تمهين التعليم: الأسس النظرية والصعوبات

عادل حمدي❖ جامعة جندوبة ❖ تونس

Email: adel.hamdi@laposte.net

ملخص

تعرض هذه الدّراسة . في مرحلة أولى . المرتكزات النّظريّة لتمهين التّعليم والكفايات اللاّزمة لذلك بالإضافة إلى أبرز نماذج التّمهين. وتقدّم في مرحلة ثانية، مختلف الصّعوبات الّتي أثارتها الأدبيّات التّربويّة بالنّسبة إلى سيرورة تمهين التّعليم، ومن ضمنها: الأفكار المسبقة المنتشرة والّتي تعيق مفهمة التّعليم . صعوبة تحديد معارف التّعليم . احتراز المعلّمين من التّجديد وتطوير الحرفة . الصّلة بين مؤسّسات الممارسة والجامعات . صلة المدرّسين بمعارف التّعليم ....

الكلمات المفاتيح: التّمهين . المهنيّة . الكفاية . الهويّة المهنيّة . معارف التّعليم

Abstract

This study presents, as a first step, the theoretical bases of the professionalisation of education, and the necessary skills, in addition to the most outstanding professionalization models. And in a second step, it spreads the different difficulties raised by the educational literature concerning the process of professionalization of education, including: Prejudices that hinder the conceptualization of education- The difficulty of defining the teaching skills - the mistrust of about innovation and career development - The relationship between practice settings and faculties - Teachers' report to teacher knowledge ...

Keywords: Professionalization - Professionalism - Competence - Professional identity - Teaching knowledge

مقدمة:

يشهد موضوع تمهين التّعليم بالنّسبة إلى الغرب، حضورا مكثفا في أوساط الباحثين وأصحاب القرار منذ منتصف القرن العشرين. وبصفة عامّة، تؤوّل إثارة إشكاليّة التّمهين بالنّسبة إلى قطاع مهنيّ ما على معنيين متضادّين: فهو يفهم كعلامة تردّد هويّاتي Incertitude identitaire وتساؤل حول مرجعيّة النّشاط وحول الاعتراف الاجتماعيّ بالمهنة وحول خصوصيّة الخدمات الّتي تسديها. وفي نفس الوقت، يدلّ هذا النّقاش العموميّ على أنّ سيرورة تحديد الهويّة بالنّسبة إلى ذلك القطاع المهني قد بدأت وأنّ هناك وعيا جماعيّا بأنّ للقطاع خصوصيّة ووزنا اجتماعيّا كافيين لمزيد دعمه وتأكيده في المجتمع، وفي كلّ الأحوال يدلّ النّقاش المهنيّ على أنّ المهنة تشهد حراكا (Jobert)[1].

وتذهب الأدبيّات إلى أهميّة إثارة موضوع التّمهين بالنّسبة إلى التّعليم، بل وإلى ضرورته (Bourdoncle[2], Paquay…)[3] من منطلق أنّه يثمر نتائج إيجابيّة على ثلاثة مستويات على الأقلّ وهي التّلميذ والمعلّم والمجموعة: فعلى مستوى التّلميذ: تمكّن مهنيّة المعلّم من تفريد التّعليم والتّعامل مع فروقات التّلامذة ومن ثمّ الحدّ من ظاهرة الإخفاق الدّراسيّ، وبالنّسبة إلى المدرّس، يمكّنه التّمهين من إعادة تحديد دوره وتثمينه ويجعله أكثر تكيّفا مع مرامي المنظومات التّربويّة الحديثة الّتي تؤكّد على التّعلّم أكثر من التّعليم:<< يجعل التّمهين "الممارس" يركّز على حاجات "حريفه"، وذلك بتمكينه من المعارف والاستقلاليّة اللاّزمة لإيجاد حلول مناسبة وفرديّة>>[4]

وبالنّسبة إلى المجموعة، يمكّن تمهين التّعليم من العديد من الإيجابيّات: فهو يؤدّي إلى مزيد من النّجاعة، وفي ذلك ربح على المستوى الاقتصاديّ(مردود تربويّ أنجع) وعلى المستوى

---

[1] Guy JOBERT, <<*La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*>>, Marguerite ALTET,Léopold PAQUAY, Philippes PERRENOUD (dir,), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck,2003, ,p248

[2] Raympnd BOURDONCLE, <<La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe>>, *Revue Française de Pédagogie,n°105*,1993

[3]Léopold PAQUAY , <<Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant>>, *Recherche et Formation,* nº 16,1994, pp 7-33

[4] R. BOURDONCLE, <<La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe>>, art.cit.,p.112

السّياسيّ(مزيد من تساوي الفرص).كما يجعل التّمهين نشاط التّعليم أكثر جاذبيّة وفي ذلك ضمان لاستقطاب أحسن المدرّسين. وأخيرا فإنّ التّمهين يضمن تطوّر التّعليم.

دواعي الدّراسة:

هناك سببان رئيسيّان دفعا بنا إلى القيام بهذه الدّراسة:

. يتمثّل السّبب الأوّل . كما أسلفنا . في الحضور المكثّف لمبحث تمهين التّعليم في الأدبيّات الغربيّة

. ويتمثّل السّبب الثّاني في تصاعد الطّلب المجتمعي المنادي بضرورة الرّفع من أداء المدرّسين ، ويطرح هذا الطّلب إشكاليّة موقع المدرّسين من التّمهين:

فلقد تنامى التّنافس بين الشّعوب وصار تملّك المعرفة أمرا حياتيّا وصارت المدرسة محلّ تساؤل، ويذهب كثيرون إلى أنّها لا تقوم بدورها بصفة مرضيّة، ويخصّون المدرّسين بانتقادات صارمة لأنّهم يلعبون دور الوسيط الرّئيسيّ بين المدرسة والتّلميذ، ويمتدّ هذا النّقد إلى المؤسّسات المكوّنة لهؤلاء المدرسين:<<ينبني على نقد النّوعيّة المتردّية لتربية التّلامذة، نقد لكفاية المدرسيين يمتدّ في النّهاية إلى مؤسّسات تكوينهم>>(Gauthier et al)[5] .

ولقد نادت العديد من التّقارير بضرورة الرّفع من مهنيّة المدرّسين ومن بينها تقرير [6] (Holmes) ، فبالنّسبة إليه:<< إذا لم تكن التّربية على ما يرام كما يقال، فذلك مرتبط . بطريقة معيّنة . بالمدرّسين الذين تنقصهم المعارف المهنية الأساسيّة. لا بدّ إذن من تجويد تكوينهم ومن تمهين أكبر للحرفة>> (Gauthier et al)[7].

أهداف الدّراسة:

تتحدّد أهداف الدّراسة في:

1 . تعرّف المرتكزات النّظريّة لتمهين التّعليم والكفايات اللازمة لذلك

2 . تعرّف الصّعوبات المتّصلة بتمهين التّعليم

[5]Clermont GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, Bruxelles, De Boeck 1997, p7

[6] Holmes Group , *Tomorrow's teachers*: a report of the Holmes group, East Lansing: MI authors, 1986

[7] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit.,p.41

خطوات الدّراسة:

للإحاطة بمختلف أبعاد الدّراسة، سنتّبع الخطوات التّالية:

1. تمهين التّعليم والكفايات اللاّزمة لذلك

2. صعوبات تمهين التّعليم

1. تمهين التّعليم والكفايات اللاّزمة لذلك

لقد كان من نتائج التّغييرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة الحديثة الّتي فرضت التّعقيد بالإضافة إلى دخول التّكنولوجيات الحديثة والتّنظيمات الجديدة للعمل أنّ "نموذج الكفاية" (Zarifian[8]) . الّذي عوّض نّموذج "Taylor" لتنظيم العمل . لاقى مفهوم التّمهين، فصار التّمهين مرتبطا بتملّك كفايات عديدة: توظيف الذاتية، تفعيل الذّكاء، اتّخاذ القرارات... (Jobert[9]).

1.1. الكفايات اللاّزمة للتّعليم:

وبخصوص الكفايات اللاّزمة لتمهين التّعليم، اختلف الباحثون في حصرها وذلك باختلاف تخصّصاتهم وتنوّع مشاربهم النّظريّة. وربّما نتجت صعوبة تحديد الكفايات اللاّزمة للتّعليم عن

صعوبة تحديد هذه الحرفة ذات الأبعاد المتشعّبة(تربوية، اجتماعيّة، سياسية...) Perrenoud et .(al[10])

ورغم اختلاف الباحثين، أدرجت (Altet[11]) نموذجا للمهنيّة باعتباره يبدو . حاليّا . النّموذج السّائد الذي يسند سيرورة تمهين المعلّمين، وبحسب هذا النّموذج، فالمدرّس المهنيّ هو الّذي

---

[8]Philippes ZARIFIAN << La compétence, une approche sociologique>> , *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, 1997

[9] G. JOBERT, <<*La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*>>, op.cit.,p.250

[10]Philippe PERRENOUD , Marguerite ALTET, Eveline CHARLIET & Léopld PAQUAY , <<*Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*>>,Philippe PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 2006, p231

[11]Marguerite Altet, << *Les compétences de l'enseignant-Professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé*>>, Philippe PERRENOUD (dir.),

يستطيع توظيف كفاياته في مختلف الوضعيّات، وهو"رجل الوضعيّة" القادر على "التّفكير عبر الفعل" وعلى التكيّف مع الوضعيات الجديدة والتّحكّم فيها، كما يتميّز المهنيّ بالنّجاعة والخبرة والبراقماتيّة والرّوح النّقديّة، وباختصار ينتظر من المهنيّ أن يتميّز بالاستقلاليّة والمسؤوليّة.

ونظرا لكثرة كفايات التّعليم الّتي أوردتها الأدبيّات، يصعب أن تتوفّر لدى المدرّس المبتدئ، ويتمّ اكتسابها بصفة تدريجيّة عبر مواصلة التّعلّم أثناء التّكوين طيلة الممارسة .

ولقد استندت عديد الأعمال المتعلّقة بتمهين التعليم إلى نموذج "الممارس المتأمّل"[12] (Schön) المنبثق عن مقاربة "تفكير المدرّسين". وقد مثّل نموذج "الممارس المتأمّل" *تحوّلا من الوصفيّ إلى الإجرائي* في ما يتعلّق بتكوين المدرّسين والإتقان المهنيّ .

وقد قامت جامعة Winsconsin بأجرأة هذا النّموذج بعد أن قدّمت تعريفها للمدرّس المتأمّل، فمن منظورها:<< يسعى المدرّسون المتأمّلون إلى تقييم أثر مسلّماتهم واختياراتهم وأفعالهم على الآخرين (التّلامذة والأولياء وباقي المهنيّين المعنيّين بالتّعلّم)، ويبحثون بفعالية عن إمكانيّات تطوّرهم المهنيّ. كما يعملون على تحليل مسلّماتهم المتداخلة مع طرق تفكيرهم، ومع ممارساتهم العائليّة والمؤسّساتيّة والثّقافيّة>> (Tochon[13]).

وبالإضافة إلى نموذج "الممارس المتأمل" الّذي اعتمد في العديد من البحوث كقاعدة لتمهين التّعليم، استخرج (Paquay[14]) . من خلال الأدبيّات . ستّة نماذج للمدرّس، وعمل على إدماجها لضبط إطار مرجعيّ للكفايات المهنيّة للتّدريس، وهذه النّماذج هي:

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck, 2006, p30

[12] في هذا الإطار، يذهب (Maroy, 2004, p71) إلى أنّ نموذج المدرّس "الممارس المتأمّل" praticien réflexif المنبثق عن مقاربة "فكر المدرّسين" يمثّل مرجعا لتمهين الممارسة، وفيه يعمل المدرّس على تحليل ممارسته وتقييم أدائه ويبحث عن إمكانيّات تطوّره المهني. ويذهب الباحث إلى أنّ هذا النّموذج يتويج لمسار تطوّريّ شمل نموذجين لقيا التّثمين في فترات متلاحقة، وهما

. نموذج "المعلّم المثقّف" maître instruit المتميّز أساسا بتملّك مادّة التّدريس ، وفي هذا النّموذج، يشتغل المعلّم بصفة فرديّة، ويلتزم بالتّعليمات الشّكليّة للسّلطات المدرسيّة.

. نموذج "المعلّم التّقني" ، ويتميّز بامتلاك المعلّم زادا من التّقنيات البيداغوجيّة والمهارات الإجرائيّة الدّقيقة والفعّالة، مستخرجة من البحوث العلميّة.

[13] François TOCHON ,<< Recherche sur la pensée des enseignants: Un paradigme à maturité>>, *Revue française de pédagogie*,n°133, 2000, p150

[14]Léopold PAQUAY , <<Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant>>, *Recherche et Formation,* nº 16, 1994, pp 7-33

. المدرّس "المثقّف": وهو الّذي يتملّك المعارف

. المدرّس "التّقنيّ": وهو الّذي يملك مهارات تقنيّة

. المدرّس الحرفيّ: الّذي تعلّم من الممارسة صيغ أفعال سياقيّة

. الممارس المتأمّل: الّذي يبلور "معرفة تجربة" منهجيّة وقابلة للتّبليغ، وعلى قدر من التّنظير

. الفاعل الاجتماعيّ: وهو الّذي ينخرط في مشاريع جماعيّة(في إطار المؤسّسة التّربويّة أو خارجها) ويكون على وعي بالأبعاد الاجتماعيّة لممارسته اليوميّة

. المدرّس "الشّخص": ومرجعيّته "النّموذج الشّخصانيّ" le paradigme personnaliste: يتّصل بالنّموّ الشّخصيّ للمدرّس، النّموّ نحو"صيرورة . ذات" devenir-soi، ومن أبعاده أن تكون هويّة المدرّس مبنيّة على متعة التّدريس.

واعتبر Paquay أنّ كلّ نموذج يعكس أحد أوجه حرفة التّدريس المتشعّبة، وأنّ هذه النّماذج متكاملة في ما بينها، وأنّ من الخطأ إغفال بعض النّماذج "التّقليديّة" والتّركيز حصرا على نموذج الممارس المتأمّل الّذي يلاقي إقبالا من طرف المنظّرين. ومن خلال هذه النّماذج صاغ Paquay إطارا لضبط مرجعيّة للكفايات المهنيّة للمدرّس، وبالنّسبة إليه لا يتعلّق الأمر بضبط قائمة شاملة لهذه الكفايات لأنّ ذلك مرتبط بالمشارب الفكريّة للباحثين وأهل القرار، ولكن المهمّ أن تكون مختلف أبعاد مهنة التّدريس حاضرة.

2.1. قراءة نقديّة لمرجعيّات كفايات التّدريس المقدّمة

رغم صعوبة تحديد قائمة شاملة لكفايات التّعليم تحضى بالإجماع (Perrenoud et al[15]) ،فلقد حاول Paquay من خلال الإطار المرجعيّ الّذي اقترحه حصر مختلف هذه الكفايات. ويبدو رغم ذلك أنّ هذا النّموذج غير مكتمل، فحسب رأينا، واستنادا إلى الأدبيات المتداولة، هناك غياب لكفايات البعد الأخلاقي، ونذكر منها:

- ضرورة وعي المدرّس بقابليّة التّعلّم لكلّ التّلامذة، وبمسؤوليّته عن تعلّم الجميع.

[15] PH. PERRENOUD , Marguerite ALTET, Eveline CHARLIET & Léopld PAQUAY , <<*Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*>>, *op.cit.,p.241*

. ضرورة وعي المدرّس بأنّ مرددوه يخضع للتّقييم والمساءلة، وبأن عليه أن يعترف بأخطائه في الممارسة إن وجدت. وجدير بالذكر أنّ (Haberman[16]) ذكر هذه الكفايات ضمن نموذجه للمدرّس"الفعّال".

أمّا النّقد الثّاني، فلا يقتصر على نموذج (Paquay) وإنّما يهمّ مختلف النّماذج الّتي عملت على ضبط كفايات التّدريس، ويتمثّل هذا النّقد في صعوبة ضبط الأبعاد المفاهيميّة والتطبيقية لهذه الكفايات بدقّة لأنّ من العسير ترجمة الذّكاء العمليّ المطلوب لإنجاز العمل إلى مصطلحات بالإضافة إلى كون بناء الكفاية متلازم مع تجلّيها (Jobert[17]) ، وينتج عن ذلك صعوبة التّحديد المفاهيميّ لكفايات التّعليم بالإضافة إلى صعوبة أجرأتها وترجمتها إلى أداء قابل للقيس.

2. صعوبات تمهين التّعليم

لقد ذكرت الأدبيّات مجموعة من الصّعوبات الّتي تواجه سيرورة التّمهين، يمكن تبويبها في ما يلي:

2.1. طبيعة معارف التّعليم وصلة المدرسين بها:

تؤكّد مختلف مقاربات سوسيولوجيا المهن على ضرورة توفّر قاعدة معارف خاصّة بكلّ مهنة، ويؤكّد تقرير (Holmes Group[18]) على أنّ التّعليم وإن لم يصل إلى مرتبة العلم، فإنّه صار ميدان بحث نظري وتطبيقي كفيل بإرساء قاعدة معارف صلبة للممارسة والتّكوين المهنيّ، وهذا ما يسنده (Labaree[19]) و(Gauthier[20]). ولكن يبقى السّؤال مطروحا حول طبيعة هذه المعارف:

---

[16] Jurgen HABERMAS , *La technique et la science comme "idéologie"* , Paris, Gallimard, 2005

[17] G. JOBERT, <<*La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*>>, op.cit.,p.250

[18] Holmes Group , *Tomorrow's teachers*: a report of the Holmes group, op.cit, p.51

[19] David LABAREE, <<Power, Knowledge, and the Rationalisation of Taeching : AGenealogy of the Movement *Harvard Educational Review*>>,vol. 62, n°2 , 1992, p123-154

[20] C. GAUTIER (dir), J.DESBIEN, A. Malo, S. MARTINEAU, D. SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit

يرى (Gage[21]) أنّ معارف التّعليم مبنيّة علميّا حسب الطّرائق الكمّيّة والتّجريبيّة لعلوم السلوك، وأنّها تستند إلى بحوث براديقم "تمشّيات . نواتج" الّتي تربط بين سلوكات المعلّم وتحصيل التّلامذة . ويخلص Gage إلى أنّ هذه القاعدة وإن لم تحوّل التّعليم إلى علم فإنّها تشكّل على الأقلّ "قاعدة علميّة لفنّ التّعليم".وتمكّن هذه القاعدة من تحديد السّلوكات النّاجعة ودراستها ثمّ تعميمها بالنّسبة إلى المدرّسين والسّياسيّين والإداريّين. وعلى أثرGage ، نادى تقرير (Holmes Group) بالإضافة إلى تقارير أخرى بإرساء قاعدة معارف لتوجيه التّعليم بطريقة عقلانيّة ومهنيّة.

وتتجسّد الصّعوبة في صلة المعلّمين بمعارف التّعليم ، فرغم أنّ هذه المعارف تنطلق من ممارستهم فهي خارجة عنهم، فليسوا هم من صاغها وإنّما قام بذلك الجامعيّون المختصّون في علوم التّربية، ممّا يولّد لدى المدرّسين شعورا بالقطيعة بين تكوينهم الأساسيّ وبين الممارسة (Tardif et al[22]).

ويذهب (Martineau et Gauthier) إلى أنّ الصّدمة الّتي يعيشها المدرّسون جرّاء المسافة بين تكوينهم القبليّ وممارستهم تحدث شرخا في هويّتهم المهنيّة:<<هناك شرخ في هويّتهم المهنيّة متأتّ من كونها تستند إلى تأهيل خاصّ تشهد به شهاداتهم الجامعية في التّعليم، وفي نفس الوقت، هم لا يعترفون . جزئيّا أو كلّيّا . بوثاقة هذه المعارف الّتي حصلوا عليها>>[23].

وهكذا، يبدو أنّ صلة المدرّسين بالمعرفة لا تنسجم دائما مع برامج التّكوين الّتي تهدف إلى بثّ معارف أثبتتها البحوث العلميّة كي تطبّق على حالتها، لأن هذا التّصوّر التّطبيقيّ للمعرفة . بحسب (Bourdoncle) . يتناقض مع التّصوّر المهنيّ لنشاط التّدريس:<< فليس المهنيّ من

[21] Nathaniel GAGE , *The scientific basis of the art of teaching*, New Work, Teachers college press, 1983

[22] - Maurice TARDIF, Claude LESSARD , Louise LAHAYE,<< Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant>> , *Sociologie et société* , , vol.1, nº 23, 1991, p.67

[23] Stéphane MARTINEAU, Clérmont GAUTIER, <<*Laplace du savoir dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants oule paradoxe de la qualification contre la compétence*>>, Christiane GOHIER , Christian ALAIN (dir), enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle, Paris, , L'harmattan, collection << Recherche et formation >>, 2000, p.85

يتملك معرفة شكلية فحسب وإنّما هو ذلك الّذي يؤوّلها كي يتمكّن من تطبيقها على حالات ما تنفكّ تتميّز بالخصوصيّة >>[24] .

2.2. صعوبة تحديد معارف التّعليم

بخصوص المعارف اللاّزمة للتّعليم وهي شرط أساسي للتّمهين يرى (Gauthier et al[25]) أنّ هناك عقبتين ، تتمثّل الأولى في أنّ نشاط التّعليم يمارس دون إرساء قاعدة تعليم خاصّة به، وتتمثّل الثّانية في أنّ علوم التّربية تنتج معارف لا تأخذ المعطيات الواقعيّة للتّعليم بعين الاعتبار:

2.2.1. حرفة بلا معارف:

يرى (Gauthier et al) أنّ التّعليم . على العكس من عديد الحرف الأخرى . تأخّر في التّفكير في ذاته :<< ملزم بسرّيّة الفصل، يستعصى التّعليم على مفهمته الخاصّة، ويعبّر عن نفسه بصعوبة>>[26]. ويذكر الباحثون جملة من الأفكار المسبقة المنتشرة والّتي تعيق مفهمة التّعليم:

أ . <u>الاكتفاء بمعرفة مادّة الاختصاص</u>:

يرى كثيرون أنّ تملّك مادّة الاختصاص يكفي للتّدريس، فبالنّسبة إليهم تكفي معرفة القراءة لتعليمها وبإمكان المؤرّخ . مثلا . تدريس التّاريخ... وبهذا فهم يختزلون معارف التّعليم في بعد واحد هو معرفة مادّة الاختصاص.

ب . <u>الموهبة كافية للتّدريس</u>:

من الأفكار المنتشرة أنّ التّعليم هو أساسا مسألة موهبة، لا تتوفّر لدى الجميع، وبالتّالي تغني الموهبة عن السّعي إلى المعرفة. ويرى (Gauthier et al) أنّ الموهبة وإن كانت ضروريّة لممارسة كلّ الحرف وأنّ غيابها يحدّ من أداء الممارس، فإنّه من الخطأ الاقتصار عليها لأنّ

[24] R. BOURDONCLE, <<La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe>>, art.cit, p.107

[25] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit

[26] Ibid.,p.13

ذلك يحرم حرفة التّعليم من التّفكير في الممارسة والاشتغال عليها :<< اختزال هذه الحرفة في الموهبة، يعني حرمان أغلبيّة ممارسيها من مجلوبات نتائج البحث>>[27].

ج . الاقتصار على الحس السّليم le bon sens:

من الأفكار المسبقة أنّ من الممكن الاقتصار على الحسّ السّليم في التّعليم، وهذا يفترض أنّ الحسّ السليم هو الشيء الأعدل توزيعا بين النّاس ويستتبع ذلك وجود حسّ وحيد هو الحسّ السليم. ولكن ما تفيدنا به الحداثة منذ القرن التّاسع عشر على الأقلّ:<<أنّ الحسّ جمعيّ ويختلف بحسب وجهات النّظر، كما أنّه قابل للمناقشة، وأن لا وجود لحسّ سليم في ذاته بل أنّ فيه العديد من الاختلافات... وينتج عن هذه الفكرة المسبقة تشبّث الممارس بوجهة نظره ودحض البقيّة، كما ينجرّ عنها أيضا الاعتقاد بأن ليس في الحرفة ما يستحقّ التّعلّم وأنّ أيّ مدرّس ذي حسّ سليم قادر على النّجاح في حرفته>> (Gauthier et al)[28].

د . الاقتصار على التّجربة:

يعتقد الكثير من المدرّسين أنّ التجربة تكفي للتّدريس، وهذا يدلّ على أنّ معرفة التّجربة تحتلّ مكانة هامّة في التّعليم، على غرار بقيّة الحرف. ويرى (Gauthier et al) ، أنّ الاعتماد على التّجربة لوحدها غير كاف للتّعليم، لأنّ المدرّس في حاجة إلى مدوّنة معارف شكلانية لقراءة الواقع ومواجهة صعوباته، كما أنّ الاقتصار على التّجربة يقلّص من المرودية لأنّ ترك المعلّم يكتشف بنفسه الاستراتيجيات التّعليميّة النّاجعة ينعكس سلبا على التّلميذ الّذي يتحمّل . ولو لفترة محدّدة . تبعات هذا التّحسّس، ويخلص الباحثون إلى ضرورة إرساء مدوّنة معارف مهنيّة خاصّة بالتّعليم:<< المطالبة بالاقتصار على التّجربة يسيء إلى بروز إطار مهنيّ للمعلّمين، ذلك أنّ من خاصّيّات المهنة تملّكها لمعرفة شكلانيّة متخصّصة تكتسب من خلال تكوين جامعيّ>>[29]. وفي سياق متّصل، يذهب (Martineau et Gauthier)إلى أنّ عدم

[27] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit., p.13
[28] Ibid.,p.15
[29] Ibid.,p.17

التّفتّح على معارف البحث العلميّ يؤدّي إلى تصلّب الممارسة ويعيق التّمهين لأنّ:<< كفايات التّمهين تتطوّر عبر حركة مستمرة بين النّظريّة والممارسة>>[30]

هـ. الاقتصار على الثّقافة العامّة:

من الأفكار المسبقة أنّ الاستناد إلى ثقافة عامّة "متينة" كاف للتّدريس. ومع الإقرار بأنّ الثّقافة المتينة. تماما كمعرفة مادّة الاختصاص. ضروريّة للتعليم :<< فإنّ الاقتصار عليها يساهم في إبقاء التّعليم في دائرة الجهل>>(Gauthier et al)[31]. ويخلص Gauthier إلى أنّ إرساء معارف خاصّة بالتّعليم يمرّ عبر الوعي بهذه الأفكار المسبقة والتّحرر منها، والكفّ عن الاستناد إلى الذّاتيّة عند الممارسة بمعنى العمل على:<< إخراج الحرفة من النّطاق الخاصّ إلى المستوى العموميّ>>[32]

2.2.2. معارف بلا حرفة:

بالتّوازي مع الأفكار المسبقة الّتي تشكّل عائقا أمام تمهين التّعليم من خلال تعطيل بروز معرفة خاصّة به، يذهب (Gauthier, et al[33]) إلى وجود تيّار معاكس يعمل على شكلنة التّعليم ولكنّه يختزل تشعّبه إلى درجة تجعله بعيدا عن الواقع، أي أنّ هذا التيار ينتج معارف تنأى بالتّعليم عن سياق الممارسة الواقعيّ[34].

وبالرّغم أنّ هذه المعارف أنتجت اعتمادا على بحوث أجريت في حقل علوم التّربية فإنّها:<< لا تتوجّه إلى مدرّس واقعيّ يمارس في صفّ واقعيّ، وإنّما هي تتوجّه إلى ضرب من المدرّس الشّكليّ والخياليّ، يمارس في سياق خياليّ وأحاديّ البعد، يقع التّحكّم في كل متغيّراته>>[35]. ويحذّر(Bourdoncle) من المبالغة في التّنظير بمعزل عن الممارسة:<< إخراج تكوين المعلّمين

[30] S.MARTINEAU, C. GAUTIER, <<*Laplace du savoir dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants oule paradoxe de la qualification contre la compétence*>>, op.cit., p.97

[31] Clermont GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit.,p.17

[32] Ibid.,p.65

[33] Ibid.,p.17

[34] يذكر الباحثون في هذا المجال بعض تجريبات للمدرسة السلوكية لا تأخذ بعين الاعتبار المدرّس في وضعيّته الواقعيّة، وكذلك عددا من التّجريبات المستندة إلى البنائيّة والّتي تختزل العلاقة التربوية في علاقة سريريّة بين المعلّم وتلميذ مفرد...

[35] Ibid.,p.18

من تجريبيّته empirisme المتوارثة لحصره ضمن تنظير بعيد عن التّطبيق العمليّ قد يؤدّي إلى نتائج أكثر كارثيّة على التّلميذ والصّفّ>>[36] .

وفي هذا السّياق يشكّك المعلّمون في نجاعة هذه البحوث وقدرتها على إفادة ممارستهم الميدانية، ويرى (Gauthier et al) أنّ "فشل" مشروع علوم التّربية . في هذا المجال . ساهم في إعاقة تمهين حرفة التّعليم بما أنّه:<< عزّز اعتقاد المدرّسين بأن البحث العلميّ غير قادر على إفادتهم وبالتّالي فإنّه من الأنجع بالنّسبة إليهم الاستمرار في الاعتماد على التجربة والحدس والحسّ السّليم...>>[37].

وفي سياق متّصل، يرى(Baillat) أنّ احتراز المدرّسين من نتائج البحث ومن التّكوين النّظريّ بصفة عامّة لا يعود إلى انعدام اقتناعهم بهذا التكوين، ولكن إلى أنّ مشاغلهم ميدانيّة بالأساس:<< فللملفوظ النّظريّ منطقه الخاصّ وهو منطق المعرفة الذي ليس بالضّرورة منطق المدرّس، منطق الفعل>>[38]. ويضيف الباحث عائقا آخر يتمثّل في احتراز المدرّسين من المكوّنين الّذين يأتونهم غالبا من خارج إطار التّدريس.

وكمحصّلة يرى (Gauthier et al)[39] أنّ من متطلّبات التّمهين تجنّب منزلقين: حرفة بدون معارف ومعارف بدون حرفة..: فتأسيس التّعليم على معرفة مادّة الاختصاص والتّجربة والموهبة والحسّ السليم لا يكفي لشكلنة معارف مهنيّة تضيء الممارسة، كما نّ معارف المهنة لا يمكن أن تكون مجرّدة وبعيدة عن واقع التّعليم المتشعّب.

---

[36] Raymond BOURDONCLE,<< La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines>>, *Revue Française de Pédagogie, n°94*, 1991, p.83

[37] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit.,p.19

[38] Gilles BAILLAT , *Professeurs des écoles au XXI siècle*, Paris , Bordas, 2002, p.27

[39] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit

2. 3 . 2 . المعارف اللاّزمة للتّعليم:

وبخصوص المعارف المستوجبة للتّعليم تتلاقى العديد من الدّراسات في كونها متنوّعة وتتجاوز مجرّد معرفة الاختصاص، فبالنسبة إلى (Altet[40])تتكوّن هذه المعارف من معارف التّجربة الّتي تنبنى تدريجيّا بالإضافة إلى معارف نظريّة مختلفة: معارف المادّة . المعرفة المتّصلة بثقافة التّعليم(النّظام التّربويّ...) . المعارف التّعلّميّة . المعارف البيداغوجيّة المستندة على بحوث ميدانيّة.

وقد اقترح (Gauthier et al[41])، بعد دراسة لمدوّنة بحوث فرونكفونيّة وأنقلوسكسونيّة، قاعدة معارف بوّبوها إلى المعارف التّالية:

. معرفة مادّة الاختصاص

. معرفة المناهج

. معارف علوم التّربية: وهي المعارف الّتي تقدّم للمدرّس معلومات تتّصل بمختلف الأبعاد المتّصلة بالحرفة وبالتّربية عموما

. معارف التّقاليد البيداغوجيّة: هي مرتبطة بالتّصوّرات الّتي نحملها عن المدرسة والّتي تجد جذورها في فترة التّمدرس، ويرى (Gauthier[42]) أنّ هذه المعارف تحمل نقائص وأخطاء. ومن شأن هذه المعارف أن تكيّف وتغيّر استنادا على معارف التّجربة، ولكنّ التّصديق عليها أو عدمه يكون عبر معارف الفعل البيداغوجيّ.

. معرفة التّجربة: يستند المعلّمون في ممارستهم على تجاربهم الذّاتيّة الّتي تندرج ضمن صلة خاصّة بالعادة. وبالرّغم من استفادة المعلّم من تجربته، فهي تبقى رهينة سرّيّة الصّفّ، ولا يشارك فيها غيره ولا يعرضها للنّقاش والتّحليل، وينتج عن هذا ، أنّ محدوديّة معرفة التّجربة ناتجة عن أنّها متكوّنة من مفترضات وحجج لم يقع التأكد منها باستعمال منهجيّات علميّة.

---

[40] M. Altet, << *Les compétences de l'enseignant-Professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé*>>, op.cit., p.29

[41] Cl. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit.,p.20

[42] Ibid.,p.23

. معرفة الفعل البيداغوجيّ: يعرّف (Gauthier et al) هذه المعرفة بأنّها:<< معرفة تجارب المعلّمين الّتي أخرجت للعموم ووقع فحصها بواسطة برهان البحث الّذي يكون الفصل مسرحا له.>>[43]، ويرى الباحثون أنّه بالنّسبة إلى البيداغوجيا تكون معرفة المعلّم في معظمها خاصّة ولا تحظى بتصديق منهجيّ مثلما يحدث في المهن الأخرى. ونتيجة للطّابع الشّخصيّ لمعرفة المدرّس البيداغوجيّة فإنّها تضيع عندما يبتعد هذا الأخير عن الممارسة، ولهذا فإن دراسة هذه المعرفة وتعميم نتائجها يساهم في تجويد التعليم.

ويذهب (Gauthier[44]) إلى أنّ معارف الفعل البيداغوجيّ هي أقلّ معارف التّعليم انتشارا رغم كونها الأهمّ في مسار التّمهين نظرا لأنّها تشكّل إحدى ركائز الهويّة المهنيّة للمعلّم. وغياب هذه المعارف يجعل المعلّم يستند إلى التّجربة والحسّ السّليم...

ويستوجب تمهين التّعليم بلورة هذه المعارف بالإضافة إلى إقناع مختلف الفاعلين الاجتماعيّين بوثاقتها لأنّ جودة المعرفة لا تعني الاعتراف الآلي بالمهنة من قبل المجتمع . وتبرز في هذا السّياق صعوبة أخرى لتمهين التّعليم: فبسبب الهوّة بين الممارسة والتّنظير يحترز المعلّمون من البحث ومجلوباته، وبهذا:<<كيف نريد من المجتمع بصفة عامة الاعتراف بوجود معرفة بيداغوجيّة من طراز رفيع وبخصوصيّة هذه المعرفة، إذا كان المدرّسون في حدّ ذاتهم لا يعترفون بذلك؟>>[45].

2 . 3 . الصّلة بين مؤسّسات الممارسة والجامعات

تؤكّد بحوث سوسيولوجيا المهن بدء بأعمال Parsons) ([46] أنّ سيرورة التّمهين تستدعي توفّر مؤسستين: الجامعة كمصدر لإنتاج معرفة من طراز عال وعقلنتها ونشرها، ومكان للممارسة(مدرسة، مستشفى...)، بالإضافة إلى توفّر حدّ أدنى من الرّوابط بين المؤسّستين، وتتجسّد هذه الرّوابط في شكل تربّصات يقع تحليلها في الجامعة أو في شكل إقامة في مؤسّسات مشتركة تحمل صبغة مهنيّة وجامعيّة في الآن ذاته.

---

[43] Ibid.,p.23
[44] Ibid
[45] G. JOBERT, <<*La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*>>, op.cit.,p.25
[46] Talcott PARSONS,<< *Professions*>>, International Encyclopedia of the Social Sciences, New Work, Collier Macmilan, 1968, pp. 536-547.

وبالنّسبة إلى تكوين المدرّسين يستخرج (Bouroncle) [47] صعوبات على المستويات الثّلاثة المذكورة: فهناك عدم اهتمام من قبل الجامعات. وخاصّة الحرّة منها. بنشاط التّعليم، ومن أسباب ذلك أنّها لا تجد فيه حظوة(ضخامة عدد المنتسبين إليه، خصوصيّات الممارسة)، كما تعتبر هذه الجامعات أنّ هذا النّشاط لا ينسجم مع خصوصيات البحث الّذي يمثّل المحرّك الرّئيسيّ للحياة الجامعيّة.

وبخصوص التّعاون بين الجامعة والمدرسة، يذكر الباحث تيّارين، يذهب الأوّل إلى أنّ تقاليد الجامعة المبنيّة على الأكاديميّة والفردانيّة ليست المجال الأنسب لاحتضان التّكوين المهني الّذي يتطلّب تنشئة قويّة[48].ويذهب التّيّار الثّاني إلى إمكانيّة إرساء تكوين مهني تشرف عليه الجامعة، ويكون ذلك بالتّمفصل مع أماكن الممارسة وهي المدارس الّتي تصير شيئا فشيئا فضاءات لإنتاج المعارف البيداغوجيّة والتّعلّميّة[49]:<< ويكون دور الجامعة هنا التّصديق على المعارف التطبيقية وذلك بعقلنتها وموضعتها objectivation عبر نشرها على مستوى المهنة. ويجد مكوّنو المعلّمين هويّتهم ضمن تصوّر للتّكوين وممارسة المهنة يتمحور حول التّأمّليّة réflexivité أي عبر إنتاج المعارف التّطبيقيّة والتصديق عليها ونقدها >>[50] .

ولكنّ هذا التّيّار الثّاني المتمثّل في جمع البحث بالتّكوين والممارسة واجه نقدين تمثّل الأوّل في احتمال سيطرة الجامعيين على مؤسّسات تكوين المعلّمين وتوجيه التّكوين في مسار البحث الأكاديمي ، وتمثل النقد الثّاني في أنّ جمع الممارسين والجامعيّين في نفس المدرسة يمثّل مجازفة لوجود هوّة بين الجامعة والمدرسة ولصعوبة التّوفيق بين غايات البحث

[47] R. BOURDONCLE, <<La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe>>art.cit.,p.108

[48] من هذا المنطلق وقع بعث تكوين مستقلّ خاصّ بالمعلّمين على غرار المعاهد الجامعيّة لتكوين المعلّمين في فرنسا.

[49] في هذا السّياق نتج عن تقرير (Holmes, 1999) إنشاء مدارس للتّطوّر المهنيّ في أمريكا، جمعت بين التّكوين والممارسة والبحث:<<هي مدارس لتكوين المهنيّين المبتدئين والتّكوين المستمرّ للمهنيّين ذوي الخبرة، وللبحث وتطوير مهنة التّعليم>>(ص1)

[50] Michèle PERRON , Claude LESSARD, << La professionnalisation de l'enseignementet de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?>>, Claude LESSARD, Michèle PERRON (dir) , La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, *Revue des sciences de l'education,* vol .19, n°1, numéro thématique, 1993, p21

وغايات التّكوين وإصلاح المدرسة (Labaree[51]). ورغم إيمان الباحث بجدوى التّعاون بين المدرسة والجامعة، فإنّه يذهب إلى ضرورة الفصل بين الأدوار، وهو يقترح في هذا الصّدد إحداث مراكز بيداغوجيّة صلب الجامعات خاصّة بتكوين المعلّمين ومنفصلة عن أقسام علوم التّربية الّتي تهدف إلى البحث.

ويعكس تناقض الآراء حول صلة الجامعة بتكوين المدرسين صعوبة أخرى من صعوبات تمهين التّعليم قد تكون ناتجة عن اختلاف جذريّ في منطق كل منهما: <<من الممكن أن يكون منطق التّمهين من جهة، ومنطق البحث الجامعيّ المتمثّل في إنتاج معارف أساسيّة ونقديّة من جهة أخرى، متناقضان في نهاية الأمر وأنّنا بجمع الاثنين داخل إطار مؤسّسيّ واحد قد نحكم على أنفسنا بالفشل على مستوى كليهما.>>[52]

2 . 4 . احتراز المعلّمين من التّجديد وتطوير الحرفة:

من عوائق التّمهين عدم مسايرة التّعليم لتطوّرات العصر، فرغم الإصلاحات والتّجديدات المتلاحقة:<<فإنّ التّعليم يجد صعوبة في التّحرّر من الأشكال المترسّبة لعمل المدرّس: تعلّم الحرفة بالممارسة، تثمين التّجربة، صفوف مغلقة تستهلك أغلب الوقت المهنيّ، الفردانيّة في التّعليم بما يعنيه ذلك من تعاون قليل بين المدرّسين، بيداغوجيا تقليديّة، اعتبار المعرفة المدرسيّة ساكنة...>>[53]، ويضيف الباحثان أنّ دراسات عديدة أجريت في أمريكا وكندا ودول أروبيّة تتلاقى حول أنّ المدرّسين لا ينخرطون تلقائيّا في التّغييرات والإصلاحات، ويبدون "تقليدويّين" وغالبا ما يتحفّظون على محاولات تغيير حرفتهم. ولا يعني تحفّظ المدرسين أنّهم يرفضون بصفة آليّة الجهود المبذولة لتحسين ممارستهم وجعلهم يتأقلمون مع التّجديدات

---

[51] David LABAREE, <<Power, Knowledge, and the Rationalisation of Taeching : AGenealogy of the Movement>> , *Harvard Educational Review*, vol.62, n°2, 1992, pp. 123-15

[52] M. PERRON , C. LESSARD, << La professionnalisation de l'enseignementet de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?>>, Claude LESSARD, Michèle PERRON (dir) , La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, art.cit.,p.21

[53] Maurice TARDIF, Claude LESSARD , <<*Les transformations actuelles de l'enseignement: trios scenarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?*>> , Maurice TARDIF, Claude LESSARD (dir), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Bruxelles, De Boeck, 2004, p.6

البيداغوجيّة، بل أنّهم:<< وإن كانوا يتغيّرون فإنّ ذلك يتمّ بإدماج الجديد في القديم واستيعاب التّجديد في التّقاليد المترسّخة>>[54].

ومن نتائج عدم مسايرة المعلّمين التّلقائيّ للتّطوّرات الاجتماعيّة والثّقافيّة الحاصلة ظهور أزمة في هويّتهم المهنيّة يرجعها (Martineau et Gauthier) إلى جملة من المتغيّرات، فمنذ بضعة عقود:<< كانت الهويّة المهنيّة للمدرّسين ثابتة نسبيّا وتستند إلى سياق ملائم للتّعليم التّقليدي: طلاّب منتقون ومتجانسون، قيم ومعايير مشتركة وخاصّة المتعلّقة منها بالمعارف المثمّنة وقواعد السّلطة...وفي المقابل، تبدو الهويّة المهنيّة للمدرّسين حاليّا أكثر إشكاليّة: تشعّب المعارف وتجزّئها، مساءلة سلطة المعلّم، عدم تجانس التّلامذة...>>[55] . وفي نفس السّياق، يذهب (Devalay) إلى أنّ ثقافة نسبة من تلامذة اليوم بعيدة عن قواعد المدرسة وأنّهم لا يلمسون مقابلا للجهد المدرسيّ الّذي يبذلونه، كما أنّ:<< النّجاح الاجتماعيّ لم يعد في نظرهم واضح الارتباط بالنّجاح المدرسيّ>>[56]. ويضيف Devalay أنّ الهويّة المهنيّة للأستاذ عرفت تغيّرا جذريّا من التّعليم إلى المسؤوليّة عن تعلّم التّلامذة:<<كانت الهويّة المهنيّة للمدرس تتمثّل في تعليم مادّته، واليوم هي ترتبط بكفاءته على تيسير تعلّم المادّة لتلامذته>>[57].

ونذكر أيضا من أسباب مقاومة نشاط التّعليم للتّطوّر المهنيّ تثمين المدرسين المبالغ فيه لمعارف التّجربة الّتي تكبح عمليّة الدّخول في حوار مع المعارف الأخرى وخاصّة الجامعيّة منها. وفي هذا السّياق يذهب (Martineau et Gauthier) إلى أنّ معارف التّجربة "تتناسخ وتبدو تقليدويّة " ولا تتماشى مع حرفة تنشد التّطوّر والتّأقلم مع التّغيّرات الاجتماعيّة المتلاحقة، وينتج عن هذا:<<أنّ التّشبّث الدّقيق بالوصفات المجرّبة والصّيغ الاعتياديّة يمكن أن يفضي

[54] Ibid.,p.7
[55] S.MARTINEAU, C. GAUTIER, <<*Laplace du savoir dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants oule paradoxe de la qualification contre la compétence*>>, op.cit., p.90
[56] Michel DEVELAY, *Peut-on former les enseignants?* Paris, ESF, 1994, p.11
[57] Ibid.,p.11

إلى التّصلّب والانغلاق داخل روتينيات ثابتة وإلى ترسّب الممارسات، وباختصار، يؤدّي ذلك إلى جمود يعيق كل أشكال التّطوّر المهنيّ>>[58].

2 . 5 . عدم وجود تنشئة مهنيّة بالنّسبة إلى المدرسين

من عوائق تمهين التّعليم عدم وجود تنشئة مهنية للمدرسين، رغم أنّ اكتساب ثقافة مهنيّة لجماعة مهنيّة ما يمرّ عبرها، فهي تمثل عاملا هامّا لتكوّن وعي مهنيّ، ولا تستطيع أيّة هيئة خارجيّة(عمادة، قانون..) أن تعوّض عن هذا الاستبطان الضّروريّ للقيم المهنيّة. ولهذا تحرص الجماعات المهنيّة على إيجاد إواليّات قويّة للتّنشئة المهنيّة(الإقامة بالنّسبة للأطبّاء، الزّيّ الموحّد...)، وهذه الإواليّات غائبة تقريبا بالنّسبة إلى تكوين المدرّسين الّذين يعملون فرادى ولا يمرّون بتنشئة (Bourdoncle)[59] . وفي هذا الإطار يذهب (Gauthier et al)[60] ، إلى ضرورة أن تلعب الجامعة دورا بالنّسبة إلى هذا البعد من التّمهين بما يعنيه ذلك من تنشئة خاصّة وطريقة في التّفكير والفعل.

قائمة المراجع

- Clermont GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, Bruxelles, De Boeck 1997, p7

- Gilles BAILLAT , *Professeurs des écoles au XXI siècle*, Paris , Bordas, 2002, p.27

- Guy JOBERT, <<*La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*>>, Marguerite ALTET,Léopold PAQUAY, Philippes PERRENOUD

[58] S.MARTINEAU, C. GAUTIER, <<*Laplace du savoir dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants oule paradoxe de la qualification contre la compétence*>>, op.cit., p.92

[59] Bourdoncle,R(1991).Raymond BOURDONCLE , <<*La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*>>, *Revue Française de Pédagogie, n°94* , p.81-82

[60] C. GAUTIER (dir), Jean-François DESBIEN, Annie Malo, Stéphane MARTINEAU, Denis SEMARD, <<*Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*>>, op.cit., p.51

(dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck,2003

- Holmes Group , *Tomorrow's teachers*: a report of the Holmes group, East Lansing: MI authors, 1986

Jurgen HABERMAS , *La technique et la science comme "idéologie"* , Paris, Gallimard, 2005

-Labaree, D.F(1992).David LABAREE, <<Power, Knowledge, and the Rationalisation of Taeching : AGenealogy of the Movement>> , *Harvard Educational Review*, vol.62, nº2, pp. 123-15

-Léopold PAQUAY , <<Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant>>, *Recherche et Formation,* nº 16,1994, pp 7-3

Marguerite Altet, << *Les compétences de l'enseignant-Professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé>>,* Philippe PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 2006, p30

- Maurice TARDIF, Claude LESSARD , Louise LAHAYE,<< Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant>> , *Sociologie et société* , , vol.1, nº 23, 1991, p.67

M. TARDIF, C. LESSARD , <<*Les transformations actuelles de l'enseignement: trios scenarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?*>> , M. TARDIF, C. LESSARD (dir), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Bruxelles, De Boeck, 2004, p.6

-Michel DEVELAY, *Peut-on former les enseignants?* Paris, ESF, 1994, p.11
-Michèle PERRON , Claude LESSARD, << La professionnalisation de l'enseignementet de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?>>, Claude LESSARD, Michèle PERRON (dir) , La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, *Revue des sciences de l'education,* vol .19, nº1, numéro thématique, 1993, p21

- Nathaniel GAGE , *The scientific basis of the art of teaching*, New Work, Teachers college press, 1983

- Philippe PERRENOUD , Marguerite ALTET, Eveline CHARLIET & Léopld PAQUAY , <<*Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*>>,Philippe PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 2006, p231

- Philippes ZARIFIAN << La compétence, une approche sociologique>> , *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, 1997

-Raymond BOURDONCLE,<< La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines>>, *Revue Française de Pédagogie, n°94*, 1991, p.83

- R. BOURDONCLE, <<La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe>>, *Revue Française de Pédagogie,n°105*,1993

- Stéphane MARTINEAU, Clérmont GAUTIER, <<*Laplace du savoir dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants oule paradoxe de la qualification contre la compétence*>>, Christiane GOHIER , Christian ALAIN (dir), enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle, Paris, , L'harmattan, collection << Recherche et formation >>, 2000,

- Talcott PARSONS,<< *Professions*>>, International Encyclopedia of the Social Sciences, New Work, Collier Macmilan, 1968, pp. 536-547.