

L'Autoformation continue, signification et voies possibles

Cécile Touzin-St-Pierre
université laval

Quelle signification revêt le concept d'autoformation sinon celle de continuité ou d'interaction entre les deux moments de la carrière active de l'enseignant, à savoir: formation initiale et formation continue. Un rapport étroit relie ces deux temps, car l'étape ultime de la formation n'est-elle pas celle où l'éducateur est en mesure d'établir un lien entre l'intervention éducative en classe et les connaissances à la fois théoriques et pratiques de la formation initiale? La continuité dans la formation peut se réaliser selon diverses voies telles que la prise en charge de la formation continue, l'appel au vécu professionnel, le partage des pouvoirs, l'implication dans la recherche éducationnelle et le recours à la technologie éducative. Cependant, tout processus d'autoformation devrait être amorcé par une remise en question de la formation initiale. Ces voies d'accès à l'autoformation sont susceptibles de combler le vide ressenti par les éducateurs en exercice dans le domaine du perfectionnement en cours.

What is the significance of the concept of self-directed professional development other than that of continuity or interaction between two points of time in the active career of the teacher – that is, initial teacher training and professional development? Continuity in professional training can be realized in various ways, such as taking charge of continuous professional development, an appeal to real-life professional experience, sharing of duties, involvement in educational research, and recourse to educational technology. However, any process of self-directed professional development should begin by re-examining initial training. The routes to self-directed professional development are likely to fill the vacuum felt by educators active in the area of in-service training courses.

Le concept d'autoformation est intrinsèque à celui de la continuité et c'est là sa principale caractéristique. La formation initiale devrait en effet se prolonger jusqu'à la fin de la vie professionnelle active. "Aucune formation, selon Jean Ader et Michel Simondin (1975), ne peut être conçue comme susceptible d'avoir un terme" (p. 72). Cette continuité englobant les deux temps de la carrière active ne prend-elle pas sa véritable signification lors de l'intervention journalière et concrète auprès des élèves en classe?

Toutefois, si la continuité implique l'inachèvement, elle n'exclut cependant pas, sous le rapport de la formation, des temps forts et des temps faibles. Un programme d'autoformation peut comprendre des périodes consacrées à l'enseignement proprement dit et d'autres destinées exclusivement au perfectionnement. Raymond Lallez (1974) admet ce principe où l'enseignant est à la fois formateur et formé.

La formation continue instaurant un processus éducatif signifie la périodicité d'un mouvement qui, bien que ne s'arrêtant pas, est cependant fait d'un

va-et-vient grâce auquel le même homme peut être tour à tour seulement celui qui se forme et celui qui travaille ou se distrait, mais encore celui qui apprend et celui qui enseigne, l'enseignant et l'enseigné (p. 46).

La continuité ne serait toutefois pas possible s'il n'y avait d'abord, chez l'autoformé, une analyse de l'adéquation de sa formation initiale. Les changements actuels dans le système éducatif et les besoins de l'enfant de demain sont deux des principaux motifs qui incitent à placer la remise en question au premier rang de toute action subséquente.

LA REMISE EN QUESTION DE LA FORMATION INITIALE

L'enseignant déjà formé doit, au cours de sa carrière active, remettre en question sa formation initiale. Plusieurs motifs peuvent être évoqués à cet effet. D'abord, il n'est plus possible aujourd'hui, pas plus que cela ne l'était autrefois, de doter le futur maître d'une somme de connaissances lui permettant d'enseigner efficacement le reste de sa vie professionnelle. Puis, aucun individu n'est en mesure d'acquérir en une seule fois l'ensemble des connaissances techniques exigées, soit à un instant donné, soit au cours de toute sa carrière active. Enfin, un trop grand nombre de changements interviennent sans cesse et c'est là le principal motif de remise en question. En effet, les objectifs éducationnels sont souvent l'objet de questionnements; on assiste à de fréquentes transformations tant au niveau des structures externes du système scolaire, notamment celles des programmes d'étude, qu'au niveau des structures internes de l'école telles que horaires et contenus de cours; enfin, de nouvelles techniques et des méthodes nouvelles d'enseignement surgissent dans le milieu et s'imposent pour ainsi dire comme étant les plus récentes innovations.

Tous ces changements appellent d'une part l'abandon des modèles traditionnels de formation des maîtres qui ont cours depuis quelques générations et d'autre part une nouvelle conception de la formation en rapport avec les besoins de l'enfant de demain. Frank Doyle et Daniel Goodwill (1977) prévoient que vers 1985, "le maître sera davantage une ressource pleine de compréhension à laquelle l'élève recourra de sa propre initiative selon ses besoins" (p. 12).

La remise en question doit notamment s'inscrire dans la ligne des changements au niveau du travail, des loisirs, de la vie sociale et de la technologie qui affecteront, à n'en pas douter, les besoins de l'enfant de demain et c'est là un autre motif essentiel de la remise en question. Alors pourquoi ne pas prévoir aujourd'hui les méthodes de travail de demain et tenter de les appliquer? Pourquoi ne pas envisager de nouvelles formes de loisir de demain et les promouvoir. Pourquoi ne pas organiser l'activité éducative selon le système coopératif dans lequel l'enfant sera appelé à vivre socialement demain? Pourquoi ne pas apprendre à maîtriser et à

utiliser la technologie d'aujourd'hui, l'ordinateur par exemple, afin d'aider l'enfant à faire face au monde technologique qu'il rencontrera dans son travail de demain?

Voilà des questions sur des changements qui sont d'ailleurs déjà amorcés en certains milieux. Elles sont de nature à inciter l'enseignant en autoformation à se tracer une ligne de conduite malgré les difficultés venant soit de collègues mal préparés, soit d'administrateurs non convaincus, soit de responsables de formation non clairvoyants ou de parents inertes et sceptiques, soit tout simplement de la passivité ou de l'individualisme naturels.

Parce qu'il y a évolution constante dans le système éducatif et parce qu'il est nécessaire de préparer l'enfant au futur et non au passé, il serait faux de croire que l'inscription sporadique à des cours ou à des stages de recyclage puisse répondre à un renouvellement adéquat et continu. L'autoformation est donc synonyme de continuité et le choix des moyens revient à la personne concernée. Plusieurs voies sont susceptibles de l'aider dans son cheminement, l'une des premières est la prise en charge de la formation propre.

LA PRISE EN CHARGE DE LA FORMATION PROPRE

La décision de prendre en charge sa formation revient au principal intéressé: l'enseignant. Quel intermédiaire pourrait mieux connaître ses propres besoins en matière de formation, qui serait capable de mettre en valeur ses talents et ses potentialités, sinon lui-même?

Se prendre en charge, cela signifie accepter le changement. Plutôt que de s'inscrire dans un programme conçu pour une clientèle variée et de suivre passivement la voie déjà tracée par les institutions de formation, l'autoformé détermine lui-même son programme de formation en concertation avec ces mêmes institutions. Le premier changement est d'ordre décisionnel: l'enseignant est appelé à définir les objectifs d'une activité éducative, à en préciser les contenus, les méthodes et le matériel didactique pertinent afin de répondre exactement à ses besoins.

La formation souhaitable, n'est pas celle qui se fonde sur l'autoformation mais celle qui y conduit ... Il ne s'agit pas de confier à des institutions spécialisées au service de l'administration des sessions de formation auxquelles les enseignants assisteraient comme des invités externes, il s'agit au contraire de donner aux enseignants le temps et les moyens d'assurer eux-mêmes leur propre formation continue (Fragnière, 1975, pp. 65, 163).

Le second est d'ordre pratique et se fait en deux temps. L'activité programmée est d'abord appliquée en classe sous supervision; c'est le moment où l'autoformé peut réaliser d'une façon satisfaisante le type et le style d'enseignement qu'il veut vivre. Elle est ensuite évaluée au sein de l'équipe de travail en référence à des points tels que le comportement des

élèves, les processus et modes d'apprentissage, les méthodes de travail, les succès, les difficultés et les échecs, etc.

Le processus d'autoformation ci-haut décrit nécessite un encadrement adéquat par un conseiller ou par un superviseur. Il s'agit d'un rôle primordial qui touche plusieurs dimensions. A titre d'exemples on peut citer: l'identification et la préparation du matériel éducatif selon les besoins, l'information au sujet du matériel didactique disponible, les suggestions concernant l'organisation la plus efficace de l'espace, la discussion sur des problèmes de comportement dans la classe, l'intervention pédagogique, l'aide à un élève en particulier, l'appui moral à un enseignant en difficulté, la stimulation dans la recherche, le reportage de pratiques réussies par d'autres enseignants, la démonstration de nouvelles méthodes et de techniques d'enseignement, etc.

Voilà pourquoi ce rôle requiert des ressources humaines de première qualité. Idéalement, on devrait pouvoir identifier un conseiller ou un superviseur par certains traits distinctifs: un maître expérimenté ayant une connaissance de l'école fondée sur sa propre expérience, un maître qualifié ayant suivi un programme le préparant à son travail de conseiller, un maître connaissant ayant participé à des recyclages sous forme de recherches ou d'enquêtes sur des sujets tels que l'évaluation, les modes d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, la technologie de l'éducation. Bref, grâce aux qualités professionnelles et personnelles du conseiller ou du superviseur, le milieu scolaire reçoit un souffle nouveau et l'autoformé peut atteindre ses propres objectifs de formation.

L'APPEL AU VÉCU PROFESSIONNEL

La prise en charge de la formation propre est intimement liée au vécu professionnel. Ce dernier réfère d'abord au cadre physique où doit normalement se dérouler l'autoformation rendant possible le recours au vécu, puis à des conditions matérielles.

Idéalement, le cadre physique désigné et logique de l'autoformation continue est l'école, lieu du vécu quotidien au sein de l'équipe éducative. Le véritable apprentissage du métier d'enseignant et de sa pratique ne saurait avoir lieu que par l'exercice même de l'activité pédagogique. "Il est temps que l'Université se déplace dans ses véritables laboratoires que sont les classes" (Paré, 1980: 51).

Toutefois, le choix de l'école comme cadre de formation continue n'est pas, au Québec du moins, un lieu commun. Au contraire, la formation professionnelle du futur enseignant est intégrée au cadre universitaire où une variété considérable de programmes lui sont offerts. Dans certains milieux, il existe des centres spécifiquement organisés pour des stages de formation. Toutefois, les résultats escomptés de cette formation en dehors de son milieu naturel ne sont pas toujours tangibles. Le fait que l'enseignant se trouve placé dans un cadre artificiel par rapport à son vécu

quotidien, qu'il se voit coupé de l'action de ses collègues de route habituels ayant l'expérience du travail en équipe ou encore que l'aspect théorique des sujets à l'étude l'emporte sur l'aspect pratique sont autant de motifs qui ont un impact plus ou moins négatif sur l'autoformé.

L'appel au vécu dans le processus d'autoformation exige également certaines conditions matérielles d'ordre opérationnel. Deux d'entre elles retiennent ici l'attention: les facteurs temps et argent. L'enseignant doit disposer d'un temps légitime pour réaliser l'autoformation continue. C'est pourquoi la décharge de certaines responsabilités et de certaines heures de travail est à prévoir à l'horaire journalier, hebdomadaire ou annuel. Il existe différentes formules utilisées à cet effet comme une décharge égale à une journée-semaine, la réduction de l'année scolaire des élèves à neuf mois pour réserver le dixième à une formation continue et obligatoire des maîtres, une année tous les dix ans ou six mois tous les cinq ans. Cette détente de l'horaire à la faveur de l'autoformation fait partie, selon Gabriel Fragnière (1975), des politiques de l'éducation de demain. "Il faut assouplir les horaires trop rigides des enseignants et ouvrir des possibilités nouvelles par la liberté d'initiative dont l'enseignant doit pouvoir disposer" (p. 163).

Accepter l'autoformation du personnel en exercice signifie, pour les administrateurs, une prévision de l'argent nécessaire à cette fin, c'est là une deuxième condition d'ordre pratique. Dans la perspective d'un programme intense et régulier, ces prévisions englobent aussi bien le matériel didactique, les instruments et toutes les ressources utiles au programme que les activités spécifiques auxquelles les enseignants voudront se consacrer durant leur temps de liberté, telles que voyages d'études, enquêtes, recherches spécialisées, colloques, etc., et les coûts qu'entraîne la suppléance durant les absences.

La perspective d'une formation continue dans le lieu même du vécu quotidien ne saurait être envisagé sans le concours des ressources humaines du milieu. Voilà pourquoi l'appel au vécu fait aussi référence au partage dans une équipe de travail.

LE PARTAGE DANS L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

L'éducateur en autoformation ne saurait se confiner entre les quatre murs de sa classe. Le partage devient une autre voie intéressante du processus d'autoformation. Au premier échelon du partage, il y a les échanges avec les collègues et les élèves et entre collègues au sein d'une équipe. Ils sont sources de stimulation, de croissance, d'interactions positives et de renouveau. Cette idée de partage au sein d'une équipe est mise en relief dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1974) comme moyen de vaincre l'isolement et l'individualisme. "La collaboration étroite des professeurs n'est plus facultative. Le travail d'équipe devient un mode régulier d'opération ... Le grand mérite de

l'école à aires ouvertes est de faire échec à l'individualisme et de forcer la collaboration" (p. 72).

Le partage au sein de l'équipe modifie les tâches et les rôles de l'enseignant et ces transformations obligent à la délégation des pouvoirs et au partage. Par conséquent, les rôles exclusifs qui étaient accordés au maître dans l'école traditionnelle disparaissent. Il n'est plus le seul transmetteur du savoir, le seul évaluateur des qualités, des résultats et des chances de réussite de l'élève, le seul organisateur du travail et de la discipline. C'est dans cette optique que Gilles Ferry prévoyait (1974) la nécessité de former des équipes variées et adaptées aux besoins éducatifs: "Équipes pédagogiques réunissant les professeurs d'une classe et d'un niveau, équipes éducatives associant aux enseignants le psychologue, le rééducateur, le conseiller d'orientation ... équipes de recherche, équipes interniveaux" (p. 179).

Au lieu d'un travail isolé où chacun est "maître" d'une discipline, l'équipe multidisciplinaire devient aujourd'hui une source d'information pertinente. "Les enseignants seront secondés par un nombre plus grand de spécialistes qui se joindront à eux dans des travaux en équipe en vue de fournir le meilleur enseignement possible" (Hansen, 1969, p. 6). Sur ce plan, les mass-media et les publications de toutes sortes ont aussi une répercussion sur les échanges entre les jeunes et sur leur apprentissage et ils concurrencent parfois avantageusement la parole du maître.

L'équipe éducative telle que définie par Ferry et qui associe à l'enseignant les ressources humaines du psychologue, du conseiller d'orientation ou du psycho-éducateur apporte, du même coup, une part active à l'évaluation de l'élève et aux décisions qui le concernent. Sa contribution pour évaluer l'élève est une autre facette du partage.

De même l'activité éducative s'enrichit de nos jours de ressources humaines du milieu, notamment des aides volontaires et surtout celles des parents. En conséquence, la démarche d'autoformation doit prévoir leur intégration dans certaines situations, par exemple lors de l'analyse des besoins ou des problèmes vécus dans l'école et le quartier, lors de l'étude de certaines questions connexes à l'activité éducative, lors des prises de décision en vue de concevoir et d'évaluer des actions possibles et d'y remédier. Ce recours constitue une source d'interactions nouvelles et dynamiques; il est susceptible d'enrichir l'activité éducative qui était autrefois exclusivement réservée à l'enseignant.

Les recherches le plus récentes, notamment celle du COPIE au Danemark (1979), conçoivent l'ouverture de l'école sur la société et par là sur la famille, comme un accès efficace à la formation continue: "Il faut intensifier la collaboration entre l'école et la famille, entre les enseignants et les parents. Les parents doivent être mieux informés afin de participer plus intensément aux décisions scolaires ... il faut s'adresser aux parents ... il faut cultiver l'interaction avec eux" (p. 26).

Bien qu'il faille admettre la difficulté du partage des tâches et celle du

travail en équipe, il faut aussi reconnaître à ces voies des résultats fructueux. Lors d'une intervention pédagogique où la dispersion et l'incohérence menace, la prise en charge de la situation par l'équipe et non par une personne seule peut être vue comme moyen de sauvegarder l'unité. L'enseignant qui œuvre dans sa classe peut ressentir la solitude et souffrir d'insécurité; l'échange des expériences avec d'autres collègues ou les parents et les suggestions venant des uns et des autres, en plus d'être sources d'encouragement, peuvent devenir un stimulant à la créativité et être l'objet d'un nouveau départ. C'est ainsi que Robert Gloton (1977) voit dans l'équipe une source de vie, d'apprentissage et d'interaction pour l'autoformé.

Le futur enseignant se construit comme enseignant avec les autres et par les autres; c'est dans la mesure où cette relation à l'autre est correctement organisée qu'il se construit lui-même, et c'est dans la mesure où il se construit lui-même, par son propre effort et par ses propres ressources, qu'il apporte aux autres des éléments de construction personnelle du savoir ... les autres étant les formateurs de ces formateurs que seront les enseignants au contact des élèves ... les élèves-maîtres, condisciples devenus associés (p. 116).

L'IMPLICATION DANS LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE

On ne saurait concevoir l'autoformation continue sans un lien étroit avec la recherche. "Elle est l'une des activités les plus créatrices de la formation en cours d'emploi" (Goble and Porter, 1977, p. 100). Toutefois, contrairement à certains professionnels tels que ingénieurs et médecins dont la formation permet d'accéder aux résultats de la recherche scientifique, les milieux scolaires québécois comptent peu d'enseignants tant au primaire qu'au secondaire qui peuvent inscrire à la liste de leur compétence, la participation à une recherche scientifique ou une application concrète de recherche dans l'action quotidienne. C'est pourquoi cette voie, pour plusieurs, est devenue essentielle au processus d'autoformation.

Les objectifs d'une première initiation à la recherche doivent viser des apprentissages simples tels que savoir prendre des notes et pouvoir les classer, découvrir l'utilisation des fichiers, connaître certaines notions fondamentales de statistiques, découvrir les techniques de recherche de la documentation. En certaines occasions, ils peuvent aller plus loin et permettre, par exemple l'interprétation des résultats d'une recherche et l'acceptation de sa validité comme guide d'action. Ces éléments premiers de l'initiation devraient ouvrir la porte à la compréhension et à la signification des études expérimentales "On devrait donner à l'enseignant les techniques nécessaires pour interpréter et utiliser la recherche, l'occasion d'y participer et de se sentir membre à part entière d'une équipe tentant de résoudre des problèmes de l'enseignement dont il est expert et où sa contribution sera appréciée" (Sussman, 1974, p. 30).

Lors d'une première expérience de recherche, le choix du sujet

importe. Il doit rejoindre à travers le vécu professionnel la théorie et la pratique, ce qui signifie qu'il doit être facile et adapté à la vie de la classe. Parmi les sujets choisis en fonction du travail, on peut citer: les innovations relatives aux programmes d'études, les modalités de l'apprentissage chez l'enfant, l'efficacité des différents modes d'enseignement, l'acquisition de compétences linguistiques et de concepts mathématiques, etc. Le meilleur sujet est encore celui qui laisse à l'autoformé la liberté de prendre, sans pression d'aucune sorte, l'orientation qu'il désire. Les directives de 1973 de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) sont claires à cet égard:

(1) que toutes les expériences soient menées avec les professeurs habituels, là où ils enseignent d'habitude, sinon la recherche perd toute crédibilité; (2) que l'expérience s'adapte aux professeurs tels qu'ils sont, non tels qu'on voudrait qu'ils soient; (3) que l'expérience ne soit réclamée à grands cris, longtemps à l'avance. Une idée modeste, de petite envergure et limitée à la durée de l'expérience est plus susceptible de recueillir l'appui des professeurs qu'un ample projet, nébuleux et non limité dans le temps (p. 220).

S'il apparaît plutôt exceptionnel qu'un enseignant dirige lui-même une recherche au niveau de son école, un stage d'autoformation est le moment indiqué pour une participation à la recherche comme membre à part entière dans une équipe constituée. Gilles Ferry voit cette contribution comme un élargissement du rôle de l'enseignant et une occasion de formation.

S'il apparaît difficile que l'enseignant conduise lui-même une recherche sur son propre terrain du fait de son implication personnelle, la participation à la recherche, avec les exigences méthodologiques et déontologiques que cela suppose, donne au rôle de l'enseignant une dimension plus large: il n'est plus alors seulement un praticien, mais un spécialiste de l'action éducative (1974, p. 188).

L'implication des enseignants dans la recherche n'est pas chose courante et facile. Même si plusieurs parmi eux aspirent à exercer leur profession de façon scientifique, ils ne se sentent pas compétents. De Landsherre (1974) apporte comme cause à ce malaise différents facteurs: un déplacement dans l'échelle des valeurs où l'audio-visuel est perçu comme une suppléance au rôle du maître, l'avancement relativement faible des sciences psycho-pédagogiques, l'indigence de la formation expérimentale des maîtres.

Bourrer les classes d'appareils audiovisuels, de machines à enseigner, n'est pour beaucoup qu'un simple tranquilisant, qu'une façon de croire et de faire croire que l'on participe au progrès. Une des innovations les plus urgentes nous paraît être une initiation approfondie des maîtres en formation à la recherche éducative. Dans le même ordre d'idées, une organisation impliquant progressivement les enseignants en fonction dans des projets de recherche opérationnelle nous semble le seul moyen de recyclage profond (p. 394).

La recherche, seul moyen de recyclage en profondeur, trouve un débouché naturel dans la pratique pédagogique où les enseignants, tant du primaire que du secondaire, deviennent à la fois ses coopérants et ses bénéficiaires. Elle est susceptible de leur apporter des compétences nouvelles et d'aider à l'évaluation de leur propre travail, celui de leurs collègues et de leurs élèves. En conséquence, la recherche devrait être partie intégrante du processus d'autoformation.

LE RECOURS À LA TECHNOLOGIE ÉDUCATIONNELLE

La technologie entre de plus en plus dans nos écoles avec, en certains milieux privilégiés, des ressources humaines adéquates telles que bibliothécaire, auxiliaire audio-visuel, consultant, programmeur, responsable de laboratoire, etc. "On semble s'orienter vers une équipe de maîtres à formation plus spécialisée, secondée par un personnel auxiliaire et par des machines" (Hyer, 1974, p. 279). Mais il ne faut pas se méprendre sur la signification exacte de la technologie éducationnelle comme voie à l'autoformation.

La technologie correspond à une façon systématique de concevoir l'ensemble du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, son exécution et son évaluation en fonction d'objectifs spécifiques ... employant une combinaison de ressources humaines et matérielles en vue de rendre l'instruction plus efficace (p. 235).

La technologie est donc davantage la façon de concevoir et d'exploiter le processus par le biais de la technique en vue d'améliorer l'enseignement, qu'une information sur les appareils audio-visuels ou sur leur présentation technique.

Examinant le concept de technologie éducationnelle, Robert Snider distingue deux niveaux. Celui où la technologie est vue comme aide visuelle ou produit. En ce cas, matériel et services, presque tous placés sous le contrôle du maître, ont pour but principal d'enrichir le programme et les fonctions de l'enseignement par une gamme de media et de machines. Ensuite celui où la technologie est conçue comme un processus généralement fondé sur des objectifs d'apprentissage clairement énoncés. Le but est alors d'améliorer au maximum les résultats scolaires de chaque élève. Sous ce deuxième niveau, selon Snider (1972) "la technologie s'inspire d'une conception essayant de remettre en question les programmes, les fonctions du personnel enseignant et les objectifs pédagogiques" (p. 96). Elle entre donc dans la perspective de l'individualisation de l'enseignement.

Pour que le chevauchement qui existe entre media et technologie ne soit pas un obstacle dans les milieux scolaires, il faut que les objectifs visés assignent un rôle interdépendant mais distinct entre les hommes et les machines. Cette distinction est de nature à rassurer sur l'éventuel remplacement de l'homme par la machine, idée qui causa des inquiétudes

dans les années 60. En effet, la technologie est surtout appelée à compléter le travail de l'enseignant et lui permettre d'assumer d'une façon plus efficace de nouvelles fonctions.

En définitive, c'est l'orientation accordée à la technologie et à son application dans la classe qui délimite la signification du terme. Si dans une école le personnel s'en tient aux media, il se limite à la mise au point théorique de machines et d'appareils, à l'utilisation de l'audio-visuel en vue d'illustrer une leçon. Le concept a alors le sens d'aides visuelles au service de l'enseignement. Mais la véritable perspective de la technologie concerne davantage les objectifs de l'enseignement, les programmes et les rôles de l'intervenant; elle réfère à une organisation complexe et intégrée d'hommes et de machines, de procédures et de gestion, d'idées et de plans.

CONCLUSION

Cinq voies pouvant s'intégrer dans un processus d'autoformation ont été analysées. Elles sont susceptibles de meubler un programme d'autoformation et de combler le vide ressenti par les enseignants dans le domaine du perfectionnement en cours. Mais le choix n'est pas exhaustif. Plusieurs autres moyens connexes à l'autoformation auraient pu être développés, par exemple l'individualisation de la formation, certaines ressources didactiques, les techniques psychosociales d'intervention dans la classe, etc. Toutefois, cette analyse veut éveiller à des questions fondamentales et s'adresse tant aux responsables de la formation initiale qu'aux enseignants en exercice désireux de s'autoformer.

Sous le signe de la remise en question de la formation initiale, toutes ces voies débouchent sur une action concrète. L'autoformé qui désire changer et sent le besoin de répondre aux exigences de l'éducation de demain est capable de remettre en question sa formation initiale. La découverte de ses propres potentialités et leur mise en valeur amène l'autoformé à prendre en charge sa propre formation. L'appel au vécu personnel et quotidien, sous la supervision des ressources des institutions de formation des maîtres et en concertation avec elles, permet à l'autoformé de faire un choix d'activités qui respectent ses besoins et sa personnalité. Il est soutenu dans son intervention par l'équipe institutionnalisée avec laquelle il partage les pouvoirs. Enfin, il trouve dans la recherche éducationnelle et dans la technologie éducative des moyens de recyclage en profondeur.

BIBLIOGRAPHIE

- Ader, J., & Simondin, M. La formation continue des instituteurs et leur système de formation. *Education permanente*, 1975, 29, 69-100.
- Allard, G. Une expérience de formation pratique des futurs maîtres centrée sur l'autoformation. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 1977, 2, 33-34.
- Arteau, G. L'individuation de l'éducateur. *Prospectives*, 1973, 9, 177-189.
- Aylwin, U. Le livre vert et la formation des enseignants. *Prospectives*, 1978, 14, 78-81.
- Barth, R. *Open education and the American school*. New York: Agathon Press Inc., 1972.
- Bassiss, H. *Des maîtres pour une autre école: Former ou transformer?* Tournai: Casterman, 1978.
- Bégin, Y. *L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?* Montréal: Bellarmin, 1978.
- Chevrolet, D. *L'université et la formation continue*. Tournai: Casterman, 1977.
- COPIE (Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education). *Ecole de demain?* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977.
- COPIE *Missions d'observation sur la formation des enseignants (Vol. 1). Expériences anglaises et françaises*. Québec: Editeur officiel, 1979.
- COPIE *Missions d'observation sur la formation des enseignants (Vol. 2). Expériences scandinaves*. Québec: Editeur officiel, 1979.
- COPIE *Missions d'observation sur la formation des enseignants (Vol. 3). Expériences nord-américaines*. Québec: Editeur officiel, 1979.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. *Rapport annuel 1972/73*. Québec: Editeur officiel, 1974.
- Daoust, G., & Bélanger, P. Les pratiques universitaires de perfectionnement des maîtres et les rapports université-milieu. *Prospectives*, 1974, 10, 81-85.
- Daoust, G., & Bélanger, P. *L'université dans une société éducative: De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1974.
- De Landsheere, G. Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation. *L'Enseignant face à l'innovation*. Paris: O.C.D.E., 1974.
- Doyle, F. J., & Goodwill, D. Z. *An exploration of the future in educational technology*. Toronto: Bell Canada, 1971.
- Ferry, G. *La pratique du travail en groupe: Une expérience de formation d'enseignants*. Paris: Dunod, 1972.
- Ferry, G. *Le rôle de l'enseignant dans un échantillon d'écoles novatrices en France. L'enseignant face à l'innovation*. Paris: O.C.D.E., 1974.
- Fragnière, G. *L'éducation créatrice, une approche, une méthode, des orientations*. Paris, Bruxelles: Elsevier-Savoir, 1975.
- Georges, G., & Toraille, R. *La formation des maîtres*. Paris: Editions ESF, 1974.
- Gloton, R. *L'établissement scolaire unité éducative*. Tournai: Casterman, 1977.
- Goble, N. M., & Porter, J. F. *L'évolution du rôle du maître*. Lausanne: UNESCO, 1977.
- Hansen, D. N., & Harvey, W. L. Impact of CAI on classroom teachers. *ERIC*. Florida: University of Florida, Document ED 034 401, 1969.
- Hyer, A. L. L'utilisation de la technologie de l'enseignement et des "media" dans les écoles américaines et son effet sur le rôle de l'enseignant. *L'Enseignant face à l'innovation*. Paris: O.C.D.E., 1974.
- Katz, L. G., et al. The advisory approach to inservice training. *Journal of Teacher Education*, 1974, XXIV, 154-158.

- Lallez, R. Conditions favorables à l'innovation dans l'enseignement. *L'enseignant face à l'innovation*. Paris: O.C.D.E., 1974.
- Morin, L. La formation des maîtres au Québec depuis dix ans ou "l'universitarisation" de l'impuissance continue. *Prospectives*, 1977, 13, 135-144.
- OCDE *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement (Vol. IV). Stratégies d'innovation dans l'enseignement*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Economique, 1973.
- Paré, A. Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur. *Prospective*, 1980, 16, 49-55.
- Snider, R. C. Will technology humanise us? *NASSP (Bulletin National Association of Secondary School Principals)*, February 1972, 95-96.
- Sussman, L. Le rôle de l'enseignant dans un échantillon d'écoles novatrices aux Etats-Unis. *L'enseignant face à l'innovation*. Paris: O.C.D.E., 1974.
- Taylor, A. B. *A study open classroom environments in early childhood education and implications for teacher*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1972.
- Trow, W. C. *Paths to educational reform*. New Jersey: Educational Technology Publications, 1971.

Cécile Touzin-St-Pierre est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, P.Q. G1K 7P4.