

LA FORMATION DES MAÎTRES FACE A LA PROBLÉMATIQUE DE L'EFFICACITÉ

*PROPOSITION D'UNE ALTERNATIVE FONDÉE SUR LES
COMPETENCES ACTIVES ET LES MODES D'ACTIONS RÉFLEXIVES*

Dr. LIFA NACER-EDDINE

Maître de conférences

Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et
Institutionnels. Université Mentouri Constantine.

***Résumé :** Contrairement aux conceptions classiques ayant abordé de manière subjective la notion du «maître efficace», nous proposons une alternative fondée sur les critères de compétences et les modes d'actions réflexives objectivement décelables chez l'enseignant efficace lors de sa gestion de la classe.*

INTRODUCTION :

Si l'image du maître comme personne ressource reflétant une fonction essentielle, celle d'instruire, de former et d'orienter, reste puissante et identique à elle-même depuis pratiquement l'ère du monitorat, son rôle de gestionnaire des apprentissages a bel et bien changé sous la pression des exigences actuelles d'efficacité, de rendement et de rentabilité et partant, ses tâches se retrouvent également transformées.

C'est justement en rapport avec une vision du rôle traduisant un savoir, un savoir faire et un savoir être, théoriquement apprécié à travers *les tâches attendues du maître et fondamentalement axé sur l'acte d'enseignement* pris comme comportement typique avec toutes

les compétences impliquées que nous proposons une démarche opérationnelle caractérisant «le maître efficace» et par voie de conséquence proposons de définir non seulement les critères permettant sa sélection, sa formation et plus tard son évaluation professionnelle mais également la mise en évidence de ce que nous avons désigné comme étant *les déterminants contributifs à une gestion efficace de la classe*.

Nous nous appuyons pour cela sur les travaux récents de Marguerite Altet (1996) portant sur la variabilité des stratégies d'enseignement et sur ceux de Bruce Joyce sur la notion de flexibilité pédagogique ainsi que sur d'autres études moins récentes mais toujours d'actualité, accomplies par d'autres chercheurs, ayant porté sur les comportements pédagogiques dans leurs effets sur les apprentissages des élèves ; ce sont notamment celles de Flanders, Bennet, Anderson et Biddle aux U.S.A.

«L'enseignant efficace» est perçu dans notre perspective comme une personne ressource chargée d'organiser à l'intérieur de la classe une situation de relation en agissant sur les facteurs en présence (élèves, contextes pédagogiques, moyens didactiques).

Notre schéma d'analyse repose sur deux dimensions clés, à savoir :

- Une dimension centrée sur les compétences, en précisant de manière opérationnelle les descripteurs d'efficacité les désignant.

- de l'autre les arguments développés en faveur de la conception favorisant les stratégies d'enseignement ou les «façons d'enseigner» tout en intégrant les nouvelles analyses inhérentes aux modes d'action dans leur impact sur l'efficacité, consignées principalement dans les approches récentes de la française Marguerite Altet (1994, 1996) et de manière fondamentale les descripteurs d'efficacité de type réflexif tels que proposés par l'américain Bruce Joyce (1972, 1984).

La démarche ainsi envisagée fondée sur des arguments scientifiques et méthodologiques avérés, contribuera à notre avis à la mise en évidence non seulement d'une batterie de critères susceptibles d'évaluer l'efficacité des maîtres en situation réelle mais également d'agir en amont par la conception d'un dispositif de formation à même de doter les aspirants à une fonction enseignante, des outils adéquats leur permettant une gestion efficace de leurs futures classes.

1. LA DIMENSION CENTREE SUR LES COMPETENCES

Selon Shearron et Hensel (1973 in Journal of research and développement in éducation PP. 110 - 117), la compétence d'enseignement est assimilée à un état de performance que le maître s'attend à démontrer sur le plan cognitif, affectif et sur celui de l'action ; il s'agit d'un comportement reflétant une situation réelle observable.

Le concept de «compétence» dans le domaine de l'enseignement fut trop souvent attribué de manière restrictive aux seules connaissances théoriques acquises par l'enseignant dans un secteur précis du savoir, alors que la recherche pédagogique a démontré l'existence d'autres dimensions aussi fondamentales intervenant au niveau du processus d'enseignement, processus évoluant dans un environnement des plus complexes vu la nature même des partenaires en présence dans la situation pédagogique.

A ce propos, Hensel et Shearon distinguent dans leurs analyses outre la dimension cognitive dans l'acquisition des compétences, deux autres composantes d'ordre affectif et celles inhérentes à l'action du maître dans la classe ; ils les décrivent en tant que critères agissant sur le processus d'interaction et comme indicateurs de compétences, comme suit :

- les critères d'ordre cognitif, constitués par un corps de connaissances théoriques, scientifiquement fondées et permettant au maître d'éprouver le savoir dans sa réalité, d'en appréhender les stratégies et les techniques de mise en application
- les critères d'ordre affectif, désignant l'ensemble des attitudes manifestées par le maître dans le cadre de la transmission du savoir ;
- et enfin les critères d'action, désignant l'ensemble des activités développées par le maître lors de son intervention en classe.

Desjarlais (1975) distingue quant à lui, trois critères à même d'assurer le choix d'un bon programme de préparation :

- le savoir : recouvrant non seulement les connaissances mais également les habiletés intellectuelles qu'un futur enseignant doit maîtriser.
- ce qu'il désigne par le terme de comportement englobant, selon l'auteur, les compétences devant refléter chez le candidat enseignant,

non seulement la connaissance de l'acte d'enseignement dans ses différentes dimensions mais également la capacité d'appliquer en situation réelle cette connaissance.

Son niveau de maîtrise sera certifié par une taxonomie bien définie.

- et enfin ce qu'il désigne, en page 267, par «production» c'est à dire les compétences manifestées et exprimées en fonction des résultats de l'enseignement dispensé dans une situation réelle où l'enseignant se donne comme tâche de changer le niveau de rendement de ses élèves en favorisant chez eux l'acquisition de nouvelles connaissances.

1.1 Quelques aspects théoriques de la formation fondée sur les compétences :

Dans une recension critique de la littérature pédagogique consacrée à ce sujet, M'bula, (1977, p. 277), tout en se basant sur les travaux de Haustin (1973) dénombre cinq approches susceptibles d'identifier les compétences d'enseignement, à savoir :

- l'approche basée sur les objectifs comportementaux : il s'agit de la reformulation d'un programme existant, en relevant ce qui est requis du maître et l'ensemble des exigences attendues de lui en les redéfinissant en terme d'objectif comportemental.

- l'approche basée sur les besoins des élèves : où l'on fixe au départ les résultats attendus des élèves comme accomplissement de leur besoin et on déterminera par la suite les conditions d'une intervention qui conduira vers la réalisation effective de ces résultats.

- l'approche centrée sur les styles d'enseignement caractérisant le maître efficace, où l'on part des comportements spécifiques d'enseignement régissant un modèle théorique donné pour définir les compétences attendues du maître «efficace».

- Une quatrième approche est dite «méthode d'identification de groupes» : elle consiste, pour le planificateur du programme de formation, à identifier, au sein de celui ci, certains aspects qu'il transformera, grâce à des opérations déductives, en objectifs d'enseignement et en compétences du maître.

- et enfin une cinquième approche basée sur l'analyse des tâches d'enseignement, ces dernières étant comprises comme spécification du rôle du maître dans un contexte éducationnel donné.

L'analyse en question requiert une minutieuse observation du maître, de ce qu'il fait en tant qu'enseignant, afin d'en intégrer les comportements nécessaires à l'accomplissement des tâches spécifiquement enseignantes ; il est clair par ailleurs que chacune des approches décrites comporte en son sein ses propres faiblesses d'ordre méthodologique et théorique.

1.2 les compétences définies en fonction des tâches retenues :

Dans notre schéma d'analyse consacré aux tâches d'enseignement, nous avons mis l'accent sur trois types de tâches essentielles pour une conduite efficace de la classe :

- la planification de l'enseignement
- la gestion multiforme de la classe
- et enfin, l'évaluation des apprentissages.

Nous faisons correspondre dans ce qui suit à chacune de ces tâches une compétence spécifique attendue de l'enseignant, ainsi que les connaissances qui sont impliquées pour sa maîtrise :

a) Les compétences de Planificateur :

A l'instar du planificateur dans le domaine économique, devant préciser les objectifs d'une entreprise en vue d'élaborer des stratégies pertinentes permettant leur réalisation effective, l'enseignant en tant que planificateur scolaire doit également dans le cadre de sa classe planifier un programme d'enseignement en précisant les étapes et les conditions d'exécution des objectifs préalablement fixés dans le cadre de ce programme.

Cette action de planification opérée par le maître a pour but de faciliter toute prise de décision relative aux moyens de réalisation des objectifs pédagogiques en fonction d'une taxinomie donnée permettant leur hiérarchisation assurant ainsi une progression graduée des apprentissages.

o Les principales connaissances impliquées dans ce type de compétence :

- une maîtrise parfaite de la matière que le maître est appelé à enseigner ;

- une connaissance des théories de l'apprentissage et des modes d'application de certaines d'entre elles en classe ;

- une connaissance des techniques d'élaboration des objectifs didactiques, leur formulation et leur hiérarchisation en fonction d'une taxonomie (celle de Bloom ou de Hainaut par exemple).

b) Les compétences de «Manager» de la classe : dans une entreprise économique, le «Manager» doit organiser les moyens et les appliquer de manière appropriée dans un environnement dont il contrôle les éléments ; de même l'enseignant dans le cadre de la classe doit exécuter les mêmes tâches dans la mesure où il est considéré à juste titre comme une véritable plaque tournante du processus enseigner - apprendre.

o Les connaissances impliquées :

- une connaissance des faits scolaires

- une connaissance des processus interactifs liés à la situation pédagogique

- une connaissance des technologies de conception, d'élaboration et d'utilisation des instruments d'enseignement.

c) Les compétences d'Agent Evalueur : En tant que véritable plaque tournante du processus enseigner - apprendre, le maître aura pour fonction d'en assurer le contrôle, de rechercher le feed-back nécessaire à la compréhension du système d'échange pédagogique dans le but d'améliorer ou de modifier le processus d'apprentissage et d'assimilation de l'élève.

o Les connaissances requises par ces compétences

peuvent être résumées comme suit :

- une connaissance parfaite des instruments de mesure (épreuves, tests d'encadrement) ;

- les caractéristiques méthodologiques à la base de leur élaboration (validité de contenu, validité critérielle, fidélité, objectivité) ;

- des connaissances étendues en docimologie pour nuancer les effets liés à la subjectivité de la notation ;

- La connaissance de certaines techniques statistiques, paramétriques et non - paramétriques, en vue de leur utilisation dans le traitement statistique des mesures opérées (notation, diagnostic des handicaps, classement des apprenants, sélection).

1.3 Les schèmes d'actions fondées sur les descripteurs spécifiques d'efficacité :

A propos de l'acte d'enseigner Tardif (1992)¹ estime qu'il ne peut être analysé uniquement en termes de tâche de transmission de contenus et de méthodes définies à priori, en raison de sa nature complexe et de sa difficulté.

L'auteur justifie son assertion par le fait que ce sont les interactions vécues, les communications verbales en classe ainsi que la variété des actions en situation qui vont permettre ou non à des élèves différents d'apprendre à chaque intervention.

Tardif ajoute : «ainsi les informations prévues sont régulièrement modifiées à partir des réactions des élèves et de l'évolution de la situation pédagogique et du contexte. Ce qui constitue la spécificité de l'enseignement, c'est qu'il s'agit d'un travail interactif».

Ainsi nous retrouvons donc toute la dimension réflexive prônée par Joyce dans ses analyses et le caractère flexible que doit comporter toute intervention pédagogique

Sur le même plan d'analyse que Tardif, Altet M. (1994, P. 31) estime pour sa part que : «l'enseignement peut être aussi conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décision en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant est aussi important que le pôle savoir».

La priorité longtemps attribuée dans la préparation classique des enseignants aux contenus d'enseignement, se trouve du coup effritée par la nouvelle orientation en matière de formation qui désormais, vise la concrétisation : «du profil de l'enseignant expert»

¹ Cité par Altet et collaborateurs (1996), Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ? Ed. De Boeck ; perspectives en éducation, Bruxelles, (1996) en P. 91.

ou de «l'enseignant - professionnel - réfléchi», pour reprendre la terminologie d'Altet ; l'enseignant dans cette perspective étant défini comme une personne ressource dotée de compétences spécifiques, spécialisées reposant seulement sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la Science et légitimés par l'université mais également de savoirs explicites issus des pratiques.

Dans cette optique Altet (1996) préfère remplacer le modèle du triangle pédagogique basé sur le triptyque : enseignant-élèves-savoir conçu par Houssaye par un nouveau modèle d'analyse plus dynamique comportant quatre dimensions clés en interaction réciproque prévalant dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage à savoir : «élèves - enseignant - savoir - communication».

L'approche défendue par l'auteur, reposant sur le postulat inhérent à la construction des compétences professionnelles par l'action, puise en fait ses origines dans les travaux de Joyce (1972) sur la flexibilité de l'enseignant dans ses rapports avec l'efficacité pédagogique, ainsi que comme le confirme par la suite Altet (1996) dans les nombreuses études s'appuyant sur les fondements et les apports récents de la psychologie cognitive et de l'expertise pédagogique d'un ensemble de chercheurs dans le domaine psychopédagogique, tels qu'Anderson et al (1978), Shavelson et Stern (1981), Leinardt et Greeno (1986), ainsi que du courant représenté par d'autres auteurs tels que Berliner (1986), Calderhead (1987) et enfin Glaser (1991)(1)².

Les travaux phénoménologiques sur le savoir enseignant lié aux représentations et aux situations vécues issues de la pratique ont également contribué de leur part, à l'émergence de la conception en question ; nous citons entre autres les travaux d'Elbaz (1983) deouden (1991), Rechner et al (1987), et enfin ceux de Lampert (1986)³.

Pour étayer et donner une consistance théorique à ses arguments développés dans ce contexte, Altet s'appuie également sur le courant récent de Shon (1987) et de Tochon (1993) sur l'enseignant - expert», courant s'inscrivant globalement dans le paradigme de recherche sur le «teacher- thinking» et les réflexions de Bernoud (1994) sur «la capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs en action par les enseignants».

¹ Auteurs évoqués par Altet (1996) p. 35.

² Auteurs évoqués par Altet (1996) p. 35.

o les schèmes d'action : notions de définition

Aux compétences issues des tâches d'enseignement analysées en supra, nous complétons notre schéma d'analyse relatif à la préparation de l'enseignant efficace par la dimension liée à l'action ou basée sur les schèmes d'actions, telle que consignée dans les travaux d'Altet (1992, 1994 et 1996).

Par schèmes d'action nous entendons de manière générale l'ensemble des activités développées par le maître lors de son intervention en classe, englobant les «fonctions d'enseigner» ou les «styles d'enseignement» tels que définis dans nos précédentes analyses.

De manière plus orientée, les schèmes d'action impliquent les «savoirs procéduraux» qu'Altet (1996) définit comme étant les «savoirs pratiques» c'est à dire les savoirs issus de l'expérience et de l'action réussie ou pour employer un terme plus savant de la praxis.

Pour Vergnaud, le schème «c'est ce qui permet à l'action d'être opératoire».

Pour comprendre comment l'enseignant mobilise ces «savoirs pratiques» et les interactions entre les différents types de savoirs et l'action, Altet s'appuie sur l'approche de Malglaive (1990) basée sur le «savoir en usage» articulant les différents savoirs dans l'action ; à ce propos Altet (1996) rapporte : ((Il (Malglaive) utilise «le concept S.R.T» (pour système de représentation et de traitement), emprunté à Hoc (1987), pour représenter les opérations cognitives articulant les savoirs et l'action mis en œuvre dans les pratiques professionnelles ; les SRT correspondent à une intériorisation des domaines relevant des tâches aux quelles le sujet a été confronté et dans les quelles il développe son activité)).

Altet fait allusion dans ces propos, à l'interdépendance des savoirs et de l'action que Piaget (1974) a soulevé de manière pertinente dans une question formulée comme suit : Comment le sujet peut-il «réussir en pensée» après avoir «compris en action» ?

Question clé à la quelle Pievers (1994)⁴ a essayé de donner un début de réponse en affirmant : «quand on connaît quelque chose, on peut connaître non seulement des informations factuelles (savoir déclaratif), mais aussi comment on peut utiliser ce savoir dan

4 Cité par Altet (1996) en page 36.

certains processus ou routines (savoir procédural), on peut aussi comprendre, poursuit l'auteur, quand et où ce savoir peut être appliqué (savoir conditionnel)».

o les compétences définies en fonction
de la dimension réflexive :

De manière plus ciblée nous privilégions dans notre essai les schémas d'action se rapportant au style de type réflexif caractérisant l'enseignant flexible tel que définit par Joyce (1972) et englobant de manière opérationnelle les stratégies d'information de type :

I1 : Aide les élèves à théoriser

I2 : Favorise l'expression personnelle des élèves.

Et les stratégies de procédure de type :

P1 : Aide les élèves à déterminer un standard de performance

P2 : Aide les élèves à développer un plan ou une procédure.

En d'autres termes un plan de formation fortement saturé en «comportements réflexifs», conformément au mode opératoire utilisé par Joyce dans son système d'analyse des comportements verbaux pour déterminer l'indice de réflexivité de l'enseignant.

L'indice en question est déterminé selon un rapport impliquant le nombre de comportements verbaux de l'enseignant suscitant la réflexion et la participation de l'élève dans le processus d'apprentissage.

2 - LES VOIES D'ACQUISITION DES COMPETENCES EN QUESTION

Les voies d'acquisition des compétences, qu'elles soient liées aux savoirs proprement dits ou aux savoirs pratiques tels qu'analysés dans notre démarche, exigent selon nous, la prise en ligne de compte de trois aspects fondamentaux de la formation enseignante en l'occurrence :

Une formation centrée sur ce que «l'enseignant doit savoir», une formation pour et par l'action, axée sur ce que «le maître devra faire» et enfin «une préparation psychologique centrée sur la relation maître - élève - environnement».

Nous nous basons pour cela sur la synthèse esquissée par M'bula (1977, pp. 290-298), de même que sur les différentes

analyses consacrées par Altet (1996) à ce qu'elle entend par le concept de «l'enseignant Professionnel - Praticien - Réfléchi» et notamment sur la synthèse des résultats issus des travaux de Tardif (1993) sur la notion d'habitus développés par les enseignants (c'est à dire l'ensemble des dispositions acquises dans et par la pratique réelle de la classe).

2.1 Formation centrée sur ce qu'un «maître doit savoir» :

Il s'agit de doter l'enseignant d'un savoir pluriel lui permettant la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance d'enseignement de même que la gestion pratique de la classe dans ses aspects interactifs.

Altet (1996, P. 33) donne une définition exhaustive de ce que nous entendons par savoir pluriel. En effet selon l'auteur : «dans l'enseignement, les compétences recouvrent une pluralité de savoirs : savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs conscients qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites, savoirs d'expérience, continus, automatisés, intériorisés qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décisions interactives dans l'action».

Dans la même optique Anderson⁵ distingue trois formes de savoirs : «savoir déclaratif» (ou savoir que), «savoir procédural» (où savoir comment) et «savoir conditionnel» (ou savoir quand et ou).

Ces différentes formes de savoirs sont plus explicites à travers la typologie proposée par Altet, (1996, P. 34) structurée de la manière qui suit :

- Les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif ; avec :

Les savoirs à enseigner : Comprenant les savoirs disciplinaires, les savoirs constitués par les sciences, les «savoirs didactisés» à faire acquérir aux élèves, etc.

Les savoirs pour enseigner, ce sont les savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, les savoirs didactiques dans les différentes disciplines et enfin les savoirs de la culture enseignante.

L'auteur fait remarquer que ces savoirs théoriques sont indissociables.

5 (1) Cité par Altet (1996) en page 196.

- Les savoirs pratiques, issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés et acquis en situation de travail, appelés aussi «savoirs empiriques» ou «savoirs d'expérience» que l'auteur subdivise en deux sous-catégories distinctes :

- Les savoirs sur la pratique, composés des savoirs procéduraux sur le comment faire et les savoirs formalisés.

- Les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Sternberg (1985), les savoirs d'action, etc.

C'est une formation basée sur des fondements scientifiques visant la consolidation de la crédibilité de l'enseignant devant les élèves ou devant un auditoire intéressé.

Le maître devra, à ce propos, s'armer de connaissances solides et approfondies et par conséquent il doit accomplir des études de spécialité dans un domaine précis de la connaissance (mathématiques, sciences naturelles, grammaire, etc.) pour pouvoir accéder valablement à ses responsabilités professionnelles.

La crédibilité de l'enseignant doit également être consolidée par une culture générale étendue aux domaines scientifique, littéraire, philosophique, esthétique, social et politique afin de lui permettre l'acquisition des habiletés d'analyse, de communication et celles d'entretenir des relations sociales avec son milieu ambiant.

2.2 Une formation pour et par l'action axée sur ce que «le maître devra faire» :

Il s'agit dans ce contexte d'armer l'enseignant en savoirs pratiques dans ses deux dimensions : les savoirs sur la pratique et les savoirs de la pratique, tels que définis par Altet.

Il ne suffit pas d'avoir une compétence d'enseignement précise dans un champ de connaissances précis pour être efficace, mais il faut également démontrer de manière concrète une application de celle-ci à travers un comportement apparent.

Le candidat - maître devra faire preuve de maîtrise de l'activité enseignante, maîtrise dont le niveau de perfection sera déterminé selon une taxonomie adaptée.

La formation à l'action par l'action vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type «action - savoir - problème» en vue de le doter des capacités d'analyse de ses propres pratiques, suivant le principe selon lequel «on n'apprend à nager qu'en nageant».

Ce type de formation doit être soutenu par des dispositifs de préparation adaptés.

Altet (1996) propose à cet effet, dix dispositifs envisagés par ailleurs par Perrenoud (1994)⁶ dans le cadre du projet Genevois de formation des enseignants des écoles primaires dont nous retenons les plus importants parmi eux :

La pratique réflexive, qui constitue justement la pierre angulaire de notre édifice théorique, est l'un des piliers de notre problématique concernant l'enseignant efficace.

Si la primauté revient à Joyce pour avoir analysé dès 1972 cette dimension de manière opérationnelle, beaucoup d'auteurs plus récents l'on édulcorée d'une connotation spécifique en cohérence avec leurs propres approches théoriques, même s'ils s'accordent tous pour la ramener à l'action du maître à l'intérieur de la classe.

C'est ce qui apparaît dans les travaux de Schon (1983, 1987, 1991)⁷ par exemple quand il parle de «réflexive - practice» pour désigner la dimension réflexive dans les processus interactifs, que Saint Arnaud (1992)⁸ traduit par la «connaissance dans l'action» ou que d'autres encore traduisent par «épistémologie de l'action», «de conscience de soi» ou de «métacognition».

Quel que soit le vocabulaire utilisé, comme le souligne à juste titre à nos yeux Altet (1996, P. 197), ils désignent tous une forme de «réflexivité», enclenchée, selon l'auteur, lorsque : «le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse et qu'il tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir».

La préparation de l'enseignant dans cette perspective peut être envisagée par un entraînement à l'auto-observation et à l'auto-analyse en proposant en guise d'outils de formation, des grilles et des méthodes telles que celles de l'autoscopie.

6 Auteur évoqué par M. Altet (1996).

7 Auteur évoqué par M. Altet (1996).

8 Auteur évoqué par M. Altet (1996).

D'autres méthodes peuvent être également associées telles que : l'observation mutuelle, en complément à l'échange sur les pratiques des uns et des autres ; se voir mutuellement fonctionner en classe permet un questionnement réciproque et un enrichissement partagé entre les enseignants.

L'écriture clinique, c'est le fait d'écrire sur sa pratique en tenant un journal, raconter des incidents critiques, etc. ; ce qui permet à l'enseignant de se relire, de compléter des observations, d'avancer certaines interprétations.

Dans ce contexte, Altet (1996, P. 201) rapporte que pendant une vingtaine d'année, Huberman et son équipe de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève ont demandé aux enseignants en formation initiale de tenir un journal durant leur première année, notamment durant leurs stages pour revenir «à froid» l'année suivante sur les matériaux de façon plus analytique et méthodique en dégagant des thèmes principaux en vue de concevoir d'autres pratiques.

Parmi les autres dispositifs de formation envisagés dans le plan Genevois nous citons brièvement : la vidéo-formation, l'entretien d'explicitation, la simulation et les jeux de rôles, techniques classiques qui ont fait leur preuve dans le domaine de la formation des enseignants.

2.3 Une formation psychologique axée sur ce que «le maître doit éprouver» :

La mise en application du savoir scientifique, dans une atmosphère d'harmonie avec le groupe classe exige du maître un caractère équilibré reflété à travers des sentiments et des attitudes à vivre dans la rencontre pédagogique et la relation maître - élève - matière.

Dans la mesure où l'acte d'enseigner s'insère dans un système de relation, la préparation psychologique du maître à la rencontre avec l'élève comme le souligne M'bula (1977), constitue un aspect important dans l'acquisition des compétences.

La rencontre suppose de la part du maître qui la provoque et l'entretient, poursuit l'auteur, le sens des valeurs et une attitude caractérisée par une maturité émotionnelle stable.

o Une préparation psychologique pertinente requiert :

- Une formation aux théories et méthodes d'approche de la personnalité.

- Une initiation aux théories et méthodes d'action relatives aux phénomènes de groupe (la dynamique de groupe), la classe étant un petit groupe.

- Une initiation à l'écoute de l'autre, à la prise de décision susceptible de régler les différents, les conflits de groupe, aider des élèves en situation de crise qui auraient besoin d'un réconfort moral, etc.

CONCLUSION :

L'enseignement est une œuvre trop sérieuse pour être assumée sans une préparation pertinente tant sur le plan académique et professionnel que scientifique.

La hiérarchie scolaire dans ce contexte ne doit pas se focaliser strictement sur les directives contraignantes pour le maître par la distribution des tâches à exécuter, mais favoriser chez lui une certaine autonomie dans la sélection des moyens didactiques, de l'organisation de sa classe et lui permettre par la même, la prise d'initiatives dans la reformulation des objectifs à atteindre dans le cadre de son enseignement de l'éthique professionnelle et de la législation scolaire en vigueur.

Dans cette optique, «l'enseignant Manager» est non seulement à notre avis, un praticien efficace qui maîtrise les «tours de main» du métier et fait preuve d'une expertise pratique dans le domaine de l'enseignement, mais également un professionnel capable d'ajuster des projets pédagogiques dans le cadre d'objectifs pré établis et d'une éthique afin d'analyser ses propres pratiques et par conséquent de s'auto-former durant toute sa carrière.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet M. et collaborateurs (1996), Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ? Éd. De Boeck ; perspectives en éducation, Bruxelles, (1996) P. 91.

- Altet M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques pédagogiques*. Paris : PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1994.
- Altet M. (1992), *la formation professionnelle des enseignants*, Paris, puf, 1992 ; p. 85.
- Altet M. (1988), *Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse*. In *Revue des Sciences de l'Éducation pour une ère nouvelle*, N° 4 P. 5, 1988, Caen : CERSE.
- Anderson H. H. et Brewer H. (1945), *Studies of Teachers Classroom Personalities, I. Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers*, *Applied Psychological Monograph*, N° 6, 1945.
- Barr A. S. (1961) : «*Wisconsin Studies of the Measurement and Prediction of Teacher Effectiveness : A summary of investigations*». *Journal of Expérimental Education*, Vol. 30, 1961, pp. 5 - 156.
- Bayer E. (1966), *Etudes objectives des comportements d'enseignement*, *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 1966, t. XXV, n°115, pp. 73-78.
- Bayer E. (1973), *L'analyse des processus d'enseignement*, *Revue Française de Pédagogie*, 1973, N° 24, pp. 30 - 39.
- Bellack A. et al. (1966), *The language of the classroom*, New York, Teachers College Press, Columbia University, XII , 1966.
- Biddle B. J. (1964), *the integration of Teacher effectiveness Research*, *Contemporary Research on Teacher effectiveness*, W. J. (Eds), New York, Holt, Rinchart et Winston, Inc, 1964
- Bonboir A. (1980) : *Etude rationnelle de la situation scolaire pour une planification de l'intervention pédagogique*. In *Revue Internationale de l'Éducation* N° 6. UCL, Louvain-La-Neuve, 1980.
- Dejarlais (1975), *Nouvelle formule de préparation des enseignants aux USA*, in *Revue Internationale des sciences de l'éducation*, 1975, avril - septembre, PP. 263 - 275.
- Mbula Bobo (1977) : *Formation des enseignants à l'évaluation continue en milieu scolaire*. faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. UCL. Louvain-La-Neuve. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Soutenue en 1977.
- Shearron et Hensel (1973) ; in *Journal of research and développement in éducation* PP. 110 - 117.