

La *Professional Development School* : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants

Charles L. Thompson

Volume 19, Number 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031611ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031611ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thompson, C. L. (1993). La *Professional Development School* : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 233–243.
<https://doi.org/10.7202/031611ar>

DOCUMENTS

La *Professional Development School*: un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants

Charles L. Thompson
adjoint au doyen

College of Education, Michigan State University

Ce texte décrit une expérience en cours à l'Université du Michigan, qui vise à résoudre quelques contradictions en formation des enseignants. Cette expérience consiste essentiellement à mettre sur pied des *Professional Development Schools* ou PDS, rejoignant ainsi les premières propositions du Holmes Group à cet égard.

Dès le départ, il faut noter que l'université du Michigan n'est pas seule à défendre le concept de *Professional Development Schools* ou PDS, ni à tâcher d'actualiser ce concept mis de l'avant par le Holmes Group. Cet organisme est un consortium de plus de 100 universités américaines de recherche engagées dans la réforme de la formation des enseignants, d'une part, et de la profession enseignante tout entière, d'autre part. L'idée était déjà exprimée dans le rapport *Tomorrow's teachers*, publié par le Holmes Group en 1986. Elle a ensuite été expliquée plus en profondeur dans le rapport *Tomorrow's schools*, publié en 1990. Un grand nombre des universités du Holmes Group se sont engagées dans la création des PDS. Il s'est produit tout naturellement des variations locales considérables dans la manière dont l'idée a été interprétée et mise en œuvre. Quoique les PDS établies à l'Université du Michigan partagent en général le point de vue du Holmes Group, il importe de préciser que le témoignage qui suit est basé uniquement sur l'expérience vécue dans cette université.

L'article tentera de répondre aux cinq questions suivantes:

- 1) Qu'est ce qu'une PDS?
- 2) Pourquoi créer des PDS?
- 3) Que sommes-nous en train de faire à l'Université du Michigan pour établir et faire fonctionner les PDS?

- 4) D'après notre première expérience, à quoi ressemble le processus de création des PDS? Quels sont les points forts, les avantages, les points positifs? Quels sont les problèmes, les défis, les faiblesses?
- 5) Quelles sont les possibilités de rénover la formation des enseignants par la création et le fonctionnement des PDS?

Qu'est ce qu'une PDS?

Il est quelque peu embarrassant d'admettre que PDS, l'expression utilisée pour désigner les établissements que l'on est en train de créer, est probablement un nom déroutant. Aux États-Unis, l'expression *professional development* se réfère en général à la formation continue des enseignants, le plus souvent à travers des séminaires ou d'autres genres de formation en cours d'emploi. Ces activités n'ont pas de valeur pour obtenir des diplômes. Les PDS auront cette fonction de *professional development*, mais ce n'est pas leur fonction principale. Il reste donc quelque chose de mystérieux dans le choix de ce terme.

Néanmoins, comme Jean Piaget nous l'a rappelé, les enfants créent toujours des histoires pour essayer de comprendre le monde qui les entoure. C'est avec un cœur d'enfant que j'ai inventé ma propre histoire pour expliquer le terme PDS. Selon cette histoire, le terme PDS nous permet de voir l'organisation qu'on vient de créer sous plusieurs aspects. Non seulement offrira-t-elle un milieu pour former de nouveaux éducateurs et pour assurer la formation continue des enseignants expérimentés, mais aussi elle produira un cadre dans lequel on pourrait concrétiser de nouvelles conceptions de l'éducation, de l'école, de la formation des maîtres, du métier d'enseignant et de la recherche pédagogique.

L'enseignement envisagé peut être considéré comme un enseignement adapté à l'époque de l'explosion des connaissances, car il met l'accent sur la préparation à la vie active ou bien sur le développement d'une société dont le bien-être et la croissance continue ne peuvent être maintenus qu'à travers la génération et l'assimilation rapide de nouvelles connaissances scientifiques, technologiques et sociales.

Selon cette vision, des efforts spéciaux seraient fournis pour assurer que les enfants à risque en matière d'éducation ne soient pas oubliés au fur et à mesure que la société évolue vers cette nouvelle époque.

L'école qui est envisagée est une communauté où tout le monde apprend, les adultes aussi bien que les enfants, et, de plus, une communauté où les enseignants par vocation ont le temps, les outils et l'encadrement pour générer et utiliser eux-mêmes de nouvelles connaissances.

Quant à la formation des enseignants, elle mettra l'accent sur la collaboration entre enseignants du primaire ou du secondaire et professeurs de l'université, pour bien intégrer la théorie et la recherche avec la pratique. Ces partenaires

travailleront en groupe d'études en tant qu'enseignants modèles et fourniront un encadrement approprié aux nouveaux enseignants.

Par ailleurs, la recherche pédagogique aura le souci de respecter les connaissances des praticiens tout en tenant compte des contraintes dans lesquelles ils œuvrent et, ensuite, d'élaborer les moyens par lesquels une collaboration de recherche peut contribuer à de nouvelles connaissances professionnelles.

La profession enseignante, dans ces conditions, mettra l'accent sur l'exercice du jugement expert, tant dans la salle de classe que dans toute l'école, par des enseignants qui sont bien informés des meilleurs résultats qu'on peut tirer de la recherche et de la pratique actuelles.

Plusieurs aspects sont donc à considérer quant au terme «développement» dans le cadre des *Professional Development Schools*.

Pour simplifier les choses, une PDS est une entreprise de collaboration entre, d'une part, une université et, d'autre part, une école primaire ou secondaire qui, avant ce processus de transformation, a des caractéristiques plus ou moins ordinaires. Il s'agit d'une entreprise commune conçue pour développer et faire voir des pratiques modèles qui devraient améliorer trois aspects du système d'éducation, à savoir: 1) l'enseignement auprès des jeunes, 2) la formation pratique des enseignants, et 3) l'organisation et la gestion scolaires et universitaires. Par des pratiques modèles, il faut entendre les pratiques qui profitent au maximum des connaissances actuelles dont dispose la profession d'enseignant concernant l'apprentissage des élèves, la formation et l'efficacité des enseignants ainsi que l'encadrement des deux groupes. En plus de cela, les PDS sont aussi chargées d'une recherche et d'une mise au point systématique, d'abord pour améliorer la performance de la PDS elle-même et, en général, pour générer des connaissances qui renforcent à la fois le rendement scolaire et l'efficacité des établissements de formation des enseignants.

Imaginons alors un tableau à six cellules. Les trois colonnes sont désignées comme suit: 1) l'enseignement primaire et secondaire, 2) la formation des enseignants et 3) l'organisation et la gestion. Les rangées représentent a) le développement et la démonstration des pratiques modèles et b) la recherche. Un tel tableau constitue le cadre dans lequel le travail des PDS se réalise.

Pourquoi créer des PDS?

Demandons-nous maintenant pourquoi les PDS devraient être créées. En effet, il y a toute une gamme de réponses à cette question. Comme la plupart des rêves, les PDS sont surdéterminées. C'est donc principalement par rapport à la formation des enseignants que la réponse sera envisagée.

La formation des enseignants, telle qu'elle est traditionnellement pratiquée dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur américain, est essentiellement un processus voué à l'échec. L'élève professeur poursuit un programme de formation universitaire pendant deux ou trois ans, en gagnant au mieux une connaissance de la théorie émanant de la recherche la plus récente concernant la façon dont les enfants pensent et apprennent (ce qui revient à dire le processus de changement dans leur façon de penser).

Quand un candidat approche de la fin de son programme, il est envoyé dans une école pour les stages pratiques d'enseignement. Ni l'école ni l'enseignant titulaire avec qui le stagiaire pratiquera ne sont sélectionnés ou préparés de manière soignée. D'habitude, la seule qualification exigée est que l'enseignant accepte l'étudiant professeur dans sa classe, fréquemment pour des raisons fausses comme le besoin d'avoir quelqu'un pour prendre la relève de la classe pendant quelques heures par jour tout au long des dix semaines de stage ou pour que l'enseignant titulaire puisse prendre du café ou fumer une cigarette dans la salle des enseignants.

Les enseignants titulaires disent alors aux étudiants professeurs: «Oubliez tout ce que les professeurs de l'université vous ont enseigné. Tout cela, ce ne sont que des absurdités. Ils n'ont pas visité une classe du secondaire depuis des années. Permettez-nous de vous faire voir en quoi consiste l'enseignement et comment les choses se passent réellement dans les écoles. Premièrement, maîtrisez le contrôle de votre classe. Oubliez ces histoires d'apprentissage coopératif. Et surtout ne souriez pas avant Noël». Ainsi, tout ce qui a été appris durant plusieurs années de formation universitaire est bientôt balayé, et l'étudiant professeur fait un bref apprentissage, tout à fait inapproprié et profondément conservateur. Dans ces conditions, comment ne pas penser que ce processus est voué à l'échec?

Ceci ne semble guère une façon efficace pour préparer les enseignants. Mais on doit admettre qu'il y a aux États-Unis une poussée d'opinions tranchées — quelques-unes émanant des plus hauts niveaux de l'administration et des milieux politiques — qui affirment que les programmes actuels de formation universitaire des enseignants devraient être éliminés plus ou moins entièrement. Pour enseigner, disent-ils, un individu n'a besoin que de maîtriser les matières à enseigner et, de plus, d'acquérir une expérience pratique en classe avec l'appui d'un enseignant expérimenté. Ils voudraient qu'en ce qui concerne la formation des enseignants, les universités se limitent aux matières enseignées par les facultés traditionnelles.

Deux raisons militent en faveur de l'existence des facultés d'éducation et de leur participation à la formation des enseignants. Premièrement, la recherche en matière d'enseignement commence à porter fruit dans la connaissance de la façon dont les enfants apprennent. En particulier, grâce à la recherche des dix ou quinze dernières années, les connaissances se développent 1) sur la manière dont

les enfants pensent, y compris quand ils se trompent; 2) sur l'apprentissage d'un nombre croissant de sujets dans le domaine de la science, comme le poids et la densité, l'ombre et la lumière, la chaleur et la température, et la photosynthèse. Il en est de même en ce qui a trait aux erreurs que les enfants commettent en mathématiques, et comment on peut les aider à identifier et à corriger leurs idées erronées, aussi bien qu'au regard des procédures utilisées. Nous comprenons comment les lecteurs compétents contrôlent et gèrent le processus d'apprentissage à partir des textes et nous savons que ces habiletés métacognitives peuvent être enseignées avec des résultats étonnants. Nous avons des connaissances semblables en ce qui concerne les bons écrivains, la manière d'écrire et l'enseignement de la rédaction. Éliminer les facultés des sciences de l'éducation de la préparation des enseignants garantirait que les enseignants débutants entrent en classe sans l'avantage de ces connaissances basées sur la recherche.

Une seconde raison pour ne pas éliminer les facultés des sciences de l'éducation est qu'une telle action ne pourrait que renforcer le conservatisme du système existant. En effet, faute d'une compréhension profonde de nouvelles connaissances basées sur la recherche en matière d'éducation, auxquelles je viens de faire allusion, il n'est pas légitime de penser que les enseignants actuels seraient en mesure de préparer les enseignants de demain pour les écoles de demain.

Nous sommes donc face à un dilemme. Le domaine de l'enseignement, c'est plutôt un domaine pratique qu'une science abstraite, et quelques formes de l'expérience guidée semblent essentielles pour apprendre la pratique. Néanmoins, l'expérience dans les écoles, telles qu'elle s'observe aujourd'hui, avec des enseignants qui continuent à penser et à enseigner d'une manière traditionnelle, en ne tenant pas suffisamment compte des nouvelles connaissances pédagogiques produites par la recherche, renforcerait le *statu quo* et pourrait être plus un élément d'aliénation qu'un apprentissage pédagogique valable.

Nous croyons que les PDS représentent une solution à ce dilemme. Ainsi, nous nous sommes joints aux enseignants dans un petit nombre d'écoles pour actualiser dans la pratique les meilleures connaissances que nous avons acquises en tant que professionnels. Si nous pouvons combler le vide qui se trouve entre la recherche et la pratique, si nous pouvons véritablement intégrer les deux, alors les PDS deviendront des sites idéaux pour former de nouveaux enseignants. Si nous voulons former de futurs enseignants pour les écoles de demain et non pour les écoles d'hier, alors nous sommes obligés de collaborer avec des enseignants pour créer des écoles de demain.

Que faisons-nous en réalité pour réaliser le concept de PDS?

Après avoir décrit les PDS d'une façon générale et avoir expliqué, tout au moins partiellement, pourquoi il est crucial de les créer, attardons-nous maintenant à présenter ce qui se réalise au Michigan State University.

Au cours de l'automne et de l'hiver de 1988, nous avons invité six écoles publiques à se joindre à nous pour la création de PDS. Parmi elles, il y avait quatre écoles primaires, une école du premier cycle du secondaire et une du second cycle du secondaire. Deux étaient situées à Lansing, la capitale de l'État; une à East Lansing, où se trouve l'université; deux à Holt, la banlieue pour les classes ouvrière et moyenne de Lansing, et une autre à Flint, une cité industrielle située à environ 80 kilomètres à l'est de Lansing. Pendant l'année scolaire 1989-1990, nous avons ajouté une autre école du premier cycle du secondaire située à Lansing.

Les caractéristiques des élèves de ces écoles sont variées, tant par rapport au plan socioéconomique qu'au plan ethnique, mais le pourcentage des enfants de la minorité et des enfants pauvres est substantiellement plus élevé que la moyenne pour toutes les écoles du Michigan. Dans chaque école, nous avons commencé à travailler avec un petit nombre d'enseignants: il s'agissait, par exemple, de cinq dans une école et huit ou dix dans une autre. Jusqu'à l'année scolaire 1990-1991, approximativement 140 enseignants collaboraient avec nous, allant de 14 dans une école primaire jusqu'à 27 dans une grande école du premier cycle du secondaire. Au cours de cette année, dix ou onze directeurs ou autres administrateurs de l'école participaient au projet.

Jusqu'en 1990-1991, approximativement 54 membres du corps professoral de l'université travaillaient dans ces PDS. Parmi eux, 29 étaient des professeurs titulaires (ou en train de devenir titulaires) à temps plein, alors que 25 étaient des professeurs non titulaires. Chaque professeur y consacrait en moyenne un quart de son temps. Toute participation était volontaire, tant du côté de l'école, de l'enseignant en particulier et du directeur, que du côté du professeur d'université. Un professeur d'université ne recevait aucune rémunération de plus pour le travail dans la PDS. Les enseignants et les directeurs recevaient un supplément de salaire modeste (500 \$ pour toute l'année scolaire). Les enseignants étaient dégagés de certaines fonctions pour travailler avec l'université mais, comme nous le verrons, il y a là un problème permanent.

En quoi consiste le travail des PDS et comment procède-t-on? Les conditions ont varié d'une école à l'autre, mais le scénario suivant en donne une bonne idée. Au début, un groupe de quatre à sept professeurs d'université a rencontré un nombre similaire d'enseignants, plus le directeur, lors d'une réunion de deux à trois heures après l'école. Les enseignants ont décrit la vie de l'école, ses points forts et ses problèmes, et leurs propres intérêts dans les domaines principaux des travaux des PDS: l'apprentissage et l'enseignement aux élèves, la formation des enseignants, l'organisation et la gestion de l'école. Les professeurs d'université ont décrit leur propres intérêts, leurs domaines d'expertise et les perspectives quant aux directions générales que la collaboration pourrait prendre.

À partir de ces conversations plutôt informelles et exploratoires, un petit nombre de problèmes ou de questions à étudier en équipe a été retenu. Ce que

nous appelons un *Study and improvement project* était consacré à chaque problème. Par exemple, à l'école secondaire, trois enseignants de mathématiques et un professeur de l'enseignement supérieur de mathématiques se sont mis d'accord pour examiner ce que les élèves les moins doués étaient effectivement en train d'apprendre et pour considérer si ces cours de mathématiques générales devraient être éliminés en faveur d'un seul cours d'algèbre pour tous les élèves. Toujours en mathématiques, dans une des écoles primaires, deux professeurs de l'enseignement supérieur en pédagogie des mathématiques se sont arrangés pour enseigner les mathématiques chaque jour aux enfants de troisième et cinquième années. Les titulaires de classe servaient d'observateurs et de coplanificateurs. L'enseignement régulier en classe primaire fournissait une connaissance fondamentale et réaliste pour ces deux professeurs de l'enseignement supérieur, l'un et l'autre étant des chercheurs en pédagogie des mathématiques d'une envergure nationale. Ils expérimentaient les méthodes dérivées de leur recherche sur la manière d'enseigner aux élèves de l'école primaire la compréhension d'un concept plutôt que sa simple maîtrise à partir de la répétition des procédures de calcul. Les titulaires de classe, de leur côté, procédaient à une observation minutieuse et fournissaient une réaction qui aidait les professeurs à raffiner à la fois leur enseignement et leurs théories. Ces expériences portaient sur l'enseignement et l'apprentissage au primaire et au secondaire. D'autres étudiaient des problèmes en formation des enseignants, tels que le transfert de l'autorité du titulaire à l'élève professeur; il s'agit là d'un processus très difficile pour les deux participants. D'autres travaillaient sur l'organisation et le climat de l'école.

Ces projets impliquent des changements majeurs dans le rôle, le rang, la responsabilité et le temps alloué aux professeurs d'université ainsi qu'au personnel enseignant de l'école. En effet, le mécanisme de coordination pour tous ces projets de recherche et d'application —un conseil de deux ou trois enseignants, un ou deux professeurs d'université, et le directeur — représente un changement majeur dans la façon dont les décisions sont prises dans la plupart des écoles américaines.

Le bien-fondé de l'approche des PDS dans la réforme des écoles primaires et secondaires et dans la formation des enseignants donne l'illusion d'être simple: tous ces projets soulèvent des interrogations que tous les enseignants et les professeurs ont identifiées comme des problèmes cruciaux pour leur travail. Les enseignants des écoles et les professeurs d'université se sentent plus solidaires pour faire face aux mêmes problèmes; ils évitent ainsi de se disputer en s'appuyant sur la grande division entre le monde de l'école et le monde de l'université. Chacun est présumé savoir un peu de ce qui est nécessaire pour résoudre ou surmonter les problèmes, mais personne n'est présumé savoir le tout. En effet, c'est à partir d'une lecture en commun, des entretiens, des observations mutuelles, en essayant de résoudre des problèmes communs et en inventant de nouvelles approches fondées à la fois sur la recherche et sur la sagesse de la pratique accumulée, que les PDS développent et font connaître des pratiques modèles et génèrent de nouvelles connaissances.

***Points forts et satisfaisants comparés aux difficultés
et aux désavantages***

Après environ une année et demie de travail dans les PDS, c'est à Miles, chercheur éminent et expérimenté dans le domaine de l'innovation scolaire, qu'il faut demander d'en évaluer les progrès. Miles a rencontré le personnel enseignant et les professeurs d'université engagés dans trois des PDS. Il a interviewé plusieurs d'entre eux individuellement ou en petits groupes et il a visité deux des écoles. Il a posé quatre questions principales:

- 1) À quoi sert un PDS; pourquoi faites-vous cela?
- 2) Quel sont les points forts, valables, satisfaisants?
- 3) Quels ont été les problèmes, les difficultés, les controverses?
- 4) Quel effort est exigé des PDS pour mieux réussir?

Récemment, nous avons eu des conversations informelles avec presque tous les directeurs, les enseignants et les professeurs d'université associés à chacune des sept écoles où nous travaillons actuellement, et il semble bien que les réponses obtenues en 1990 sont encore valables aujourd'hui. Cela semble montrer non pas qu'il n'y a pas eu de progrès, mais que toutes les satisfactions exprimées et tous les problèmes sont fondamentaux à la création des PDS et sont donc durables.

Puisque l'espace est limité, je vais me concentrer sur les réponses des participants de PDS à la deuxième et à la troisième questions, relatives respectivement aux satisfactions et aux problèmes .

À la question, «Quels sont les points, forts, valables, satisfaisants?» les réponses signalaient ce qui suit:

- ça donne de l'énergie; c'est passionnant; ça rend optimiste à propos du changement;
- on est moins isolé, plus lié aux collègues;
- on maîtrise des pratiques et des concepts plus puissants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage;
- on a de bonnes relations de travail avec les enseignants et les gens de l'université (sentiment de respect mutuel, de confiance, d'égalité);
- il y a plus de liens avec les connaissances professionnelles fondamentales grâce aux lectures et aux débats;
- on a réussi dans des projets individuels d'études et d'amélioration;

- il s'est produit des changements dans le climat et dans les normes de l'école, c'est-à-dire qu'on prend plus de risques, on est plus ouvert, on se sent soutenu, on accepte les défis;
- l'apprentissage est meilleur pour les futurs enseignants (étudiants professeurs), par exemple, grâce à des consultations intensives entre l'étudiant professeur, le titulaire de classe et un professeur d'université; de plus, les maîtres d'école vont enseigner des cours universitaires aux futurs enseignants dans des PDS.

Selon Miles, ces thèmes suggèrent que non seulement le concept de PDS commence à avoir des effets cohérents après seulement un peu plus d'un an de mise en pratique, mais aussi que les premiers résultats répondent assez bien aux attentes exprimées dans le plan original de l'université pour les PDS: par exemple, réflexion approfondie, usage de meilleures connaissances disponibles, collaboration, changements dans la formation des enseignants aussi bien que dans les écoles. Il apparaît aussi que le travail des PDS est en train d'avoir des effets sur l'organisation au niveau local (climat et normes; diminution de l'isolement des enseignants). Ces changements n'ont pas l'ampleur de la restructuration désirée, mais semblent être un résultat clair de l'engagement des personnes dans un effort commun d'amélioration.

Passons maintenant à la deuxième question: «Quels sont les problèmes, les difficultés, les controverses?» Les participants de PDS rapportent ce qui suit:

- une surcharge de rôles, une tension due au manque de temps;
- de l'incertitude, de l'inquiétude à travailler avec des inconnus;
- l'existence de deux mondes: l'université et l'école;
- des relations asymétriques entre l'université et l'école concernant le pouvoir, le contrôle des ressources, les changements en cours;
- les qualifications inégales au niveau de l'assistance technique;
- les soucis, les doutes et même les désaccords concernant les buts;
- les soucis à propos de l'expansion;
- les conseils de coordination (ou groupes de planification stratégique) seulement partiellement autorisés à l'université et peut-être même à l'intérieur de l'école;
- une distance, de la jalousie entre les participants de PDS et d'autres membres du personnel de l'école;
- des domaines, des mandats et des programmes ressentis comme une contrainte;
- le flux de ressources: l'argent, les matières à enseigner, l'expertise et le temps.

La question de la surcharge de rôles et de tensions due au manque de temps était la difficulté majeure indiquée par tous les participants de l'université et de l'école. Comme Miles l'a remarqué, une telle surcharge est typique dans n'importe quel processus de changement, mais elle est surtout importante dans un effort aussi complet et ambitieux que la PDS.

Au cours de la première année d'activité, le mode le plus courant, pour libérer les enseignants était d'engager des suppléants. Cela s'est rapidement avéré inefficace: des enseignants se plaignaient d'être obligés de préparer et de reprendre la matière à la suite des suppléants.

Une petite amélioration résulte de longs contrats semestriels avec des suppléants soigneusement sélectionnés, qui étaient parvenus à connaître les enseignants, les élèves et les routines des écoles. Dans les deuxième et troisième années, de nouveaux enseignants récemment diplômés des programmes de formation des enseignants de l'université avec une très bonne mention ont été engagés. Ceux-ci étaient tous des enseignants certifiés, mais ils se trouvaient à l'échelon le plus bas du salaire. Et comme ils avaient seulement un horaire partiel et recevaient un soutien et une formation de la part des enseignants et des professeurs d'université travaillant pour les PDS, ils étaient prêts à accepter un salaire réduit. Cette approche a beaucoup mieux marché, mais beaucoup d'enseignants se sentent encore sérieusement surchargés par l'addition à leurs responsabilités dans l'enseignement régulier des nouvelles demandes spéciales des PDS.

Dès l'année scolaire 1990-1991, une des PDS — l'école secondaire — a proposé une solution nouvelle et radicale au problème de la surcharge de temps. Chaque mercredi, les élèves n'ont pas de classe le matin; ils commencent les cours à midi. Les autres jours de la semaine, l'horaire est étendu et un peu réaménagé, pour que le nombre total d'heures de classe soit le même que celui de l'horaire normal. Ainsi, les enseignants, le directeur et les professeurs d'université disposent de plusieurs heures de temps ininterrompu pour travailler ensemble. Le problème de la surcharge est réduit, mais pas complètement éliminé. D'autres écoles sont maintenant en train de considérer des changements similaires dans leurs horaires journaliers et dans leurs calendriers annuels.

Au cours de l'année académique 1992-1993, l'université instaurera un programme intégré de formation des enseignants de cinq ans, conduisant à une certification initiale. Pendant toute la cinquième année de leur programme, les futurs enseignants profiteront d'un stage à mi-temps. Le but à long terme est de créer assez de PDS pour permettre à tous les futurs enseignants d'y faire leurs stages. Il va de soi que les stagiaires vont augmenter les responsabilités des enseignants titulaires dans les PDS, mais au fur et à mesure que l'année avance, ils vont pouvoir se libérer pour se consacrer à d'autres activités des PDS.

Le problème d'asymétrie entre l'école et l'université — la question de savoir qui est en train d'aider qui à changer — présente quelques ironies. Au début, dans la plupart des PDS, les enseignants exprimaient peu d'intérêt à

travailler sur ce qu'ils considéraient la tâche de l'université: préparer de futurs enseignants. Ils voulaient de l'aide sur des problèmes urgents d'enseignement et d'apprentissage qu'ils étaient en train d'éprouver eux-mêmes. Par la suite, à mesure qu'ils commençaient à entrer dans le processus de réexamen et de changement de leur propre pratique de l'enseignement, ils étaient trop débordés par le changement pour prêter davantage d'attention à la formation des enseignants. La conséquence de tout cela a été que les enseignants dans ces écoles ont bénéficié d'une aide considérable de la part de leurs collègues de l'université, mais c'était eux-mêmes et non pas leurs collègues de l'université qui assuraient la plus grande partie du changement. Presque tout au long de l'année dernière, nous avons délibérément changé l'équilibre en faveur de la formation des enseignants, mais l'asymétrie reste une difficulté.

Le problème des «deux mondes» est bien compliqué. Quand nous avons commencé à mettre en marche les PDS actuelles, je dirais que leurs cultures organisationnelles étaient caractérisées par des normes d'isolement, d'autonomie de l'enseignant individuel, de solidarité, de pragmatisme et d'orientation vers l'action plutôt que vers la réflexion. Notre culture propre à l'université, d'autre part, était caractérisée par l'individualisme (le culte d'un érudit indépendant), le conflit intellectuel plutôt que par la solidarité entre les collègues, par une orientation vers la théorie, la recherche et la réflexion plutôt que vers l'action. Le choc des cultures a été une tension constante, mais nous commençons maintenant à bâtir une culture caractérisée par l'interdépendance, le défi intellectuel et constructif, une intégration de l'action à la réflexion. Des enseignants qui étaient opposés à la recherche se sont rendu compte de la valeur de la théorie et de la recherche. Quelques-uns de mes collègues de l'université sont même devenus quelque peu plus pragmatiques et orientés vers l'action — mais il ne faudrait pas exagérer le progrès sur ce dernier point...

Les limites de ce texte m'empêchent de faire des commentaires plus profonds sur les autres problèmes, mais je veux vous citer ce que Miles a écrit à propos de nos problèmes, il y a deux ans: «ces problèmes ne sont ni inhabituels, ni alarmants, ni idiosyncratiques. Ils sont plutôt des accompagnements naturels de ce genre d'efforts de changement. Ils ne vont même pas disparaître spontanément».

Miles nous a invités à envisager nos problèmes plutôt qu'à les cacher, les supprimer ou les éviter. Il est même allé plus loin en disant: «Les problèmes sont vos amis», une remarque que même nos collègues de l'école primaire ont trouvée gaiement ingénue. Malgré la gaieté, il y a plus qu'un peu de vérité dans les remarques de Miles. En effet, j'ai été porté à croire que c'est en mettant en évidence nos problèmes, en luttant avec eux, en les résolvant partiellement et en les passant en revue d'une façon constante que les PDS évolueront. Le processus de résolution des problèmes est le même que celui de la création de ce nouveau genre d'organisation pour la préparation des enseignants. Pour cette raison et pour plusieurs autres, je suis optimiste à propos de son avenir.