, échanger et discuter des idées. Si certains enseignants sont particulièrement experts dans un domaine donné, on pourrait en tenir compte et les faire contribuer à la formation de leurs collègues dans ce domaine. Comme Fischer (1971) le

remarque, "ces groupes d'enseignants sur le terrain pourraient devenir de puissantes équipes de recherche". Les enseignants tireraient alors beaucoup de satisfaction et de fierté de leur participation à de telles équipes.

Mais si les enseignants connaissent leur propre valeur, ils ont aussi besoin qu'elle soit reconnue par autrui. Dans un rapport préparé pour le président Carter sur le statut de la science et de l'engineering aux Etats-Unis, le Secrétariat à l'Education et la Fondation Nationale des Sciences rendait compte de "l'indifférence générale du public pour le statut des enseignants". Ces derniers souffrent aussi de l'hostilité de nombreux parents d'élèves envers tout changement : à quoi bon suivre un stage de formation si l'on ne peut appliquer ce qu'on y a appris ?

Une plus grande considération envers les enseignants de la part de l'administration scolaire conduirait non seulement à les soutenir dans leurs tentatives de changement, mais aussi à solliciter leur participation dans la conception même des stages qui leur sont destinés.

Un autre problème est créé par le fait que la formation permanente signifie souvent pour les enseignants retourner à l'école, retrouver les angoisses de l'examen, etc. Leur motivation risque alors d'être refroidie par de mauvais souvenirs.

Il faut traiter les enseignants comme des adultes. S'ils doivent suivre des cours dans une université, les enseignants de cette dernière doivent accueillir les stagiaires de telle sorte que cette expérience ne constitue pas une menace pour eux.

Plus profondément, les enseignants ont besoin de sentir que leurs émotions sont prises en compte, que leurs valeurs sont respectées. Ils ne devraient jamais être forcés d'œuvrer en vue d'objectifs avec lesquels ils sont en désaccord (Rubin, 1978). Les stages de formation ne devraient pas être seulement l'occasion d'enseigner un sujet, mais aussi d'utiliser des techniques qui contribueraient à créer une atmosphère d'ouverture et de confiance entre les enseignants.

Pertinence du contenu de la formation. L'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants ne sont pas motivés pour suivre des stages de formation est que bien souvent le contenu de ces stages leur est complètement étranger. Les cours dispensés aux enseignants dans les universités n'ont souvent que peu de rapports avec ce qui se fait dans les classes. De plus, ce n'est pas seulement le contenu de ces cours, mais souvent aussi les méthodes employées, qui ne s'appliquent pas aux stagiaires : les formateurs ne sont pas toujours sensibilisés aux problèmes spécifiques de l'éducation des adultes.

Abstraction faite des considérations de qualité du contenu, il est intéressant de noter que la plupart des auteurs sont fortement opposés aux stages en université et leur préfèrent des programmes mis en œuvre à l'intérieur même de l'établissement. Mon opinion personnelle sur ce point est qu'au contraire il peut être profitable pour des enseignants de sortir de

leur environnement quotidien de façon à acquérir une distance qui leur permette de mieux voir les problèmes.

Un moyen évident pour donner une plus grande signification aux programmes de formation destinés aux enseignants est d'associer ces derniers à la conception des programmes, par exemple en leur soumettant un questionnaire relatif à leurs besoins. La formation des enseignants peut même se faire sous forme de "cercles d'étude" dans lesquels ce sont les participants eux-mêmes qui se chargent d'élaborer le contenu. D'autre part l'apprentissage devrait être lié à son application. Les enseignants devraient avoir l'occasion, comme le suggère Palmer (1978), d'"expérimenter dans leurs classes des éléments des programmes de formation de façon à rendre leur apprentissage plus solide".

Les divers animateurs de chaque stage devraient être choisis en fonction des besoins et des intérêts des participants. Il n'est pas indispensable qu'ils aient tous une formation académique poussée. Certains des stagiaires eux-mêmes pourraient être amenés à participer à la formation de leurs collègues, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Les programmes de formation devraient être assez souples pour être facilement individualisés de façon à répondre aux besoins et aux intérêts individuels au sein d'un même groupe de stagiaires. On verrait ainsi des enseignants se former dans un domaine qui les intéresserait plus particulièrement et finir par devenir des spécialistes dans ce domaine.

Il devrait y avoir une charnière entre la formation initiale des enseignants et leur formation continue. Quant à la formation initiale, elle a un besoin urgent d'être améliorée. Une étude de Levenson et Spillane (1976) a montré que 96% d'enseignants en fin de formation initiale considéraient que les cours qu'ils avaient suivis auraient dû être plus pertinents. Plus de la moitié des nouveaux enseignants interrogés qualifiaient leur propre formation de "médiocre à passable". Il est compréhensible que des enseignants ayant eu une expérience aussi négative lors de leur formation initiale soient peu motivés pour se lancer dans des stages de formation permanente.

Quant à cette dernière, elle devrait être conçue, comme Rubin (1978) le suggère, "par séquences, de façon que les enseignants puissent progresser dans un cycle d'unités de formation de plus en plus complexes".

Le temps. C'est l'un des facteurs clés de la motivation des enseignants. Il a d'importantes conséquences administratives.

Il faut aux enseignants du temps pour réfléchir à leur pratique quotidienne avec quelque distance. Il leur faut du temps pour observer des programmes ou au moins pour rassembler quelques informations sur eux avant de s'y inscrire. Il leur faut du temps pour découvrir leurs propres besoins, pour expérimenter avec de nouveaux matériels et de nouvelles techniques, pour juger de leur intérêt. Il leur faut du temps pour rester en contact avec leur centre de formation continue. Il leur faut du temps,

dans certains cas, pour voir le résultat de leur formation, en particulier s'il s'agit d'objectifs à long terme.

Si l'administration scolaire a la volonté de stimuler la motivation de ses enseignants, elle doit aménager leur emploi du temps. Cela suppose, bien entendu, des effectifs plus nombreux pour que des occasions de formation puissent être ménagées. Fischer (1971) considère que les effectifs d'enseignants devraient être augmentés de 10%. Jackson (1971) n'hésite pas à recommander que l'emploi du temps des enseignants soit réduit de moitié. Rubin (1978) conseille le travail en équipe, des emplois du temps souples, la contribution d'assistants venus de l'extérieur ou pris parmi les élèves.

En outre, les programmes de formation eux-mêmes devraient être divisés en unités. Comme le dit Palmer (1978), "il vaut beaucoup mieux avoir trois séances d'une heure qu'une séance de trois heures". Outre la commodité évidente d'un tel horaire, cela ménage à l'enseignant du temps entre les sessions pour assimiler le contenu, pour l'expérimenter et pour l'évaluer.

L'administration. Les divers aspects de la motivation que nous avons examinés jusqu'ici (considérations humaines et psychologiques, pertinence du contenu de la formation, temps) ont tous des implications administratives que nous avons également examinées. Il nous reste à passer en revue les facteurs purement administratifs.

L'administration scolaire paraît menaçante à beaucoup d'enseignants. Certains d'entre eux évitent les stages de formation parce qu'ils ont peur que leur participation à de tels programmes soit interprétée par leurs supérieurs comme un aveu de faiblesse professionnelle ou d'incompétence. D'autre part, d'autres enseignants sont astreints à suivre des programmes obligatoires : la formation leur est imposée d'en haut. Dans les deux cas les pressions administratives sont beaucoup trop fortes.

Certains administrateurs scolaires sans imagination croient que le seul but de la formation continue est d'"empiler des points qui permettent à l'enseignant de grimper sur l'échelle des salaires" (Allen, 1971). C'est parfait si c'est vraiment là la seule motivation de l'enseignant, mais il peut y avoir d'autres facteurs (besoin de considération, de soutien des collègues, etc.), qui intéressent l'enseignant de plus près mais qui échappent totalement à l'œil de l'administration.

Paradoxalement, cet "entassement" de points ou d'unités de valeur peut devenir tel qu'il peut chasser l'enseignant de sa classe, pour le placer par exemple dans un poste administratif (Allen, 1971). La motivation d'un tel enseignant était-elle réellement de devenir autre chose qu'un enseignant, ou s'est-il trouvé, pour ainsi dire, conduit dans cette situation par l'absence d'autres possibilités ?

Le rôle de l'administration scolaire ne devrait pas être d'ordonner et d'interdire comme c'est trop souvent le cas. Les administrateurs devraient

se transformer en catalyseurs, qui devraient pouvoir, en accord et avec la participation des enseignants, reconnaître les besoins de formation, aider à l'élaboration des activités, en suivre les développements.

Les enseignants eux-mêmes devraient avoir l'initiative de participer à des stages, quand ils en éprouvent le besoin. Si des administrateurs désirent participer à des stages, ce devrait être en tant que stagiaires et non en tant que superviseurs.

Rubin (1978) décrit le rôle que l'administration devrait assumer : "Le but est d'acquérir un style administratif qui soit fortement axé sur la prise des décisions en commun, et sur le développement des potentialités individuelles. C'est ce type de leadership qui stimule le mieux les capacités humaines d'évolution personnelle".

Pour que les administrateurs puissent assumer ce rôle de catalyseurs, il faut qu'ils soient eux-mêmes formés dans ce sens. A plus ou moins long terme il devrait y avoir dans chaque établissement scolaire un spécialiste de la formation qui servirait de conseiller aux enseignants et qui serait constamment disponible. Cela implique bien entendu des aménagements administratifs et financiers radicaux. Mais le but à atteindre, un corps enseignant heureux et en auto-formation constante, en vaut la peine.

L'enseignant en auto-formation

Lorsque toutes les exigences que nous venons d'énumérer seront satisfaites, le résultat devrait être ce que certains auteurs appellent l'enseignant en auto-formation (Rubin, 1971). Dans le même esprit, Bush (1971) plaide pour un "perfectionnement professionnel constant et auto-dirigé".

Les enseignants en auto-formation sont des individus qui bénéficient d'une administration facilitatrice, non menaçante. Ils ont acquis une aptitude à se prendre en charge eux-mêmes, et se sentent assez libres pour faire des expériences et même des erreurs.

Ces enseignants ont eux-mêmes l'initiative de leur propre formation continue. Ils sont capables de faire leur propre évaluation et d'identifier les domaines dans lesquels ils ont besoin d'un recyclage. Ils participent à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de leur propre éducation.

Ces enseignants font preuve d'une motivation intrinsèque pour une évolution et un apprentissage constants. Tout en appréciant et en se réjouissant de sanctions externes telles que des hausses de salaire ou de meilleures conditions de travail, ils tirent leur plus profonde satisfaction professionnelle de leur compétence et de leur expertise.

Conclusion

L'enseignant en auto-formation dont nous venons de faire le portrait existe-t-il déjà, existera-t-il bientôt, ou est-il un personnage utopique qui ne prendra jamais forme ?

Quelle que soit la réponse à cette question, nous savons que tel est le but que nous devons nous efforcer d'atteindre, même si tout ce que nous pouvons faire n'est que de nous en rapprocher un tant soit peu. Comme le dit Rubin (1971), "il n'y a pas de solution de facilité... Chaque individu doit se démenier... tout en se disant... que le succès n'est pas inévitable... que le changement n'est jamais indolore... Cependant, même compte tenu de ces risques, la vaste majorité des enseignants accepteront de jouer le jeu s'ils y trouvent une occasion intéressante d'évoluer. Ils joueront le jeu parce que l'alternative est d'être privés d'une tâche satisfaisante et de demeurer inertes".

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN D.W. - In-service teacher training : a modest proposal. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- BROWN G.J. - The confluence of affective and cognitive learning. In L.J. Rubin (ED.), *The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions*. Boston : Allyn & Bacon, 1978.
- BUSH R.N. - Curriculum-proof teachers : who does what to whom. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- FEINSTEIN I.K. - Preparation for effective mathematics teaching in the inner city. *The Mathematics Teacher*, 1972, 1, 79-85.
- FISCHER L. - In-service education : an immodest proposal. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- HOUSE E.R. - The micropolitics of innovation : nine propositions. In L.J. Rubin (ED.), *Curriculum handbook*. Boston : Allyn & Bacon, 1977.
- IVANS H., BLUME R.A., COMBS A.W. & HEDGES W.D. - *Humanistic teacher education : an experiment in systematic curriculum innovation*. Fort Collins, Colorado : Shields Publishing Co, 1974.
- JACKSON P.W. - Old dogs and new tricks : observations on the continuing education of teachers. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- LAWRENCE G *et al.* - *Patterns of effective in-service education : a state of the art. Summary of research on materials and procedures for changing teacher behaviors in in-service education*. State of Florida : Department of Education. Dec. 1974. - 8-15.

- LEVENSON D. & SPILLANE R.R. - Teacher training : a question of control, not content. *Phi Delta Kappan*, 1976, 7, 435-439.
- LIPPITT R. & FOX R. - Development and maintenance of effective classroom learning. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- Mc DANIELS G.L. - Successful teachers and successful schools. In L.J. Rubin (ED.), *Curriculum handbook*. Boston : Allyn & Bacon, 1977.
- MEADE E.J. - No health in us. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- PALMER T.M. - In-service education : intrinsic versus extrinsic motivation. In L.J. Rubin (ED.), *The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions*. Boston : Allyn & Bacon, 1978.
- RUBIN L.J. - The self-evolving teacher. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- RUBIN L.J. - Some postulations and principles on the continuing professional education of teachers. In L.J. Rubin (ED.), *The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions*. Boston : Allyn & Bacon, 1978.
- SCHAEFER R.A. - *The school as a center of inquiry*. New York : Harper & Row, 1967.
- SPEIKER C.A. - Do staff development practices make a difference ? In L.J. Rubin (ED.), *The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions*. Boston : Allyn & Bacon, 1978.
- THELEN H.A. - A cultural approach to in-service teacher training. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- TYLER R.W. - In-service education of teachers : a look at the past and future. In L.J. Rubin (ED.), *Improving in-service education : proposals and procedures for change*. Boston : Allyn & Bacon, 1971.
- WILSON S. - Career long staff development : an educational necessity. In L.J. Rubin (ED.), *The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions*. Boston : Allyn & Bacon, 1978.