



HAL
open science

**L'activité des enseignants des écoles primaires en
Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs
pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection :
routines, conflits, effets.**

Habib Hadj Amor

► **To cite this version:**

Habib Hadj Amor. L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets.. Education. Université de Lyon; Université de Tunis (1958-1988), 2021. Français. NNT : 2021LYSE2082 . tel-03962193

HAL Id: tel-03962193

<https://theses.hal.science/tel-03962193v1>

Submitted on 30 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2082

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON
en COTUTELLE avec L'UNIVERSITÉ DE TUNIS

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 9 décembre 2021, par :

Habib HADJ AMOR

**L'activité des enseignants des écoles primaires en
Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques
ordinaires et de leur relation à l'inspection.**

Routines, conflits, effets.

Devant le jury composé de :

Ikbal GHARBI, Professeure des universités, Université El Zitouna, Présidente

Noëlle ABOU RAAD, Professeure des universités didactique, Université Libanaise, Rapporteuse

Rahim KOUKI, Maître de conférences HDR, Université El Manar, Rapporteur

André ROBERT, Professeur des universités émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Abdelmajid NACEUR, Professeur des universités, Université de Tunis, Co-Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2



Université de Lyon
Université Lumière Lyon 2
Ecole doctorale Education
Psychologie, Information et
Communication (EPIC)
Laboratoire Education, Cultures
Politiques (UR 4571)

Université de Tunis
Faculté des Sciences Humaines
et Sociales de Tunis
Ecole Doctorale Structures,
Systèmes, Modèles et Pratiques
en Lettres et Sciences Humaines
et Sociales

L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets.

HADJ AMOR Habib

Thèse présentée pour l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'éducation
Dirigée par le professeur **André D. ROBERT** (Lyon 2)
et le professeur **Abdelmajid NACEUR** (Tunis)
Soutenue publiquement le 9 décembre 2021

Devant un jury composé de :

Ikbal GHARBI, Professeure des universités en Psychologie et Anthropologie (Université de la Zitouna), présidente du jury.

Nawal ABOU RAAD, Professeure des Universités en Didactique (Université libanaise, Faculté de pédagogie), rapporteure.

Rahim KOUKI, Maître de Conférences HDR en Didactique (Université El-Manar), rapporteur.

André D. ROBERT, Professeur émérite en Sciences de l'éducation et de la formation (Université Lyon 2), codirecteur de thèse.

Abdelmajid NACEUR, Professeur des universités en Psychologie et Apprentissage (Université Virtuelle de Tunis, IESFC), codirecteur de thèse.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2



Université de Lyon
Université Lumière Lyon 2
Ecole doctorale Education
Psychologie, Information et
Communication (EPIC)
Laboratoire Education, Cultures
Politiques (UR 4571)

Université de Tunis
Faculté des Sciences Humaines
et Sociales de Tunis
Ecole Doctorale Structures,
Systèmes, Modèles et Pratiques
en Lettres et Sciences Humaines
et Sociales

L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets.

HADJ AMOR Habib

Thèse présentée pour l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'éducation
Dirigée par le professeur **André D. ROBERT** (Lyon 2)
et le professeur **Abdelmajid NACEUR** (Tunis)
Soutenue publiquement le 9 décembre 2021

Devant un jury composé de :

Ikbal GHARBI, Professeure des universités en Psychologie et Anthropologie (Université de la Zitouna), présidente du jury.

Nawal ABOU RAAD, Professeure des Universités en Didactique (Université libanaise, Faculté de pédagogie), rapporteure.

Rahim KOUKI, Maître de Conférences HDR en Didactique (Université El-Manar), rapporteur.

André D. ROBERT, Professeur émérite en Sciences de l'éducation et de la formation (Université Lyon 2), codirecteur de thèse.

Abdelmajid NACEUR, Professeur des universités en Psychologie et Apprentissage (Université Virtuelle de Tunis, IESFC), codirecteur de thèse.

*A mon défunt oncle **Hadj Ali Ahmed** qui est parti très tôt.
A **Haj Ameer**, à **Sadok**, à **Myriam** et **Hassania**, les « repères » des
familles **Hadj Amor** et **Hadj Ali**. Qu'ils soient en paradis...*

Remerciements

Faire une thèse, c'est s'immerger dans un monde de recherche contraignant, incertain, voire ennuyeux. Si une thèse en cotutelle internationale multiplie encore plus les causes d'épuisement personnel, elle reste une expérience universitaire d'une richesse exceptionnelle, au sens où le chercheur trouve là une occasion pour exprimer ses propres orientations scientifiques, en les confrontant à une diversité d'autres, nationales et étrangères.

Mes remerciements les plus vifs vont aux personnes qui, par leurs questions, leur suivi, leurs conseils et leurs encouragements incessants, m'ont permis de finaliser cette recherche, donc de parvenir à surmonter le chemin escarpé que j'ai décidé d'emprunter il y a déjà cinq ans.

En ce sens, je m'adresse d'abord et avant tout à mes deux directeurs de thèse :

André D. ROBERT, mon codirecteur à l'université Louis-Lumière Lyon 2. Je le remercie de m'avoir accueilli en 2016 dans son bureau à l'ISPEF de Lyon 2. Je le remercie de la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger ce travail de thèse. Je le remercie également de m'avoir accompagné au cours de ces longues années, de m'avoir éclairé pour explorer la profession enseignante en Tunisie et de m'avoir encouragé sans cesse, au jour le jour. Merci pour son écoute attentive, pour sa manière de se saisir de mes questions, controversées et souvent contraignantes.

Abdelmajid NACEUR, mon codirecteur à l'université de Tunis. Je le remercie de m'avoir facilité la cotutelle de thèse et de m'avoir accepté comme doctorant, membre de l'unité de recherche ECOTIDI de Tunis malgré ses lourdes charges en tant que directeur de l'école doctorale et de l'ISEFC. Merci de m'avoir aidé à mener à bon port ce travail de thèse.

Outre les apports précieux de mes deux encadreurs, j'ai pu améliorer la rédaction académique de ma thèse, grâce à cette amie :

Aicha VESIN-CHERIF, ma chère professeure qui a suivi avec beaucoup d'attention, de professionnalisme et de rigueur la correction de tous les travaux de cette recherche (thèse, annexes et bibliographie). Je n'oublierai jamais sa manière singulière de correction « en jaune et en bleu », en vue de me faciliter la tâche de rédaction définitive. Je la remercie pour sa disponibilité constante, pour ses conseils pertinents et pour sa longue patience au regard de ma situation particulière (enseignant et chercheur entre la France et la Tunisie), m'ayant permis de finaliser cette thèse dans les meilleures conditions possibles. Elle a su me donner envie de parachever coûte que coûte cette thèse en cotutelle qui a vécu de moments de

déstabilisation. Merci aussi de m'avoir admirablement accueilli maintes fois dans son appartement de la commune d'Oullins en région Auvergne- Rhône-Alpes.

Je remercie également tous les membres de jury qui m'ont fait l'honneur d'évaluer mes travaux de thèse.

Merci aussi aux :

Membres du laboratoire ECP à Lyon 2 sous la direction de la professeure Françoise **LANTHEAUME**, qui m'ont accueilli à l'ISPEF de Lyon 2 et qui m'ont facilité l'intégration dans le groupe et la participation aux journées et formations doctorales. Je tiens à les remercier infiniment pour leur gentillesse et leur esprit de coopération.

Membres de l'unité de recherche ECOTIDI à l'ISEFC de Tunis sous la direction du professeur Abdelmajid **NACEUR**, qui m'ont aidé à participer à la vie scientifique de l'unité de recherche. Je tiens à les remercier infiniment pour tous leurs gestes.

Toute ma reconnaissance va également à : Madame Moufida **KHEDHRI** qui fait partie de l'ISEFC de Tunis et Madame Nejla **BEN HAMIDA**, chargée des conventions internationales de thèses à la Faculté des sciences humaines et sociales de Tunis (FSHST), pour leurs tâches administratives concernant toutes les pièces relevant de la convention de cotutelle entre l'université Lyon 2 et l'université de Tunis. Je n'oublierai jamais leur soutien.

Et encore, merci à :

Mes deux chers parents Melouaha et Abderrahmène, qui se sont permis de vivre avec moi les circonstances de cette thèse. Je les remercie pour leur patience, pour leurs aides financières et pour leur encouragement. Je me rappellerai toujours leurs questions et leurs conseils mémorables : « Tu en es où dans tes travaux de thèse ? Tu as vu tes encadreurs ? Tu as parlé avec eux ? Aie confiance en tes capacités, tu peux y parvenir ». Je me rappelle bien aussi leur phrase si touchante : « La vie est courte, ne t'éloigne pas de ta femme et de tes deux enfants ».

Rim Jemai épouse Hadj Amor, ma chère femme qui a donné de sa vie personnelle et professionnelle pour que cette thèse soit menée à terme. Je la remercie pour ses sacrifices précieux, pour sa longue patience et pour le rôle de père qu'elle a pu jouer au cours de mes absences. Merci d'avoir partagé les contraintes de cette thèse. Je n'oublierai jamais ses tasses de café et ses parts de gâteaux préparées pour mes « nuits blanches ».

Malek et Molka, mes deux chers enfants, qui ont pu supporter mes absences répétées et mes comportements souvent perturbants pour eux du fait des contraintes de la thèse. Je n'oublierai jamais leur énorme joie quand je toque à la porte en revenant de France. Je ne peux non plus oublier leurs pleurs quand je commençais à organiser mes voyages vers Lyon.

Mes sœurs et frères et surtout Meftah - le frère aîné et le père spirituel -, Mohamed et Faouzi qui ont pris en charge les dépenses de mes voyages successifs entre la France et la Tunisie. Je les remercie pour leur chaleureux accueil en France et en Italie.

Alexandra **LEYRIT** et Myriam **AZIZI** de Lyon, Mahdi **ABID** de Strasbourg, Anne **MARIE** de Belgique, Hamda **KOUKA**, Hichem **BEN FADHEL**, Sadok **HADJ ALI**, Mohsen **SALEM**, Hédi **JEBALI**, Mahmoud **BEL-KHIR**, Zouhayer **SOUYAH** et Houssine **BEJAOUI** en Tunisie pour leurs encouragements tout au long de cette thèse.

Mes remerciements les plus vifs vont également à ces trois inspecteurs : Abbes **BOUALLAGUI**, Hassine **HADJ AMOR** et Hafnaoui **BETTOUMI** pour leur relecture approfondie et leurs remarques significatives.

Tous mes remerciements les plus sincères s'adressent aussi aux personnes auprès desquelles j'ai pu réaliser l'enquête de cette recherche : élèves-maîtres, enseignants en exercice, enseignants retraités, inspecteurs des écoles primaires, responsables de formation et syndiqués de l'éducation et de l'enseignement. Merci à vous tous.

INTRODUCTION

« Les humbles fonctions de nos maîtres d'école touchent par tous les points aux intérêts de la société. Quand ils sont bons, une partie notable de la population s'améliore ; quand ils démeritent, la société souffre ; dès qu'ils cessent d'être modestes, ils deviennent puissants pour le mal » (Lettre sur la profession d'Instituteur par Augustin Théry, 1853)¹.

C'est après lecture de cet extrait, issu de la lettre de l'ancien recteur français Augustin Théry sur la profession d'instituteur en 1853, que nous avons projeté la problématique de cette thèse, réalisée par la suite en cotutelle entre l'université Louis Lumière-Lyon 2 et l'université de Tunis.

De l'activité enseignante

Cette thèse se donne pour objet principal l'étude de l'une des notions fondamentales qui sera mobilisée tout au long de ce travail : l'« activité enseignante ». D'ailleurs, la question liée au travail de l'enseignant fait aujourd'hui l'objet de réflexions incessantes. Envisagée comme un vaste champ qui ne cesse de provoquer des recherches relevant essentiellement de la didactique professionnelle, de la psychodynamique du travail, de l'ergonomie de l'activité enseignante, de l'ergologie et de la clinique de l'activité, l'activité enseignante, étudiée dans cette thèse à travers le contexte tunisien, va nous donner l'occasion de resituer le métier enseignant dans son ensemble. Il convient ainsi, d'aborder l'activité d'enseignement de la manière la plus complète. Il s'agit de se placer dans la ligne des recherches, autant classiques que récentes, afin de saisir les multiples facettes. Ces facettes engloberaient le *quoi* et le *comment* (Ombredane et Faverge, 1950), la *tâche* et l'*activité* (Leplat et Hoc, 1983 ; Amigues, 2003, 2009 ; Ria, 2008 ; Hubault, 1995 ; Hubault et Bourgeois, 2004), le *prescrit* et le *réel* (Leplat, 1997), le *réel* et le *réalisé* (Clot, 1999), les *préoccupations* et les *occupations* (Saujat

¹Voir : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1977/priouret_j/pdfAmont/priouret_j_documents.pdf

et Serres, 2015), le *sujet* et la *situation* (Vinatier et Pastré, 2007), la *situation de travail* et la *situation professionnelle* (Mayen, 2012).

Nous sommes donc, par le biais de l'activité enseignante, ancré dans un champ multidimensionnel qui fédère essentiellement l'« agentivité » du *sujet* (Bronckart, 2004 ; André, 2013), le contexte des *situations* pédagogiques et l'effet de la présence d'autres usagers de l'école (élèves, inspecteurs...etc.), tout ce dont nous essaierons de tenir compte simultanément en étudiant la situation tunisienne relative à l'enseignement et aux enseignants du primaire.

Comme de nombreuses activités, celle de l'enseignement-apprentissage exige des prérequis. Pour l'essentiel, on peut résumer ce que demande le travail enseignant en trois points : la formation pédagogique au métier, le profil « type » d'un « élève-maitre » réflexif et professionnel et l'adaptation aux logiques contradictoires du métier : ressources et contraintes, « bien-être » et malaise, plaisir et souffrance...etc. L'ordre du métier et de la classe en particulier s'appuie en très grande partie sur ces éléments. Ils constituent des entrées nécessaires pour mener à bien l'activité enseignante. Dans certains pays², considérés comme des références en matière d'efficacité pédagogique, les éléments que l'on vient d'évoquer servent de points de repères dans l'exercice professoral professionnel.

La notion d'activité enseignante représente ce que l'enseignant est en mesure d'appliquer comme normes proposées par l'institution, à savoir les *prescriptions*, elles-mêmes envisagées comme l'ordre du curriculum scolaire. Mais s'y ajoutent également les réalités du métier, celles de la classe principalement, avec ses imprévus. Dans un premier temps, ce lieu professionnel oblige à tenir compte de trois contrats : institutionnel entre l'enseignant, l'Etat et l'école, pédagogique entre l'inspecteur et l'enseignant, et enfin didactique avec les élèves.

Comme on le voit, l'activité des enseignants des écoles primaires contient maintes variables à prendre en considération. D'où l'évolution constante des études sur les pratiques que les enseignants façonnent de manière quotidienne (Altet et al. 2012, p. 9), et les responsabilités le plus souvent attribuées à l'enseignant (alors qu'il y en a d'autres, à d'autres niveaux) lorsqu'il y a dysfonctionnement ou difficultés d'apprentissage des élèves.

²Il s'agit de la Finlande, de la Corée et de Singapour selon les deux derniers rapports de l'OCDE : 2015 et 2018.

Ces observations mobilisent l'attention de quelques courants d'analyse³, qui cherchent à identifier les compétences des enseignants en situation de travail (Vinatier, 2013, p. 8). L'analyse de l'activité des enseignants aboutit à considérer le contexte comme un axe fondamental dans la perception des approches curriculaires et la mise en place des dispositifs de formation (Meirieu et Guiraud, 1997).

Mais l'activité des enseignants, notamment sa part *réelle*, considérée comme une entrée pour « *modifier la tâche et transformer l'auteur* »⁴ (Vinatier, 2013, p. 10), n'a malheureusement pas fait l'objet, à notre sens, de réflexions suffisamment approfondies dans les pays en voie de développement. Ainsi, si un grand nombre de pays a compris que la recherche de la signification des dispositifs de formations et de ce que font les enseignants en termes de pratiques ordinaires oblige à remonter à l'analyse de l'activité *réelle* du travail⁵, d'autres pays s'attachent encore à des critères trop extérieurs et superficiels. La Tunisie en est l'illustration.

Pourquoi cet intérêt accru pour ce que font les enseignants au niveau de leur activité quotidienne dans les écoles primaires ?

Cela est dû à trois volets liés à la spécificité de l'enseignement primaire. Nul ne doute que cette première étape est un pas majeur par laquelle l'être humain reçoit les premiers éléments des savoirs : *lire, écrire, parler et compter*. Le deuxième volet est lié à l'intérêt de la notion d'*organisateur*⁶ en ce qui concerne l'activité, la pratique et la formation initiale des enseignants (Vinatier, 2007). Le troisième volet découle de la physionomie de l'école primaire elle-même, source pour la progression humaine et lieu pour la recherche.

³Il s'agit de l'apport du courant : « Didactique Professionnelle », un champ de recherche qui s'intéresse à l'activité en situation de travail, à son analyse. Elle est conçue comme condition indispensable pour toute conception du dispositif de formation.

⁴Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. In : *Collection – Pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

⁵Nous citons dans ce cadre un extrait de l'introduction : *Qu'est-ce que la didactique professionnelle* de l'ouvrage d'Isabelle Vinatier « Le travail de l'enseignant ». L'auteure se débute son introduction ainsi : « ...*La conception d'un dispositif de formation professionnelle doit intégrer l'analyse de l'activité réelle de travail, telle qu'elle se déroule en situation* » (Vinatier, 2013, p. 7).

⁶Pour plus d'informations, cf. les écrits d'Isabelle Vinatier et Pierre Pastré, en particulier l'article intitulé : « Autour des mots : *Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante* ». Cet article est également publié dans un ouvrage collectif en 2007 sous ce titre : « *Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées* ». Collection : *Recherche et formation*, n° 56 : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056-07.pdf>, mis en ligne le 16 février 2011, consulté le 16 mars 2019.

Une constatation liée à la spécificité de l'enseignement primaire

Beaucoup de recherches scientifiques et de rapports internationaux s'intéressent à l'enseignement primaire : par exemple le rapport annuel de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) intitulé : « Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE »⁷ et le récent ouvrage collectif « Enseigner à l'école primaire », publié en 2017⁸. Ces exemples nous montrent que l'enseignement de base est à observer et analyser à travers le profil de l'enseignant. La transformation du processus enseignement-apprentissage proviendra d'un changement dans la manière de reexaminer le « profil métier », c'est-à-dire de la mise en œuvre de nouveaux critères de recrutement.

Partant du profil de l'enseignant, la question qui se pose est celle de son processus de constitution. S'agit-il d'un « profil type » qui se construit tout au long de la formation initiale ? Question qui en soulève d'autres. Est-il absolument nécessaire de se soucier, pendant toute sa carrière professionnelle, d'une corrélation entre les deux variables de formation : se former et s'auto-former ? De toute évidence, les contenus de ces questions se révèlent cruciaux. Cela tient probablement au fait que le souci n'est pas celui de la mise en place d'une nouvelle formation initiale, il est de savoir ce qu'on fera à partir d'elle. Le problème est aussi d'être suffisamment conscient de la spécificité du métier enseignant, en particulier dans le 1^{er} degré.

L'une des particularités fondamentales de l'enseignement de base qui, à notre sens, ne devait pas passer inaperçue, est celle des finalités : quel type d'apprenants s'agit-il de former dans les écoles primaires ? Quels sont leurs besoins spécifiques ? Les apprenants et leurs besoins, ne seraient-ce pas la « dynamo » de la scène scolaire ? De même, ne serait-il pas nécessaire, dans un premier temps, d'habituer les apprenants à apprivoiser les savoirs avant d'accéder à l'étape de transmission ? L'importance d'un apprentissage « robuste », basé à la fois sur les envies et les besoins des enfants, est préconisée car c'est le fondement d'une scolarisation raisonnable et rationnelle. De fait, les élèves sont considérés comme acteurs principaux du

⁷OCDE (2018), Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions : OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>

⁸Balay, A. et al. (2017). *Enseigner à l'école primaire*. Paris : Dunod.

système éducatif et leur jeune âge se présente comme « *un facteur limitant* » (Asselin, 2015)⁹ dans l'action pédagogique. C'est un trait distinctif qui doit amener l'enseignant à rendre son enseignement plus adapté pour répondre aux impératifs.

D'ailleurs, une diversité de supports est demandée tels que le tableau vert, le tableau noir et, dans bien des cas, le tableau blanc interactif, ainsi que des affichages lisibles et expressifs. S'y ajoutent des activités pédagogiques complémentaires (APC)¹⁰ pour être en mesure de s'adapter aux besoins spécifiques des enfants.

Nous nous référons à l'ouvrage collectif « Enseigner à l'école primaire »¹¹, dont les auteurs certifient que les enfants de la maternelle et du primaire ont des besoins importants qui se résument en quatre points :

- ✓ *Les besoins physiologiques* considérés comme nécessités fondamentales (manger, boire, dormir...etc.) ;
- ✓ *Les besoins moteurs* envisagés comme socle de motricité fine (se mettre debout, s'asseoir, se bouger...etc.) ;
- ✓ *Les besoins psychoaffectifs* conçus comme comportements indispensables pour le développement (confiance, reconnaissance, estime de soi...etc.) ;
- ✓ *Les besoins cognitifs* examinés comme des appuis pour apprendre (imiter, partager, imaginer, lire, écrire, parler, compter...etc.).

Balay et *al.* (2017, p. 116-117) soutiennent la thèse que pour chacun des besoins cités ci-dessus, trois sortes d'aménagement sont indispensables. Il s'agit à chaque fois de tenir compte de l'aménagement de l'espace, du temps et des activités.

⁹Asselin, J-F. (2015). *Devenir enseignant et répondre aux questions sur les acquis et les besoins des élèves, la diversité des conditions d'exercice du métier, son contexte et les valeurs qui le portent, dont celles de la République*. Collection *Clefs concours*, sous (dir.), Lemarchand, P. Editions : Andréa Davoust. Artland.

¹⁰Les Activités Pratiques Complémentaires (APC) sont des activités qui « *doivent contribuer à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à la réussite de tous les élèves, en donnant à chacun la possibilité de maîtriser les savoirs fondamentaux et de s'épanouir socialement et personnellement* ». (pour plus d'information, cf. le Rapport du Ministère d'Education Nationale en France : Repères pour mettre en œuvre les Activités Pédagogiques Complémentaires, Octobre 2013) : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC_-_Reperes_oct_2013_VD_279300.pdf, consulté le 10 octobre 2018.

¹¹*Ibid*

- *De l'intérêt de la notion d'organisateur*¹²

L'intérêt accordé à l'activité enseignante peut s'expliquer aussi par la nécessité de modèles organisateurs qui la régissent. C'est faire le postulat que le travail professionnel enseignant doit être assujéti à un plan organisateur bien déterminé. Se munir d'un plan organisateur pour l'élaboration d'une situation pédagogique est chose indispensable pour les enseignants. Dans bien des cas, il arrive qu'on balise une multiplicité de modes d'organisation pour une seule séance d'apprentissage (Vinatier, 2007, p. 96-98).

Que signifie cette notion qui mobilise plus que jamais l'attention des didacticiens ?

Dans leur ouvrage paru en 2007, Bru et *al.* (2007, p. 8) écrivent : « *La notion d'organisateur n'entre pas forcément dans une perspective explicative causaliste et déterministe. Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus (le « comment ça marche ») qui font qu'une pratique enseignante orientée par tel but implicite ou explicite prend telle configuration, dans telle situation* »¹³. Il s'agit en l'occurrence d'une notion susceptible d'apporter un éclairage décisif aux enseignants débutants.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le travail enseignant est marqué par une spécificité rendant son processus assujéti à certains facteurs. Enseigner implique une planification structurée de sorte que l'élaboration d'une séance d'apprentissage mettant en jeu l'oral et l'écrit avec des enfants, se traduit par le déploiement d'un modèle d'organisateur particulier à la discipline et au public visé. En référence à ce qui précède, le volet *organisateur* semble être une part constitutive dans la structuration de l'activité enseignante (Vinatier, 2007 ; Cordeiro et Schneuwly, 2007 ; Pastré, 2007 ; Bru et *al.* 2007 ; Altet et *al.*, 2007 ; Amigues, 2003, 2009 ; Favier et Souplet, 2014 ; Saujat, 2004).

Ainsi, ce concept qui s'exprime sous plusieurs modalités d'usage (Vinatier, 2007, p. 98), sert de base dans la conception de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2004) et dans l'amélioration de la formation d'enseignants (Altet et *al.* 2007, p. 148). A première vue, il serait sans doute nécessaire de faire l'hypothèse que le métier d'enseignant – exercice impossible selon Freud – exige forcément de s'appuyer sur des outils à visée organisatrice.

¹²La notion d'*organisateur* s'est beaucoup utilisée par les auteurs préoccupés par l'analyse de la pratique et/ou de l'activité enseignante. Mais, cette notion doit son nom aux référents de la Didactique Professionnelle notamment Isabelle Vinatier, Marc Bru et Pierre Pastré. Dans le numéro 56 de la Revue *Recherche et Formation* (2007), ces auteurs accordent un intérêt considérable à la notion d'*organisateur*.

¹³Bru, M. et *al.* (2007). L'Editorial. In : *Recherche et Formation*, n° 56, pp. 5-14.

Selon Pastré et Vinatier (2007), le travail enseignant doit toujours être guidé par un plan organisateur, susceptible d'élucider les variables pédagogiques et didactiques en classe.

- *L'école primaire, pierre de touche de la société*

Depuis bien longtemps, l'école primaire représente une étape cruciale dans la continuité des sociétés. Plusieurs recherches ont recommandé de confier la constitution de la société à l'école¹⁴. Dans ce contexte a pris naissance l'école et s'est développé le rapport *école-société* fondé sur la détermination des fins de l'éducation : celles-ci sont à examiner en tenant compte à la fois du rôle de l'école et de la société. Le rôle de l'école est d'assurer de meilleures conditions favorables à l'acte d'enseigner-apprendre ; celui de la société est de façonner à son image les apprenants, futurs citoyens (Postic, 1979). Pour l'essentiel, les fins de l'éducation n'ont de choix qu'entre école et société. Mais celles-ci, telles qu'elles fonctionnent actuellement, ne peuvent à elles seules changer, vers le meilleur, le processus enseignement-apprentissage. Ainsi, il en va de même pour les usagers principaux de l'institution scolaire et tout particulièrement les tenants de la classe.

A partir de cet angle, nous estimons qu'une articulation forte existe entre ce qui est décrit en termes du travail enseignant (*input*) et ce qu'on projette comme fin de l'école (*output*), dans la mesure où ce qui se réalise judicieusement en classe avec les élèves ne renvoie pas uniquement aux engagements personnels de l'enseignant. La question de la qualité de l'enseignant et de la qualité de l'enseignement en général – chose fondamentale pour la société toute entière – dépasse la sphère professionnelle de l'enseignant. Un des freins à la rentabilité de l'école de la République en Tunisie ces dernières décennies est le faible niveau des enseignants et de leurs inspecteurs, qui s'explique par l'absence d'une formation professionnalisante.

Cela est manifestement remarquable dans certains pays (dans le cas présent la Tunisie). Dans ce contexte, des questions en découlent et constituent le noyau de notre thèse. Nous les avançons de la manière suivante :

¹⁴Nous mentionnons à titre d'exemple les théories des grands promoteurs de l'Ecole : Ferry, Guizot, Rousseau, Pestalozzi...etc.

Quelle formation pour quels enseignants ?¹⁵

Au-delà de la dimension institutionnelle que nous avons évoquée précédemment et sur laquelle nous reviendrons par la suite, cette question semble être importante au moins pour deux raisons :

- ✓ D'un côté, le travail de l'enseignant n'est plus aujourd'hui semblable à l'enseignement traditionnel, donc il requiert une formation aux fondements théoriques rigoureux centrée principalement sur la pratique ;
- ✓ De l'autre, les enseignants sont appelés de plus en plus à concevoir autrement la question de l'enseignement-apprentissage, donc enseigner de nos jours sous-entend qu'ils se débarrassent de l'empirisme et du bricolage.

- *Des questions relatives à la formation*

Il s'agit de se focaliser sur une formation pédagogique prenant en mesure la spécificité du métier d'enseignant. Mais à ce niveau, des questions apparaissent importantes et méritent attention :

Une formation pédagogique est-elle suffisante pour un métier considéré, depuis longtemps, comme *difficile* ? S'oppose-t-elle à la formation académique ? Ne serait-il pas utile de tirer un trait d'union entre les deux ? Si oui, comment ? Avec quels outils ? Doit-on offrir aux enseignants une connaissance scientifique leur permettant d'avoir une idée sur la psychologie de l'élève ? S'agit-il d'une formation pédagogique incluant des méthodes d'animation favorables à la communication éducative ?

Cet ensemble d'interrogations montre que la question de la formation apparaît primordiale ; les décideurs osent à peine commencer à aborder la mise en forme de sa base.

- *Plus de méthodes scientifiques que d'expérience individuelle*

Quand il s'agit du discours sur la manière d'enseigner-apprendre, certains pensent encore que pour enseigner en primaire, il suffit d'une connaissance générale et d'un niveau particulier de formation sur le « tas ». En ce sens, au moins aux yeux de quelques-uns, l'enseignement

¹⁵Pour plus de détail, nous invitons nos lecteurs à un article récent propre à Meirieu : *Quelle formation pour quels enseignants ?* Extrait de l'ouvrage : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (1^{ère} édition 1989). Ainsi, cf. l'ouvrage publié en 1990 par l'Organisation des Nations Unies (ONU) : *Quelle formation pour les enseignants du premier degré ?*

apparaît comme un ensemble d'attitudes propres à l'enseignant, et la formation, si elle existe, est très limitée. Ainsi, on peut constater que les critiques adressées à la part théorique de la formation ne peuvent être en ce sens qu'une indication d'un empirisme certain chez un bon nombre d'enseignants. Au moment où l'enseignant considère l'expérience comme seule source de connaissances pédagogiques, les représentations que celui-ci se fait de ses élèves posent problème¹⁶. C'est dans cette optique que doit se situer l'apport pédagogique de nouvelles méthodes scientifiques.

Par ailleurs, lorsqu'il est question de l'enseignement primaire, certains pensent qu'ils peuvent apprendre à enseigner sans formation professionnelle, mais non pas, pour autant, sans formation initiale. Il se peut que ces enseignants n'ayant recours qu'à l'expérience sachent quelque chose, mais ils doivent être conscients que cette forme de subjectivité n'est pas favorable à la préparation d'un cours précis et détaillé devant un groupe d'enfants. Des études sur la formation et l'expérience ont montré que l'une ne peut se substituer à l'autre, mais que la formation mène à mieux maîtriser l'expérience (Cornu, 1994, p. 156). En d'autres termes, un simple recours à l'expérience sans passer par un haut niveau de compétences et de connaissances n'est pas pourtant suffisant. Pour être un véritable professionnel, il semble que l'enseignant doive se munir des connaissances déclaratives (le quoi), des connaissances procédurales (le comment) et des connaissances conditionnelles (le quand), sinon en quoi son profil différerait-il de celui des personnes ordinaires qui entreprennent d'enseigner ?

Quelles pratiques pédagogiques pour quel apprentissage ?¹⁷

Qu'entend-on par pratiques pédagogiques ? Qu'est-ce un apprentissage ? Quant à l'effet sur l'apprentissage, tient-il à une pratique pédagogique ou à la personnalité de l'enseignant ? Que peut-on déduire de l'*effet-pratique* et de l'*effet-maître* ? Ne s'agit-il pas d'un lien entre les deux ? Qu'est-ce qui aurait plus de poids sur l'apprentissage des élèves ? Doit-on allier l'« efficacité des pratiques pédagogiques » à celle d'une « bonne » formation initiale ? Ou bien, ne doit-on l'associer qu'aux seuls faits et gestes de l'enseignant ?

¹⁶Pour plus de précision, cf. la thèse de Zghal Jamil : « *L'école primaire en Tunisie (1956-2014) : l'influence des secteurs social, culturel, économique et politique sur les représentations que les enseignants se font de leurs élèves* ». Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation (soutenue en 2014) sous la direction des professeurs : André D. Robert et Guezguez Khalil.

¹⁷Cf. l'article d'Annie Feyfant : Effets des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage. In : *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 65, publié en 2011 par Ifé, ENS de Lyon.

Toutes ces interrogations et d'autres montrent à quel point apparaît complexe et difficile la question des pratiques pédagogiques.

D'ailleurs, il n'est pas évident de rassembler des justifications par rapport à la question des pratiques pédagogiques, notamment celles qui induisent le fait de mener le plus efficacement possible l'apprentissage confié aux instituteurs (Gauthier et Dembélé, 2004a). Mais souvent les pratiques pédagogiques sur un tel apprentissage ne se limitent pas aux seules activités de l'enseignant, dans la mesure où ce que l'on peut considérer comme pratiques efficaces n'est que l'actualisation d'une des idées lancées par l'inspecteur dans l'une de ses journées pédagogiques.

Quels inspecteurs pour quels instituteurs ?¹⁸

Nul ne doute du rôle que jouent les inspecteurs dans l'édifice de l'école publique et dans l'amélioration des pratiques enseignantes (Ferrier, 1997). Dans le premier degré, les inspecteurs chargés d'assurer le suivi de l'apprentissage, ne cessent d'essayer d'associer les instituteurs. Si on tient pour vrai que l'éducation est une « relation » (Postic, 2001 ; Meirieu, 2011 ; Duvillard, 2016), il existe nécessairement une concordance entre le rapport *enseignant-enseigné* et le rapport *inspecteur-inspecté*. Ainsi, il s'agit de mettre en évidence l'implication des inspecteurs dans l'aménagement de l'activité enseignante et l'éducation des enfants. De fait, si on prend en compte qu'enseigner est un travail régulièrement « contrôlable », le corps des inspecteurs paraît comme un rouage très important, voire incontournable dans le bon fonctionnement du métier enseignant.

Mais si le métier impose à ses membres un contrôle, l'aspect hiérarchique de la relation *inspecteur-inspecté* n'entraîne-t-il pas chez les inspecteurs le recours à une nécessaire autorité, mais qui se transforme parfois en autoritarisme ? Cette autorité, souvent trop exhibée par certains inspecteurs, n'engendre-t-elle pas des sentiments de détresse, de trouble psychique et des conflits chez les enseignants ? Quelle relation faut-il bâtir pour un « bon » fonctionnement de l'école primaire ? Est-ce qu'une relation produisant l'effet attendu est possible dans une atmosphère largement hiérarchique ? Est-il possible, pour les inspecteurs, dans leur mission, d'accorder plus d'importance au côté humain et pédagogique qu'au côté

¹⁸A ce sujet, cf. l'article de Nicole Mosconi et Nicole Heideiger (2003) : Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, pp. 45-54 : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF142_4.pdf

hiérarchique ? Pour les enseignants, à partir du constat selon lequel leur métier est contrôlable et évaluable, ne serait-il pas fondamental d'avoir une vraie confiance dans leurs inspecteurs ?

La recherche que nous menons sur l'activité enseignante des professeurs des écoles en Tunisie s'inscrit dans la perspective des interrogations mentionnées ci-dessus.

Plusieurs points sont au fondement de mon choix d'étudier la situation tunisienne :

- ✓ En tant qu'élève-maitre formé au sein de l'ISFM¹⁹ du Kef²⁰ entre 1999 et 2001, j'avais toujours eu un souci pour la manière selon laquelle se déroule la formation initiale des instituteurs. Ce souci qui tient au sentiment de n'avoir pas été réellement formé et préparé pour un métier considéré comme complexe et *impossible*, m'inquiète depuis le début de ma carrière. Dès l'entrée dans l'ISFM, j'avais eu l'impression que la formation et le processus d'enseignement-apprentissage qu'on nous inculquait, ne correspondaient pas vraiment aux types d'élèves que nous croiserions dans les écoles.

Ce dispositif de formation professionnelle semble ne pas toujours respecter les bonnes pratiques pédagogiques. Je me souviens, lors de ma 2^{ème} année de stage, que j'avais affaire à des enfants assidus et attentifs. Je pouvais voir dans leurs regards et dans leur façon de s'asseoir sur les bancs de la classe un intérêt et un désir d'apprendre. Ces élèves étaient sélectionnés, motivés et ingénieux, il semble qu'ils détenaient les clés de ces deux logiques : *être* et *faire*. Leurs instituteurs avaient, par conséquent, moins de mal à dispenser un enseignement adapté.

Après le stage, les enfants que je rencontrais – c'était en 2001 dans une petite commune rurale nommée El-Khtatfa²¹, située au gouvernorat de Kairouan²² – ne présentaient pas les mêmes facilités pour apprendre. Ces élèves étaient peu motivés, peu intéressés par le cours et peu désireux d'avoir une éducation. N'avaient-ils pas besoin d'une pédagogie et d'un enseignement particuliers ? L'écart constaté au niveau des dispositions des deux groupes différents renvoie bien évidemment à l'idée qu'il est difficile de concilier la formation proposée et les réalités scolaires.

¹⁹ISFM : on les appelle en Tunisie « Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres ». Ces instituts ont supplanté les écoles normales en 1991. Nous revenons avec plus de détails sur ce sujet dans le 2^{ème} chapitre de la 2^{ème} partie.

²⁰« Le Kef » est une ville située au Nord-Ouest du pays. Nous garderons de bons moments sur cette belle ville où nous avons passé deux ans de formation des maîtres (1999-2001).

²¹« El-Khtatfa » est une commune rurale qui appartient au gouvernorat de Kairouan.

²²« Kairouan » est une ville tunisienne située tout au centre du pays.

La diversité des tâches éducatives, les difficultés au niveau de la préparation des cours et de l'organisation du temps viennent s'ajouter aux problèmes rencontrés par le jeune enseignant. Pendant les années 2000, les inspecteurs mobilisés pour améliorer la qualité des enseignants grâce à l'application de la nouvelle « Approche Par Compétence » (APC) furent nombreux. Mais comme le ministère de l'éducation faisait face à une pénurie d'instituteurs, les déficits pédagogiques semblaient s'accroître.

Or trois articles cités de la nouvelle loi de 2002 sont éloquentes :

-Le premier principe (article 1) renvoie à la mission de l'éducation : « *L'éducation est une priorité nationale [...] c'est aussi un devoir qu'assument conjointement les individus et la collectivité* »²³ ;

-Le deuxième principe, qui s'inscrit sous l'article 5, traite de la mission des enseignants : « *Le corps enseignant et le personnel éducatif d'une manière générale ont pour mission de mettre en œuvre les objectifs éducatifs nationaux. Ils ont la responsabilité d'éduquer les jeunes et de leur inculquer les valeurs par un effort commun avec les autres membres de la communauté éducative et en interaction avec les parents et l'environnement* »²⁴ ;

-Le troisième renvoie aux fonctions de l'école : « *L'école veille, dans le cadre de sa fonction d'instruction, à garantir à tous les élèves un enseignement de qualité qui leur permette d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leur aptitude à apprendre par eux-mêmes, et de s'insérer ainsi dans la société du savoir* »²⁵.

C'est pour répondre aux exigences de ces bons principes en matière d'éducation issus de cette loi qu'il me paraît utile de réfléchir à nouveau sur le questionnement autour de la relation formation-effets pédagogiques. Si en comparaison l'on considère la nouvelle instauration des ESPE²⁶ puis des INSPE²⁷ sur tout le territoire français, on

²³Il s'agit du premier chapitre : *De la mission de l'éducation et des fonctions de l'école* dans son premier titre : *De la mission de l'éducation*, article n° 1. Pour plus d'informations, cf. la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire :

<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/1f1cd5f5cff3270dd3e6c39c5e759aa530f65f5d.pdf>

²⁴*Ibid*

²⁵*Ibid*

²⁶ESPE : on les appelle en France « Ecoles Supérieures du Professorat et d'Education », créées en 2013 en succédant aux IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). Pour plus d'informations, cf. Loi 2013-

voit que cela s'inscrit dans la perspective de professionnaliser le métier enseignant, de savoir assurer l'efficacité d'une formation renouvelée dite par alternance.

Certes, je suis conscient qu'il est difficile d'adhérer à un nouveau dispositif de formation et à une nouvelle structure remodelant le travail de l'enseignant, et de cheminer dans le sillage de l'éducation nationale française dont le contexte social, économique et politique n'est pas comparable. Mais cela n'empêche pas de faire la part des choses. C'est pourquoi je vais essayer, par le biais de cette recherche, d'apporter des éclairages sur les difficultés qui traversent l'activité des professeurs des écoles primaires en Tunisie, et sur d'éventuelles pistes de remédiation.

Aussi bien des questionnements de départ sont-ils relatifs à mon expérience dans le métier enseignant, alliant soucis professionnels (déficits pédagogiques, *mal-être enseignant*) et incertitude éducationnelle (décalage entre le contenu de la formation et le discours-programme dans les manuels). L'apport d'une mobilité socioprofessionnelle effectuée en France et ensuite celui d'une cotutelle m'incitent à se pencher sur l'activité enseignante tunisienne en vue de proposer quelques pistes d'explorations pédagogiques avantageuses. Ayant temporairement recouru au « je » pour présenter les motivations de ma recherche, je recourrai désormais au « nous » académique pour rendre compte de mes analyses.

Présentation succincte des questions de recherche et des hypothèses

Questions de recherche

Le cheminement de départ que nous venons d'indiquer nous a conduit à la constitution de questions de recherche (fils rouges de la thèse) que nous formulons de la manière suivante :

Si l'*agir* pédagogique et didactique de l'enseignant est déterminant pour une reconnaissance du métier, pour de meilleures conditions « psycho-cognitives » et « socio-affectives » des élèves et pour un climat de « bien-être enseignant », d'autres facteurs aussi bien exogènes

595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, en particulier le chapitre n° 6, l'article n° 68 : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

²⁷INSPE: on les appelle en France : « Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et d'Education ». Elles ont été créées en 2019 dans le cadre de supplanter les ESPE.

qu'endogènes (la formation, la spécificité de l'action éducative, l'inspection) qui s'avèrent d'une importance primordiale.

Comment se présente aujourd'hui l'activité enseignante des professeurs des écoles en Tunisie saisie à travers leurs pratiques ordinaires, les effets de la formation reçue, et leur relation à l'inspection ? Quelles seraient les conditions de possibilité, tant au niveau professionnel et pédagogique, que relationnel et émotionnel, de la mise au point d'un métier enseignant alliant « efficacité pédagogique » et prise en compte des difficultés liées au contexte national particulier de la Tunisie ? Comment réformer la formation des professeurs des écoles tunisiens (via la formation initiale et la formation continue impliquant les inspecteurs) dans le sens d'une amélioration décisive de leurs pratiques ?

Des interrogations découlent par voie de conséquence de la formulation de cette problématique. Nous les présentons d'une façon ascendante et nous nous efforçons, à travers cette recherche, de fournir des justifications mais également des possibilités :

- ✓ Comment se positionnent les récentes recherches par rapport à l'activité des enseignants des écoles primaires ?
- ✓ Qu'en est-il de l'activité enseignante ? Que signifie-t-on par cette notion ?
- ✓ Est-ce possible, en Tunisie, dans le cadre actuel du système éducatif, de mêler « efficacité pédagogique » et « bien-être enseignant » ?
- ✓ Quelle possibilité d'articulation entre « dispositif de formation et dispositions des enseignants », d'une part, et quel fonctionnement de l'inspection aurait-il du sens pour le cas de l'activité enseignante en Tunisie, d'autre part ?

En écho à la problématique et aux questions qui esquissent le contour de notre recherche, nous avançons la thèse suivante :

Dans le cadre d'une posture enseignante professionnelle et de dispositions nouvelles des apprenants, il est plausible de concevoir des modalités propices à la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces, à condition de prendre en compte la part constante d'une formation dans l'aménagement de l'activité enseignante d'une part, et de considérer l'enseignant en tant que personne formant un tout, d'autre part. C'est cette personne tout entière qui doit adopter une nouvelle démarche éducationnelle faisant l'objet d'une reconnaissance de compétences avérées aussi bien en matière de techniques pédagogiques et

didactiques qu'en matière de comportement personnel (sensibilité, émotions, bien-être et bienveillance...etc.).

En associant le *réel* et le *possible*, nous avançons l'hypothèse suivante :

Ce qui s'avère déterminant en Tunisie pour créer de meilleures conditions favorisant un véritable apprentissage des élèves dans un climat propice à l'efficacité pédagogique, c'est l'articulation rigoureuse entre l'agir pédagogique et didactique pertinent de l'enseignant (l'ordinaire de ses pratiques), la qualité de la formation reçue et une relation positive avec sa hiérarchie de proximité (inspection).

Des hypothèses secondaires peuvent être envisagées :

1- Le métier d'instituteur est un métier de l'humain avec toute une série d'implications subjectives et intersubjectives. De fait, les instituteurs se trouvent, par leur exercice réel, dans une interface entre normes institutionnelles, demandes successives des inspecteurs et besoins particuliers des apprenants auxquels ils doivent répondre parfois dans un bref délai. Pour cette raison, l'activité enseignante est, peu ou prou, tributaire d'un passage d'un cadre strictement normé à un espace interactif en situation, et d'une intersubjectivité.

2- Le métier d'enseignant, s'avérant routinier et souvent source de conflit entre les partenaires principaux de l'école, est aussi à l'origine d'une souffrance et provoque des effets, tant sur la sphère professionnelle et personnelle de l'enseignant que sur le développement intellectuel des apprenants. C'est pourquoi il faut revenir sur le côté pratique du travail enseignant : celui des activités réellement demandées en classe et de leur impact immédiat sur l'acquisition des savoirs et la construction des *savoir-faire* par les élèves. Cela s'avère indissociable de la question principale de la formation d'enseignants. Lorsqu'on veut étudier les pratiques effectives, cela ne va pas de soi sans redéfinir le lien qui existe entre les situations travaillées en formation et les pratiques de classe.

3- Le nouveau dispositif de formation des professeurs d'écoles, qui a été mis en place en 2016 et qui s'est développé dans un contexte national particulier²⁸, témoigne, depuis la clôture des ISFM en 2007, d'une réelle initiative à visée innovatrice et d'une volonté de travailler sur l'idée de la professionnalité enseignante. L'hypothèse sous-jacente à ce dispositif est que cette nouvelle formation – de trois ans – va permettre le passage d'un modèle de l'enseignant

²⁸Le contexte politique, économique et social, dans lequel s'est ouvert le débat sur la mise en place d'une nouvelle formation d'instituteurs, semble être particulier.

« classique », transmissif, autoritaire à celui de l'enseignant « bricoleur », innovant, « réflexif ». Mais si cette formation ne fait pas de la qualité des formateurs – personnes-ressources – et du profil professionnel institutionnel de l'élève-maître une priorité voire une exigence, il serait en effet erroné d'attendre de l'enseignant ce que demande *l'ici et maintenant* dans un temps précis ou, dans le cas échéant, le rendre seul responsable des déficits « pédagogico-didactiques » et des lacunes remarquées chez les élèves. Ceci, nous amène à noter que c'est par rapport au dispositif de formation et aux prédispositions des enseignants-formateurs²⁹ qu'il faut ré-envisager le métier d'enseignant.

Présentation des trois parties de la recherche

La recherche que nous menons pour élaborer cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une visée développementale, *théorico-historico-politico-institutionnelle*. Se focaliser sur cette optique devrait nous conduire à nous appuyer sur des études tant au niveau conceptuel et contextuel qu'analytique et critique. Nous proposons un plan en trois parties :

- ✓ Une étude *notionnelle* répond à la première partie de la recherche : « Cadrage conceptuel ».
- ✓ Une étude *politico-institutionnelle*, portant sur un cadrage historique et contextuel propre à la Tunisie, correspond à la deuxième partie de la recherche.
- ✓ Une étude empirique *méthodologique-analytique*, liée à l'activité enseignante en tant que telle, développe des analyses qualitatives et quantitatives relatives aux données de terrain (« Méthodologie, analyse de contenu, présentation des résultats, discussion, limites et ouverture »). Elle occupe la partie la plus importante de ce travail, débouchant sur des résultats, leur interprétation et leur discussion avant la conclusion générale.

²⁹Jusqu'à la rédaction de cette introduction, bon nombre d'enseignants-formateurs, dans les nouveaux instituts destinés à la formation des professeurs d'écoles, sont soit des doctorants, soit des inspecteurs des écoles primaires encore même au début de leur nouveau métier. Ce sont tous des « vacataires », en manque d'expérience en matière de pédagogie moderne. Les quelques formateurs (professeurs universitaires et inspecteurs de l'éducation nationale) que l'on considère compétents voire capables de préparer des professeurs d'écoles au métier s'occupent de leurs recherches soit à la ville de Grand Tunis, soit à la ville de Sfax. Il n'existe pas un institut de formation d'enseignants des écoles primaires dans ces deux villes.

PARTIE I :

**CONCEPTUALISATION DE LA
RECHERCHE**

CHAPITRE 1 - LA NOTION D'ACTIVITE ENSEIGNANTE, CENTRALE DANS NOTRE ETUDE

1.1-Qu'est-ce qu'une activité ?

« A la question si pertinente [...] A quoi sert l'activité pour comprendre le travail ? Nous répondrons catégoriquement : sans référence à l'activité, on peut dire tout et son caractère sur le travail »³⁰(Schwartz, 2015, p. 43).

Si on s'en tient à l'étymologie du concept « activité », on se rend compte qu'il provient du latin « *activitas* » dérivé de « *activus* » et de « *actus* ». Dans ce sens, le dictionnaire latin-français *Gaffiot* donne comme définition pour ces termes : « *Activitas ; atis, f., signification active : PROB. 36, 26* » [...] *Activus ; a, um (ago), actif, qui consiste dans l'action : SEN. Ep. 95, 10 ; QUINT.2, 18, 5 II [gram.] qui marque l'action actif [...]* *Actus ; us, m. (ago), le fait de se mouvoir, d'être en mouvement* »³¹ (*Dictionnaire Le Gaffiot*, p. 26).

Dans le Larousse, on s'aperçoit que l'activité se définit comme « *une faculté, une puissance d'agir* »³². Être en activité, c'est déployer sa propre disposition, détenir un pouvoir pour faire puissamment et d'une *manière privilégiée* une « chose ». Force est de constater que cette « manière de faire » exige de trancher, de choisir, d'agir...etc. Dans leur proposition de vocabulaire ergologique, Durrive et Schwartz (2001) suggèrent cette définition :

« L'action a un début et une fin repérables, elle peut être identifiée (geste, marque), imputée à une décision, soumise à une raison (exemple : un mode d'emploi est une

³⁰Schwartz, Y. (2015). *L'activité, peut-elle être objet d'analyse ?* Contribution à l'ouvrage collectif : *L'activité en théories-Regards croisés sur le travail*. Dujanier M-A, Gaudart C., Gillet A., Lénéel P. (Coord), Octarès Editions.

³¹Dictionnaire latin-français Hachette 1934, de référence *Le Gaffiot*, pour son auteur français Félix GAFFIOT. Pour plus d'informations, consultez :

<https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=activus><http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activité9/947>

³²<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activité/947>, consulté le 17 janvier 2017.

liste d'actions). L'activité est un élan de vie, de santé, sans borne prédéfinie, qui synthétise, croise et noue tout ce qu'on se représente séparément (corps/esprit ; individuel/collectif ; faire/valeurs ; privé/professionnel ; imposé/désiré ; etc.) » (Durrive et Schwartz, 2001)³³.

De son côté, le récent ouvrage « Dictionnaire de la formation. Apprendre à l'ère numérique », de Denis Cristol, propose cette définition :

« L'activité comme ensemble cohérent d'actions finalisées, identifiées, organisées selon un processus logique, observable en tant que tel. L'activité peut être décomposée en activités principale et élémentaire. L'activité concourt à la réalisation ou à la transformation d'un produit, d'une prestation ou d'un service » (Cristol, 2018, p. 32)³⁴.

Par ailleurs, l'auteur distingue pour l'essentiel deux types d'activité :

-L'activité principale : elle réunit des activités communes à l'ensemble des situations de travail regroupées dans l'emploi-type. Les activités principales constituent le cœur de l'emploi ;

-L'activité élémentaire : elle rassemble les opérations significatives nécessaires à la réalisation d'une activité principale. Une activité principale comporte en moyenne 3 à 5 activités élémentaires (Cristol, 2018, p. 32)³⁵.

La notion d'activité peut être définie comme un état de mouvement qui tisse un ensemble d'actions dans le but d'exécuter ou de transformer un objet. Elle vise ainsi à agir dans un « ici et maintenant » pour constituer le sens qu'on donne à ce qui nous a été demandé. L'activité sous-entend en effet une forme d'« usage de soi »³⁶, et exige un « corps-soi »³⁷, sans lesquels elle ne peut véritablement s'exécuter.

³³Durrive, L., et Schwartz, Y. (2001). *Proposition de vocabulaire ergologique* : <https://ergologie.com>

³⁴Cristol, D. (2018). *Dictionnaire de la formation. Apprendre à l'ère numérique*. Collection formation permanente. Editions : ESF sciences humaines.

³⁵*Ibid*

³⁶Par l'expression « usage de soi », Schwartz et Durrive – deux experts de l'approche ergologique – insistent sur le fait de tirer parti, d'agir, d'être le prestataire de son acte. Or, par cet « usage de soi » la tâche n'est pas la tâche originelle, elle est plutôt un acte réinterprété par l'être humain, voire transformé à sa manière. Schwartz, va au-delà de cette expression en distinguant entre « usage de soi par soi » (acteur et auteur) et « usage de soi par les autres » (acteur seulement). En d'autres termes, quand on est acteur et auteur on ne laisse pas l'occasion à l'autre de nous piloter, de nous considérer comme solution. Schwartz veut montrer que rien ne peut se faire si la personne ne s'engage pas totalement dans son activité. Donc, puisque cette personne est toujours dans l'obligation d'agir, elle sera obligée de prendre l'initiative, de faire preuve d'usage dans ce sens « usage de soi par soi ». Pour plus d'informations, cf. Schwartz (1994).

1.2-Les différentes manières d'analyser l'activité

Dans le but de mieux appréhender les différents courants d'analyse de l'activité, nous proposons le tableau ci-après.

Tableau.1- Les différents courants d'analyse de l'activité

	L'ergologie	L'ergonomie	La didactique professionnelle	La clinique de l'activité	La psychodynamique de l'activité
Auteurs de Référence	Yves Schwartz	Pierre Falzon	Pierre Pastré	Yves Clot	Christophe Dejours
Le quoi	La relation « homme-milieu professionnel »	Les interactions entre l'homme et l'environnement professionnel.	Développement des compétences professionnelles.	Ce qui empêche le réel d'être réalisé.	Comment demeurer en santé alors que les exigences du travail s'accroissent au jour le jour ?
Le comment	Analyser à travers le point de vue du « Praticien ».	Analyser à travers l'étude de l'écart entre le <i>prescrit</i> et le <i>réel</i> .	Analyser à travers l' <i>activité in situ</i> de l'apprenant	Analyser à travers ce qui empêche le réel d'être réalisé.	Analyser à travers les dimensions dramatiques de l'expérience du travail.

A la question : en quoi consiste l'utilité des courants d'analyse de l'activité dans notre recherche et tout particulièrement dans le métier d'enseignant ? Nous pouvons répondre de la manière suivante :

La recherche que nous menons concourt à examiner le métier d'enseignant au carrefour de trois facteurs : la formation, les pratiques ordinaires et la relation à l'inspection. Aborder l'effet de ces facteurs sur le processus enseignement-apprentissage soulève une question caractéristique – celle de la particularité de l'activité enseignante – que les courants d'analyse de l'activité se proposent d'analyser sous divers angles de vue. Nous rappelons que l'analyse de l'activité enseignante représente un enjeu majeur dans cette recherche. Car, d'un côté elle vise à une compréhension du métier d'enseignant dans sa dimension globale, et, de l'autre, elle peut être une entrée favorable pour la transformation et / ou la création des dispositifs de formation ; la démarche analytique de l'activité enseignante peut être une voie d'amélioration

³⁷<https://ergologie.com>

des situations éducatives (Altet, 2014 ; Ria, 2008 ; Amigues, 2003 ; Yvon et Saussez, 2010 ; Saujat et Félix, 2018).

1.2.1-Pour une approche ergologique de l'activité humaine

Examiner l'activité enseignante à travers une démarche ergologique adoptée particulièrement par Schwartz et Durrive est, nous semble-t-il, essentiel pour saisir l'importance dans les pratiques enseignantes de concepts tels que *l'usage de soi*, ou le *débat de normes*. Envisagée comme un courant d'analyse, l'approche ergologique de l'activité a été développée par Schwartz dans la filiation de Georges Canguilhem (Durrive, 2017), philosophe qui a notamment traité de la question des rapports de l'homme à des normes régies par la société (Durrive, 2015, p. 45). A leur tour, Yves Schwartz et Durrive ont beaucoup travaillé sur l'inscription de l'activité humaine dans des rapports sociaux et sous la pression de normes. Ils ont réfléchi sur « la manière de faire » au carrefour de la norme, des rapports sociaux et de l'invisibilité du milieu. Selon l'approche ergologique de Schwartz et Durrive, l'activité humaine ne peut être véritablement examinée que dans une forme d'articulation entre ces trois exigences. Que signifie être en activité selon l'approche ergologique ?

Ce que demande être en activité

Il y a, dans les travaux de ces deux auteurs, un point d'interrogation obligé. Il s'agit, à nos yeux, de parvenir à percevoir constamment les deux questions suivantes : qu'est-ce qu'être en activité ? Comment faire et comment s'en sortir lorsqu'on est immergé dans une activité ? Tout le débat des travaux ergologiques s'articule autour de ces deux interrogations. Être en activité ne désigne pas l'application mécanique des normes, c'est-à-dire faire en sorte que le travail demandé soit exécuté. Être en activité, c'est adapter la norme aux moyens personnels et se préparer à entrer dans des interactions avec les autres. Sur ce point, Durrive (2014, p. 188) a écrit : « *L'être humain n'est pas isolé, il est un être social. Même lorsqu'il se trouve être seul (toujours provisoirement seul, il est traversé par les autres, ses semblables humains)* »³⁸.

³⁸Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. In : *Ergologia, Société internationale d'ergologie. Conférence Semaine Internationale HETS, HES-*

Ainsi, être en activité c'est inévitablement adopter « une manière de faire », une manière personnelle, singulière. C'est en cela – par cette manière de faire singulière – que l'on peut se confronter au monde réel et que l'on peut se rendre compte de la dimension « axiologique » dans ce qu'on fait de manière ordinaire. En effet, dans ce qu'on fait, on cherche toujours à attribuer de la valeur à la « chose ». Un des points remarquables de l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive est que toute activité oscille entre ces deux axes : la logique et l'axiologique. Ainsi Durrive (2013, p. 3) a écrit : « *Toute situation de travail est ainsi au croisement d'un effort de connaître (désadhérence) et d'un effort de vivre (adhérence), le premier répondant à une neutralisation axiologique, nécessaire quoique tendancielle, et le second à une déneutralisation tout aussi indispensable* »³⁹.

Trois points essentiels peuvent être dégagés. Ils constituent le fond commun à toute activité lorsqu'il s'agit de l'examiner sous l'angle de l'approche ergologique :

- mener une activité ne désigne pas se rendre forcément compte de l'appellation définitive de la « norme antécédente » ;
- lorsqu'on se trouve face à une activité, il convient d'abord et avant tout d'avoir un point de vue personnel qui offre des possibilités pour effectuer les « micro-choix » ;
- être en activité, c'est incontestablement agir en fonction des autres, dont leur présence est irréductible.

Il faudrait souligner le rôle du point de vue personnel dans l'appropriation de la norme, donc dans la finalisation de l'activité. L'activité doit particulièrement son exécution à l'apport du point de vue anthropologique de l'acteur (Schwartz, 2000 ; Schwartz et Durrive, 2003, 2009 ; Durrive, 2014, 2015, 2017). La question du point de vue est d'une importance primordiale dans l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive. Envisagé aussi comme « manière de faire privilégiée », le point de vue – un parmi « les six ingrédients de la compétence », proposés par Schwartz en 2000⁴⁰ – constitue l'une des possibilités selon

SO Valais-Wallis, et IIe congrès de la société internationale d'Ergologie -5 mai à Sierre / Suisse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/ERGOLOGIA/hal-02007350v1>

³⁹Durrive. L. (2013). Transmettre à travers les débats de normes. *Contribution de Louis Durrive à l'ouvrage dirigé par Richard Wittorski : Transmettre au travail* - CNAM Paris, paru en 2014.

⁴⁰Selon Durrive (2017, p. 5), l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz s'appuie en très grande partie sur « six ingrédients de la compétence ». Pour plus d'informations sur ce sujet, veuillez consulter le lien ci-après : https://rpd2017.sciencesconf.org/data/1203_DURRIVELouis.pdf

laquelle l'acteur perçoit la question des normes, ce qui peut faire parfois contrainte pour soi et pour les autres. Selon la formule de Durrive (2017, p. 5), l'expression désigne spécifiquement « *la pierre angulaire de l'agir, le point de vue qui est issu d'un débat de normes, à partir de laquelle chacun ordonne ses choix et établit ses priorités* »⁴¹. L'activité humaine s'effectue ainsi au travers les « débats de normes » (Schwartz et Durrive, 2003, 2009 ; Durrive, 2014, 2015, 2016, 2017).

Lorsqu'il s'agit d'activité humaine, l'expression « débat de normes »⁴² (DDN) apparaît comme étant incontournable pour Schwartz et Durrive. C'est l'une des clés qui peut éclairer la manière de faire que l'opérateur va utiliser en situation de travail (Durrive, 2014, p. 181). Dans les faits, les auteurs pensent qu'être en activité oblige forcément la personne à ne pas se montrer passive face à la norme. La question de DDN donne à l'acteur l'occasion de personnaliser sa manière de faire, dans le sens où la norme devient la sienne (Durrive, 2014, p. 181). Dans ce contexte, Durrive (2017, p. 3) a souligné : « *L'activité humaine est ainsi vue comme un enchaînement de débats de normes, une confrontation à un milieu fait de normes antécédentes, où chacun se positionne en s'appuyant sur ce qui fait déjà norme pour lui-même* ». Selon le propos de Durrive, être en activité c'est entrer en débat avec les normes « antécédentes » et « anonymes », qui par la suite – au moment de leur actualisation – deviennent « individuelles ». On peut considérer la question de « débat de norme » comme constitutive de l'entrée en activité, et comme fondatrice de son exécution définitive. Cela serait beaucoup trop significatif dans les activités complexes, tels que l'enseignement, la formation, le soin...etc. Durrive (2014) fait constater l'évolution des ressorts de « débats de normes ». Pour sa part, on peut aussi « transmettre à travers les débats de normes »⁴³.

De l'activité en général à l'activité enseignante

Nous pouvons jusqu'ici retenir quelque chose de particulier dans l'approche ergologique de Schwartz, et qui peut manifestement servir de base dans la recherche que nous menons. S'intéresser de plus en plus à la situation de l'enseignant en situation de travail est au cœur de notre sujet de thèse. Selon la démarche ergologique, le travail semble être un parmi les cas de

⁴¹*Ibid*

⁴²DDN : « Débat De Normes ». Un des concepts clés dans l'approche ergologique développée par Schwartz et Durrive. Pour Schwartz (2000), le « DDN » est en effet le 4^{ème} ingrédient de la compétence professionnelle.

⁴³Pour plus d'informations sur ce sujet, voir l'article : Transmettre à travers les débats de normes. *Contribution de Louis Durrive à l'ouvrage dirigé par Richard Wittorski « Transmettre au travail »* – CNAM Paris, paru en 2014.

figure (Durrive, 2012). Nous l'avons dit, être en activité ce n'est pas forcément travailler. Être en activité c'est aussi encadrer un thésard ou accompagner à distance un élève en difficulté ou résumer un conte ou même nager, consommer...etc. Dans les exemples que l'on vient de citer, et dans bien d'autres cas, ce qui compte est « la manière de faire la chose ». Cela tient au fait de confirmer que chacun de ces acteurs a sa propre « manière privilégiée » et cette manière est en très grande partie liée aux « micro-choix ». On ne peut pas avoir à la fois deux choix, donc deux manières de faire (Schwartz et Durrive, 2003, 2009).

Forte de l'approche ergologique qui, par ses travaux d'analyses, concourt à identifier en quoi consiste le dysfonctionnement de l'activité humaine, nous estimons qu'elle permet ainsi d'interroger quelques dimensions indispensables pour saisir l'activité enseignante. Il s'agit ici d'examiner l'activité enseignante à l'aune de quelques notions ergologiques, c'est-à-dire chercher en quoi l'ergologie est « soluble » dans tout ce qui semble de l'ordre scolaire, donc ce qu'elle a de commun en tant que démarche analytique avec le métier d'enseignant (Triby et Apfel, 2017). Au vu des moyens d'analyses remarquables dans la démarche ergologique, nous croyons pertinent que l'étude de l'activité enseignante, en particulier sous l'angle de l'approche ergologique de Schwartz et Durrive, peut nous aider à mieux saisir la manière selon laquelle l'enseignant mobilise ses pratiques de classe et en fonction de quels points de repères précisément.

Les marques de l'ergologie : des concepts adaptés à l'activité enseignante

Se questionner sur la manière selon laquelle la démarche ergologique peut avoir place dans le métier d'enseignant, revient d'abord et avant tout à chercher en quoi consistent les points communs entre ce que fait un ouvrier lorsqu'il est en situation de travail et ce que fait l'enseignant en situation d'enseignement. L'ouvrier et l'enseignant sont tous deux en activité. Ils agissent en fonction de plusieurs facteurs, tels que le milieu, la norme, leurs compétences, les autres...etc. Mais si, comme le souligne Schwartz, repris par Durrive (2014, p. 171) : « *Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en disant : je fais ce qu'on me dit* »⁴⁴, qu'en est-il de l'enseignant ?

⁴⁴*Ibid*

Si on cherche à mettre la formule de Schwartz dans un contexte pédagogique, on va systématiquement en retrouver l'écho dans le travail enseignant. Elle relève ce que pense tout enseignant lorsqu'il se trouve en « face-à-face pédagogique » avec des élèves regroupés dans une classe. Comme tout milieu professionnel, la classe a toujours ses caractéristiques et ses normes. Tout au long de sa carrière, l'enseignant est en rapport avec un milieu professionnel qui est soit le centre de formation (initiale ou continue), soit la circonscription, soit la classe. Comme un être humain doué d'initiative, l'enseignant essaie toujours d'avoir une emprise sur le milieu dans lequel il évolue (Schwartz et Durrive, 2003, 2009 ; Schwartz, 2000, 2007 ; Durrive, 2014, 2015). Dans ce contexte Durrive (2014, p. 172-173) écrit : « *Le milieu est contraignant [...] Il réserve toujours des surprises* »⁴⁵.

Pour les tenants de l'approche ergologique, il existe, à l'opposé de la contrainte du milieu, ce que l'on appelle l'initiative humaine (Durrive, 2017, 2015, 2014 ; Schwartz, 2000, 2007, 2015 ; Schwartz et Durrive, 2003, 2009). Durrive (2017) nous rappelle à juste titre que la contrainte et l'initiative, entendues comme l'« impossible » et l'« invivable » selon Schwartz, sont intimement liées, c'est-à-dire deux éléments inséparables. Selon les travaux relatifs à l'approche ergologique, l'activité humaine s'articule principalement autour de ces deux concepts. L'activité enseignante n'échappe pas à cette constatation. Examinée à travers l'approche ergologique de Schwartz et de Durrive, l'expérience de l'activité humaine soulève ainsi d'autres concepts tels que le « corps-soi », l'« usage de soi », le DDN⁴⁶ et la « normalisation » que nous qualifierons, avec les deux précédents, de matrice dans le métier d'enseignant. Le tableau ci-après présente la place que peuvent tenir les concepts de l'approche ergologique de Schwartz et Durrive dans le processus enseignement-apprentissage.

⁴⁵*Ibid*

⁴⁶*Ibid*

Tableau. 2-De la question des concepts ergologiques dans le processus enseignement-apprentissage et de leur rapport avec le métier enseignant

Les concepts clés de l'approche ergologique de Schwartz* et leur rapport avec le métier enseignant

1-L'impossible : dans un métier aussi difficile tel que l'enseignement, où s'associent, incertitudes, imprévus (Perrenoud, 1994), dilemmes (Tardif et Lessard, 2000 ; Altet, 2014), obstacle (Astolfi, 2010), souffrance ordinaire (Lantheaume et Hérou, 2008a), plaisir et souffrance (Blanchard-Laville, 2002), il devient « impossible » d'espérer enseigner en dehors de la contrainte.

2-L'invivable : partant de l'idée que les difficultés sont une part constitutive du métier d'enseignant (Lantheaume et Hérou, 2008b), tenir une classe serait sans doute, dans ce contexte, « invivable » pour l'enseignant s'il ne s'efforce pas à reprendre l'initiative.

3-L'usage de soi : l'enseignant est, dans la classe, « en face-à-face des élèves ». C'est-à lui seul donc d'apprécier ce que la situation pédagogique va exiger de lui et des élèves, voire « ce que ça lui demande ». Il va lui falloir « faire usage de soi par soi » (Durrive, 2014).

4-Le corps-soi : lorsqu'il agit en classe, l'enseignant sollicite tout son corps pour « faire rouler » la situation pédagogique (interaction verbale, non verbale, gestes, mimiques...etc.).

5-Le DDN* : enseigner aujourd'hui ne désigne plus la transmission des savoirs. Il ne s'agit pas de répondre uniquement aux consignes prescrites. Enseigner c'est agir de manière professionnelle, dans un *ici et maintenant* tout en adoptant une « manière de faire singulière », qui va en faveur de l'ensemble de la classe.

6-La Renormalisation : enseigner est un métier professionnel régi par des normes institutionnelles et des règles ministérielles. Partant de l'idée que la norme est une contrainte en soi, il serait nécessaire de se munir d'un point de vue personnel qui, sans laquelle, « renormaliser » n'est pas envisageable.

*remarque 1 : on ne doit pas confondre les concepts cités dans ce présent tableau avec les 6 ingrédients de la compétence professionnelle proposés par Schwartz en 2000.

*remarque 2 : selon l'approche ergologique développée par Schwartz et Durrive, le DDN est une abbréviation de l'expression « Débat De Normes »

Pour Durrive (2014), les concepts indiqués dans le tableau 2 constituent, dans l'activité humaine, des « manières de faire » parmi d'autres. Si l'on prend pour vrai que le métier d'enseignant fait toujours la preuve d'un exercice laborieux et de difficultés pédagogiques incontournables, les concepts de Schwartz vont nous aider dans la saisie de pratiques de classe. L'« impossible », l'« invivable », l'« usage de soi », le « corps-soi », le « DDN » et la « renormalisation » trouvent en ce sens toute leur utilité dans le métier d'enseignant et particulièrement lorsqu'il s'agit des systèmes éducatifs moins performants où la formation et

l'encadrement ne produisent pas les résultats escomptés, comme c'est le cas en Tunisie. Afin de répondre plus ou moins aux exigences du métier, l'enseignant se trouve dans l'obligation de traiter la situation à sa propre manière. C'est en cela que les concepts évoqués ci-dessus trouvent leur place dans notre recherche.

Pour plus de sens dans les notions ergologiques lorsqu'il s'agit du métier d'enseignant

Selon l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive, c'est en fonction de la « manière de faire privilégiée » que le métier d'enseignant peut être décrit et examiné par la suite. Cela ne doit pas en effet occulter les conditions⁴⁷ dans lesquelles se déroule l'acte d'enseigner-apprendre. Les conditions enseignantes constituent un élément crucial dans la configuration des actions éducatives (Farges et al, 2018). Mais du point de vue ergologique, la manière de faire fait appel à plusieurs outils ergologiques tels que *l'initiative, la contrainte, le corps-soi, l'usage de soi, le débat de normes*, dans la mesure où il serait possible d'aborder la renormalisation (Schwartz et Durrive, 2003, 2009 ; Durrive, 2013, 2014, 2015). La question de renormalisation est un axe qualifié d'opérant dans le métier d'enseignant.

- ***Enseigner, c'est avant tout apprendre à renormaliser***

Sur la notion de renormalisation et pour illustrer sa thèse, Durrive suppose l'exemple d'un conducteur de voiture qui, au-delà des *contraintes matérielles* propres à son véhicule, se trouve en face des *contraintes sociales* où il est forcément obligé d'appliquer les consignes de la route. Ce conducteur pourrait être à bout de nerfs surtout dans les heures de pointe, mais parce qu'il maîtrise à sa manière propre les codes de la route qu'il a déjà apprises, il peut alors piloter efficacement les circonstances de la route. Or, ce fait de renormaliser nous amène à réfléchir sur la norme, donc à avoir un point de vue sur sa tenue. Dans ce contexte, Durrive (2014, p. 183) écrit : « *Renormaliser, c'est avoir un point de vue sur la norme [...] Renormaliser ne veut pas dire forcément changer la donne, modifier quelque chose de la norme. Cela signifie qu'on a réussi en quelque sorte à piloter cette norme, comme on pilote*

⁴⁷Nous revenons avec beaucoup de détails sur les conditions favorables pour un apprentissage efficace dans le 3^{ème} chapitre : *Qu'est-ce qu'un enseignement ?*

un véhicule, grâce à un point de vue qu'on est parvenu à avoir sur elle »⁴⁸. Nul ne doute que l'enseignant, dans sa classe, applique de façon mécanique les prescriptions du curriculum. Force est de constater que tenir une classe oblige à faire avec les normes de fonctionnement pédagogique et didactique, les diverses interrogations des élèves et les demandes souvent plurielles des inspecteurs.

- ***Enseigner, c'est faire avec les difficultés, c'est ainsi s'en sortir à travers la question de l'initiative***

Pour Schwartz et Durrive, la contrainte est une part constitutive de ce que l'homme va entreprendre comme acte quotidien. Il en va de même pour la question de l'initiative. Sur la question en quoi consiste de tenir compte du couple *contrainte / initiative* ? Durrive (2014, p. 171) écrit : « *Pour appréhender l'activité, on ne peut pas avoir une approche qui soit borgne, c'est-à-dire tournée uniquement vers l'un ou uniquement vers l'autre* »⁴⁹. Partant de la thèse selon laquelle, par exemple, on ne peut guère envisager un travail enseignant sans penser *a priori* à des normes institutionnelles et à des règles curriculaires, et ce qui peut en découler par la suite comme difficultés, il serait nécessaire de s'immerger constamment dans l'action éducative dans le but de faire face aux exigences des tâches proposées. Cela n'est pourtant pas accessible en dehors d'un engagement professionnel constant, qui prend pour appui la question de l'initiative enseignante. En classe, l'enseignant est en activité. Il enseigne. Mais il a toujours ses propres contraintes telles que la formation, l'insuffisance des moyens pédagogiques et didactiques, la relation à l'inspection et parfois aux collègues de l'école. En parallèle des obstacles que l'on a cités, l'enseignant peut aussi avoir d'autres contraintes relevant du groupe-classe qu'il devrait gérer de façon professionnelle pour que les activités déployées contribuent à l'apprentissage des élèves. Nous l'avons dit, en se référant aux travaux d'Altet (1991, 1994, 1997, 2002, 2014), enseigner c'est avant tout faire apprendre aux élèves un nouveau savoir susceptible de leur faire acquérir des compétences spécifiques.

- ***Enseigner, c'est un « usage de soi » avec un « corps-soi »***

S'il y a quelque chose de spécifique dans l'acte d'enseigner-apprendre, c'est qu'une part constitutive de son aménagement revient particulièrement à l'expérience professionnelle et à l'engagement personnel de l'enseignant. Dans sa classe, l'enseignant tient une place

⁴⁸*Ibid*

⁴⁹*Ibid*

prépondérante. Il agit selon ses moyens et l'efficacité de son agir correspond, comme le souligne Durrive (2013, 2014, 2017), à un « usage de soi ». Il va de soi que l'enseignant, en tant qu'adulte responsable de la classe, occupe une place à part ; c'est-à lui seul que revient la gestion de la classe et la création d'un espace d'activité pédagogique sur des fonds de valeurs universelles, destiné à l'ensemble du groupe. Seul un agir professionnel de l'enseignant, qui trouve sa source dans un rapport entre un « usage de soi » et un « corps-soi » peut prendre en mesure ce que les élèves attendent comme apprentissage. En cela, comme le souligne Durrive (2013, p. 2) : « *L'apprentissage est celui d'un corps-soi, il implique dans une continuité toutes les dimensions du soi, l'inscription d'une nouvelle manière d'agir dans son temps à soi, de son point de vue à soi, aussi bien corporellement qu'intellectuellement* »⁵⁰.

- ***Enseigner, c'est « transmettre à travers les débats de normes (DDN)»***

Même si aujourd'hui on se rend compte à l'éducation nouvelle, qu'enseigner est pour une large part une forme de transmission de savoir, nous avons dit que l'enseignant agit toujours selon les caractéristiques des élèves de sa classe. Il n'a pas donc, comme d'autres travailleurs, sa propre norme. C'est là son pari, c'est qu'à côté de ses normes, de ses contraintes personnelles, il est aussi responsable de la norme et des contraintes de son groupe-classe. Cela dit, comme Altet l'a souligné (1997, 1994), que l'enseignant est invité à percevoir conjointement ces deux termes : enseigner et apprendre. Certes, ils vont tous deux en parallèle, sans que l'un dépasse l'autre, au sens où un équilibre devrait être établi en classe. Pour ce faire, l'enseignant ne peut instaurer un lien d'interaction avec l'élève sans se permettre de prendre son problème comme le sien. C'est en cela – entrer en débat avec les normes, avec les interrogations de l'élève – que se construit l'enseignement-apprentissage.

Enseigner est un acte social, il doit être appréhendé non seulement à travers ce que propose et confronte l'enseignant en classe mais également au vu de ce que ressentent les élèves simultanément. La confrontation entre ce que l'enseignant ose transmettre et ce qui résiste à l'égard de certains élèves est un DDN en soi. Selon la formule de Durrive (2013, p. 6), la question de DDN est en ce sens une « *confrontation entre ce qui fait norme pour soi et pour les autres dans la convocation d'un agir, sur fond de valeurs plus ou moins partagées* »⁵¹. Cela signifie que le DDN est indissociable de l'agir professionnel de l'enseignant, il sert de cadre dans la transmission de savoir.

⁵⁰Ibid

⁵¹Ibid

1.3-Pour une approche ergonomique de l'activité

Comme l'ergologie et bien d'autres courants d'analyse cités ci-dessus, l'ergonomie est considérée comme une discipline scientifique qui s'intéresse à l'homme en situation de travail (Amigues, 2002, 2003, 2009 ; Ria, 2008 ; Saujat, 2004 ; Yvon et Saussez, 2010). Au cœur du rapport homme-environnement professionnel, s'est développée l'approche ergonomique de l'activité. Mais progressivement, cette approche se donne pour objet de saisir, dans un premier lieu, la « tâche prescrite », puis l'écart entre cette dernière et l'activité – bien connu maintenant le prescrit et le réel du travail – et elle s'efforce finalement de se rendre compte de l'analyse de l'activité (Hubault, 1995).

Dans ses débuts et tout particulièrement à l'époque de l'ergonomie francophone développée par Ombredanne et Faverge (1955), la visée de l'approche ergonomique a été tournée principalement vers la distinction entre le « quoi » et le « comment » dans l'activité. Trente-ans après, Leplat et Hoc (1983) définissent l'activité à travers la « tâche » (Hubault, 1995 ; Clot, 1995 ; Bonnaz, 2006). L'intérêt de ces auteurs au départ est de se centrer de plus en plus sur la tâche, au sens où il serait essentiel de décrire « ce que fait » la personne en situation de travail que de s'intéresser à ce qui est réellement *demandé à faire* (Hubault, 1995 ; Hubault et Bourgeois, 2004). Perçue essentiellement à travers les prescriptions, nous pouvons postuler l'hypothèse que la tâche désigne *ce qu'on a à faire, ce que doit être fait* (Amigues, 2003 ; Saujat, 2004).

En précisant de plus près la raison pour laquelle l'ergonomie de langue française va en faveur d'une entrée par la tâche, Hubault (1995, p. 5) a écrit : « *Une théorie qui comprend ce qui se fait comme l'une des modalités possibles de ce qui est à faire* »⁵². Envisagée à la fois comme ressource certaine et véritable épreuve pour les prescriptions, la tâche joue davantage dans l'explicitation des métiers où la dimension collective est plus demandée dans le milieu de travail, tels que l'enseignement. Dans ce cadre, mais aussi avec la finalité d'améliorer les conditions de travail et de saisir de plus en plus ce qui s'avère de complexe notamment dans les situations professionnelles existantes, s'est développées ensuite la question d'analyse de

⁵²Source : <https://www.atemis-lir.fr/wp-content/uploads/2017/02/A-quoi-sert-activite-en-ergonomie-Hubault-1995-1>

l'activité et la conception de la distinction entre les concepts ergonomiques (Hubault, 1995 ; Amigues, 2003 ; Ria, 2008).

1.3.1-L'ergonomie de langue française (plusieurs distinctions)

Afin de permettre, d'une part, une meilleure compréhension du fonctionnement de quelques concepts opérants dans le travail humain, et, d'autre part, une transformation des situations professionnelles dans le but d'améliorer la santé des acteurs, l'ergonomie de langue française fait le postulat que la question de la distinction entre les termes forgés par le monde du travail permet de contribuer à un « bien-être » lorsqu'il s'agit d'une situation de travail. En cela, la question de la distinction est cruciale dans les travaux des ergonomes de langue française (Hubault, 1995 ; Hubault et Bourgeois, 2004 ; Amigues, 2003 ; Ria, 2008).

Cette distinction fait écho à ce que l'on appelle « complexité du travail enseignant ». D'ailleurs, sous l'effet des travaux didactiques et pédagogiques en ce sens, mais aussi en s'inspirant des courants d'analyse de l'activité, les points de vue sur l'acte d'enseigner-apprendre ont été changé au fil du temps. Bien que de nouvelles organisations du travail ont été apparues et ont touché de plus près les métiers d'éducation et de formation, le volet des prescriptions ne cesse de s'interroger sur tout ce qui entoure, soit l'acte d'enseigner-apprendre, soit l'acte de former. Les ergonomes de langue française pensent qu'il n'est pas favorable, surtout lorsqu'il est question de l'activité enseignante, de sentir qu'on n'est pas toujours allé au fond du problème du rapport établi entre la notion des prescriptions et d'autres concepts voisins ; la « tâche », le « réel », le « réalisé » et le « non réalisé » de l'activité...etc. Pour l'ergonomie de langue française, le travail enseignant est à étudier dans un véritable rapport entre, d'une part la « tâche », et, d'autre part, l'« activité » (Amigues, 2003, 2009 ; Amigues et *al*, 2007 ; Durand et *al*, 2015 ; Ria, 2008 ; Saujat, 2004, 2007).

D'une part la question de la « tâche » – sur quoi repose le métier d'enseignant –, d'autre part l'enseignant, en tant que « vivant », « sujet agissant » avec toutes les « potentialités d'agir » et les caractéristiques humaines (être d'évaluation, être normatif). Pour reprendre le propos de Hubault (1992), repris par Hubault, (1995), cette opposition serait à l'origine d' « un conflit de logiques » entre ce qui relève de la « tâche » (logique technico-organisationnelle) et ce qui se rapporte à l'enseignant (logique du vivant). En cela, le travail enseignant est redécouvert

d'un côté dans la façon selon laquelle l'enseignant dépasse les étapes de la « tâche » ; d'une « tâche prescrite » qui est première, imposée, à une deuxième dite « tâche redéfinie » par ses propres gestes pédagogiques et ensuite en vient la « tâche effective » en classe (Durand et *al*, 2015), et de l'autre dans la mise en place d'un travail de compromis obligatoire entre la « logique technico-organisationnelle » et la logique « du vivant » (Hubault, 1995). Le travail de compromis nécessite pour partie une mise en œuvre de la question du « comment » (Wisner, 1995, repris par Durand et *al*, 2015).

Le « comment » représente une dimension fondatrice dans le métier d'enseignant. D'ailleurs, dès leur orientation vers les instituts de formation d'enseignants, les élèves-maitres n'ont à évoquer, et de manière répétitive, que cette expression : « comment ceci ou cela se fait ? » Cette expression peut ainsi s'entendre après la formation et même après le recrutement, c'est-à-dire encore au cours de la carrière professionnelle. L'un des défis à relever pour un grand nombre d'enseignants est la réponse à la question du « comment ». Alors qu'ils s'autorisent (les enseignants) de proposer ce type de question entre eux, ils l'ignorent parfois lorsqu'il provient de l'un de leurs élèves ou de l'un de leurs visiteurs (inspecteur, assistant pédagogique, directeur d'établissement ou même chercheur). C'est la complexité de l'activité enseignante qui ramène les enseignants à se centrer sur le « comment ». Il y a aussi, chez certains enseignants, en particulier les débutants, le fait de lier « ce qui se fait » à la « tâche prescrite ». En ce sens, en faisant recours tout particulièrement aux travaux d'Amigues (2003, 2009) et Saujat (2004), en dépit de son rôle majeur dans l'organisation de l'activité, la « tâche » ne fait pas référence à « ce que ça demande ». Elle est de l'ordre du travail prescrit.

Mais dans le but de mieux cerner la question de la distinction, tentons d'apercevoir avant tout quelques définitions.

A titre d'exemple, voici ce qu'ont écrit, à ce propos, Leplat et Hoc (1983), repris par Bonnaz (2006, p. 4) : « *La tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations* »⁵³. Or, cela tient au fait que la « tâche » renvoie à la prescription dans la mesure où elle fait principalement écho aux conditions et aux moyens susceptibles, entre autres, de réaliser un objectif « opérationnel » dans un espace et un temps déterminés. Par conséquent,

⁵³Citation de Jaques Leplat et Hoc J-L (1983), repris par Régis-Ouvrier Bonnaz (2006) dans : *Comprendre le travail, c'est compliqué*. Editions : Cahors, décembre 2006.

l'« activité » recouvre alors toutes les possibilités que le sujet mette en place pour que l'objectif soit élaboré dans de meilleures conditions (Amigues, 2003, 2009 ; Amigues et al, 2007 ; Saujat, 2004 ; Durand et al, 2015). Pour sa part, Ria (2008) partage ce point de vue. En cela, il a écrit : « *La tâche est définie par un but, des sous-buts et des conditions particulières d'atteinte de ce but. L'activité désigne ce que fait l'acteur pour atteindre ce but, réaliser la tâche* »⁵⁴(Ria, 2008, p. 282).

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage à trait professionnel, la « tâche » – décrite sous plusieurs formes – n'est pas totalement individuelle, sa réalisation revient à l'ensemble de la classe (élèves et enseignant), au sens où lorsqu'elle est rigoureusement exécutée, elle peut permettre à faire « ce qui se fait ». En classe, dans l'exercice de son métier, l'enseignant est constamment contraint par le suivi des prescriptions lesquelles il doit les traduire, à sa manière, en « tâches », en « sous-tâches ». C'est ce que les ergonomes de l'activité enseignante appellent l'« auto-prescription ». Elle est envisagée comme une manière singulière de faire le travail où l'enseignant est invité à revoir les prescriptions selon ses propres savoirs du métier et selon les besoins particuliers des élèves étant sous sa responsabilité.

La distinction entre « tâche » et « activité » se veut historique, au sens où, comme l'a souligné Durand et al. (2015, p. 15) : « *Elle doit beaucoup à la psychologie soviétique et aux recherches de Leontiev dont est tiré le concept de « tâche »* »⁵⁵. Etudier de plus près la manière selon laquelle les expressions « ce qui est à faire » et « ce qui se fait » – relevant de toute situation de travail – circulent aujourd'hui pose, comme nous l'avons vu, bon nombre de définitions. C'est dans cette distinction – *ce que me demande et ce que ça demande* – que se voit l'ultime finalité de l'ergonomie de langue française (Hubault, 1995, Hubault et Bourgeois, 2004).

⁵⁴Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In: *Dictionnaire de l'Éducation*, pp. 282-284, sous (dir.), A. Van Zanten. Editions: Presses Universitaires de France.

⁵⁵Durand et al. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, pp. 7-32, mis en ligne sur Cairn.info le 04 novembre 2017, sous (dir.), Durand, M. Yvon, F. et Borer, V-L. Editions : De Boeck Supérieur, 1^{ère} édition, Louvain-La-Neuve, Belgique : <https://www.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers--9782804194079-page-7.htm>

1.3.2-L'activité prescrite et l'activité réalisée

C'est évidemment la question fondamentale dans le travail enseignant qui devrait être, à l'évidence, tout un travail de prescriptions. Mais la classe, en tant que milieu professionnel, a sa réalité. Il s'agit d'un temps réel d'enseignement destiné à des enfants différents au niveau scolaire, culturel et familial. A cette réalité déjà évoquée s'ajoutent plusieurs facteurs, le plus important est celui qui est sans doute lié à l'activité prescrite elle-même. Envisagée comme un travail qui est de plusieurs ordres, l'activité prescrite peut ne pas être perçue d'une façon efficace car elle exige une mobilisation de savoirs dans un temps déterminé. La question préoccupante dans le travail enseignant c'est qu'elle oscille spécifiquement entre l'activité prescrite et l'activité réalisée. Mais que cachent ces deux formes de l'activité enseignante ?

Alors que de nombreux enseignants et leurs inspecteurs se contentent de l'ensemble des travaux élaborés en salle de classe, le pari de toute la situation pédagogique est que les activités réalisées ne sont qu'une part limitée de l'activité envisageable (Champy-Remoussenard, 2005 ; Amigues, 2003, 2009 ; Saujat *et al*, 2007). De plus, la toute difficulté du travail enseignant dépasse par ailleurs les prescriptions et leur décomposition, comme nous venons de le dire, en « sous-tâches ». Elle correspond à ce que l'enseignant ne peut pas le déceler mais qu'il est constitutif de l'activité enseignante, soit le *réel*. Selon Clot (1999a, 2000), c'est en cela que constitue l'enjeu de la clinique de l'activité. A nos yeux, l'espace entre l'activité prescrite et l'activité réalisé en classe semble faire écho à ce qui est mis en jeu entre l'« input » et « l'output » des savoirs enseignés.

Dans une activité professionnelle telle que l'enseignement, la portée de l'activité prescrite n'est pas à mesurer avec d'autres activités que l'on considère laborieuses. Dans bien des cas, surtout lorsqu'il est question d'un décalage, d'une part entre les textes officiels et la formation d'enseignants, et, d'autre part, entre le curriculum et les manuels scolaires des élèves, l'activité prescrite constitue une contrainte en soi. Lorsqu'il est en salle de classe, l'enseignant enseigne, il essaie de s'auto-prescrire toutes les tâches demandées mais au vu des entraves aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur, la part des activités réalisées demeure insuffisante. Ceci peut être en quelque sorte à l'origine, soit d'un mauvais SEP⁵⁶, soit de moments de malentendu et souvent de conflit avec l'inspecteur. Entre le prescrit et le réalisé, réside la part obscure de l'activité enseignante.

⁵⁶SEP : « Sentiment d'Efficacité Personnelle ».

Mais la distinction entre l'activité prescrite et l'activité réalisée, faisant la preuve d'une complexité certaine, n'est en effet qu'une autre forme de la première, soit la « tâche » et l'« activité » (Amigues, 2009 ; Ria, 2008). Pour Amigues (2009, p. 12) : « *Cette double distinction ouvre sur le concept d'activité, ainsi forgé pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire* »⁵⁷. C'est cette idée de tension dans le travail enseignant que nous reprenons dans notre recherche. Il s'agit, pour nous, d'une question fondamentale qu'est la manière dont l'ergonomie de l'activité enseignante, en se basant sur l'analyse de l'activité, peut mettre en relief les réalités du métier en vue de contribuer à une formation initiale approfondie des enseignants en Tunisie.

Inspirée de la psychologie et de la psychopathologie du travail mais aussi en s'appuyant sur les apports de la théorie de l'activité relevant tout particulièrement des travaux de Vigotsky (1934-1997) et de Leontiev (1984), la clinique de l'activité, pour son auteur de référence Yves Clot, a proposé une distinction entre le *réel* et le *réalisé* dans l'activité (Amigues, 2003, 2009 ; Ria, 2008 ; Mouchet, 2016). L'un des points qui peut retenir notre attention dans cette distinction est que le « réel de l'activité », expression propre à Clot (1999a), peut constituer une contrainte en soi. D'ailleurs, ceci – le *réel de l'activité* en formation, en stage ou notamment lorsqu'il est question d'enseignement-apprentissage – tient une place remarquable dans la recherche que nous menons.

Envisagé parfois comme un « empêchement » (Clot, 1999), le *réel de l'activité* peut être à l'origine des activités partiellement réalisées. La fameuse formule rapporté à Clot (1999a, p. 119) : « *Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs* »⁵⁸ (repris par Mouchet, 2016, p. 19), résume, en très grande partie, la spécificité de l'activité humaine ; elle ne se décrit pas à travers l'avis ultime de l'acteur, soit un travail de finalisation des buts qu'il se fixe en amont. En ce sens, Ria (2008, p. 1) souligne : « *L'activité appréhendée du point de vue de l'acteur possède ainsi une épaisseur dont une approche se focalisant uniquement sur la représentation et le suivi du but à atteindre ne peut rendre compte* »⁵⁹. Selon les travaux de Clot (1999), le

⁵⁷Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. In : *Les sciences de l'éducation Pour l'Ere nouvelle*, V. 42, n° 2, pp. 11-26 : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>

⁵⁸*Ibid*

⁵⁹*Ibid*

réel de l'activité résume en cela tout ce qui peut faire la preuve d'une difficulté, d'un obstacle, il recouvre, comme il le souligne : « *Les activités suspendues, contrariées, empêchées, voire les contre-activités* »⁶⁰ (Clot, 1999, repris par Mouchet, 2016, p. 19).

Pour Clot (1999), le *réel de l'activité* peut constituer en effet une opportunité pour l'acteur en situation de travail, c'est là qu'il devrait revoir son agir professionnel et personnel, à travers, par exemple, le retour sur sa subjectivité sans pour autant oublier qu'il y aurait toujours une part objective de l'activité et que cette part peut être mieux visible dans le rapport au collectif (Amigues, 2003 ; Mouchet, 2016). Ainsi, resituer ses pratiques, les soumettre à une auto-prescription plus ou moins professionnelle peut être considéré un travail qui conduit à surmonter les difficultés à visée objectives.

Comme nous venons de l'évoquer, examiner l'activité d'enseignement à travers les travaux d'inspiration ergonomique consiste d'abord et avant tout à partir de plusieurs distinctions dont la principale est opérée entre « tâche » et « activité » (Ria, 2008, p. 1). Pour plus d'explicitation sur ces distinctions, nous proposons le tableau ci-dessous.

⁶⁰Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation articuler l'action et la verbalisation de l'action. In : *Savoirs*, V. 1, n° 40, pp. 9-70 : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>

Tableau. 3-Les distinctions sur lesquelles repose l'ergonomie de l'activité enseignante

Les trois formes de la distinction	ce que ça désigne lorsqu'il est sujet de l'activité en général	ce que ça désigne lorsqu'il est question de l'enseignement
1-Tâche et Activité	<p>-La <i>tâche</i> c'est toute action menant à l'atteinte du but (Amigues, 2003 ; Ria, 2008).</p> <p>-L'<i>activité</i> c'est ce que fait réellement l'acteur pour atteindre son objectif (Ria, 2008, p. 1). Elle répond à des motifs (Leontiev, 1976, repris par Amigues, 2003, p. 8).</p>	<p>-Trois types de tâche peuvent être envisagés selon Durand et <i>al.</i> (2015) :</p> <p>1-La <i>tâche prescrite</i>, entendue ici comme <i>ce que demande</i> les textes officiels, le curriculum...etc.</p> <p>2-La <i>tâche redéfinie</i> par l'enseignant au cours de la planification et de la préparation du cours.</p> <p>3-La <i>tâche effective</i> en classe par l'enseignant et les élèves.</p> <p>-L'<i>activité</i> c'est ce qui est mise en jeu par l'enseignant pour finaliser les <i>prescriptions</i> (Leplat et Hoc, 1983), c'est ainsi <i>ce que ça demande</i> (Hubault, 1995 ; Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2004, 2008, 2009).</p>
2-Activité prescrite et activité réalisée	<p>-L'<i>activité prescrite</i> c'est la tâche, elle fait l'objet des conditions et des moyens inhérents à la réalisation de l'activité (Amigues, 2009 ; Saujat, 2004).</p> <p>-L'<i>activité réalisée</i> c'est ce qui est relativement effectué par l'acteur en situation de travail (Ria, 2008)</p>	<p>-L'<i>activité prescrite</i> fait écho aux <i>prescriptions</i>, sans lesquelles on ne peut pas envisager l'activité d'enseignement-apprentissage (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2004).</p> <p>-L'<i>activité réalisé</i> en classe ne résume pas la quasi-totalité de l'activité enseignante, qui est censée être réalisée (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat et <i>al.</i>, 2007).</p>
3-Activité réelle et activité réalisée	<p>-L'<i>activité réelle</i>, selon la formule de Clot (1999), «peut être ce qui ne se fait pas, mais aussi ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, sans compter ce qui est à refaire (repris par Ria, 2008, p 1).</p>	<p>-L'<i>activité réelle</i> de la classe est ce qui est partiellement réalisé au vu des difficultés, des « empêchements » (Clot, 1999).</p>

C'est en ayant constamment à l'esprit cette notion d'activité enseignante théorisée et analysée par certains courants (ergologiques et ergonomiques) que sera menée notre recherche, et principalement l'enquête empirique, objet de la partie III.

CHAPITRE 2 - L'ACTIVITE ENSEIGNANTE DECRITE A TRAVERS LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

2.1-L'activité enseignante au cœur de notre recherche

Le thème de l'activité enseignante constitue aujourd'hui un sujet de recherche qui est devenu largement répandu. Force est de constater que la recherche en éducation a longtemps mis l'accent sur les activités déployées par les élèves plutôt que sur celles des professeurs (Amigues, 2003). Les recherches récemment élaborées, avec l'idée – entre autres – de l'apport de l'approche didactique, voire ergonomique dans l'enseignement, s'intéressent de plus en plus au travail enseignant (Amigues, 2003 ; De Pietro et Aeby Daghé, 2003). D'ailleurs, la recherche sur le travail enseignant soulève de véritables interrogations didactiques et pédagogiques et elle dévoile, dans bien des cas, la montée des obstacles d'apprentissage qui sont difficiles à décortiquer uniquement par le recours à une méthode empirique ou d'observation. En cela, un travail d'analyse rigoureuse du *réel* de l'activité semble demandé.

2.1.1-L'activité enseignante : un débordement perpétuel de faits souvent contradictoires

L'activité enseignante mobilise l'esprit des chercheurs partout dans le monde. Ainsi, avec l'évolution du métier d'enseignant, à plusieurs reprises, l'intérêt a été accru, soit pour voir en quoi consiste un « bien-être enseignant », soit pour réfléchir à la manière selon laquelle l'appréhension des réalités du métier serait envisageable, soit encore pour créer plus de possibilités, au sens où « bien-être enseignant » et difficultés du métier peuvent aller en parallèle. Le travail enseignant fait toujours l'objet d'articulation de concepts ; prescrit / réel,

savoir / valeur, contrainte / initiative, norme / point de vue personnel, engagement personnel / engagement professionnel, plaisir / souffrance, perfectionnement / échec ...etc. Qu'on le veuille ou non, enseigner c'est, comme le soulignent Saujat et Faita (2018), s'habituer à faire toujours plus, à trouver un compromis entre les normes et ses propres « manières d'agir » (Durrive, 2013, 2014, 2015 ; Saujat et Faita, 2018).

2.1.2-L'activité enseignante et la question de l'incertitude en rapport avec la connaissance

S'il existe un point qui retient particulièrement notre attention lorsqu'il est sujet de l'activité enseignante, c'est la question de l'« incertitude », c'est-à-dire tout ce qui est de l'ordre de l'inattendu et qui peut accroître le degré de l'invisibilité chez l'enseignant. En éducation, la portée de l'incertitude est toujours présente, en particulier lorsque cela touche de près la connaissance. Celle-ci semble être un des grands enjeux de l'éducation. Si l'on pense que la connaissance, en enseignement-apprentissage, constitue elle-même un souci en soi car elle demande obligatoirement un travail précis de remise en état, au sens où l'on peut souvent ne pas savoir ce qu'on voulait réellement faire en classe. En ce sens, Morin (2018) a noté : « *La connaissance, ce n'est pas une photographie objective de la réalité, prête à l'emploi ; c'est un processus de traduction et de reconstruction, où l'on risque toujours de se tromper* »⁶¹.

En éducation, on peut souligner que l'essentiel est dans l'appropriation de l'incertitude en rapport avec les savoirs et les connaissances, sans quoi il n'existe pas d'enseignement au sens propre du terme. D'un côté la question des incertitudes et des réactions des élèves, de l'autre l'impact des facteurs incontournables dans le métier (formation, pratiques ordinaires, inspection) et l'accroissement de multiples conséquences sur la vie professionnelle et personnelle de l'enseignant. C'est dans cet état de tension que l'enseignant aborde ses activités d'enseignement. A ce stade-là, pour le meilleur de l'enseignant mais aussi pour l'amélioration du métier dans son ensemble, le travail d'analyse de l'activité semble être un point de passage obligé dans la recherche que nous menons. Mais en premier lieu et avant tout, nous allons aborder l'activité enseignante par le prisme de quelques modèles d'enseignement. Le recours à ces modèles peut en effet nous aider à mieux saisir l'activité enseignante et voir en quoi consiste son analyse.

⁶¹Source : https://www.scienceshumaines.com/que-transmettre-aujourd-hui_fr39932.html

2.2-L'activité enseignante fait l'objet d'approches successives

A travers son histoire, l'activité enseignante a été l'objet d'études sur les pratiques mises en œuvre par l'enseignant en classe. La question des pratiques enseignantes a servi de fil conducteur de recherche sur l'efficacité pédagogique. Le but était, en premier lieu, de savoir en quoi consiste un travail efficace de l'enseignant et si cela est toujours déterminant pour de meilleurs résultats scolaires.

2.2.1-L'activité de l'enseignant selon le paradigme « processus-produit »

Né et développé aux Etats-Unis dans les années 50, ce courant se donne pour objet de considérer les pratiques de l'enseignant comme processus et les performances scolaires de l'élève comme produit. C'est un courant qui se permet d'évaluer l'apprentissage des élèves en fonction des comportements pédagogiques de l'enseignant. En cela, les travaux qui défendent ce courant tentent de mieux repérer en quoi consiste les critères de l'« efficacité pédagogique » en classe (Altet, 1991, 1994, 2002 ; Bressoux, 2002 ; Bressoux et al, 2003 ; Amigues, 2003 ; De Pietro et Daghe, 2003). Pour les partisans de ce modèle, l'objectif est bien celui de réfléchir sur un enseignement efficace, définition de ce qu'il serait, comme le souligne Goigoux (2007, p. 48) : « *Bon de faire en classe* »⁶². C'est une finalité qui introduit la question des fondements du « profil métier » qui ne peut être envisagée en dehors d'une formation initiale professionnelle (Archambault et al, 1999). Comme le montre Amigues (2003, p. 5), dans ce contexte, plus aucun apprentissage n'ose se présenter comme robuste sans une « *recherche de traits de personnalité sous-jacents au profil de bon enseignant* »⁶³.

⁶²Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité enseignante. In : *Education et Didactique*, V. 1, n° 3, pp. 47-69, mis en ligne le 01 Décembre 2009, consulté le 30 Avril 2019 : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>

⁶³Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Scholè, hors-série*. V. 1, pp. 5-16 : https://www.researchgate.net/publication/228915025_Pour_une_approche_ergonomique_de_l'activite_enseignante

Lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux comportements observables de l'enseignant, peut-être sous le poids récurrent du *béaviorisme*⁶⁴ qui prédomine à cette époque, le « profil type » peut être retenu comme l'un des buts prioritaires du paradigme « processus-produit » (Amigues, 2003).

Mais en quoi consiste un « bon profil » ou le profil « type » d'un « bon enseignant »

Dans une récente enquête élaborée par les membres du réseau FEDE⁶⁵ autour du profil de l'enseignant au 21^{ème} siècle, quatre grandes caractéristiques font l'objet d'une image correspondant au « bon prof » :

1-les qualités humaines à traits professionnels, tels que l' « écoute », la « patience », l'« empathie », c'est-à-dire tout comportement qualifié d'« humain » ;

2-les aptitudes personnelles : la *flexibilité pédagogique*, la *perfectionnisme*, l'*adaptabilité*, la *persévérance...etc.* ;

3-les aptitudes professionnelles : tout ce qui va en faveur d'un apprentissage rigoureux et significatif ;

4-l'environnement professionnel de l'enseignant : tout ce qui fait de l'enseignant un « coéquipier », un acteur qui agit avec et pour les autres.

Si on considère que l'activité d'enseignement est, par excellence, une activité *difficile et complexe*⁶⁶, cela exige l'appui sur quelqu'un de professionnel, un « praticien » au sens propre du terme. La véritable professionnalité enseignante dépasse la question des diplômes⁶⁷ et de la culture générale. Il s'agit bien évidemment d'autres critères, d'autres variables

⁶⁴Le « behaviorisme » est un courant qui a été créé aux Etats-Unis au début de 20^{ème} siècle par le psychologue américain Burrhus Frederic Skinner. Ce courant est conçu comme la première théorie d'apprentissage dont son créateur, le psychologue Skinner est le premier qui a étudié le concept de conditionnement chez l'homme. Pavlov, l'a étudié sur les animaux. On l'appelle aussi : la *comportementalisme* puisqu'il défend le comportement observable conditionné par une *réponse* construite à un *stimulus* conditionnel (*stimulus* conditionnel *réponse* construite).

⁶⁵[https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Profil%20de%20l%E2%80%99enseignant%20au%2021%C3%A8me%20si%C3%A8cle FEDE%202012.pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Profil%20de%20l%E2%80%99enseignant%20au%2021%C3%A8me%20si%C3%A8cle%20FEDE%202012.pdf)

⁶⁶Nombreuses sont les recherches qui tentent de montrer le caractère usant et compliqué du métier d'enseignant car il ne suffit pas d'aborder les prescriptions, mais plutôt de *faire avec* ce qui est réellement mis en œuvre en classe.

⁶⁷Nous tenons à rappeler, dans ce contexte, l'expérience tunisienne pour ce qui est d'une formation initiale d'enseignants se basant essentiellement sur le changement des diplômes plutôt que sur la professionnalisation des pratiques enseignantes. Ce qui nous a attiré l'attention dans l'histoire de la formation d'enseignants en Tunisie, c'est principalement la question de l'élévation des diplômes : 1) « Diplôme de Fin des Etudes Secondaires Normales » délivré à la période des écoles normales (1894-1990) ; 2) « Diplôme de Fin d'Etudes de Formation des Maîtres » pour les ISFM (1990-2007) ; 3) « Certificat d'Aptitude Professionnelle » pour les MEF entre 2007 et 2016. Ce sont particulièrement les ressortissants des universités ayant réussi le concours d'enseignement de base, qui ont été concernés par le CAP ; 4) « Licence Appliquée en Education et en Enseignement », dans les nouveaux instituts de formation des professeurs d'écoles à partir de 2016.

comportementales et professionnelles pouvant jouer davantage dans les pratiques de l'enseignant et dégager chez les apprenants de meilleures performances scolaires.

Pour plus de précision sur l'expression « bon enseignant »

L'expression « bon enseignant » peut être envisagée ici sous l'angle de plusieurs ordres, sa définition complète ne se limite pas à une unique variable. Bressoux (1994, p. 93) pense qu'un « bon enseignant » est celui qui « *devrait être intelligent, amical, sympathique, vertueux, allègre. Ce type d'approche admet donc l'existence d'une variable cachée à découvrir, quasi magique, qui serait la clef du « bon » enseignement, quels que soient les élèves et leurs niveaux, les disciplines, les objectifs* »⁶⁸. Cela peut en quelque sorte conduire à décrire l'image du « bon enseignant » en lien à une variété de caractères tant au niveau humain qu'intellectuel, mais en termes de définition vraiment opérationnelle, l'expression doit désigner la capacité professionnelle spécifique de faire des choses dont les autres sont incapables (Bressoux, 1994).

Créée et développée dans les années 50 aux Etats-Unis dans le but d'apporter plus d'efficacité dans les pratiques de l'enseignant (Altet, 1991, 1994, 2002 ; Amigues, 2003 ; Bressoux, 2007), l'expression « enseignant efficace » introduit aux vraies questions. Si en effet on admet avec Perrenoud (1999, p. 64), « *qu'on n'apprend pas tout seul* »⁶⁹, il faut prendre en compte la nécessité de la présence de l'enseignant dans l'acte d'apprendre. Il n'est pas possible d'apprendre seul. Le processus enseignement-apprentissage est en effet un travail social, rendant la place de l'enseignant obligatoire.

Dès lors, comme le souligne Amigues (2003), ce paradigme de l'enseignant efficace s'inscrit dans un registre de causalité : « *Ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur et dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres* »⁷⁰ (2003, p. 6). Les comportements pédagogiques de l'enseignant sont premiers. En cela, sur la base des pratiques effectives de l'enseignant, se mesurent les compétences de

⁶⁸Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. Note de Synthèse. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 91-137 : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_8.pdf

⁶⁹Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Collection Pédagogies. Editions : ESF, Paris, Issy-Les-Moulineaux.

⁷⁰*Ibid*

l'élève (Altet, 1991, 1994 ; Amigues, 2003 ; Bressoux, 1991, 1994, 2017 ; Durand et Riff, 1993).

Mais l'enseignant travaille avec un groupe-classe et son travail est forcément relié à de multiples variables. Il y a d'autres variables inhérentes à l'acquisition des savoirs par les élèves (Durand et Riff, 1993). En ce sens, si le rôle de l'enseignant s'avère déterminant dans ce que demande une situation pédagogique, il ne peut pas être question pour autant de réduire les compétences de l'élève aux seuls comportements observables en classe.

Quelques limites du paradigme « processus-produit »

Bien que contribuant à mettre en relief une figure enseignante au service d'un apprentissage robuste, professionnel, le paradigme global « processus-produit » fait toujours l'objet de critiques. Cela s'illustre distinctement au moment où l'on réduit les progrès des élèves aux comportements pédagogiques de l'enseignant en salle de classe, c'est-à-dire, comme le soulignent Durand et Riff (1993, p. 81), en examinant l'acte d'enseigner-apprendre sous l'angle unique d'une liaison corrélationnelle entre les comportements de l'enseignant (processus) et les résultats des élèves (produit). Dans ce contexte, les auteurs ont écrit : « *Ce paradigme processus-produit, s'il a permis d'identifier certains aspects importants du travail des enseignants efficaces [...] est loin d'avoir atteint ses objectifs* »⁷¹ (Durand et Riff (1993, p. 81-82). Parallèlement, sur la base d'une critique formulée sur la question de l'efficacité, Tochon (1992, p. 12) a, pour sa part, noté : « *Parce que, si vous concevez un modèle de l'enseignant efficace, êtes-vous sûr que quelqu'un réussira à s'y conformer ? Et si l'enseignant s'y conforme par contrainte, sera-t-il efficace du point de vue des élèves ? On risque de confondre l'effet d'une expertise naturelle (par exemple, l'adaptabilité) avec la méthode à suivre* »⁷².

Selon notre point de vue, lorsque l'on résume les performances scolaires des élèves aux seules actions professorales, cela constitue en soi une limite. L'acte d'enseigner-apprendre est une activité forcément « dirigée » et « partagée » avec et pour les autres (Amigues, 2009 ; Clot, 1999 ; Goigoux, 2007). A l'école, l'enseignant agit en fonction d'autres personnes, c'est-à-

⁷¹Durand, M. et Riff, J. (1993). Planification et décisions chez les enseignants. In : *Revue française de pédagogie*, n° 103, pp. 81-107 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1299

⁷²EPS interroge François Tochon, *Revue EPS*, n° 235, Mai-Juin 1992c. Editions : EPS <https://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70235-9.pdf>

dire ses élèves, ses collègues et sa hiérarchie. En ce sens, on peut dire que les activités de l'enseignant ne peuvent pas être abordées en dehors de rapports sociaux. L'enseignant appartient à un environnement social et professionnel qui a ses propres exigences. Pour le dire à la manière d'Amigues (2009), l'activité enseignante fait l'objet de toute une histoire sociale. C'est en revenant sur la forme particulière de l'acte d'enseigner-apprendre, sur les conditions dans lesquelles s'élaborent les pratiques effectives et notamment sur les réactions de l'élève lui-même afin de s'approprier son savoir, que l'on croit pertinent l'effet d'autres variables.

C'est en cela – dans une analyse comparative – qu'Altet (2002, p. 85) fait le postulat que le modèle « processus-produit » ne cesse de faire du métier une simple réduction aux « *seuls comportements observables de l'enseignant* »⁷³. De même, Bressoux (2002) pense que le paradigme « processus-produit » a du mal à saisir la question des pratiques enseignantes. Encore selon Bressoux (2002, p. 10) ce modèle « *circonscriit la problématique enseignement-apprentissage au domaine des acquis scolaires, en la traitant dans une durée relativement limitée (la séquence, l'année scolaire)* »⁷⁴. Ce paradigme « processus-produit » peut être mis en parallèle avec la théorie de conditionnement qui envisage l'apprentissage sous l'angle du couple « stimulus-réponse ». En somme, l'activité enseignante développée par le modèle « processus produit » repose sur le constat d'une question à double effet : celui de la formation et son effet sur les pratiques de l'enseignant et de l'effet de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves. Mais cela peut en effet laisser passer inaperçus d'autres effets, celui de la hiérarchie, du travail d'équipe à l'école, du rôle de l'élève dans la construction et la re-conception des savoirs...etc. C'est dans ce contexte que Tochon (1989, p. 33) avait ainsi noté que ce modèle d'enseignement « *ne prend en compte ni le contexte d'action ni les motivations intrinsèques des enseignants lorsqu'ils agissent* »⁷⁵.

⁷³Ibid

⁷⁴Bressoux et al. (2002). Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction. In : *Note de synthèse pour Cognitive : Programme Ecole et Sciences Cognitives*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>, mis en ligne le 25 novembre 2003, consulté le 10 janvier 2018.

⁷⁵Tochon, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? pp. 25-38 In : *Etudes et recherches*. Article disponible sur le lien : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR005-03.pdf>

2.2.2-Le paradigme de la « pensée enseignante » ou la recherche des « comportements cognitifs » avant et au cours de l'activité professorale

A l'opposé du paradigme précédent, la « pensée enseignante », connue aussi sous le nom de *teacher thinking*, désigne un modèle d'enseignement qui se focalise aussi bien sur les « comportements cognitifs » de l'enseignant que sur ses qualités pédagogiques (Tochon, 2000). En ce sens, les résultats des élèves se mesurent à l'aune de ce que pense l'enseignant avant et au cours des pratiques de classe (Altet, 1994 ; Wanlin, 2009 ; Tochon, 1989). C'est un modèle cognitiviste au sens propre du terme. Il consiste à élaborer une corrélation entre « pensée enseignante » – synonyme des comportements cognitifs selon Tochon (1992, 2000) – et résultats des élèves. Selon les partisans de ce modèle – en l'occurrence Tochon pour les recherches francophones –, il ne peut pas être question d'examiner les performances des élèves en fonction des seules pratiques de l'enseignant. Il est peut-être temps de dépasser alors l'idée qu'enseigner c'est seulement transmettre des savoirs, c'est-à-dire avoir une emprise sur la question du « savoir que » et qu'une part remarquable des actions éducatives revient à ce que fait l'enseignant en classe.

En cela, l'accent sera donc mis sur la « pensée enseignante » au sens où la question fondamentale serait sans doute la manière dont l'enseignant prépare, pense et se représente son métier (Tochon, 2000). En cela, comme le montrent les travaux du modèle cognitiviste, l'enseignant n'est donc plus l'acteur principal de la classe, « gouverné » par une somme de savoirs ou de concepts retranscrits dans les textes officiels et les manuels scolaires. La nécessité de mettre en avant la « pensée-enseignante » va ouvrir la voie à l'ancrage d'un nouveau style d'apprentissage-enseignement où l'action éducative serait réfléchie à l'avance, perçue et décidée par l'enseignant mais partagée avec les élèves en classe.

La « pensée enseignante » ou la « réflexion en action » de l'enseignant et les réactions de l'élève

Pour les partisans du paradigme de la pensée enseignante, les pratiques de l'enseignant peuvent être rigoureusement élaborées si elles passent en amont par une « réflexion en action ». Dans le processus enseignement-apprentissage, la « réflexion en action » est celle de

l'enseignant qui tient compte de ses pensées dans et pour l'action. C'est une manière de pensée qui procède à la mise en place d'une stratégie d'apprentissage où il est possible à l'enseignant de remanier ses premières conceptions au feu de l'action (Saint-Arnaud, 2001). C'est en cela – dans l'autorégulation de ses comportements cognitifs au contact de l'action – que la pensée enseignante trouve sa source (Tochon, 1989, 1992, 2000). L'essentiel des travaux menés sur ce modèle d'apprentissage consiste à établir un lien entre les idées plus ou moins conscientes de l'enseignant et les procédés d'enseignement (les actions) qu'il utilise en classe dans un cadre d'interaction sociale précis. Tochon (1989) voit l'efficacité de l'apprentissage dans la combinaison des réflexions et des actions, c'est une manière « *pour décider de ce qui doit être fait* »⁷⁶. Le paradigme de la pensée enseignante est tourné vers un modèle d'apprentissage qui témoigne du professionnalisme enseignant, il dépasse ainsi la traditionnelle méthode manipulative et transmissive.

D'une part, l'enseignant serait en mesure de travailler de plus en plus sur son agir professionnel dans la mesure où il est invité à réfléchir constamment sur ses pratiques dès la planification des cours. D'autre part, l'élève est considéré comme un acteur capable de construire une stratégie d'appropriation des savoirs en fonction des tâches qui lui sont demandées en classe (Altet, 1994). Pour Tochon (2000), le courant de la pensée enseignante témoigne de progrès considérables dans la conception du métier d'enseignant. C'est un paradigme qui a progressivement opéré une rupture avec les modèles d'apprentissage antérieurs. En ce sens, Altet (2003, p. 35) a écrit : « *Avec l'arrivée des théories cognitivistes de l'apprentissage, l'élève devient acteur, le rôle du maître change, il agit en interaction avec les élèves* »⁷⁷. Il ressort de ce qui précède que le bien-fondé de ce modèle consiste à faire de l'enseignant un professionnel de l'action éducative : il agit selon des « arrières-pensées » conscientisées et en fonction des réactions des élèves. L'enseignant est invité à tenir ensemble une série de réflexions, élaborées en connaissance de cause, sur ses pratiques et une analyse projective des réactions possibles des élèves (Schön, 1983 ; Doyle, 1986 ; Habermas, 1987 ; Tochon, 1989 ; Perrenoud, 1998).

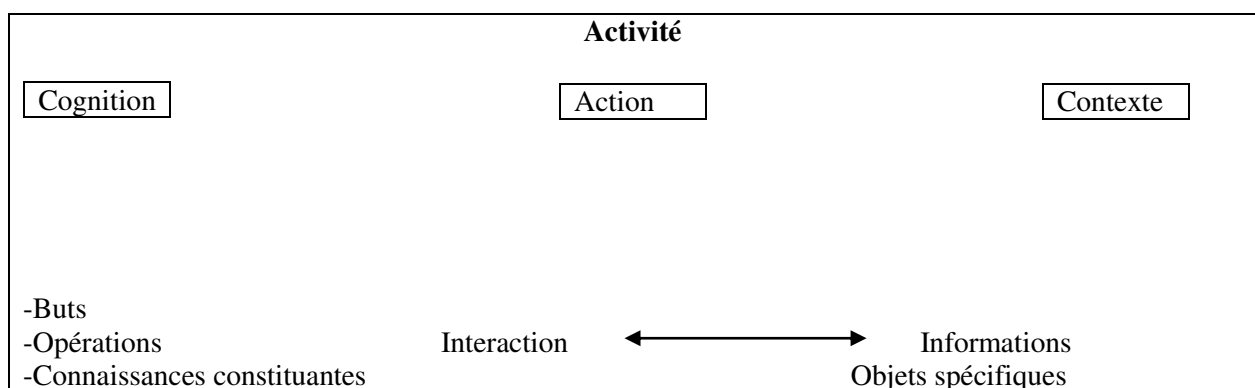
⁷⁶Ibid

⁷⁷Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à une évaluation. De l'efficacité des pratiques enseignantes. In : *Les dossiers de Sciences de l'Education*, n° 10, pp. 31-43, généré le 14 janvier 2019, consulté le 20 septembre 2019 : https://www.persee.fr/doc/dseduc_1296-2104_2003_num_10_1_1027

La pensée enseignante, un modèle d'apprentissage fondé aussi bien sur les connaissances procédurales que sur les connaissances déclaratives

Dans l'activité enseignante, la difficulté majeure, pour une large part d'enseignants, consiste à réfléchir clairement et dans un laps de temps déterminé sur ce que les ergonomes de langue française appellent « ce qui est à faire » en situation d'apprentissage. Enseigner, c'est s'efforcer de se rendre compte des *connaissances procédurales*, c'est-à-dire des « savoirs comment ». Ce qui fait la différence entre le non-professionnel et le professionnel, c'est la manière dont les savoir-faire sont conscientisés. C'est là que se révèlent l'enjeu fondamental de l'activité enseignante et le pari des enseignants professionnels. Bressoux (2002, p. 11) corrèle l'efficacité de l'enseignant en salle de classe à sa capacité de faire toujours un « *retour mental sur l'action* »⁷⁸. Avoir cette faculté de raisonnement n'est pas chose facile, elle n'est pas à la portée de tous. C'est par référence à tout un processus cognitif, au sens où cognition, action et contexte s'associent, que l'enseignant peut se rendre compte de l'exigence des tâches qui lui sont demandées (Tochon, 1993).

Figure. 1- « L'activité comme un système d'actions finalisées dirigées vers les objets spécifiques » (Yinger et Dillard, 1987), cité par Tochon (1993, p. 45)



Il ressort de la lecture de la figure (1) que les concepts évoqués tout en haut – la cognition, l'action et le contexte – constituent la toile de fond du paradigme de la pensée des enseignants. L'activité enseignante décrite à travers ce paradigme porte principalement sur ce que réfléchissent les enseignants. Elle a pour enjeu fondamental d'envisager l'enseignement-

⁷⁸Ibid

apprentissage comme un travail où s'associent divers processus tels que la réflexion, la résolution de problème, la décision, l'analyse, etc. (Durand et Riff, 1993). En se centrant sur un travail qui a pour finalité capitale de lier l'action à la pensée des enseignants et à leur contexte d'utilisation, ce paradigme a connu un élan significatif dans les études portant sur les processus d'enseignement.

2.2.3-L'activité enseignante décrite à travers l'approche écologique

Inspiré de la théorie psychologique du développement humain développée par Bronfenbrenner⁷⁹, dans les années soixante-dix, l'approche écologique s'inscrit dans ce que l'on appelle les trames interactionnelles entre personnes, élaborés dans un milieu professionnel. Selon le Petit Robert, l'*écologie* désigne « l'étude des milieux où vivent et se reproduisent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres avec le milieu ». Dans le langage courant, le milieu constitue un espace de vie, de travail, de formation...etc. Il a toujours ses effets sur l'opérateur. Les partisans de l'ergologie examinent avec beaucoup d'intérêt la place qu'occupe le milieu dans notre vie, il est contraignant voire à l'origine de surprises (Durrive, 2014). Ainsi, dans ce contexte, Hage et Reynaud (2014) soulignent que l'approche écologique accorde une importance au milieu et aux rapports sociaux entretenus entre acteurs au sein de ce milieu.

Mais la question que l'on peut poser est la suivante : quelles idées veut-on obtenir lorsqu'il s'agit d'examiner l'activité d'enseignement à travers l'approche écologique ?

Les événements relatifs à la situation d'enseignement-apprentissage sont en très grande partie envisagés sous la tutelle du climat de la classe. On peut en effet souligner que le travail enseignant induit une *co-activité* définie en termes d'interactions et des rapports entre maître et élèves dans ce milieu professionnel qu'est la classe. Pour le paradigme écologique, c'est à travers la manière dont enseignant et élèves interagissent en classe que l'on peut examiner l'activité d'enseignement-apprentissage. Les travaux qui inclut le paradigme de l'écologie montrent ainsi que l'ambiance de la classe a un effet puissant sur les pratiques de l'enseignant.

⁷⁹Urie Bronfenbrenner (1917-2005) est un psychologue américain d'origine russe, référent principal de la théorie écologique du développement humain.

Des études ont montré que des écoles et salles de classe accueillantes obtiennent des performances scolaires beaucoup plus opérantes que les écoles et les classes qui le sont moins⁸⁰.

L'activité enseignante sous le modèle du processus interactif, interpersonnel, intentionnel

Si à travers le modèle précédent, on a pu remarquer que la forme générale de la classe joue un rôle important, le modèle relevant des réflexions d'Altet s'intéresse à la dimension « interactive, interpersonnelle, intentionnelle ». Depuis plus de trente ans le processus d'interaction en classe, enjeu majeur pour les pédagogues, fait l'objet de recherches constantes dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ce sont les travaux anglo-saxons qui sont les premiers à avoir utilisé le processus d'interaction entre les partenaires de la classe (Altet, 1991, 1994 ; Postic, 2001).

Qu'est-ce qu'une interaction ?

Pour Postic (2001, p. 154) : « *L'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre* »⁸¹. En ce sens, enseigner, comme le dit Altet (1994, p. 4), c'est se situer dans « *un processus interactif* »⁸². L'interaction est donc un processus qui permet à l'enseignant comme à l'élève de mieux orienter ses comportements et de pouvoir saisir les comportements de l'autre. Plus ce processus s'ancre, plus de nouveaux actes pédagogiques pertinents naissent, se produisent. De la qualité des interactions de l'enseignant et de l'élève dépend la bonne régulation de la classe.

Pour sa part, Bressoux (2002, p. 87) a écrit : « *Les travaux américains dont se sont inspirés les travaux français, ont permis de repérer quatre types principaux de conduites dans les échanges maître-élève ; la structuration, la sollicitation, les réponses et les réactions* »⁸³. Dans les échanges que l'enseignant établit avec les élèves en classe, se joue l'importance de

⁸⁰ Source : www.cndp.fr/climatscolaire

⁸¹Ibid

⁸²Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Editions : PUF, France.

⁸³Ibid

l'intentionnalité. L'implication de l'intentionnalité que l'on perçoit dans le modèle d'Altet – *processus interactif, interpersonnel, intentionnel* – vient confirmer cette hypothèse : sans l'intention de transmettre un savoir à l'élève, il n'y aurait pas apprentissage.

Le fonctionnement de l'acte pédagogique est lié principalement à des « variables d'action » dont les responsables sont à la fois maître et élèves (Altet, 2002). Pour tenter de préciser en quoi consiste l'expression « variables d'action », nous reprendrons la définition donnée par Altet en 2002 où elle distingue, à juste titre, *variables opératoires observables et variables médiatrices*. Dans ce sens, Altet (2002, p. 86) a écrit : « *Les variables d'action opératoires, observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs* »⁸⁴. Il est ainsi impossible selon Altet (2002) de percevoir l'activité enseignante uniquement sous l'angle des variables observables de l'un des acteurs ou de l'autre, soit l'enseignant, soit l'élève, il faut impérativement les saisir ensemble.

C'est ainsi que Postic (1979) cité par Altet (1991, p. 125), a écrit : « *L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). Elle dégager le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe* »⁸⁵. Chaque situation d'apprentissage doit mettre en avant un travail d'interaction qui sert de progrès à l'appropriation des savoirs par les élèves et à la création de nouvelles situations-problème par l'enseignant.

Altet (1994) montre que c'est à l'enseignant d'établir des situations d'enseignement-apprentissage lucides, où les actions proposées soient à l'origine d'interactions pleinement réciproques, en mesure d'impliquer les élèves dans l'exécution des actions éducatives. En fait, ce sont les échanges entre maître et élèves mais également inter-élèves qui déterminent la pertinence de l'action de l'enseignant. Selon Altet (1994), il serait nécessaire de tenir compte des points suivants :

⁸⁴*Ibid*

⁸⁵*Ibid*

- L'échange que la situation pédagogique exige et qui se révèle à travers un travail interactif relevant à la fois de l'élève et de l'enseignant, s'inscrivant dans un registre achevé par l'acte d'apprendre ;
- La spécificité du milieu (la classe), qui dispose des caractéristiques particulières dont l'enseignant doit tenir compte, tels que l'hétérogénéité, l'éventail du niveau scolaire et l'effectif des élèves.
- L'importance des émotions dans l'apprentissage des élèves du primaire (de nombreuses recherches ont montré le rôle décisif de l'organisation de l'activité dans l'acquisition du savoir).

Encore selon Altet (1994), il existe des interactions pédagogiques *non-verbales* même si les plus fréquentes dans le monde enseignant sont d'ordre verbal. Pour leur part, Pautal et Vinson (2017, p. 28) poursuivent leur analyse dans ce sens : « *Le non verbal ne relève pas d'un langage du corps ayant une signification immanente, n'est pas isolé du langage verbal, mais appartient à un système global de communication entre les individus* »⁸⁶. Les éléments de cette définition affirment que l'interaction non verbale constitue d'ailleurs un modèle de communication. Il s'agit, en quelque sorte, comme le souligne Altet (1994, p. 125) d'« *une interaction non verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement* »⁸⁷. Lorsqu'il s'agit des interactions pédagogiques il faut tenir compte de 3 dimensions (contextuelle, sociale, affective) et de 3 types d'épisodes (type inducteurs, type médiateurs, type adaptateurs). Le tableau ci-après représente une synthèse des éléments constituant le modèle d'Altet, dénommé : *processus interactif, interpersonnel, intentionnel*.

⁸⁶Pautal, E., et Vinson, M. (2017). Interactions non verbales et verbales : outils de compréhension de la co-construction du savoir et du genre entre élèves. In : *Recherches en Didactique*, V. 1, n° 23, pp. 27-46 <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2017-1-page-27.htm>

⁸⁷*Ibid*

**Tableau.4-« Modèle d'interaction pédagogique en classe : dimensions et épisodes »,
Altet, 1994)**

Nous avons recours à des abréviations : <i>E</i> pour enseignant, <i>C</i> pour communication et <i>A</i> pour apprenant.	
Les 3 dimensions	1. Dimension contextuelle : il s'agit d'un contexte purement éducatif (apprentissage) où <i>E</i> procède une <i>C</i> verbale et non verbale avec <i>A</i> . Dans une situation interactive, <i>A</i> réussit à créer une co-construction du savoir, qui sera l'objectif de l'apprentissage pour <i>E</i> (Altet, 1994, p. 125). <i>E</i> (Co-construction du savoir par <i>C</i>) ←—— <i>A</i> ——→
	2. Dimension sociale : <i>E</i> et <i>A</i> se retrouvent dans un lieu professionnel et social, qui domine et oriente le processus interactif tout en tenant compte des normes et des codes relatifs au processus enseignement-apprentissage (Altet, 1994, p. 125). <i>E</i> ←—— (actions situées dans un lieu professionnel et social) ——→ <i>A</i>
	3. Dimension affective : par voie de <i>C</i> , <i>E</i> et <i>A</i> sont dans une situation affective (Altet, 1994, p. 125). C'est en retour au côté affectif dans un processus interactif que <i>E</i> et <i>A</i> acquièrent l'estime de soi.
Les 3 épisodes	1. Type inducteurs : c'est <i>E</i> qui détient les clés de <i>C</i> , qui est, ici, à vocation « <i>interrogatif-affirmatif-évaluatif</i> » (Altet, 1994, p. 132).
	2. Type médiateurs : <i>E</i> et <i>A</i> sont dans un processus de <i>C</i> mutuelle sous la forme d'un modèle « <i>intégratif, de type écoute-échange</i> ». Les ressources de <i>C</i> sont diverses (interrogations, interventions...) et s'appuient notamment sur la réaction de <i>A</i> .
	3. Type adaptateurs : <i>E</i> et <i>A</i> réagissent dans une logique de « <i>type compréhension-adaptation</i> » mais, cette fois-ci, <i>C</i> se focalise essentiellement sur <i>A</i> tout en se situant dans un modèle interactif.

L'intérêt témoigné au modèle d'interaction pédagogique, proposé par Altet (1994) dans le tableau ci-dessus, montre que les compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant (*E*) ne peuvent à elles seules suffire pour un apprentissage efficace. L'acte d'enseigner-apprendre – *processus interactif, interpersonnel, intentionnel* –, si on reprendre la formule d'Altet, (1994), n'est pas à l'abri de l'effet de quelques facteurs, du moins de l'école d'aujourd'hui telle qu'elle fonctionne actuellement.

C'est pourquoi Altet (1994) rejette tout enseignement-apprentissage ne tenant pas compte du contexte dans lequel s'opèrent les interactions sociales et affectives en classe. L'intérêt de ce

genre de dimensions (contextuelle, sociale et affective) est d'articuler, d'une part l'acte d'enseigner, et, d'autre part, l'acte d'apprendre (Altet, 1994 ; Postic, 2001), donc d'ajuster ses actes pédagogiques aux besoins de la situation pédagogique et de l'élève notamment.

A partir du moment où l'on ne peut pas dissocier « enseigner » et « apprendre » dans le modèle d'Altet (1994), on aperçoit alors l'importance des trois dimensions citées ci-dessus dans les pratiques de l'enseignant. Mais la question des pratiques – notion fondamentale dans cette recherche – doit trouver son sens dans l'analyse. En effet, devant le constat de l'évolution du métier d'enseignant et de la recherche de plus de *flexibilité* dans l'action pédagogique, l'analyse est devenue partie prenante de la formation professionnelle des enseignants. En ce sens, Altet (2014, p. 151) souligne : « *L'analyse de pratiques est une démarche qui s'inscrit dans une formation professionnalisante* »⁸⁸. Cette constatation nous montre que les nouveaux dispositifs de formation doivent se situer résolument dans une perspective d'analyse ; ils n'ont de choix que dans l'analyse de pratiques. C'est pourquoi, dans ses récents travaux sur les pratiques enseignantes, Altet (2014) met en avant tout ce qui ouvre à l'analyse de pratiques.

En s'inspirant des travaux d'Altet (2014) sur l'analyse de pratiques, trois points peuvent être relevés et dont personne ne peut nier leur intérêt dans l'acte d'enseigner-apprendre. La conception restrictive de l'éducation et de la formation à l'acquisition et / ou la transmission des savoirs constitués n'est pas l'exclusivité des systèmes performants. Les trois remarques soulevées dans les travaux d'Altet (2014) s'attachent à prouver le besoin de la pratique de classe à l'analyse, à la réflexivité. Nous les reformulons de la manière suivante :

- 1- En se basant sur un retour constant sur sa situation vécue en classe « en face-à-face » avec des élèves, l'enseignant peut décrire, évaluer et reconstruire ses pratiques. Cela joue un rôle majeur dans la sensibilisation à l'activité enseignante ;
- 2- En admettant que les lacunes constatées dans les pratiques effectives font partie de son exercice quotidien et qu'elles sont principalement dues à la difficulté des tâches rencontrées, l'enseignant peut apprivoiser progressivement la complexité du métier d'enseignant ;

⁸⁸*Ibid*

- 3- Examinée dans un climat d'entente et de confiance entre le formateur et/ou chercheur et l'enseignant, l'observation de l'activité enseignante peut conduire l'enseignant à se familiariser avec la *réflexivité*, la *lucidité* et l'*autonomie*.

Dans ses multiples travaux, Altet revient avec beaucoup de minutie sur les pratiques enseignantes ainsi que sur leur analyse car elle fait l'hypothèse que le métier d'enseignant se nourrit beaucoup de la capacité réflexive du professionnel qui l'exerce. Dans notre thèse, nous tentons de nous inspirer grandement de cette conviction. Le chapitre suivant s'efforcera d'approfondir la notion de pratique.

CHAPITRE 3 - QU'EST-CE QU'UN ENSEIGNEMENT ?

« Enseigner, apprendre supposent des coûts, des efforts, des sacrifices de toutes natures. Il faut que ce qu'on enseigne vaille la peine » (Forquin, 1991, cité par Postic, 2001, pp. 20-21)

A travers le tableau 5 à la page suivante, extrait de Dessus (2008), tous les courants de recherche s'unissent pour rendre compte de l'effet constant de l'enseignement qui est l'acquisition de nouvelles connaissances (Dessus, 2008 ; Kemmel, 2002). La philosophie de l'éducation illustre le primat de l'apprentissage comme ultime finalité de l'enseignement, au sens où il s'agit d'établir un rapport de causalité entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, ce que le philosophe Olivier Reboul a affirmé : *« L'intention de faire apprendre est inhérente à l'acte d'enseigner »*⁸⁹ (cité par Altet 1997, p. 5). L'auteur est connu pour ses travaux sur les finalités de l'éducation, au sens où l'école est faite pour que les élèves apprennent. Dans plusieurs discours, on dit que les élèves vont à l'école pour apprendre et qu'ils n'apprennent que ce qu'ils veulent apprendre de ce qui leur a été transmis par leur maître. La transmission du savoir ne trouve pas sa pleine signification si elle n'implique pas les élèves dans leur propre apprentissage.

⁸⁹Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Editions : PUF, France.

**Tableau. 5- « Définition de l'enseignement selon quelques courants de recherche »
(Dessus, 2008, p. 3)**

Nous avons harmonisé les abréviations : <i>P</i> : Professeur ; <i>E</i> : Elève ; <i>C</i> : Contenu. Les abréviations originales peuvent donc différer des nôtres.	
Philosophie de l'éducation	
Fenstermacher (1986, p. 38)	Il y a une personne <i>P</i> qui possède un contenu <i>C</i> et qui a l'intention de communiquer ou transmettre <i>C</i> à une personne, <i>E</i> , qui initialement n'a pas <i>C</i> , afin que <i>P</i> et <i>E</i> s'engagent dans une relation pour que <i>E</i> acquière <i>C</i> .
Fleming (1980, p. 48)	<i>P</i> indique à <i>E</i> son intention que <i>E</i> doit apprendre <i>C</i> . <i>E</i> , prêt à le faire, comprend les intentions de <i>P</i> et <i>E</i> , ayant quelques raisons de le faire, essaie de maîtriser <i>C</i> .
Freeman (1973, p. 21)	<i>P</i> est engagé dans une transaction avec <i>E</i> , dans laquelle les actions ou activités de <i>P</i> en présentant, clarifiant, montrant, exemplifiant, évoquant, confirmant ou encore indiquant, explicitement ou non, un <i>C</i> sont instrumentales en amenant quelque apprentissage ou compréhension de <i>C</i> par <i>E</i> (<i>E</i> progresse vers un apprentissage meilleur de <i>C</i>).
Étude de l'enseignement	
Gage (1963, p. 96)	Toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter.
Legendre (1993, p.507)	Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique.
Not (1987, p. 59)	Susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent.
Psychologie du développement	
Csibra & Gergely (2006)	1) Manifestation explicite de connaissances généralisables par un individu (l'enseignant) ; 2) l'interprétation de cette manifestation en termes de contenu de connaissance par un autre individu.
Ziv & Frye (2004, p. 458)	Une activité intentionnelle pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre enseignant et élève.
Ethnologie	
Caro & Hauser (1992, p. 153)	On peut dire qu'un acteur individuel <i>P</i> enseigne s'il modifie ses comportements seulement en la présence d'un observateur naïf, <i>E</i> , à un certain coût ou au moins sans obtenir un bénéfice immédiat pour lui-même. Ainsi, le comportement de <i>P</i> encourage ou punit le comportement de <i>E</i> , ou encore procure à ce dernier une expérience ou des exemples. Ce faisant, <i>E</i> acquiert des connaissances ou apprend une habileté plus tôt ou plus rapidement, ou encore plus efficacement que par une autre manière, si tant est qu'il ait pu l'apprendre.
Kruger & Tomasello (1996, p. 374)	Un comportement par lequel un animal a l'intention qu'un autre apprenne une habileté ou acquière une information ou connaissance qu'il n'avait pas précédemment.

3.1-Un métier où l'acte d'apprendre est premier

Pour Altet (1997, p. 9), la « pédagogie de l'apprentissage », centrée aussi bien sur l'élève que sur l'effort déployé par l'enseignant, définit une situation pédagogique où « *le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité d'apprenant est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant, modifie le rôle de l'enseignant* »⁹⁰. Dans les faits, on parle d'une situation pédagogique qui incite l'apprenant à apprendre par soi-même, dans la mesure où un apprentissage personnel, individuel, significatif est souhaitable. Dans ce type de processus, l'enseignement est centré davantage sur l'élucidation et la construction des savoirs par les élèves que par l'enseignant. D'ailleurs, un savoir ne peut être apprivoisé que lorsqu'il est construit par soi-même. En fait, apprendre par soi-même, c'est admettre avec Condorcet, Rousseau, Alain, Kant, Freinet, Montessori, Meirieu et d'autres illustres prédécesseurs que l'apprenant doit être considéré comme l'acteur principal de son apprentissage. C'est en effet par l'action autonome et personnelle que les savoirs se gravent dans l'esprit de l'élève, par l'action que les savoir-faire se développent, dans le sens où « le savoir conquis est plus intelligible que le savoir acquis ».

3.2-Les enseignants entre les prescriptions et ce que demande l'« ici et maintenant »

Dans le langage courant et jusque dans les années 60 du siècle dernier, enseigner était un métier qui avait pour objectif principal la réalisation des « tâches prescrites », essentiellement la transmission des savoirs. L'enseignement est défini comme un travail prescrit, au sens où l'enseignant agirait uniquement en fonction de la logique des tâches qui lui sont demandées. Cependant, avec la contribution des travaux relatifs à l'ergonomie de l'activité enseignante et

⁹⁰Ibid

à l'« action située »⁹¹, le travail enseignant est perçu comme une activité qui ne peut pas être envisageable uniquement sous l'angle des prescriptions (Durand, 1996 ; Durand et Veyrunes, 2005, 2015). On peut dire que, selon les apports de ces courants de recherche, enseigner a été reconsidéré comme ce que demande le réel de l'activité dans sa configuration locale, devenant ainsi la toile de fond du processus enseignement-apprentissage.

A propos de l'« action située », Hauw (2002, p. 54) écrit : « *Ces théories sont identifiables sous des vocables différents tels que cognition située, action située, cognition distribuée ou cognition socialement partagée* »⁹². Il s'agit d'une théorie qui développe une conception de l'activité humaine qui ne peut être envisagée en dehors d'une alliance étroite entre le sujet et la situation en vue d'une exécution des tâches en contexte (Hauw, 2002 ; Clot et Béguin, 2004). Est alors primordiale l'étude des micro-tâches *in situ*. Etudier l'enseignement suppose alors de considérer ce qui est transcrit dans les programmes et les règlements de fonctionnement du métier d'une part, et ce que chaque situation pédagogique peut, elle-même avec sa particularité, exiger des sujets enseignants (Amigues ; 2003 ; Amigues et al, 2008 ; Saujat 2002a, 2004, 2008, 2009, 2011).

Les travaux de Suchman (1987) et ses prédécesseurs sont parmi les premiers à « *rapatrier le sujet dans la situation et en le réincarnant dans le social* »⁹³ (Clot et Béguin, 2004, p. 35). Bien que l'acteur agisse toujours selon les normes du monde auquel il appartient et en retour à la situation qu'il rencontre, il est indispensable de considérer les multiples actions inhérentes à l'activité comme étant inséparables de l'environnement. En ce sens, Ria et Durand (2001, p. 113) disent de l'activité qu'« *elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et par conséquent, elle doit être étudiée in situ* »⁹⁴. Ces auteurs notent aussi que « *le couplage entre l'acteur et son monde se transforme en permanence au cours de l'activité et des interactions* »⁹⁵.

⁹¹L'expression « action située » est pour son auteure britannique Lucy Suchman. Selon cette anthropologue, toute action humaine est envisagée sous l'angle d'interactions avec le social et le matériel. En fait, ils constituent deux facteurs fondamentaux dans l'aménagement de l'activité.

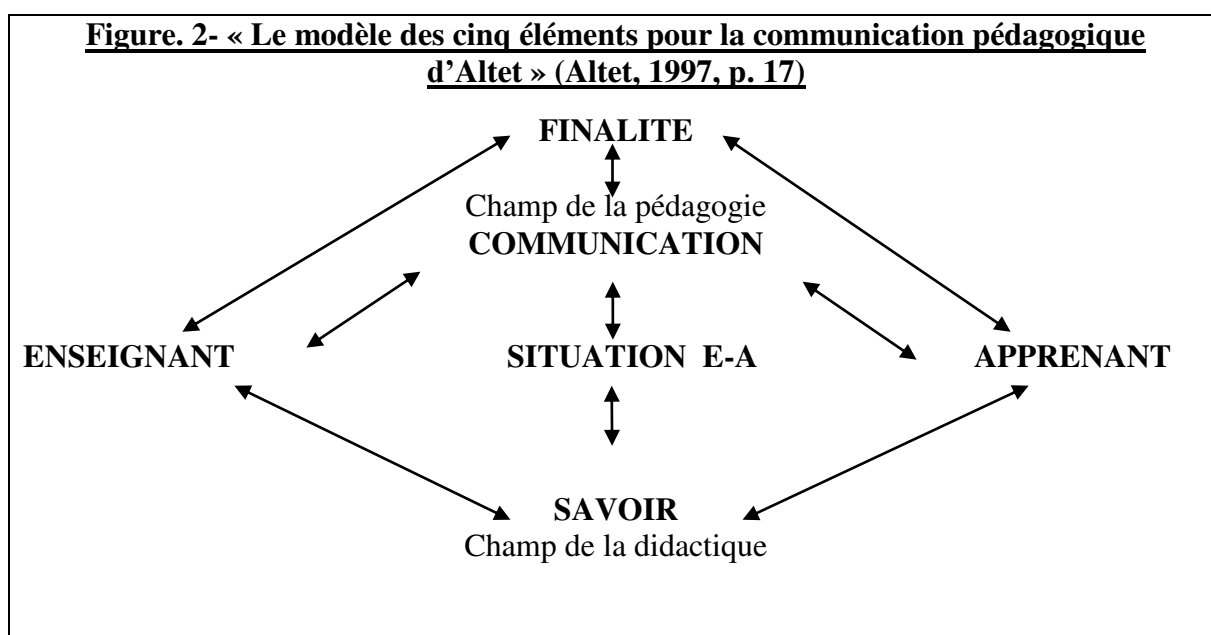
⁹²Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage. Une vision située. In : *Revue EPS*, n° 298. Editions EPS.

⁹³Clot, Y. et Béguin, P. (2004). *L'action située dans le développement de l'activité*. In : ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités, V. 1, N° 2, pp. 35-49, mis en ligne le 01/10/2019 consulté le 28/10/2019 : <https://journals.openedition.org/activites/1237>

⁹⁴Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, n° 5, pp. 111-123, mis en ligne le 12 avril 2018 : https://www.fr/doc/dseduc_1296-2104_2001_num_5_1_954

⁹⁵*Ibid*

La question de la relation entre les différents éléments de la situation pédagogique fait de l'enseignement-apprentissage, comme nous semble-t-il être, une activité à caractère *systémique* où s'élaborent, comme le montre Altet (1997, p. 16) : « *Des interrelations entre le système d'enseignement de l'enseignant et le (les) systèmes d'apprentissage des élèves* »⁹⁶. Il s'agit, selon Altet (1997), d'associer en situation un nombre de 5 éléments pour qu'il y ait rapport entre enseignement et apprentissage. Le schéma ci-après, tiré des travaux d'Altet (1997, p. 17), peut éclairer l'articulation entre les deux formes du couple enseignement-apprentissage.



C'est à la fois par le biais des moyens que l'enseignant propose et les dispositions que montrent les apprenants qu'Altet entend appréhender ce modèle pédagogique, qui rejoint l'idée de « pédagogies des apprentissages ». Ce modèle interactif (comme on l'a vu au chapitre précédent) sert de base dans la clarification du travail de l'enseignant, donc de l'enseignement. Il s'avère impossible de procéder à un enseignement significatif sans se munir d'une connaissance pédagogique suffisante et sans faire adapter le savoir enseigné aux besoins réels des apprenants.

⁹⁶Ibid

3.3-Particularités du métier d'enseignant

Dans plusieurs pays, les responsables de la réforme des systèmes éducatifs adoptent des perspectives inspirées le plus souvent des publications de Philippe Meirieu et de Philippe Perrenoud. Parmi les ouvrages qui font couler beaucoup d'encre, nous évoquons :

- ✓ « Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996) ;
- ✓ « Enseigner, scénario pour un métier nouveau » (Meirieu, 1989).

Il est assez rare, chez de nombreux enseignants, d'envisager qu'une part considérable de leur métier s'inscrit dans l'inattendu, voire l'imprévisible ou, comme l'a noté Perrenoud (1994, 1996), dans des situations aléatoires. Selon Meirieu (1989), enseigner n'est plus la transmission classique des savoirs, c'est plutôt un nouveau « scénario » où se croisent professionnalisation, différenciation pédagogique, situations-problèmes et signification d'apprentissage (Perrenoud, 1999 ; Altet, 1997 ; Develay, 1996). Mais comment imaginer que ces éléments s'associent ?

De fait, ce n'est pas par hasard si les deux auteurs s'intéressent au début de leurs ouvrages au savoir du métier enseignant. Si Perrenoud (1996, p. 12) souligne que « *nul ne doute que, pour enseigner, il faille maîtriser les savoirs à enseigner* »⁹⁷, Meirieu (1989, p. 15), de son côté, note que le métier d'enseignant « *n'était pas un métier de tout repos mais au moins, c'était un métier, toujours reconnu, souvent honoré...un métier de toute une vie, que seule l'évolution des savoirs, dans quelques disciplines scientifiques, contraignait à de rares mises à jour* »⁹⁸. Une première conclusion s'avère importante : pour exercer son métier d'enseignant, l'instituteur doit d'emblée accorder une priorité aux « savoirs à enseigner » (Develay, 1992, 1996). Selon Develay, le fait d'envisager des savoirs décrits comme enseignables ne va pas sans initier les élèves à appréhender le savoir, à réfléchir sur un « rapport au savoir »⁹⁹. Comme il a été dit par cet auteur : « *Un rapport au savoir, qui ne soit pas d'emblée un rapport de rejet mais un rapport d'adhésion, constitue un premier préalable pour apprendre* »¹⁰⁰.

⁹⁷Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Editions : ESF, Paris, France.

⁹⁸Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Editions : ESF, Paris, France.

⁹⁹La notion de « rapport au savoir » a été étudiée par le sociologue Bernard Charlot dans les années 90. Pour plus d'informations, cf. l'ouvrage « Du rapport au savoir » de Bernard Charlot (1997). Editions : Anthropos, Paris.

¹⁰⁰Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF éditeur.

Ces dernières décennies, la nouvelle pédagogie a donné lieu à un nombre important de travaux pertinents pour la compréhension du processus enseignement-apprentissage. Que serait enseigner ? Quand serait rendu vraiment possible un apprentissage ? Pour qu'il y ait apprentissage et / ou enseignement, quelles sont les conditions de possibilité ? Répondre à ces questions nous conduit à proposer un tableau récapitulatif des niveaux de conditions possibles.

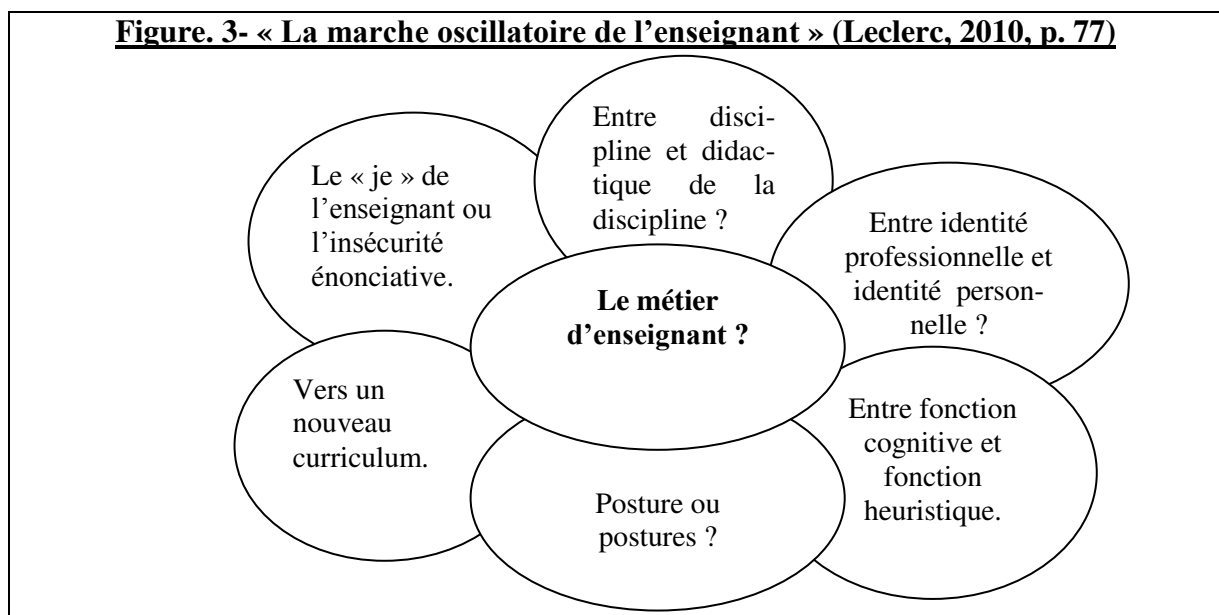
Tableau. 6-Les niveaux de conditions pour qu'il y ait enseignement et / ou apprentissage

La pédagogie nouvelle	
Meirieu (2014, 1989)	-Il n'y a d'apprentissage que lorsque le savoir est apprivoisé par l'apprenant. -Il n'y a d'enseignement que lorsqu'on l'envisage comme travail professionnel, sous forme des projets tenant compte de la différenciation pédagogique et qu'il est élaboré le plus souvent en groupe.
Develay (1996, 1992)	-Il n'y a d'apprentissage que lorsqu'il y a du sens. -Il n'y a d'enseignement que dans une « transposition didactique » bien élargie, voire s'appuyant sur la « didactisation » ¹⁰¹ et l'« axiologisation » ¹⁰² .
Perrenoud (1996, 1999)	- « <i>Enseigner, décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence</i> ». -Il n'y a d'enseignement que lorsque l'on dispose de « dix compétences professionnelles ».
Altet (1991, 1997)	-Il n'y a d'enseignement que lorsqu'il s'agit d'un « processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves ». -Il n'y a enseignement que lorsque le processus « enseignement-apprentissage forme un couple indissociable ».
Lantheaume et Hérou (2008a)	-Il n'y a enseignement que lorsqu'on mobilise les apprenants et qu'on réduit les tensions dégagées entre le « professionnel » et le « personnel ».
Lantheaume (2007)	-Il n'y a enseignement que lorsque l'on dispose d'« ajustement à l'environnement ».
Tardif et Lessard (2000)	-Il n'y a enseignement qu'« en fonction des dilemmes relatifs à la connaissance curriculaire ». -Il n'y a enseignement que par un retour aux « antécédents personnels de l'enseignant », à la « conscience professionnelle » et à la « conscience pratique ».
Lessard (2010)	-Il n'y a enseignement que lorsque l'on est conscient de la déontologie du métier d'enseignant et de sa posture professionnelle.

¹⁰¹Selon Clerc et al. (2006, p. 4) : « La didactisation organise les situations d'apprentissage, adapte les contenus au niveau des élèves et aux objectifs, conduisant à la création de nouveaux enseignables ».

¹⁰²Selon Clerc et al. (2006, p. 4) : « L'axiologisation (l'axiologie, ou science des valeurs, s'intéresse aux finalités) choisit les contenus selon les valeurs qu'ils véhiculent, en vues des fins éducatives poursuivies ». Pour plus d'informations, cf. le schéma de la transposition didactique de Develay (1992) : <https://www.educagri.fr/memento/section3/mettre/s32f3som.htm>

Au rebours de la question des conditions et des difficultés¹⁰³, il conviendrait, à première vue, de constater que le métier d'enseignant est particulier car il s'inscrit dans le registre des « métiers de l'humain » (Cifali, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Leclerc, 2010). En ce sens, Leclerc (2010, p. 73) a écrit : « *La spécificité du métier enseignant est d'être un métier dont l'action principale consiste à agir en direction d'autres individus, ces derniers exerçant en quelque sorte, et sous des formes variées, un droit de retour. Une autre des dimensions du métier est constituée par les fluctuations, les changements, les adaptations, auxquels l'enseignant se trouve de plus en plus exposé* »¹⁰⁴. A cette particularité, s'ajoutent la diversité des élèves, la pluralité des tâches, le poids du *réel* de la classe et le caractère pesant du *prescrit*. Avec les circonstances, en menant son travail, l'enseignant découvre au fur et à mesure qu'il doit adopter différentes *postures* sans lesquelles ses activités ne pourront pas être inscrites dans un vrai professionnalisme. Pour Leclerc (2010, p. 76), ces *postures* constituent « *l'ensemble des paramètres significatifs du métier* »¹⁰⁵.



Selon Perrenoud (2013), le métier d'enseignant paraît aujourd'hui balancer entre deux alternatives : des anciennes traces qui remontaient aux prédécesseurs de l'école républicaine et un nouveau paradigme qui apparaît notamment au gré de l'école nouvelle. Dans cette optique, Perrenoud note que deux types d'enseignants existent et forment le système éducatif en France : les « innovants » qui promeuvent l'évolution de leurs actions éducatives par la

¹⁰³Nous revenons sur les difficultés du métier d'enseignant à la fin de ce chapitre.

¹⁰⁴Leclerc, C. (2010). La quête identitaire de l'enseignant en lycée professionnel. In : *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, pp. 73-97, sous (dir.). Astolfi, J-P. Editions : ESF éditeur.

¹⁰⁵*Ibid*

conception d'un nouveau rapport au métier enseignant, et les « classiques » traditionalistes qui semblent être très éloignés comme s'ils n'avaient pas le même projet que leurs homologues. Cela, nous conduit aujourd'hui à constater « *deux métiers en un [...] Deux images du métier en présence* »¹⁰⁶(Perrenoud, 2013, p. 166-167).

De même, Astolfi (2010) souligne que le métier d'enseignant oscille entre « *deux figures professionnelles* »¹⁰⁷, dans la mesure où la première semble être classique ayant pour finalité la transmission des savoirs et la deuxième dont le « *paradigme correspond, quant à lui, au vocabulaire actuel de sciences de l'éducation, plus conforme aux données de la psychologie cognitive, de la didactique et de l'épistémologie* »¹⁰⁸ (Astolfi, 2010, p. 23). Selon la description d'Astolfi, le nouveau paradigme se veut contemporain, innovant, donc il vise à un nouveau modèle d'apprentissage. L'auteur a associé pour chaque paradigme dix mots et les a analysés « deux à deux » pour procéder à la fois à une explicitation succincte de l'acte d'apprendre et du travail enseignant.

<u>Tableau.7- Les deux figures professionnelles du métier d'enseignant selon Astolfi (2010, p. 23-49)</u>	
Le paradigme classique	Le nouveau paradigme
transmission	construction
Instruction	formation
Maître	Médiateur
Elève	Apprenant
Programme	Curriculum
Leçon	Dispositif
Notion	Concept
Mémoire	Cognition
Connaissances	Compétences
Contrôle	Evaluation

¹⁰⁶Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Editions : ESF éditeur, 1^{ère} édition en 1999.

¹⁰⁷Astolfi, J-P. (2010). Le métier enseignant entre deux figures professionnelles. In : *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, pp. 23-49, sous (dir.). Astolfi, J-P. Editions : ESF éditeur.

¹⁰⁸ *Ibid*

Selon Astolfi (2010, p. 38), le nouveau champ lexical est à l'origine de « *transformation d'un métier en une profession* »¹⁰⁹. C'est dans ce sens que s'oriente notre thèse pour la Tunisie.

3.4-La forme générale du métier d'enseignant

Tout métier se fonde sur ce schéma : une ou des tâches à exécuter individuellement, en dyade ou en groupe dans un temps déterminé et un milieu professionnel. Le métier d'enseignant n'échappe pas à cette image, mais puisqu'il a pour finalité l'apprentissage des élèves (Gage, 1963 ; Altet, 1986, 1994 ; Not, 1987 ; Legendre, 1993), ce travail, comme l'avaient montré Freeman (1973), Fleming (1980) et Fenstermacher (1986), cité par Dessus (2008, p. 3), nécessite pour l'essentiel d'associer trois éléments dans une relation constante. Si nous pouvons résumer, on peut dire, selon ces chercheurs, qu'il s'agit d'une personne (P) qui transmet un contenu (C) à une 2^{ème} personne (P) en quête d'informations. Dans le but de mieux saisir le travail enseignant, Houssaye (1988) a mis au point le triangle pédagogique.

Voici les trois facteurs constitutifs de la situation pédagogique selon Houssaye (1997, p. 11) : « *Les termes savoir (S), professeur (P) et élèves (E) sont ici à prendre dans un sens générique. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc.* »¹¹⁰. S'il y a une chose à remarquer dans le triangle de Houssaye, c'est que seulement deux sur trois de ces facteurs se considèrent comme sujets constitutifs de la situation pédagogique. S'agissant du troisième sujet, comme l'a souligné Houssaye (1997, p. 11) : « *Il doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* »¹¹¹. Ce faisant, selon cette conception pédagogique, trois processus se dégagent. Ainsi, pour proposer plus d'éclaircissement sur ce point, Houssaye (1997, p. 12) écrit : « *Les processus sont au nombre de trois : enseigner, qui privilégie l'axe professeur-savoir ; former, qui privilégie l'axe professeur-élèves ; apprendre, qui privilégie l'axe élèves-savoir* »¹¹². De ce fait, trois typologies distinguent le travail enseignant : soit « enseigner », « former » et

¹⁰⁹Ibid

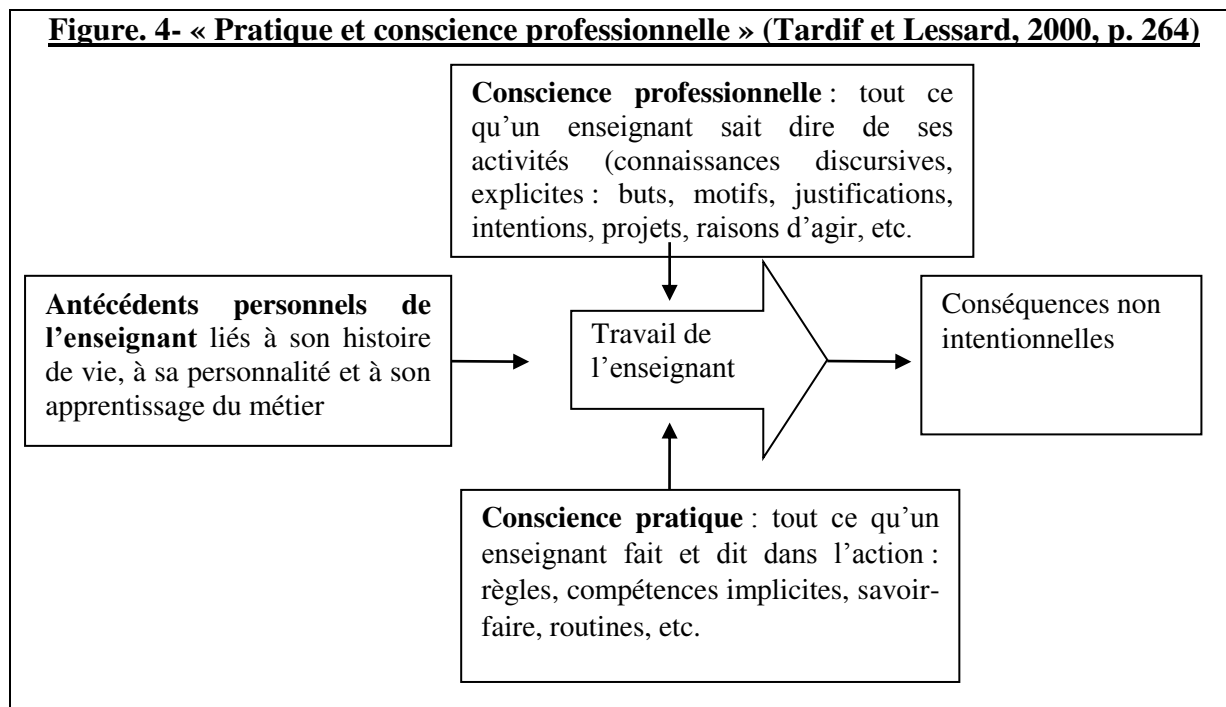
¹¹⁰Houssaye, J. (1997). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. In : Pédagogies [références], (dir.). Meirieu, P. Editions : ESF éditeur.

¹¹¹Ibid

¹¹²Ibid

« apprendre », dans la mesure où le dernier axe - celui d'apprendre - serait largement approprié par les partisans de l'éducation nouvelle.

En référence au triangle pédagogique de Houssaye évoqué ci-dessus selon lequel il conviendrait de distinguer entre trois processus : « enseigner », « former » et « apprendre », il serait possible de retenir des caractéristiques faisant du travail enseignant quelque chose de professionnel. Sur ce point, Robert et Carraud (2018) estiment que le travail enseignant inclut systématiquement des traits de « professionnalité » et de « professionnalisation », dans la mesure où on peut dire que ce travail rend bien compte d'une « profession » particulière. Dans ce sens, les auteurs ont écrit : « *La professionnalisation est aussi fortement associée à la notion de développement professionnel. Ce développement peut s'opérer de multiples manières : en situation de travail, par l'incorporation de compétences, par l'acquisition d'expérience, par l'autoformation et les apprentissages informels, par les échanges entre pairs et la socialisation professionnelle, par la réflexivité sur sa propre activité, par la formation continuée, etc.* »¹¹³ (Robert et Carraud, 2018, p. 24). Sur la question de savoir comment peut être défini le profil professionnel des enseignants, Lessard et Tardif (2000) avancent la réponse en montrant la nécessité de trois facteurs principaux.



¹¹³Robert, A-D., et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*. Editions : PUF, Paris, France

Pour Perrenoud (2013, p. 11) : « *Qu'un enseignant exerce un métier, nul n'en doute plus aujourd'hui. Le débat est ailleurs, il porte sur la nature exacte des compétences que ce métier mobilise et sur son évolution possible au souhaitable, sa professionnalisation, sa reconnaissance sociale* »¹¹⁴. Dans ce sens, en s'inspirant des travaux de ces chercheurs, on peut dire que le métier d'enseignant s'efforce d'être une activité professionnelle, mais cela ne peut ne pas nous laisser oublier les difficultés considérées comme parties intégrantes de cette activité (Lantheaume et Hérou, 2008b).

3.5-Un métier où les difficultés constituent une part entière

Il y a déjà plus d'une décennie, de nombreux travaux relevant du courant de la « sociologie pragmatique » ont accordé un intérêt au poids de la question des difficultés dans le travail enseignant. Lorsqu'il est question d'enseignement-apprentissage, ces difficultés apparaissent incontournables, souvent sources de « routines incertaines » (Barrère, 2002), de « souffrance ordinaire » (Lantheaume, 2012), de « malaise enseignant » (Lantheaume et Hérou, 2008a, 2008b), de « dilemmes » (Tardif et Lessard, 2000) et d'« épuisement émotionnel » (Genoud et al. 2009).

3.5.1-Des difficultés liées à plusieurs facteurs

On s'aperçoit aussi que les difficultés des enseignants se sont manifestement élargies ces dernières décennies. Les difficultés que les enseignants affrontent de manière ordinaire peuvent être explicitées par l'accroissement des tâches dans et hors la classe (Barrère, 2002), par la question de l'intéressement des élèves ou par les tensions entre la vie professionnelle et personnelle (Lantheaume et Hérou, 2008a). Un récent rapport¹¹⁵, fondé sur le métier d'enseignant, a essayé de faire un bilan explicatif de différents éléments. C'est ainsi que l'on peut relever :

- beaucoup d'attentes vis-à-vis des enseignants ;
- l'augmentation des élèves à besoins spécifiques et souvent porteurs de handicap ;
- le mélange des personnels de l'éducation et d'autres acteurs extérieurs ;

¹¹⁴Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. In : Pédagogies [références], sous (dir.). Meirieu, P. Editions : ESF éditeur.

¹¹⁵Il s'agit du « Rapport d'information n° 690 », rédigé par Max Brisson et Françoise Laborde autour du métier d'enseignant.

- les nouvelles exigences de certains parents d'élèves ;
- l'« irruption du numérique ».

Selon Barrère et *al.* (2008, p. 91), l'une des difficultés majeures est celle qui s'attache à la manière dont l'enseignant envisage l'aspect incertain de la situation pédagogique en classe. Cette difficulté est d'autant plus énorme que l'enseignant est obligé de se munir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être lui permettant de saisir consciemment les circonstances de ses activités. Si l'enseignant n'arrive pas à gérer la part fluctuant de son métier, il serait, pour lui, difficile d'accéder à la compréhension de la mission qui lui a été confiée. Telle est la question centrale de l'activité d'enseignement.

Sur le sujet des difficultés à trait embarrassant dans le métier d'enseignant, Lantheaume et Hérou (2008a) mettent l'accent tout particulièrement sur la mobilisation des élèves en classe, l'envergure de l'exercice d'intéressement et la porosité entre vie professionnelle et vie personnelle de l'enseignant. Mais ce qui invite de plus en plus les enseignants à déployer des efforts supplémentaires, c'est sans doute la mobilisation des élèves. Pour Carette (2008, p. 84), c'est une activité difficile à saisir, voire « mystérieuse », elle exige un énorme travail au niveau des comportements cognitifs car elle invoque un problème fondamental : « Comment amener les élèves à pouvoir utiliser dans de nouvelles circonstances ce qu'ils ont effectivement appris ? »¹¹⁶. Avec le manque de motivation des élèves et l'affaiblissement des rôles des parents, la réponse à cette question demeure impossible.

Selon Lantheaume et Hérou (2008a, p. 67), seul un « travail d'intéressement » des élèves peut être conçu comme une « porte de sortie » pour la question de la mobilisation en classe. Lantheaume (2007), pour sa part, en essayant d'apporter plus d'explicitation sur l'expérience des enseignants français, fait une corrélation certaine entre, d'une part les difficultés du travail enseignant, et, d'autre part, le changement de l'environnement, l'accroissement de la prescription et la perte de force institutionnelle. Sur ce point, elle a noté : « *Confrontés aux transformations de leur environnement de travail en lien avec notamment la massification de l'enseignement et avec un certain affaiblissement de l'institution (Dubet, 2002), les*

¹¹⁶Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. In : *Revue française de pédagogie. Recherche en éducation*, pp. 81-93, n° 162, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 19 avril 2019. Editions : OpenEdition journals : <https://journals.openedition.org/rfp/851>

enseignants français ont de nouvelles épreuves à surmonter »¹¹⁷ (Lantheaume, 2007, p. 67). Les difficultés dans le travail enseignant sont devenues une question réelle dans le quotidien enseignant (Murillo et Nunez-Moscoso, 2019). Elles sont liées particulièrement aux élèves. Dans cet ordre d'idées, Murillo et Bouillier-Oudot (2012, repris par Murillo et Nunez-Moscoso, 2019, p. 8) notent : « *Les difficultés déclarées par les enseignants, bien que très variées, sont majoritairement relatives à l'activité des élèves (leurs difficultés à apprendre, leur indiscipline, leur désintérêt...)* »¹¹⁸.

Selon l'équipe *Bien Enseigner*¹¹⁹, le travail enseignant recouvre cinq difficultés dans l'ensemble :

- 1- « Le manque de soutien hiérarchique ;
- 2- Enfant-roi et parent-souverain ;
- 3- Le salaire ;
- 4- Le manque de motivation des élèves ;
- 5- Stress et malaise ».

3.5.2-Des difficultés liées à la question des dilemmes

Selon le dictionnaire « Le petit Robert 1 », nouvelle édition de 1987, le mot « dilemme » signifie « *un raisonnement dont la majeure contient une alternative à deux ou plusieurs termes (différents ou contradictoires) menant à une même conclusion* »¹²⁰. Si l'on se réfère à cette définition, on voit que le terme « dilemme » semble être synonyme d'une situation où la personne se trouve dans l'obligation de choisir entre deux choses contradictoires. Cela ne signifie pas qu'il s'agisse d'une sorte de difficultés les plus intenses, bien au contraire le sens voulu par ce concept est au-delà de ce que l'on imagine. Par ailleurs, sans vouloir entrer à fond dans le champ sémantique du concept, il est à signaler que dans des métiers, tels que l'enseignement et la formation, où plusieurs ordres s'imposent (curriculum scolaire, savoir à

¹¹⁷Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. In : *Education et Société*, n° 19, pp. 67-81/ Article à consulter sur ce lien: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>

¹¹⁸Murillo, A., et Nunez-Moscoso, J. (2019). Les recherches sur les difficultés dans le travail enseignant : approches et résultats. In : *Carrefours de l'éducation*, pp. 225-255. Editions : Armand Colin, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 20 mars 2021: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02158585/document>

¹¹⁹ Source : <https://www.bienenseigner.com/5-difficultes-au-travail-des-enseignants/>

¹²⁰Cf. le dictionnaire « Le petit Robert 1 », page 542. Editions : Les dictionnaires Robert-Canada S.C.C. Montréal, Canada.

enseigner, temps réel d'enseignement, besoins excessifs des élèves, posture professionnelle et personnelle de l'enseignant...etc.) au moment où l'on se met en scène en classe, la question des dilemmes se pose avec force.

La conception des dilemmes relative à l'éducation et à l'enseignement est à examiner en tenant compte de la manière dont l'enseignant envisage la « connaissance curriculaire » (Tardif et Lessard, 2000). La recherche de la réalisation des objectifs d'apprentissage prescrits oblige les enseignants à augmenter leur effort pédagogique et didactique, à mieux s'engager, en classe comme à la maison, donc à faire face aux problèmes liés essentiellement à la transposition du savoir véhiculé par le curriculum scolaire.

Une série d'études¹²¹ a ainsi montré que les difficultés les plus fondamentales des enseignants se résument dans la représentation qu'ils se font de la question des programmes scolaires et dans le fait de les contextualiser, c'est-à-dire de réussir à les adapter aux besoins de tous les élèves dans la classe. Car, comme le soulignent Tardif et Lessard (2000, p. 273) : « *La connaissance curriculaire n'existe pas indépendamment du contexte d'interactions en classe ; en retour, les pratiques curriculaires des enseignants témoignent aussi de leurs conceptions de la nature de la connaissance et de son apprentissage par les élèves* »¹²². Le tableau ci-après montre à quel point une conception minutieuse de la « connaissance curriculaire » révèle son importance dans le travail enseignant.

<u>Tableau. 8- « Les dilemmes de l'enseignant relatifs à la connaissance curriculaire »</u> <u>(Tardif et Lessard, 2000, p. 272)</u>	
<i>La connaissance peut être conçue comme publique, stable, à-historique et indépendante des élèves.</i>	<i>La connaissance peut être conçue comme liée à la personne des élèves, à leurs savoirs personnels, à leurs besoins.</i>
<i>La connaissance peut être conçue comme un ensemble de contenus (par exemple : des dates, des formules, des événements) que les élèves doivent apprendre.</i>	<i>La connaissance peut être conçue comme une production impliquant des processus d'apprentissage (par exemple : des enquêtes, des activités de résolution de problème, etc.) que les élèves doivent investir et développer à leur tour.</i>
<i>La connaissance peut être conçue comme un ensemble de savoirs donnés, évidents, clairs, certains.</i>	<i>La connaissance peut être conçue comme un ensemble de savoirs problématiques, questionnables, révisables, critiquables, etc.</i>
<i>La connaissance peut être perçue comme bonne et motivante en soi : le fait de l'apprendre est gratifiant.</i>	<i>La connaissance peut être conçue comme neutre ou difficile, exigeant alors des stratégies de motivation sans rapport avec la connaissance elle-même.</i>

¹²¹Nous désignons, en ce sens, particulièrement les travaux de Perrenoud (1995) : *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz, 2^e éd. Augmentée et les travaux de Tardif et Lessard (2000).

¹²²*Ibid*

<i>La connaissance peut être conçue de façon holistique, exigeant un apprentissage global portant sur le sens général à donner aux savoirs par les élèves.</i>	<i>La connaissance peut être conçue de façon moléculaire ou analytique, exigeant l'apprentissage d'unités ou d'éléments discrets sans rapport entre eux.</i>
<i>L'apprentissage de la connaissance est adapté et configuré en fonction de chaque élève considéré comme une personne unique.</i>	<i>L'apprentissage de la connaissance est adapté et configuré en fonctions des caractéristiques communes des élèves, tous apprenant la même chose en même temps et de la même façon.</i>
<i>L'apprentissage de la connaissance est vu comme une entreprise sociale, partagée, où les élèves négocient et interagissent.</i>	<i>L'apprentissage de la connaissance est vu comme une entreprise individuelle propre à chaque élève dont le rapport aux savoirs est privé, personnel.</i>

Comme nous l'avons vu, pour ce qui à touche la conception de la « connaissance curriculaire », sa résolution est régie par le passage que l'enseignant fait de l'étape « codifiée » à une autre « située », voire ancrée dans l'action. L'« ancrage de l'action » augmente la perception de l'information et contribue à sa signification. Egalement, dans le cadre du paradigme écologique, ont la plus grande importance l'« asservissement de l'environnement » et la mobilisation des interactions (Clot et Béguin, 2004, p. 39-40). Selon ces auteurs, « asservir l'environnement est une manière de le préparer et de le structurer. Plus un environnement est préparé, et plus facile sera l'accomplissement de la tâche »¹²³ (Clot et Béguin, 2010, p. 40).

3.6-D'autres dimensions du métier d'enseignant

Nous allons, dans ce qui suit, nous intéresser particulièrement aux dimensions les plus influentes sur la manière et le temps d'enseignement *réel* déployé par l'enseignant en classe, voire celles qui constituent parfois un obstacle devant la poursuite des apprentissages et des évaluations immédiates.

¹²³Clot, Y. et Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. In : @ *Activités*, V. 1, n° 2, pp. 35-49, mis en ligne le 01 octobre 2004, consulté le 28 octobre 2019 : <https://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>

3.6.1-Maîtriser les curricula

Faire la part des choses, pour un enseignant, c'est avoir présent à l'esprit « *les contenus à enseigner [...] Relier les contenus d'une part à des objectifs, d'autre part à des situations d'apprentissage* » (Perrenoud, 2013, p. 27), dans le sens où cela permet aux élèves de faire la preuve d'une compréhension intelligible susceptible de mener à bien le travail, donc de conduire à la réussite scolaire.

Une première condition exigible des enseignants est la connaissance du *curriculum formel* qui inclut les programmes officiels à appliquer dans les situations d'apprentissage (Dessus, 2012). Les programmes officiels constituent les repères contextuels et les normes institutionnelles du système éducatif d'un pays. Selon Zghal (2014, p. 102) : « *Le curriculum formel est l'ensemble de programmes et dispositifs mis en œuvre par l'Etat pour un déroulement et une rentabilité satisfaisante du processus scolaire dans le but d'atteindre les objectifs déterminés au préalable* »¹²⁴. En tout état de cause, parler du *curriculum formel* c'est identifier la culture et le contexte du pays à partir des programmes scolaires. Seule une formation ayant les qualités requises est susceptible de préparer l'enseignant à un travail d'explication du *curriculum formel* ; que dire alors de ceux et celles qui sont recrutés dans ce métier sans avoir été formés ?

Comme nous l'avons déjà montré, dans un pays où l'écart est élevé entre les zones d'éducation (ZEP, non ZEP), et où la formation au métier d'enseignant n'est pas dispensée à tous, il est certain qu'un bon nombre d'instituteurs se trouve incapable de mettre en pratique les contenus proposés par le curriculum formel. Par conséquent, cela aura systématiquement un impact sur le curriculum réel et sur les évaluations.

Un autre aspect exigible dans le métier d'enseignant est la conscience de l'existence d'un *curriculum réel* qui désigne la réalisation *in situ* des contenus déjà affichés dans le curriculum formel, et l'éventuel écart par rapport à celui-ci. Plus précisément, le *curriculum réel* est l'ensemble de ce qui a été réellement enseigné en classe. S'il s'inscrit dans la perspective des

¹²⁴Zghal, J. (2014). *L'école primaire en Tunisie (1956-2014) : l'influence des secteurs culturel, social, politique et économique sur les représentations que les enseignants se font de leurs élèves*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction du professeur André D. Robert (Université Lumière-Lyon-2) et du professeur Khélil Guezguez (Université de Tunis): <http://these.fr>

contenus du curriculum formel, de la *transposition didactique*, le curriculum réel « *n'est jamais la stricte réalisation d'une intention du maître* »¹²⁵ (Perrenoud, 2013, p. 43).

La question qui doit se poser ici est de savoir à quel point certains instituteurs tunisiens, particulièrement les non formés, franchissent l'étape de la *transposition* et donc parviennent, ou non, à concrétiser les savoirs censés être appris et ultérieurement évalués. Comment de tels enseignants non formés peuvent-ils surmonter les difficultés et les contraintes qui surgissent et qui pèsent lourdement sur la réalité des situations pédagogiques, et réussir à articuler curriculum *formel* et *réel* ?

3.6.2-La carrière et les risques du métier

Issue de Larousse, la définition du mot « carrière » signifie « une profession à laquelle on se consacre et comportant des étapes ». Huberman (1989) a dégagé pour l'essentiel sept phases en ce qui concerne la carrière d'un enseignant. Selon cet auteur (1989, p. 14) : « *Environ 40 % des enseignants « craquent » à un ou plusieurs moments de leur carrière* »¹²⁶.

L'un des risques qui peut affecter la carrière de l'enseignant est celui du « burnout ». Aux Etats-Unis, c'est depuis les années 70 que les chercheurs se sont penchés sur la notion du « burnout » pour examiner ses effets sur la carrière des enseignants. Le « burnout » se définit comme un état de fatigue intense, qui reflète un épuisement mental et physique dû à une surcharge de travail. Les enseignants peuvent voir les tâches qui leur sont demandées comme insurmontables au point qu'ils ne parviennent pas à s'investir dans leurs actions éducatives. A nos yeux, le syndrome du *burnout* n'est pas un état qui apparaît au hasard, mais après la répétition des situations angoissantes. Plusieurs auteurs définissent le terme de *burnout* de cette façon :

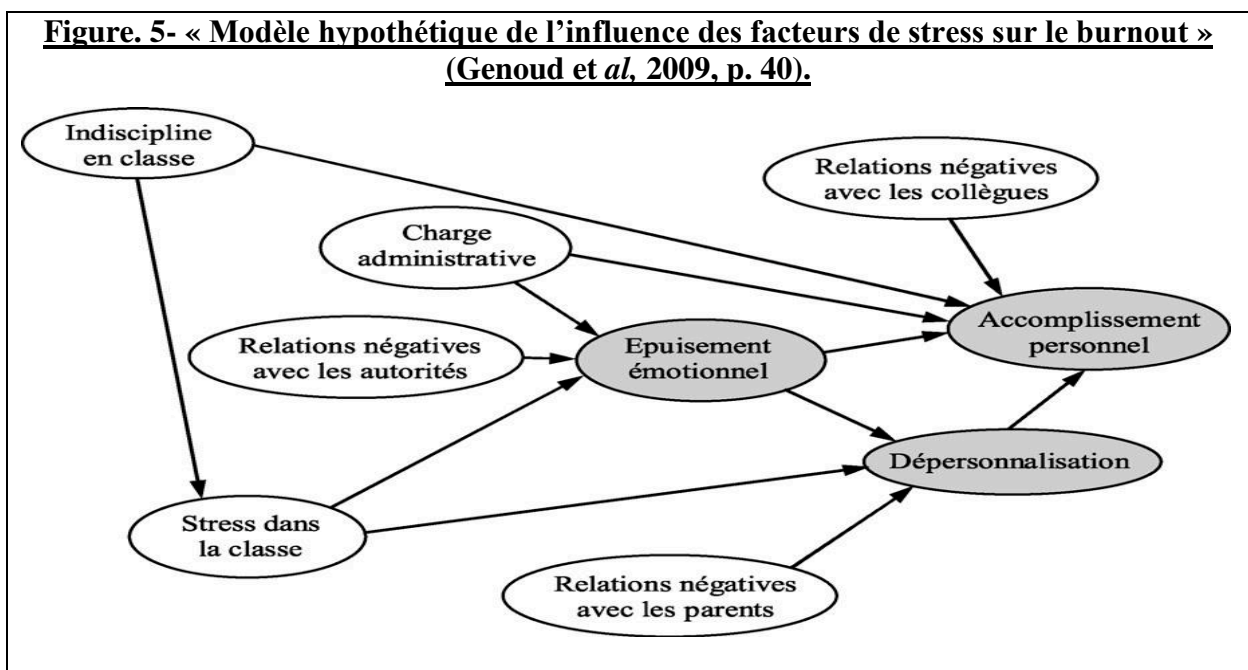
La question du *burnout* survient lorsque la quantité de travail s'accroît et que la personne ne fait que cela : travailler jusqu'au l'épuisement total. Selon un article paru récemment dans le journal français *le Figaro*, le secteur le plus touché par la question du *burnout* est celui de l'agriculture, à savoir 24 %, puis suivi de 20 % des artisans, des chefs d'entreprise et des commerçants. Les cadres et les enseignants se trouvent à la troisième position de ce

¹²⁵ *Ibid*

¹²⁶ Bruchon-Schweitzer, M., et Lauga, D. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. In: *L'orientation scolaire et professionnelle*, V. 4, n° 34, pp. 499-519, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 17 décembre 2018 URL : <https://journals.openedition.org/osp/428>

classement. Selon Pezet-Langevin (2001), repris par Bruchon-Schweitzer et Laugaa (2005, p. 503) : « *Le burnout concerne particulièrement les professions d'aide et de soin (enseignants, travailleurs sociaux, infirmières,...* ». Des recherches ont montré récemment que le métier d'enseignant, avec toutes ses exigences (particularité des élèves à enseigner, relation avec les collègues et les parents, charge administrative, pluralité des tâches...etc.), peut être considéré comme stressant et à l'origine du burnout (Genoud et al, 2009). En ce sens, Genoud et al. (2009, p. 40) créent un modèle hypothétique qui explique l'impact des facteurs de stress sur le burnout. Selon ces auteurs : « *L'épuisement émotionnel prend une position centrale car il est considéré comme le plus affecté par les différents stressseurs présents dans l'environnement de travail de l'enseignant l'épuisement émotionnel aurait une influence sur les deux autres dimensions du burnout. De plus, la dépersonnalisation aurait également une influence sur le sentiment d'accomplissement personnel* »¹²⁷. Les auteurs font le postulat que trois facteurs pèsent de leurs poids sur l'épuisement émotionnel, à savoir la charge administrative, les relations négatives avec les autorités et le stress dans la classe. En fait, les auteurs affirment que « *l'indiscipline et la charge administrative, qui modifieraient la confiance de l'enseignant dans sa pratique, diminuent l'accomplissement personnel* »¹²⁸(Genoud et al, 2009, p. 39).

Figure. 5- « Modèle hypothétique de l'influence des facteurs de stress sur le burnout » (Genoud et al, 2009, p. 40).



¹²⁷Genoud et al. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. In : *Revue européenne de psychologie appliquée*, n° 59, pp. 37- 45: https://www.researchgate.net/publication/240196165_Facteurs_de_stress_et_burnout_chez_les_enseignants_de_l%27ecole_primaire

¹²⁸Ibid

L'un des effets du métier d'enseignant que l'on verra poindre dans cette recherche est celui de la souffrance professionnelle. Nous chercherons en quoi consistent les causes et les possibilités de solutions. Réfléchir à ce qu'il faut faire pour concilier difficultés du métier, éventuellement l'épuisement professionnel, et l'amélioration du « bien-être enseignant » dans le contexte national tunisien, constitue un axe majeur de notre réflexion de thèse. Nous visons à mettre au jour quelques pistes d'action en faveur du métier d'enseignant, avec par conséquent des retentissements positifs sur le « métier d'élève ».

3.6.3-Bref retour sur le modèle enseignant

Le modèle de l'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi » proposé notamment par Altet est actuellement promu dans beaucoup de pays : enseigner ne serait pas seulement transmettre ses savoirs mais également parvenir à analyser ses *savoir-faire* et renouveler ses méthodes d'enseignement. C'est la possibilité de développement de ce modèle de l'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi » en Tunisie que l'on voudrait étudier minutieusement dans cette thèse en partant de la situation existante.

Avec ce modèle, il s'agit de mettre en valeur des jugements réflexifs et une prise de décision adaptée dans les moments nécessaires, sans rupture manifeste des séances d'apprentissage programmées (Shavelson, 1983 ; Tochon, 1993 ; Perrenoud, 1996). Selon Altet (2003, p. 34-35), cela dépend à la fois des compétences professionnelles, des « savoirs théoriques » (savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner) et des « savoirs pratiques » (savoirs sur la pratique, savoirs de la pratique). La question de l'enseignant professionnel et / ou « efficace » constitue un point crucial pour les tenants des dispositifs de formation.

Dans le but de répondre à la question : « Comment faire un bon enseignant ? », Esterle (2017) a dit : « *Je suis convaincue que la formation des enseignants nécessite d'alterner théorie et pratique, comme c'est le cas pour d'autres formations (médecine, magistrature, éducation spécialisée...). Il faut emmener les étudiants et les stagiaires sur le terrain (établissements en éducation prioritaire, foyers...), à la rencontre des professionnels, pour que le rapport au social et les valeurs de l'École soient incarnés* »¹²⁹. L'idée de répartir les heures de formation

¹²⁹Entretien réalisé par Jean-Marc Esterle (2017) : « *SGEN-CFDT : s'engager pour chacun, agir pour tous. La formation des enseignants nécessite d'alterner théorie et pratique* », publié le 12 juin 2017 par Jean-Marc. <https://www.sgen-cfdt.fr/actu/formation-des-enseignants-alterner-theorie-pratique-entretien-maryse-esterle/>

sur la théorie et la pratique et / ou de faire se succéder rigoureusement ces deux logiques permet, comme l'a montré Esterle (2017), de mieux saisir l'efficacité de l'enseignant.

Ce qu'il importe de préciser enfin, c'est que l'enseignant-professionnel, autonome et réflexif, qui a été formé, ne cesse pas d'être « contrôlable », supervisé par des inspecteurs de l'Education Nationale. Même si l'enseignant professionnel « *sait mettre ses compétences en action dans toute situation [...] Capable de réfléchir en action, de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle* »¹³⁰(Altet, 2003, p. 30), son travail doit être évalué par la hiérarchie et soumis à la critique (*cf.* ci-dessous notre chapitre 5).

¹³⁰*Ibid*

CHAPITRE 4 - LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

4.1-Une pratique ou des pratiques enseignantes

Les travaux réalisés aux Etats-Unis dans les années 50 sont les premiers à avoir examiné la question des pratiques enseignantes dans le but de déterminer l'« efficacité » de l'enseignement (Altet, 2002, 2003 ; Altet et al, 1999, 2012 ; Bressoux, 2002 ; Amigues, 2003). Ces travaux ont été analysés au début sous l'angle du paradigme « processus-produit » que nous avons déjà évoqué ci-dessus.

Nombreux sont les chercheurs qui font un usage particulier de ce concept. L'expression « pratique(s) enseignante(s) » continue à faire controverse. La notion de pratique reste en l'état plutôt « floue » (Bressoux, 2001), renvoyant à de nombreuses définitions (Altet, 2003), créant un débat pédagogique vif (Bru, 2002), marquée par une variabilité certaine (Altet, 2002 ; Altet et al, 1999 ; Bru, 1992 ; Cazittu, 2016) et une incertitude (Clanet, 2005) ; elle suscite l'intérêt des chercheurs en France¹³¹. La difficulté vient de ce que les pratiques enseignantes ne sont pas identifiables aux seules actions effectuées en classe (Altet et al, 2004 ; Marcel, 2004). De fait, concevoir les pratiques enseignantes comme les actions réalisées par l'enseignant dans un objectif d'apprentissage ne veut pas dire restreindre le travail enseignant seulement à ce que demande sur le moment la situation pédagogique en classe. En réalité, la réalité de la notion se situe au-delà des simples pratiques effectives visibles (Altet, 2002 ; Altet et al, 1999 ; Altet et al, 2004 ; Altet, 2014 ; Bressoux, 2001 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2004). Selon Cazutti (2016, p. 54) : « *La pratique enseignante revêt une acception large [...] En fait, la pratique enseignante regroupe toutes les tâches*

¹³¹Il s'agit particulièrement des travaux menés dans le réseau « Observation des Pratiques Enseignantes » au sein du Centre de Recherche en Education à Nantes (CREN) dirigé par Altet.

professionnelles relatives au métier d'enseignant et comprend donc la pratique ou acte, relatif au travail en classe du professeur »¹³².

Nous retiendrons des travaux menés par Altet, Blanchard-Laville et Vinatier au CREN¹³³ et par Bru, Clanet et Marcel au sein de GPE-CREFI¹³⁴, que les pratiques enseignantes recouvrent l'ensemble des activités élaborées dans un contexte d'apprentissage précis entre un enseignant et des élèves. Certes bon nombre de pratiques sont réalisées en « situation de classe » (Altet et *al*, 2012 ; Marcel, 2004 ; Clanet, 2007) mais ce n'est pas le cas de toutes. Selon Jean-François Marcel (2004, p. 11), les pratiques enseignantes sont « *les pratiques s'actualisant dans une situation que nous pourrions qualifier d'habituelle en contexte scolaire et caractérisée par la présence d'un enseignant et de ses élèves* »¹³⁵. Mais actualisation suppose une élaboration et une préparation en amont. D'ailleurs, l'auteur a proposé en 2002 un modèle dit Système des Pratiques Professionnelles des Enseignants du Primaire (Marcel, 2002a, 2002b, 2002e ; Lefevre, 2004).

Ce modèle envisage le travail enseignant comme un ensemble de pratiques, composé d'objets interférents en lien étroit avec l'environnement dans lequel agissent l'enseignant, les élèves et les autres acteurs de l'école (Lefevre, 2004, p. 2). Ainsi, il s'agit des pratiques enseignantes qui sont réparties sur plusieurs situations et dont la finalisation s'effectue en classe et hors de la classe (Marcel, 2002 ; Altet et *al*, 2012). Si on suppose qu'*enseigner* est un métier qui demande une préparation approfondie des activités et une appropriation des moyens didactiques et pédagogiques passant par une éventuelle collaboration avec les collègues et les parents, il serait nécessaire de considérer les actions que l'enseignant réalise comme une « manière d'agir » personnelle. Altet et *al*. (2012, p. 13) ont écrit à ce sujet : « *La pratique enseignante est en général définie comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement. La pratique ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interaction liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en*

¹³²Cazutti, D. (2016). Analyse de la variabilité des pratiques d'enseignement. La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maitres et inter-maitres. In : *Education et Formation –e– 304-02*, pp. 53-62.

¹³³CREN : « Centre de Recherche en Education à Nantes ».

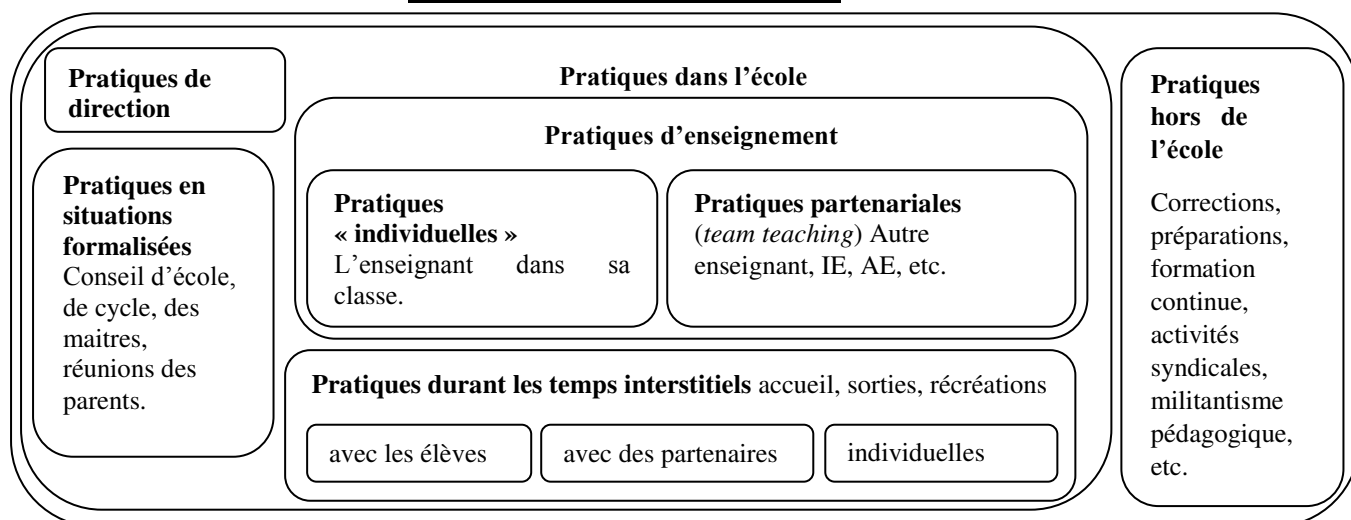
¹³⁴GPE-CREFI : « Groupe pratiques enseignantes - Centre de recherche en éducation formation insertion » Toulouse, université de Toulouse II-Le Mirail.

¹³⁵Marcel, J-F. (2004). *Des pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement*. In : Les pratiques enseignantes hors de la classe, sous (dir.) de Jean-François Marcel. Editions : L'Harmattan.

interaction avec d'autres, avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décisions »¹³⁶.

Cela conduit, comme l'a souligné Marcel (2002), à concevoir le travail enseignant comme un système global, exprimable en tant que SPPEP (Système des Pratiques Professionnelles des Enseignants du Primaire)¹³⁷. La plus-value de la modélisation de Marcel, c'est de nous permettre d'aller au-delà d'une conception unique de la pratique enseignante et de ne pas laisser croire qu'elle répond unilatéralement à ce que peut faire un enseignant, tout seul, en situation de classe. En ce sens, Marcel (2004, p. 65) écrit : « *La particularité du SPPEP est qu'il comporte des sous-thèmes de pratiques renvoyant certes à des acteurs différents mais également à des configurations sociales différentes. Ainsi les pratiques d'enseignement sont plutôt individuelles, les pratiques de team teaching sont duelles (elles concernent deux acteurs dont au moins un enseignant, les surveillances de récréation sont des pratiques collectives (elles concernent selon des degrés différents l'ensemble des enseignants de l'école) etc.* »¹³⁸.

Figure. 6-« Le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (SPPEP) » (Marcel, 2004, p. 64)



La lecture transversale du système SPPEP nous permet en particulier de distinguer pour l'essentiel entre deux grands types de pratiques : les pratiques hors de l'établissement et les pratiques dans l'établissement. De fait, l'enseignant reconnu en tant que professionnel polyvalent, agit et réfléchit en permanence par rapport à son métier, consciemment et / ou

¹³⁶Ibid

¹³⁷SPPEP : « Système des Pratiques Professionnelles de l'enseignant du Primaire », pour son auteur J-F Marcel (2002).

¹³⁸Ibid

inconsciemment. Le temps de l'enseignant est consacré soit à la préparation matérielle, soit à l'enseignement, soit à l'évaluation et à la reconception de nouvelles situations pédagogiques.

Si l'on entre un peu plus dans le détail, on peut distinguer :

- Les pratiques d'enseignement « individuelles » relatives à un groupe d'élèves dans une classe autour d'une situation d'apprentissage déterminée et « partenariales », c'est-à-dire en collaboration avec un autre acteur qui fait partie le plus souvent de l'équipe pédagogique ;
- Les pratiques en « situations formalisées » qui renvoient en particulier aux conseils d'école, des maîtres, de cycle et aux réunions organisées avec les parents d'élèves, qui font partie des obligations professionnelles des enseignants aujourd'hui ;
- Les pratiques durant « les temps interstitiels » qui s'articulent autour des sorties, des accueils ou des récréations. Ces pratiques s'élaborent avec les élèves, avec les collègues, soit de manière contrainte (surveillance obligée de la cour) soit de manière volontaire (initiatives de sorties) ;
- Les pratiques « hors de l'école », particulièrement la préparation des activités, la correction des évaluations, la formation continue, les participations aux activités syndicales et le militantisme pédagogique.

Il est intéressant de remarquer, selon le SPPEP de Marcel (2002), que d'autres pratiques peuvent encore survenir à l'école, en réaction à des situations inattendues en ayant un impact sur l'enseignement.

4.2-Des logiques inhérentes à la pratique enseignante

Plusieurs logiques interfèrent dans les pratiques enseignantes. Ainsi, Altet (2002, p. 86) explicite : « *Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et gérer conjointement l'apprentissage des élèves* »

et la conduite de la classe »¹³⁹. Ainsi, il conviendrait de penser que dans un processus d'enseignement-apprentissage, surtout lorsqu'il est question des situations difficiles, une tension peut se créer entre les logiques évoquées ci-dessus.

Altet (2008) a étudié avec beaucoup de munitie les aspects de cette tension qui peuvent apparaître en classe, tout en se focalisant particulièrement sur le modèle interactionniste. Pour cet auteure, les pratiques enseignantes fonctionnent en « tension » (Altet, 2008, p.47-50). Ainsi, afin d'identifier les signes de tension que l'enseignant est appelé à prévoir et à maîtriser, l'auteure recourt à l'analyse d'une séance d'apprentissage avec des élèves de CM2. Elle relève :

- ✓ Une tension relative à l'imprévisibilité et à la variabilité des échanges inter-élèves. Ceux-ci peuvent conduire l'enseignant à s'éloigner des objectifs supposés être réalisés. Sur l'impact de ce point, Altet (2008, p. 50) déclare : « *Les prises de paroles et les apports dus à leur hétérogénéité, très variables entre les élèves peuvent conduire à un leadership dominant et écarter le groupe d'une co-construction collective. On voit aussi où les différences entre les groupes d'élèves à propos des savoirs préalables peuvent freiner la construction du savoir visé* »¹⁴⁰ ;
- ✓ Une tension entre élèves qui renvoie essentiellement à la situation dans laquelle se déploie l'échange intersubjectif lors des « conflits sociocognitifs » ;
- ✓ Une tension qui vient de l'enseignant lui-même. Celui-ci se voit souvent incapable de faire avancer le débat, car un déséquilibre a manifestement marqué ses prises de parole par rapport aux réponses des élèves ;
- ✓ Une tension entre « l'insécurité » créée par l'aspect de la problématique abordée en classe et la phase de la « réassurance », à savoir le retour à l'état d'équilibre.

Afin de maîtriser des tensions apparues dans une séance scolaire consacrée à un débat scientifique, Altet (1999, 2008) propose une complémentarité entre les logiques pour la mise en place d'un enseignement-apprentissage, qui surmonte les tensions ci-dessus mentionnées :

¹³⁹Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 38, pp. 85-93 : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>

¹⁴⁰Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observés dans un débat scientifique en cycle 3. In : *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, pp. 47-56, sous (dir.), Altet, M., et Vinatier I. Editions : PUR, France.

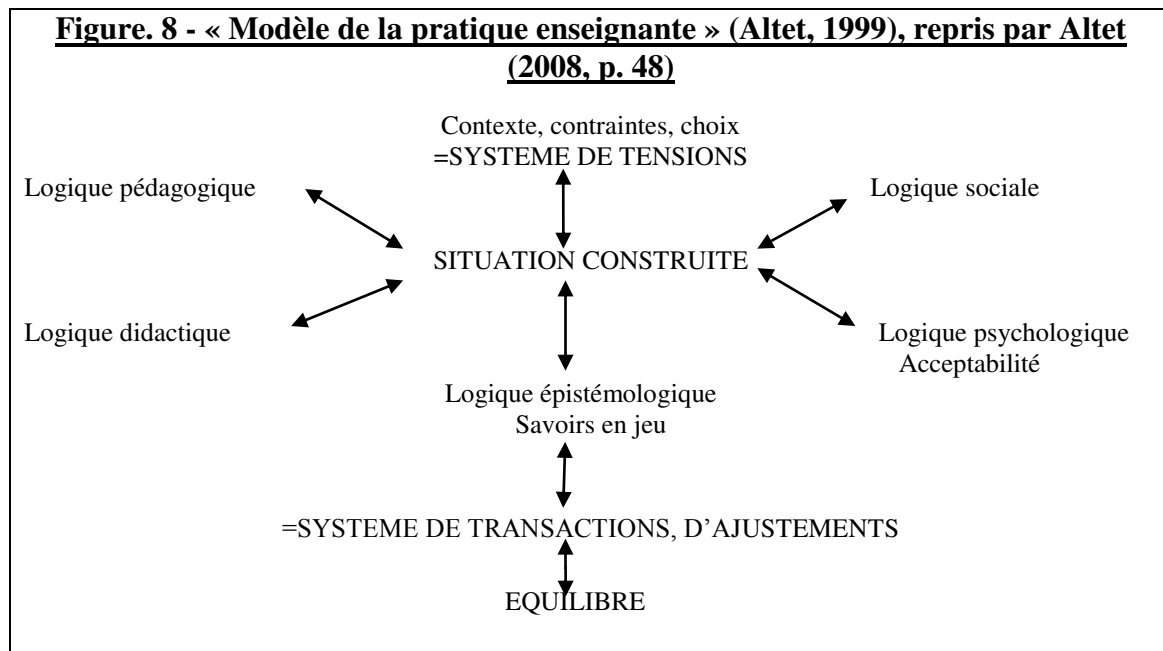
- ✓ *Logique épistémique du savoir scientifique* : il s'agit de la capacité de constituer le savoir visé tout au long du débat avec les élèves, en se basant sur leurs acquis et par affrontement d'idées dans le but de les amener à construire le savoir, à se l'approprier collectivement et individuellement ;
- ✓ *Logique du contrat didactique* entre l'enseignant et les élèves à partir du processus de débat autour du sujet proposé. Il est souhaitable pour l'enseignant de tirer parti de la confrontation d'opinions, permettant l'élaboration du savoir attendu ;
- ✓ *Logique pédagogique (logique de la communication)* : il s'agit de la manière de réguler les échanges entre les élèves. La maîtrise de cette logique est d'une importance primordiale dans le développement de la situation pédagogique en classe. En réalité, par rapport à cette logique tournée vers les élèves, l'intervention de l'enseignant s'avère déterminante ;
- ✓ *Logique sociale de la communication entre les élèves* : l'échange entre élèves, dans une séance d'enseignement-apprentissage organisé par un enseignant et soumis à des règlements institutionnels, se caractérise par confrontation d'avis, par concurrence, par divergences de pensées, par des moments d'incertitude et parfois de déception. Le « bon » enseignant est celui qui crée un climat paisible d'échange inter-élèves ;
- ✓ *Logique psychologique individuelle de chaque élève* que l'on peut remarquer au niveau de la participation à la construction et / ou reconstruction du savoir, au niveau de la motivation ou bien, au contraire, au niveau du désintéressement et du rejet d'apprendre.

Or comme l'a souligné Bru (2002, p. 68) : « *La pratique enseignante n'est pas réductible à l'application d'une méthode ; la pratique n'est pas toujours méthodique ou délibérément et rationnellement organisée selon une planification préalable* »¹⁴¹. De ce fait, le fondement d'un enseignement efficace consiste d'abord et avant tout à organiser ses pratiques selon la spécificité de la classe (type d'activité, niveau et effectif d'élèves...etc.) et de gérer les événements qui s'inscrivent dans le registre des tâches « non prévues ». Sur le point de la

¹⁴¹Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. In : *Revue Française de pédagogie*, n° 138, pp. 63-73 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864

cohésion de la séance d'apprentissage, Altet (2008, p. 48) souligne : « *La cohérence du processus enseignement-apprentissage apparaît comme le résultat de la gestion et de la maîtrise des tensions par la pratique de l'enseignant* »¹⁴². Pour Altet (2008), le volet « efficacité » de l'acte de faire apprendre est lié à la manière dont l'enseignant manipule les multiples logiques. A cet effet, l'auteure a écrit : « *C'est la maîtrise par l'enseignant des tensions entre les logiques en partie contradictoires, qui fait la réussite de la séance à partir de la recherche d'un équilibre obtenu par les ajustements permanents d'adaptation de l'enseignant pendant le débat* »¹⁴³ (Altet, 2008, p. 49).

Les logiques relatives au modèle de la pratique enseignante d'Altet (1999, 2008) s'assignent comme suit :



¹⁴²Ibid

¹⁴³Ibid

4.3-Les pratiques enseignantes ou la question de l'effet-maître, de l'effet-classe et de l'effet-école

On ne peut traiter de la question des pratiques enseignantes sans se soucier des effets liés à l'enseignant, à la classe et à l'établissement. Dans l'enseignement primaire tunisien, où chaque circonscription dispose d'une structure organisationnelle¹⁴⁴ (un nombre précis d'écoles, d'enseignants pour les deux langues¹⁴⁵, deux inspecteurs, un pour la langue française et l'autre pour la langue arabe...etc.), la question des effets s'avère déterminante, à savoir constitue un point crucial pour l'étude des pratiques enseignantes.

4.3.1-L'effet-maître

La question de l'« effet-maitre » a été développée pour la première fois aux Etats-Unis dans les années 50 pour devenir largement répandue dans les décennies suivantes en France (Bressoux, 1994 ; Altet et *al*, 1999). Il s'agissait de donner des possibilités de réponses à ces questions :

A quel point les comportements des enseignants influencent-ils les performances scolaires des élèves ? Dans quelle mesure les différences systématiques de comportements des maitres peuvent-elles être à l'origine de l'écart remarqué dans les acquis des élèves ? Ne serait-il pas possible d'expliquer les acquisitions des élèves par ce que fait en classe Madame X ou Monsieur Y ? Existe-t-il des enseignants plus compétents que d'autres ? Si oui, quelles sont les motifs de ces différences, un enseignant disposant d'une manière de faire particulière plus efficace que celle d'un autre ?

¹⁴⁴Nous faisons référence à la structure des circonscriptions des écoles primaires en Tunisie. Chacune est dirigée par deux inspecteurs, dont l'un est pour la langue française et l'autre est pour la langue arabe. Ainsi, la circonscription regroupe un nombre d'écoles le plus souvent appartenant à la même zone géographique (un quartier ou petite ville).

¹⁴⁵En Tunisie, les deux langues enseignées à l'école primaire sont l'arabe (à partir de la 1^{ère} année de base) et le français (à partir de la 3^{ème} année de base, CE2 en France). Pour la langue anglaise, elle a été destinée, depuis presque deux décennies, aux élèves de la 6^{ème} année (CM2 en France), mais à partir de la rentrée 2020/2021, elle est devenue obligatoire pour les élèves de la 4^{ème} année de base (CM1 en France). La Tunisie a formé pour la première fois des enseignants et des assistants pédagogiques pour l'anglais, 2^{ème} langue vivante.

Compte tenu des résultats obtenus d'une ancienne étude menée par Mingat¹⁴⁶ sur les classes de CP situées dans la ZEP de la ville de Dijon¹⁴⁷, les comportements pédagogiques du maître se sont avérés comme l'une des causes fondamentales des acquisitions des élèves. Sous cette hypothèse, s'est développé en France le concept d'effet-maître. L'étude de Mingat (1984) a pu nous montrer que « *les facteurs pédagogiques liés d'une façon générale au maître, à sa façon d'enseigner et aux méthodes qu'il emploie avec ses élèves* »¹⁴⁸ (1984, p. 58) sont à l'origine des différenciations des acquisitions d'un groupe d'élèves à l'autre. Cependant, en analysant à part l'effet de chaque variable explicative, qu'elle soit « continue » ou « discrète »¹⁴⁹, seuls les élèves à faible niveau sont systématiquement concernés par l'efficacité des pratiques enseignantes (Mingat, 1984).

Ainsi, comme analysé par Mingat (1984, p. 60) : « *La conséquence directe (peut-être triviale pour les pédagogues) de cette situation est que la variabilité dans l'efficacité pédagogique des maîtres, dont nous venons de voir qu'elle est relativement importante, concerne principalement les élèves les plus faibles (et ceci plus en lecture / français qu'en mathématiques), les élèves initialement plus forts étant moins sensibles aux caractéristiques du maître* »¹⁵⁰. L'étude effectuée par Mingat (1984) souligne le rôle des attentes du maître, à la manière dont Carlier et Gottesdiener (1975, p. 231) avaient mis en valeur le fait que : « *Dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands* »¹⁵¹.

Si les travaux de Mingat (1984) ont pu montrer d'autres variables que les pratiques enseignantes, pouvant être révélatrices en matière d'acquis des élèves, ceux de Dyle (1986) corrélaient directement la performance des élèves aux comportements des enseignants, parlant

¹⁴⁶Il s'agit d'une étude de Mingat réalisée en 1984 à la ville de Dijon sous ce titre : « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? » remontait au milieu des années 80.

¹⁴⁷« Dijon » est une ville française.

¹⁴⁸Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, pp. 49-64 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03184245/document>

¹⁴⁹Par « variables continues », l'auteur désigne les variables de quantité (âge, revenu, nombre d'enfants dans la famille...etc.). Par « variables discrètes », il indique celles que l'on recourt quand on cherche à distinguer un groupe au sein d'une population et que la distinction de ce groupe ne peut être perçue selon un critère quantitatif.

¹⁵⁰*Ibid*

¹⁵¹Carlier, M., et Gottesdiener, H. (1975). Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion ? In : *Enfance*, Tome 28, n° 2, pp. 219-241, mis en ligne le 09 mai 2018, consulté le 29 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1975_num-28_2_2598

des « liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité »¹⁵² (Doyle, 1986, repris par Bressoux, 1994, p. 94).

4.3.2-L'effet-classe

Comme l'effet-maître, l'effet-classe s'avère important dans les enquêtes qui ont pour finalité l'étude des performances scolaires des élèves. De nombreux travaux entendent montrer que les résultats des élèves ne peuvent plus se limiter exclusivement aux pratiques d'enseignement en classe. La constitution de la classe, en tant que groupe d'élèves hétérogènes ou homogènes tient aussi sa part dans la question des résultats scolaires (Mingat, 1984 ; Duru-Bella et Mingat, 1988 ; Mingat, 1991 ; Bressoux, 1990, 1993, 1994, 1995). Dans une étude menée sur 16 classes du cours préparatoire de la ville de Dijon, au milieu des années 80, Mingat (1984) a évoqué l'impact de l'effet-classe ou, comme il le précise, « les caractéristiques agrégées de la classe ». L'auteur distingue entre cinq facteurs liés exclusivement à la composition de la classe. A ce propos, il a souligné : « *En raison des caractéristiques agrégées de la classe, liées d'une façon générale aux difficultés plus ou moins grandes d'enseigner en classe. On peut penser à des variables telles que le pourcentage d'élèves étrangers dans la classe ou le pourcentage d'élèves en retard. On peut penser aussi au niveau moyen initial de la classe, à l'hétérogénéité des élèves quant à leur niveau initial ou au nombre d'élèves dans la classe* »¹⁵³(Mingat, 1984, p. 58).

Selon Mingat (1984), deux variables peuvent être très significatives, le nombre d'élèves dans la classe et l'hétérogénéité. Mais cela ne doit pas nous rendre se contenter à l'homogénéité. En ce sens, l'auteur a noté : « *Deux variables agrégées sont significatives, à savoir d'une part le nombre d'élèves dans la classe avec des acquisitions d'autant meilleures, toutes choses égales par ailleurs, que la classe est petite (mais signalons que cette relation ne vaut que dans des les classes ZEP, la relation n'étant pas significatives dans les classes normales) et d'autre par l'hétérogénéité de la classe avec un signe qui pourrait surprendre certains dans la mesure où les acquisitions individuelles ont tendance, au CP, à être meilleures, dans les classes plus hétérogènes* »¹⁵⁴(Mingat, 1984, p. 58).

¹⁵²Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 91-137, mis en ligne le 24 décembre 2018, consulté le 28 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260

¹⁵³Ibid

¹⁵⁴Ibid

Les analyses sur ce sujet ont ainsi montré l'impact que l'effet-classe peut avoir sur les pratiques enseignantes d'une part, et sur les acquis des élèves d'autre part ; on peut alors conclure que l'effet classe est une réalité (Bressoux, 2001). Toutefois, si quelques travaux ont pu montrer le lien existant entre l'effet-classe et l'effet-maitre, on ne peut pas attribuer à l'enseignant tout ce qui peut être dérivé de la classe (Bressoux, 2001, p. 38). D'autres éléments peuvent être à l'origine des contraintes qui contrarient les pratiques enseignantes et qui pèsent lourdement sur le climat de la classe (Bressoux, 1994, 2001 ; Lafontaine, 2017).

4.3.3-L'effet-école

L'*effet-école* ou *effet-établissement* est une notion qui remonte au milieu des années 60, date à laquelle le rapport Coleman a fait grand bruit aux Etats-Unis. Ce rapport constitue l'un des premiers travaux portant une attention aux « *inputs-outputs* » dans le milieu scolaire (Bressoux, 2017). Sur la base de la différenciation des performances scolaires d'un établissement à l'autre, le rapport Coleman avance l'idée de la nécessité de recherches sur l'efficacité des écoles – *school effectiveness research* (SER) – connue aujourd'hui sous ce nom : *educationnel effectiveness research* (EER).

Dans ce contexte, Bressoux (2017, p. 289) propose cette définition : « *L'effet-école est par conséquent cet effet qu'apporte en propre l'établissement, cette valeur ajoutée de l'établissement fréquenté* »¹⁵⁵. Le concept de « valeur ajoutée », d'abord étudié en économie, est devenu, avec la massification de l'enseignement et l'évolution de l'éducation, un facteur beaucoup utilisé par les organisations internationales (PISA, TIMSS, OCDE) dans les évaluations des systèmes éducatifs. Au fil du temps, des travaux ont été réalisés sur l'évaluation des établissements scolaires, et entre eux, dans le but de mesurer l'efficacité globale propre à chacun.

Comme l'a noté Bressoux (1994), l'école est une organisation sociale cohérente qui, comme toute organisation, dépend des ressources pour mener à bien la mission qui lui a été confiée. Si certaines ressources (financières, matérielles) peuvent être considérées comme moyens « externes » relevant de l'économie du pays et de la zone d'éducation¹⁵⁶ dans laquelle se situe l'école (ZEP, non ZEP), on peut dire que d'autres ressources (humaines) sont considérées comme facteurs décisifs pour l'efficacité de l'école. Un auteur a beaucoup parlé des facteurs

¹⁵⁵*Ibid*

¹⁵⁶Lorsqu'il est question de la zone d'éducation, il s'agit de distinguer entre ZEP (zone d'éducation prioritaire) et non ZEP, zone rurale et zone urbaine.

contribuant à des résultats scolaires efficaces : Edmonds (1979a, 1979b), cité par Bressoux (1994, p. 112), qui propose en ce sens le « modèle des cinq facteurs » pour plus d'efficacité dans les établissements scolaires :

- « une forte direction (leadership) ;
- des attentes élevées concernant les performances des élèves ;
- un climat discipliné, sans toutefois être rigide ;
- un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques) ;
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves¹⁵⁷ (Edmonds, 1979a, 1979b, repris par Bressoux, 1994, p. 112).

Bien que le modèle d'Edmonds (1979), qui a pour finalité principale l'efficacité des établissements scolaires, soit focalisé sur ces cinq facteurs, pour Bressoux (1994), seuls deux s'avèrent déterminants pour la réussite des élèves ; il s'agit de la question du « climat discipliné » et du « contrôle » régulier. L'impact des autres facteurs sur l'efficacité de l'enseignement est lié au contexte social. Par ailleurs, les recherches sur les facteurs prometteurs pour de meilleurs résultats scolaires ont réellement montré l'importance de trois points :

- le « temps effectif d'apprentissage » (Brookover et al, 1979 ; Rutter et al, 1979 ; Mortimore et al, 1989 ; Teddlie et al, 1989b) ;
- l' « utilisation des *feedbacks* appropriés » (Brookover et al, 1979 ; Rutter et al, 1979) ;
- le « temps de communication entre le maître et les élèves » (Mortimore et al, 1988), cité par Bressoux (1994, p. 112)¹⁵⁸.

Bressoux, l'un des premiers chercheurs en France qui s'est intéressé à l'*effet-école*, ne voit pas cependant l'influence que les établissements peuvent avoir sur les résultats des élèves. Sur

¹⁵⁷*Ibid*

¹⁵⁸Selon Bressoux (1994, p. 129) : « Il va de soi qu'il ne s'agit pas là d'une liste exhaustive. Le nombre de caractéristiques varie d'une synthèse à l'autre ; Purkey et Smith (1983) citent par exemple une synthèse d'Austin signalant 29 facteurs qui semblent caractériser les écoles efficaces...De même, Reid et al. (1987) dressent une liste de 14 facteurs ; Clarck et al. (Phi Delta Kappa, 1980) recensent 12 facteurs associés à une meilleure réussite dans les écoles urbaines...Toutefois, les nombreuses synthèses opérées tombent d'accord pour dire que les écoles efficaces peuvent être objectivement différenciées des écoles peu efficaces et les caractéristiques saillantes qui marquent ces différences se recoupent assez largement d'une synthèse à l'autre ». Pour plus d'informations, nous vous invitons à lire l'article de Bressoux (1994) intitulé : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.

ce point, l'auteur a écrit : « *Globalement, les effets école ne sont pas considérables. Sans être négligeables sur les acquis des élèves, ils n'exercent jamais d'effets très forts* »¹⁵⁹(Bressoux, 2017, p. 289). Comme réponse au faible impact de l'*effet-établissement* sur les performances des élèves en France, l'auteur montre qu' « *au niveau de l'enseignement secondaire, les effets collège et les effets lycée n'apparaissent pas considérables, expliquant, selon les études et les disciplines, entre 2% et 5% de la variance des acquis des élèves* »¹⁶⁰. Cependant, signalons également l'existence de l'*effet-école* dans quelques travaux de Bressoux où il évoque que « *les effets-école se ramènent à deux dimensions essentielles. La première, celle de l'efficacité, peut être définie comme la capacité d'une école à élever le niveau moyen de ses élèves. La seconde, celle de l'équité, peut être définie comme la capacité d'une école à égaliser les niveaux des élèves. Les deux dimensions, efficacité et équité, sont liées, mais néanmoins clairement distinctes, tant dans leur définition que dans leur opérationnalisation* »¹⁶¹ (Bressoux, 2017, p. 289). Si l'on retient les travaux de Bressoux, menés sur les effets explicatifs pour la différenciation des acquisitions chez les élèves, on peut penser avec cet auteur que c'est principalement l'*effet-maitre* qui peut être pris comme facteur décisif dans la question des résultats scolaires.

Or le défi à relever, parmi d'autres, est celui, comme l'a bien montré Develay (1996, p. 24), de : « *L'adéquation entre les finalités et les pratiques* »¹⁶². Tel est en Tunisie l'enjeu de l'école de la République.

¹⁵⁹*Ibid*

¹⁶⁰Bressoux (2017, p. 289).

¹⁶¹*Ibid*

¹⁶²Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF, éditeur.

CHAPITRE 5 - LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

De tout ce qui précède, il ressort qu'être enseignant, avoir une activité et une pratique ou des pratiques enseignantes relèvent d'un métier, d'une activité professionnelle au sens fort qui doivent faire l'objet d'une formation initiale rigoureuse (la plus scientifique possible) et ensuite d'une évaluation constante au cours de la carrière. Ce sont ces deux enjeux majeurs (rapport à la formation et à l'inspection chargée de l'évaluation) que ce chapitre entend traiter, en relation avec la problématique de notre thèse.

5.1-La notion de formation et son importance décisive

Selon le *dictionnaire* le Robert, la formation se définit ainsi : « *Formation ; n.f, latin; formatio, de forma, action de former, de se former ; manière dont une chose se forme ou est formée. Composition, constitution, création, élaboration. Être en cours, en voie de formation [...] Éducation intellectuelle et morale de l'être humain (développement) ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert (éducation, instruction); résultats ainsi obtenus (connaissance, culture) [...] Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier; leur acquisition* »¹⁶³(Le Robert, 1986, p. 808).

Comme le souligne de son côté Fabre (1994, p. 29) : « *Former c'est transmettre des connaissances avec le souci de développer la personnalité globale et en articulant théorie et pratique* »¹⁶⁴. Comme nous le voyons, la définition classique de la notion de formation a pour finalité la transmission des connaissances à condition qu'elle parvienne à unir des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. En ce sens, on peut dire que la formation recouvre toute action qui doit être opérée sur une personne pour construire les compétences liées à ses

¹⁶³Le Robert 1, pour l'auteur Paul Robert. C'est un dictionnaire alphabétique et analogique, de langue française, édité en 1986 par les dictionnaires *Le Robert*, Paris, France

¹⁶⁴Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Editions : Presses Universitaires de France, Paris.

pratiques professionnelles, soit par la formation initiale (avant de pratiquer le métier), soit par la formation continue (en cours de carrière). Beauchesne (1985) soutient en outre que l'on ne peut envisager une formation sans « *entend [re] contribuer au changement social* »¹⁶⁵, ce qui rejoint tout à fait nos interrogations par rapport à la situation tunisienne actuelle, où le renforcement de la formation des enseignants primaires semble être devenu une nécessité urgente. C'est cette question de l'effet de la formation sur les pratiques pédagogiques que nous reprenons dans la présente étude sur le travail des enseignants des écoles primaires en Tunisie.

Aujourd'hui, la formation d'enseignants fait l'objet d'un nombre croissant de recherches. Ce sont particulièrement les compétences professionnelles du corps enseignant, qui font en effet la qualité du système éducatif (McKinsey et Company, 2007). Pour cette raison, la formation, dans sa double voie – initiale et continue – constitue un enjeu majeur pour les nations. Dans le langage courant, la notion de formation d'enseignants renvoie ainsi à la mise en place des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être sans lesquels il serait difficile d'envisager le métier d'enseignant. On peut faire le constat que la difficulté demeure, pour les tenants des dispositifs de formation, d'établir le lien adéquat entre formation académique et compétences professionnelles.

Dans l'introduction de son ouvrage *La formation des enseignants*, Mialaret (1977, p. 3) a écrit : « *La formation des enseignants est une question particulièrement importante à résoudre et difficile à organiser* »¹⁶⁶. Cette formule nous montre que la question de la formation des enseignants est en effet complexe devant la succession de dispositifs et le contexte de chaque pays.

En éducation et enseignement, le mot formation est principalement lié à la question des pratiques pédagogiques soutenues au cours des stages professionnels. Pour cela, les pédagogues n'envisagent pas une efficacité des pratiques enseignantes en dehors d'un dispositif de formation incluant des stages de terrain et respectant certaines conditions de pertinence. L'un des rôles de la formation est de mettre en évidence les pratiques pédagogiques de l'enseignant. L'objet premier consiste à relever les questions principales qui traversent la formation pratique et qui peuvent avoir un impact sur le métier d'enseignant dans sa dimension globale. Ainsi donc, parler de formation initiale des enseignants, c'est faire en

¹⁶⁵Beauchesne, M-N. (1985). *La formation : conditionnement ou appropriation ?* Editions de l'Université de Bruxelles, Belgique, Collection : « Psychosociologie ».

¹⁶⁶Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants. Que sais-je ?* Editions : PUF, Paris.

sorte que les programmes et leurs contenus de formation aient une influence positive sur la pratique professionnelle à venir.

5.1.1-La formation en acte

Ayant comme enjeu majeur la capacité à acquérir les compétences professionnelles, la formation pratique constitue un axe fondamental dans la formation des enseignants (MEQ, 1979 ; Caisse, 1984 ; Arellano-Vaca, 2015). En complément de la formation théorique absolument indispensable, la formation pratique renforce en acte la préparation des enseignants autonomes, praticiens réflexifs, dont nous avons vu précédemment qu'ils sont l'objectif poursuivi par de nombreux systèmes d'enseignement contemporains. Dans une étude québécoise, 93 % des enseignants interrogés sont en faveur d'une formation initiale basée essentiellement sur la question des pratiques (Cornier et al, 1980, repris par Caisse, 1984, p. 30). A cet égard, il s'agit bien ici de la mise en place des stages de terrain tout au long du temps de formation initiale. Dans ce contexte, la question que l'on peut retenir est bien celle du milieu professionnel où s'élaborent les stages de terrain et où l'enseignant stagiaire met en œuvre ses pratiques et leur analyse (Caisse, 1984 ; Arellano-Vaca, 2015).

Caisse (1984, p. 33) définit la formation pratique comme suit : « *Ensemble d'activités éducatives qui ont pour finalité de permettre à l'étudiant d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être considérés nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles* »¹⁶⁷. Arellano-Vaca (2015, p. 134) ajoute : « *Le stage permet de faire un lien entre la théorie et la pratique, à partir des savoir-faire qui sont établis dans le programme de formation chez les enseignants. Il s'agit d'une opportunité privilégiée pour appliquer les connaissances et développer des compétences* »¹⁶⁸. Dans une étude portant sur « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants » réalisée en 2007, McKinsey et Company (2007) avaient déjà corrélié l'efficacité des résultats scolaires à la formation pratique : « *C'est par l'amélioration des pratiques d'enseignement sur le terrain – c'est-à-dire dans les salles de classe – que l'on obtient des résultats* »¹⁶⁹.

¹⁶⁷Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. In : *Revue française de l'éducation*. V. 10, n° 1, pp. 29-41 : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1984-v10-n13536/900434ar.pdf>

¹⁶⁸Arellano-Vaca, F-L. (2015). La formation pratique des enseignants : regard sur le système mexicain. In : *Formation et profession*. V. 23, n° 3, pp. 137-147 : <https://www.research.net/publication/320882869>

¹⁶⁹Source : Rapport McKinsey et Company (2007) : <https://www.mckinsey.com>

Disant cela, il est bien entendu que les intérêts pédagogiques d'une formation demeurent difficiles à atteindre en l'absence et / ou l'insuffisance d'une préparation rigoureuse aux matières à enseigner, c'est-à-dire d'une formation académique proprement dite (Mialaret, 1977 ; Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994). Les savoirs théoriques qui visent à solliciter les matières à enseigner et les savoir-faire qui ont pour finalité la modélisation de l'action éducative en classe, constituent en effet deux sous-parties fondamentales de la formation qu'il est essentiel d'associer (Caisse, 1984).

5.1.2-Les réflexions de Mialaret¹⁷⁰comme référence

Aujourd'hui, si on a à l'esprit les exigences du métier d'enseignant, il est nécessaire de revenir sur les réflexions de Mialaret (1977) et bien d'autres références¹⁷¹ dans le but d' « entrouvrir la boîte noire » de la formation initiale des enseignants. En s'appuyant sur des exemples précis, l'auteur a montré que la formation des enseignants ne peut pas être envisagée en dehors de deux conditions qu'il les considère incontournables :

- un ensemble de savoirs pluridisciplinaires des matières à enseigner, acquis dans les centres de formation et ;
- un *savoir-faire* professionnel, cumulé au cours des stages de terrain.

Dès les années 1960, l'UNESCO avait souhaité, après des réunions d'experts internationaux au Bureau International d'Education à Genève en 1960, que : « *Tout au long de leur carrière, les intéressés (les enseignants) aient l'occasion d'élargir et d'approfondir leur culture générale et de se familiariser avec les nouvelles méthodes et techniques d'enseignement* »¹⁷².

C'est dans ce contexte que Mialaret envisage la formation des enseignants au milieu des années 1970. Selon cet auteur, il est urgent qu' « *aussi bien pour la formation académique que pour la formation pédagogique, la double exigence d'initiation à un sous-ensemble du*

¹⁷⁰Il s'agit de la théorie de Gaston Mialaret sur la formation des enseignants. Pour plus de précision, cf. l'ouvrage intitulé : *La formation des enseignants. Que sais-je ?* Editions : PUF

¹⁷¹Nous désignons, en ce sens, en particulier les travaux de Philippe Perrenoud, de Marguerite Altet, de Philippe Meirieu et l'ouvrage publié récemment (2018) sur les professeurs des écoles au XXI siècle pour André D. Robert et Françoise Carraud.

¹⁷²Pour plus d'informations, cf. l'ouvrage intitulé *Quelle formation pour les enseignants du premier degré ?* Ouvrage de l'UNESCO, publié en 1990 par l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France

savoir et de développement d'une culture générale » soit mise en oeuvre (Mialaret, 1977, p. 17)¹⁷³. En ce sens, deux éléments apparaissent indissociables : la formation ne peut pas être soit toute académique, soit toute pédagogique, sous peine d'une situation de désordre face aux difficultés rencontrées en classe (que nous avons évoquées). Les idées de Mialaret, malgré leur ancienneté, sont de plus en plus convoquées dans les récentes recherches et dans l'instauration de nouveaux dispositifs de formation.

La double voie : théorique et pratique

La formation académique : pendant longtemps, un bon nombre d'enseignants a pensé que pour avoir une large connaissance sur le processus enseignement-apprentissage il suffisait de suivre à part des séances théoriques. Également, les mêmes enseignants estiment exercer d'une manière professionnelle la fonction enseignante avec une culture générale incluant un socle commun de connaissances. Si nous empruntons la définition de Mialaret (1977) : « *Nous appelons formation académique à la fois le processus et le résultat d'études générales et spécifiques dans un domaine particulier faites par un sujet ; cette formation académique développe, d'une part, une compétence plus accentuée dans une ou plusieurs disciplines scientifiques selon le niveau des études entreprises et, d'autre part, ce que nous appellerons une culture générale* » (1977, p. 5). La formation académique est indispensable : formation disciplinaire, acquisition d'une culture générale sur la question de la didactique des disciplines, mais elle ne suffit pas à elle seule à l'exercice réussi de l'enseignement. Tout ceci enfin suppose, en particulier quand il s'agit d'acquérir un savoir-faire en constante évolution, de considérer une part inéluctable à la formation pédagogique.

La formation pédagogique ou pratique : selon Mialaret (1977), cette expression désigne « *l'ensemble des processus qui conduisent un sujet à exercer une activité professionnelle (celle d'enseignant) et le résultat de cet ensemble de processus [...] elle est pour nous indispensable et ne s'oppose pas, bien au contraire, à la formation académique* » (1977, p. 5-8). Partant de la lecture de Mialaret (1977), quatre piliers semblent être prioritaires dans la trame de la formation pédagogique.

- A) « *Une réflexion d'ordre philosophique-historico-sociologique sur l'institution scolaire*. Pour le dire autrement, disposer d'une culture générale et se doter

¹⁷³Ibid

d'une pratique réflexive consistent à avoir, comme l'avait souligné Mialaret (1977, p. 12), une réponse significative à la question : « *Un éducateur, une école, pourquoi faire ?* »

- B)** *Un ensemble de connaissances scientifiques sur les problèmes psychologiques permettant à l'éducateur de connaître les structures et le fonctionnement psychologiques des élèves.*
- C)** *L'initiation à la pratique des différentes méthodes et techniques pédagogiques permettant d'établir la communication éducative et de rendre optimale cette communication.* Pour Mialaret, l'objectif de ce support renvoie aussi bien aux nouveaux procédés, tel que se familiariser avec les nouvelles technologies, qu'aux relations éducatives habituelles entre maîtres et élèves.
- D)** *L'étude psychologique et pédagogique de la didactique des disciplines scolaires, qui permettent d'acquérir paisiblement les techniques appropriées et susceptibles pour faire avec la « cuisine pédagogique »¹⁷⁴.*

Si l'on veut professionnaliser la formation, on devrait penser conjointement les contenus théoriques et les observations pratiques, à savoir créer des « allers-et-retours » entre les deux pôles de formation (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994). Une des modalités de formation la plus adoptée par les pédagogues est celle de l'alternance, à savoir : « théorie-pratique-théorie » (Altet, 2000). En fait, les travaux de Mialaret avaient déjà invité à supposer ce modèle de formation qui devrait se focaliser sur un processus à double voie. A ce propos, l'auteur a écrit : « *Nous retrouvons ici notre double exigence d'une formation qui débouche à la fois sur une solide pratique professionnelle et sur une culture générale permettant à l'éducateur de comprendre ce qu'il fait, de savoir pourquoi il le fait, de maîtriser les instruments pédagogiques, de mieux les adapter aux exigences des situations éducatives nouvelles, de faire, en un mot, œuvre de créativité pédagogique* »¹⁷⁵ (Mialaret, 1977, p. 16).

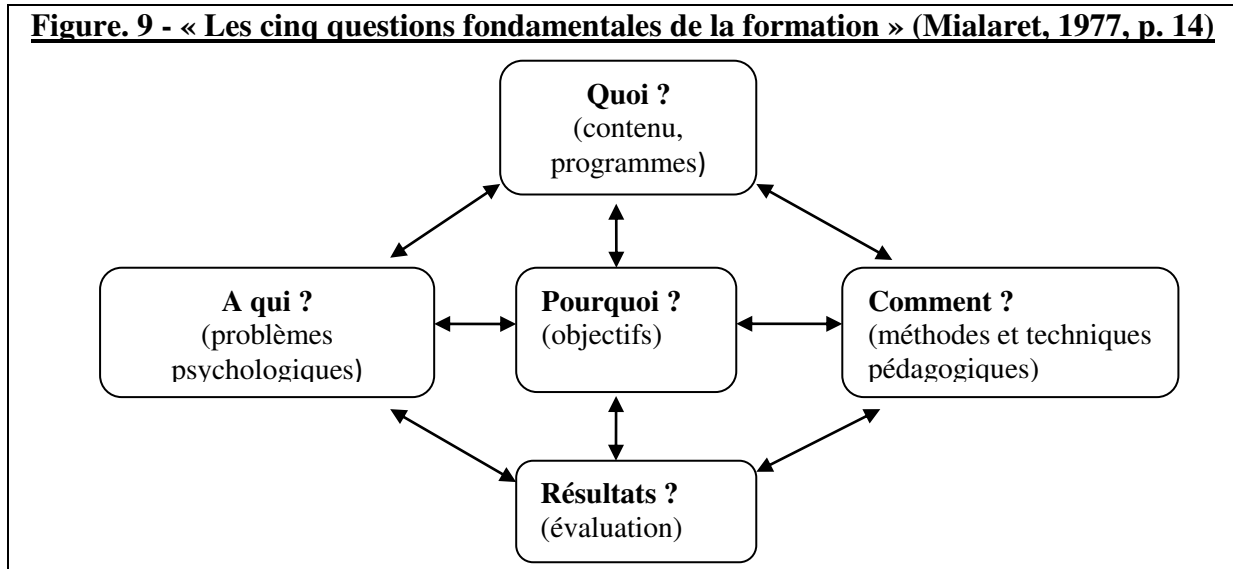
Pour Mialaret (1977), ce serait une erreur que de s'imaginer un processus de formation en travaillant à part chaque logique, à savoir la théorie puis les pratiques. Dans le même sens, il serait également difficile d'envisager une coexistence robuste entre la théorie et la pratique sans se poser les questions du : « Pourquoi », « Comment », « Quoi », des « Résultats » et « A qui ? ». Mialaret (1977, p. 15) a écrit : « *Il s'agit de connaître plus particulièrement la*

¹⁷⁴Pour plus d'informations sur ces 4 piliers, nous tenons de conseiller nos lecteurs de revenir sur les pages 12 et 13 de l'ouvrage de Gaston Mialaret : *La formation des enseignants* (1^{ère} édition en 1977).

¹⁷⁵*Ibid*

psychologie du type d'élève auquel on s'adresse (enfant de 2 à 6 ans, enfant de 6 à 12 ans, adolescent, adulte) et les processus généraux de l'apprentissage (avec leurs nombreux facteurs déterminants) »¹⁷⁶.

Figure. 9 - « Les cinq questions fondamentales de la formation » (Mialaret, 1977, p. 14)



Ces cinq questions posées par Mialaret (1977) constituent toujours des points de repère pour tout travail de formation d'enseignants. Ce sont des interrogations de base qui tissent la trame de l'éducation et de la formation. Lieu de rencontre de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, les cinq questions de Mialaret représentent encore le noyau central de tout dispositif de formation, elles font écho à la question des principes.

Les principes fondamentaux d'une formation selon Mialaret

Mialaret soutient la thèse que les principes constituent une étape primordiale pour toute formation (1977, p. 73). Selon cet auteur, neuf principes ont été proposés en 1972 au cours du 3^{ème} congrès international de Bruxelles :

- ✓ La formation dite pédagogique ne se substitue jamais aux connaissances que l'élève-maitre doit posséder dans les disciplines ;
- ✓ La formation générale et la formation pédagogique ne se font pas séparément ;

¹⁷⁶Ibid

- ✓ La préparation à une formation des maitres ne doit pas dissocier l'enseignement théorique pédagogique et la formation pratique;
- ✓ Le caractère complexe de la pratique exige d'élargir la durée de stage pour favoriser le contact entre les maitres stagiaires et les élèves. Cela amène les élèves-maitres à dépasser les difficultés et à se trouver dans une situation optimale de réussite aussi bien pour eux que pour les enfants : « *Les élèves de nos écoles ne sont pas des cobayes* » (Mialaret, 1977, p. 74).
- ✓ Le stage effectué dans des écoles d'application ne doit pas se faire que dans les classes des maitres compétents. On risque, comme le souligne (Mialaret, 1977, p. 7) de développer « *une pédagogie en vase clos* »¹⁷⁷. Or, pour avoir de l'expérience, les élèves-maitres doivent passer, durant leurs stages, par tous les niveaux et toutes les difficultés scolaires ;
- ✓ La formation professionnelle est celle qui assure un « *isomorphisme* » entre ses différents contenus et l'enseignement censé à transmettre aux élèves ;
- ✓ Individualisme de formation et orientation de sujet : travailler plus sur la personnalité de l'élève-maitre tout en se référant à l'apport de la psychologie et de la psychopédagogie. Cela fait en sorte que l'élève-maitre soit conscient de ses capacités mais aussi de ses lacunes ;
- ✓ Unité et diversité de la formation de tous les éducateurs des écoles primaires : une formation destinée aux enseignants qui doivent s'occuper des enfants à bas-âge exige l'existence d'un « tronc commun », d'une forte présence des contenus spécialisés et d'une implication de la pédagogie ;
- ✓ L'équation d'une *formation initiale* au sein d'une *formation permanente* : au fur et à mesure de l'exercice de leur métier d'enseignant, les maitres doivent être appelés à poursuivre des stages pour renouveler leurs connaissances et pour se former aux nouvelles méthodes et techniques pédagogiques. Comme le montre Mialaret (1977, p. 81) : « *Au bout de dix ans à quinze ans d'enseignement, un renouvellement parait nécessaire. L'état de la science s'est modifié ; les techniques d'enseignement se sont perfectionnées ; de nouveaux problèmes pédagogiques se proposent à la réflexion des éducateurs. C'est alors qu'apparait la nécessité de stages brefs (trois ou quatre*

¹⁷⁷Ibid

semaines) au cours desquels des éléments d'information sont apportés aux professeurs »¹⁷⁸.

De nouvelles réflexions se sont développées dans le but de professionnaliser le métier d'enseignant.

Des principes pour professionnaliser la formation repris et actualisés par Develay (et d'autres pédagogues)

La problématique principale d'une formation professionnelle semble être celle de la constitution des principes fondamentaux selon lesquels un dispositif peut être envisagé (Develay (1996). L'auteur pense qu'un modèle de formation peut avoir la chance de démarrer avec efficacité et contribuer au professionnalisme enseignant si six principes sont pris en considération. Il écrit (1996, p. 29-30) : « 1) *La formation doit prendre en compte la pluralité des activités professionnelles de l'enseignant ; 2) la formation doit articuler le plus étroitement possible d'une part, les savoirs à enseigner et, d'autre part, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour installer un enseignement au service de l'apprentissage ; 3) la formation doit s'appuyer sur une articulation forte entre la pratique de la classe et l'éclairage théorique qui la fonde et qui en émerge. L'alternance doit être privilégiée ; 4) la formation doit prendre en compte les stagiaires en tant que personnes et aller ainsi, au-delà de l'individualisation, vers la personnalisation ; 5) la formation doit être contractualisée¹⁷⁹ ; 6) la formation doit adopter un principe régulateur pour son organisation : viser la cohérence entre le métier d'enseignant et les obligations qui le caractérisent »¹⁸⁰.*

L'idée que l'on peut tirer des six principes proposés par Develay est celle d'un processus de formation à visée multidimensionnelle, où les compétences spécifiques de l'enseignant sont un rouage principal. La mise en place d'un dispositif de formation à trait innovant dépend

¹⁷⁸*Ibid*

¹⁷⁹Par le mot « contractualisé » ou contractuel, Develay (1996, p. 30) désigne que « *les futurs enseignants doivent être maîtres de leur formation* ». Cependant, cela ne peut se réaliser, comme l'avait souligné l'auteur, que par la création d'une « *convention entre les deux parties concernées par la formation : les formateurs et les formés* » (p. 30). D'ailleurs, selon Develay (1996, p. 30) : « *Le contrat rend explicites les relations entre partenaires et de surcroît les responsabilise dans la mesure où il précise la nature du lien qui les unit* ». Pour plus d'informations sur ce sujet, nous conseillons les lecteurs de consulter l'ouvrage de Develay *Donner du sens à l'école*, édition ESF pour l'an 1996.

¹⁸⁰Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques (dir.). Develay, M. avec la collaboration de Meirieu, P. Editions : ESF éditeur.

pour l'essentiel des caractères : « *Susceptibles de former les enseignants comme des professionnels de l'apprentissage des contenus scolaires* » (Develay 1996, p. 28).

Develay (1996, p. 30-31) souligne que l'élaboration de ces principes exige quatre modèles de contenus de formation, à savoir « *la maîtrise des savoirs à enseigner et leur épistémologie [...], la connaissance de la didactique qui s'intéresse aux apprentissages scolaires à partir de la logique des savoirs à enseigner [...]* *L'intelligence de la pédagogie, proche cousine de la didactique mais qui s'intéresse aux apprentissages scolaires à partir cette fois de la logique des relations dans la classe [...]* *Enfin une formation psychologique qui rende attentive aux comportements que chacun développe dans l'exercice du métier* »¹⁸¹. La centration sur les contenus de formation permet de penser autrement la formation.

Avec d'autres pédagogues comme Altet, Astolfi, Meirieu et Perrenoud, Develay juge pertinent que les enseignants constituent désormais des « professionnels des apprentissages » et non seulement des éducateurs (Develay, 1996, p. 38). Dans ce contexte, il a écrit : « *Demain n'existeront plus des professeurs de mathématiques, mais des professeurs de l'apprentissage des mathématiques. Demain les professeurs de français céderont la place à des professeurs de l'apprentissage de la langue ou de la littérature [...]* *Enseigner devient un métier nouveau [...]* *Enseigner devient un métier où la professionnalité réside aussi dans la capacité à accueillir et à faire réussir des enfants que rien ne prédisposait à devenir des élèves aussi longtemps scolarisés [...]* *Le métier d'enseignant doit donc se transformer* »¹⁸² (1996, p. 38-39). Compte tenu de ces idées, certaines pistes de réflexion permettent d'envisager un dispositif de formation pensé sous l'angle de l'éducation et se basant essentiellement sur l'apprentissage (Meirieu, 1989, 1999). Ces pistes sont susceptibles d'être transposées avec bénéfice dans le contexte tunisien, pour lequel Develay a d'ailleurs travaillé comme conseiller ces dernières années (ainsi que Mme Altet, souvent citée en référence).

¹⁸¹*Ibid*

¹⁸²*Ibid*

5.2-L'enseignement : un métier contrôlable qui exige l'évaluation

Qui dit formation véritablement professionnelle dit nécessairement évaluation des compétences acquises et de leur mise en application tout au long de la carrière, ce vers quoi nous nous tournons maintenant, sachant que cela a une importance particulière dans la Tunisie actuelle.

5.2.1-La notion de contrôle dans l'enseignement : le rôle de l'inspection, l'exemple français

La notion de contrôle prend une place importante dans l'activité d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où elle est inhérente au professionnalisme enseignant malgré le dilemme qu'elle peut provoquer (Altet, 2014 ; Perrenoud, 2010 ; Progin, 2010 ; Maulini et Gather Thurler, 2016). D'une part, le contrôle peut être considéré comme un des outils de développement des pratiques, en faveur de l'amélioration des compétences de l'enseignant, et par voie de conséquence des performances scolaires des élèves. Mais, d'autre part, le contrôle peut constituer un exercice dérangeant, car souvent source de tension, voire de sanction. Altet, déjà citée en référence, considérée comme une chercheuse qui se préoccupe de plus en plus de la complexité des pratiques enseignantes, défend l'idée de contrôle en éducation et en formation. Cependant, au vu des conséquences souvent néfastes sur la relation inspecteur-inspecté, formateur-formé, Altet (2014, p. 148) a elle-même relevé : « *Le contrôle en éducation et en formation a toujours été une question qui fâche* »¹⁸³. Dénommé, surveillance ou évaluation, le contrôle prend la forme de l'inspection, qui a (ou devrait avoir) pour finalité principale l'accompagnement de l'enseignant.

Mais qu'est-ce-que veut dire une inspection, ce mot qui fait l'objet de plusieurs controverses dans la recherche en éducation et en enseignement ?

Dans un travail académique de référence réalisé il y a presque une décennie, Arenilla et al. (2007, p. 172) définissent l'inspection ainsi : « *Une fonction de contrôle et d'évaluation* »¹⁸⁴. Etre un inspecteur, c'est réaliser avec succès ces trois tâches : l'évaluation, la formation et l'innovation pédagogique. Pour sa part, De Grauwe (2008) montre qu'au début, en France,

¹⁸³Altet, M. (2014). Le contrôle dans la formation des enseignants : un outil de développement professionnel. In : *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, pp. 148-158, ouvrage coordonné par Maulini, O., et Gather-Thurler, M., sous (dir.), Meirieu, P. ESF éditeur

¹⁸⁴Arenilla et al. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Education*. Editions : Bordas/Sejer

l'inspection avait pour finalité le contrôle des enseignants et le suivi de l'application des normes ministérielles. Mais au fil du temps, l'inspection scolaire a connu des évolutions remarquables, elle désigne ainsi de plus en plus l'acte par lequel des conseils et des propositions à visée pédagogique sont proposés aux enseignants, notamment les débutants.

Les recherches dans ce domaine insistent d'abord sur l'histoire de l'inspection scolaire et sur ses mouvements. Un premier fait à souligner est que les racines de l'inspection scolaire sont anciennes, comme l'a bien montré De Grauwe (2008). Pour sa part, Ferrier (1999, p. 101) avait souligné : « *De la surveillance de l'école et de ses maîtres, on passe rapidement à l'inspection puis à l'évaluation des enseignants à la suite de la violente contestation des inspecteurs après 1968* »¹⁸⁵. Si l'on prend l'exemple français, on peut donc constater toute une évolution de l'inspection : d'abord simple forme de surveillance (1835-1880), elle désigne ensuite ce que l'on a appelé l'inspection traditionnelle (1880-1980) puis elle devient l'évaluation à partir des années 1980, telle est l'histoire du rôle des inspecteurs des écoles primaires (Ferrier, 1999).

Le corps d'inspection français a attendu les années 80 pour voir une évolution certaine au niveau de ses missions. Selon De Grauwe (2008, p. 501), cela est dû principalement à trois réformes :

- 1- une première qui a pour finalité de simplifier la relation entre l'inspection et l'école ;
- 2- une deuxième réforme consiste à modifier le rôle de l'inspection. Plus précisément, comme l'a noté De Grauwe (2008, p. 502) : « *Le contrôle des enseignants se faisant au niveau de l'école, l'inspection doit changer pour garder sa raison d'être [...] L'objet de l'inspection se déplace de l'enseignement individuel et de l'école vers le système éducatif dans son ensemble* »¹⁸⁶ ;
- 3- une troisième et dernière tendance a pour objectif d'aider le public à accéder aux informations liées au système éducatif et à l'école, ou selon la formule de De Grauwe (2008, p. 502) : « *Permettre au public d'avoir un droit de regard sur ce service* »¹⁸⁷.

¹⁸⁵Ferrier, J. (1999). L'évaluation des maîtres des écoles primaires. In: *Recherche et Formation*, n° 30. La gestion des compétences dans l'Éducation nationale, pp. 101-120, généré le 19 avril 2018, consulté le 25 mars 2021 : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1552

¹⁸⁶*Ibid*

¹⁸⁷*Ibid*

L'évolution de l'inspection scolaire peut s'expliquer par le changement de relation entre, d'un côté, l'inspecteur et l'inspecté, et, de l'autre, l'inspecteur et l'école en général, comme forme institutionnelle soumise à des normes et des textes officiels. Les caractéristiques de la circonscription, l'engagement professionnel de la population enseignante et des élèves et les moyens alloués par le ministère de l'éducation jouent aussi leur rôle (Mingat et al, 1997). Mais quand il s'agit d'un système d'inspection qui se trouve en face d'une grande variabilité au niveau des circonscriptions, au sens où les ressources attribuées ne sont pas les mêmes et où cette situation va systématiquement influencer sur le travail de l'inspecteur, comme c'est le cas en Tunisie, il serait vain de parler d'un progrès uniforme de l'inspection scolaire.

Dans la perspective de procéder à de nouvelles formes d'évolution au système d'inspection, un syndicat français d'inspecteurs (SNPI-FSU) a proposé des principes incontournables devant constituer la forme générale de l'inspection. Nous les résumons en 4 points :

- a- l'inspection devrait penser aux attentes des enseignants et de l'institution, qui sont essentiellement la reconnaissance institutionnelle et la reconnaissance sociale. D'où un accompagnement qui prend pour appui l'échange et l'interaction avec toute l'équipe enseignante ;
- b- l'inspection n'est plus le fait de rechercher ce qui manque dans l'activité de l'enseignant. Elle est plutôt l'outil professionnel qui pourrait améliorer les performances de l'inspecté pour mieux répondre aux difficultés scolaires de ses élèves ;
- c- l'inspection ne peut fonctionner sur le « tas » que dans une nouvelle modalité basée sur l'entraide et la confiance mutuelle ;
- d- l'inspection devrait prendre en compte la dimension qualitative du service public d'enseignement, à savoir contribuer à la « démocratisation de la réussite scolaire » (Devin, 2015). D'une manière plus précise, en finir avec le système scolaire sélectif tout en essayant d'offrir les mêmes occasions d'appropriation de savoirs aux élèves relevant des familles défavorisés (Devin, 2015).

En somme, on peut dire que l'inspection évolue mais lentement, car le corps d'inspecteurs éprouve encore quelques difficultés quant à la question de la posture.

5.2.2-La posture de l'inspecteur : le cas de la Tunisie

La posture de l'inspecteur, cet « ami vigilant » de l'enseignant, si on reprend la formule de Jules Ferry (reprise par Sénore, 2018), demeure ambiguë, car plusieurs termes s'associent : *accompagnateur, formateur, contrôleur, animateur...etc.* Au sujet de la posture de l'inspecteur, De Grauwe (2018, p. 501) a écrit : « *Plusieurs pays ont alors adopté des termes qui reflètent cette fonction de conseil, comme superviseur ou, encore plus explicite, conseiller de méthodes pédagogiques au Malawi ou animateur pédagogique au Mali* »¹⁸⁸. D'ailleurs, la différenciation des termes nous laisse croire qu'identifier d'une manière détaillée les tâches spécifiques de l'inspecteur dans chaque pays n'est pas chose facile. En ce sens, Sénore (2018) a remarqué : « *Trouver la bonne posture n'est pas forcément simple et la hiérarchie est encore souvent sensible* »¹⁸⁹. Pour sa part, Remi (2011) a relevé : « *Il est très difficile de trouver des points communs à tous les systèmes d'inspections dans les différents pays européens* »¹⁹⁰ (Remi, 2011, p. 2). D'une manière générale, l'inspecteur fait partie intégrante de l'éducation nationale et il assure trois fonctions qui servent de base dans l'évolution de l'établissement scolaire : le contrôle des enseignants, l'évaluation et la formation pédagogique (Arenilla et al, 2007). On constate, dans beaucoup de systèmes d'inspection, une indétermination au niveau de la posture de l'inspecteur de l'éducation nationale.

En Tunisie, objet central de ce travail de thèse, le nouveau Référentiel des Compétences des Inspecteurs s'articule officiellement autour de ces trois tâches professionnelles : 1) la formation ; 2) l'audit scolaire ; 3) la recherche éducative. Mais, en réalité, beaucoup de questions peuvent être soulevées. A titre d'exemple : est-ce que ce corps a vraiment été formé par rapport aux tâches importantes et nouvelles que le Référentiel des Compétences a proposées ? Ce corps, au vu du peu du temps dont il dispose, et du manque de formation notamment en recherche-action, est-il en mesure de piloter de la recherche en éducation ? Ne serait-il pas essentiel, d'abord et avant tout, de mieux former les inspecteurs en se basant précisément sur ce Référentiel ?

¹⁸⁸De Grauwe, A. (2008). Inspection scolaire. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 500-503. Sous (dir.), L. Ria et A. Van Zanten. Editions : PUF, Paris

¹⁸⁹Sénore, D. (2018). *L'inspecteur, contrôleur d'erreurs ou ami vigilant*. In : *Cahiers pédagogiques, CRAP*

¹⁹⁰Remi, P. (2011). Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement. In : *Ifé, Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 67, pp. 1-16 : <http://ife.ens-lyon.fr>

En Tunisie, en particulier dans ce que l'on appelle enseignement de base, les critiques faites à l'inspection sont nombreuses. Plus les enseignants avancent dans l'expérience de la classe, plus ils deviennent des experts en la matière et plus ils accentuent leurs critiques envers les inspecteurs. Si l'on s'en tient aux activités les plus apparentes de l'inspection en Tunisie, on peut dire qu'elles sont destinées à faire contrôler la préparation matérielle de l'enseignant. De plus, certains inspecteurs sont clairement directifs dans leur intention et leur fonction. Au cours de cette dernière décennie, les inspecteurs ont pour objectif principal d'assurer la mise au point des programmes scolaires. La perception qu'ont les enseignants des visites de l'inspecteur permet de voir qu'il y a un manque au niveau de l'accompagnement pédagogique. La preuve que les visites de certains inspecteurs correspondent au « contrôle » c'est que les rapports pédagogiques ne sont dans l'ensemble, quoi que ces inspecteurs prétendent, qu'une description détaillée de la préparation matérielle de l'enseignant. La question de contrôle, que l'on voudrait changer en aide et accompagnement, est parfois à l'origine de malentendus surtout quand elle prend en mesure la préparation matérielle (journal de classe, fiches pédagogiques, répartitions trimesirielles et mensuelles...etc.) plutôt que la régulation de réelles difficultés, constituant un obstacle majeur pour l'activité de l'enseignant. Le contrôle et / ou l'évaluation semble un exercice professionnel qui a pour objectif principal l'amélioration des pratiques enseignantes. Le principal postulat sur lequel doit reposer le contrôle lorsqu'il est question d'enseignement-apprentissage est : savoir quels sont pour chaque enseignant les besoins pédagogiques et didactiques les plus urgents. Il n'y a pas d'autre alternative : ou celui (l'inspecteur) – qui prend sous sa responsabilité une circonscription – est capable de jouer son rôle en tant qu'accompagnant, voire « veiller » à ne pas laisser, sans solution, les interrogations de l'enseignant, ou il (l'inspecteur) doit admettre qu'il ne peut pas fournir l'effort pédagogique nécessaire.

En Tunisie, les comportements pédagogiques de nouveaux inspecteurs offrent de réelles occasions pour des critiques incessantes et peuvent, dans bien des cas, conduire à des situations de conflit. Ces critiques, basées essentiellement sur des visites privées d'une vraie qualité pédagogique dispensée sous forme d'aide et de conseils, expliquent la montée de la méfiance, chez certains enseignants, envers les inspecteurs, en particulier ceux de la langue française. Lors d'un séminaire organisé au CENAFOP en 2019¹⁹¹, nous étions témoin de

¹⁹¹Ce séminaire a été organisé par le directeur du CENAFOP, le docteur Kamel Ben Salem El Hajjem. Des inspecteurs de l'académie de Grenoble, des invités de l'Institut Français de Tunisie (IFT) et des inspecteurs et enseignants tunisiens ont marqué leur présence. C'est au cours de ce séminaire que l'on a rencontré, pour la

plusieurs tables rondes élaborées par le professeur Mourad Bahloul¹⁹², qui a précisé en quoi consiste un travail pédagogique renouvelé et pertinent des inspecteurs de langue française. Ce chercheur a montré que la gestion quotidienne du décalage entre les « savoirs que » de l'inspecteur et les « savoirs comment » suppose de leur part une connaissance approfondie de la classe et un travail de recherche-action en lien avec les besoins des enseignants de la circonscription. Ce sont précisément les choix opérés parmi les modalités d'action en classe, à visé pédagogique, qui montrent comment l'inspecteur conçoit l'exercice d'une fonction.

5.2.3-Penser l'inspection dans sa complexité

Sur la question de l'éducation et ce que demande réellement son fonctionnement, Heideiger et Mosconi (2003, p. 45) ont écrit : « *L'éducation nationale, comme d'autres institutions, impose à ses fonctionnaires un contrôle régulier de leur exercice professionnel. Dans le premier degré de l'enseignement scolaire, c'est un Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) qui est chargé de vérifier que les enseignants remplissent correctement leur mission, respectent les programmes et les horaires d'enseignement, et qui évalue leur qualité pédagogique, à travers l'observation d'une séance d'enseignement, suivie d'un entretien avec l'enseignant (e), la rédaction d'un rapport et l'attribution d'une note* »¹⁹³. En effet, l'éducation est une forme institutionnelle où l'on doit accepter des règles et les activités qui en résultent. A partir du moment où l'on a conscience que l'éducation ne peut pas échapper à des normes institutionnelles, on peut faire le constat du caractère inéluctable d'un travail de contrôle accompli par le corps d'inspecteurs. Mais comme l'explique Si Moussa (2000), si l'éducation et les méthodes pédagogiques ont évolué, les rapports d'inspection demeurent trop souvent traditionnels, et ont une tendance à exprimer un climat de sanction. La place qu'occupe l'inspecteur ne semble pas toujours refléter l'évolution de ses actes et rester prisonnière de la forme classique du contrôle. Sur ce sujet, l'auteur a écrit : « *D'aucuns jugeront immuable au fil des ans l'image de l'inspecteur de l'éducation nationale effectuant*

première fois, l'enseignant-chercheur Mourad Bahloul, ancien doctorant du professeur Philippe Meirieu à l'université de Lyon 2 dans les années quatre-vingt-dix.

¹⁹²C'était notre première rencontre avec le professeur Mourad Bahloul, enseignant-chercheur à l'université de Sfax.

¹⁹³Heideiger, M. et Mosconi, N. (2003). Des enseignants face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. In : *Revue française de pédagogie*. Aspect de l'école élémentaire. Autour de l'enseignement professionnel. V. 142, pp. 45-53, généré le 24 décembre 2018 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_142_1_2930

une visite dans une école, assistant à une leçon, puis s'entretenant avec le maître, et rédigeant finalement un rapport ou bulletin d'inspection »¹⁹⁴ (Si Moussa, 2000, p. 75).

Enseigner, nous l'avons vu, est l'un des métiers complexes qui exige forcément une évaluation, ce que l'on appelle inspection. Quand cette inspection est devenue synonyme de contrôle plutôt que de conseil, elle peut ajouter à la difficulté du métier d'enseignant. L'inspecteur doit certes répondre à plusieurs exercices au niveau de sa circonscription. Conduire toute une circonscription, c'est former, contrôler, évaluer, innover, gérer des malentendus souvent créés entre chefs d'établissements et enseignants et participer à des journées de formation organisées par la hiérarchie. En Tunisie – mais c'est aussi le cas dans d'autres pays, notamment la France, malgré les changements intervenus dans la définition des missions inspectorales –, l'inspecteur agit souvent prioritairement en fonction de l'application de normes rigides et anciennes. Aujourd'hui, dans les systèmes d'éducation modernes, la mission essentielle de l'inspecteur devrait être celle de l'accompagnement pédagogique. Face à ces ambiguïtés liées à l'exercice de l'inspection scolaire, on peut relever toute la complexité de l'acte d'inspecter, car elle vient buter sur l'acte d'enseigner. C'est un aspect que la volonté de faire évoluer la situation tunisienne ne peut méconnaître : formation revisitée et inspection repensée, comme nous avons essayé de les faire émerger de ce chapitre, devraient être nos guides pour la rénovation de l'enseignement primaire tunisien.

Si l'on considère que ce qui vient d'être avancé – la conceptualisation de la recherche – peut se révéler pertinent, il convient maintenant de se tourner vers le contexte national tunisien où les concepts de base seront appelés à fonctionner, à travers notre recherche.

¹⁹⁴Si Moussa, A. (2000). Les rapports d'inspection du 1er degré, contenus et finalités : un exemple à la Réunion. In : *Revue française de pédagogie*. Politiques d'éducation prioritaires : l'expérience britannique, V. 133, pp. 75-86, généré le 24 décembre 2018 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1022

PARTIE II:

CADRE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LE CAS TUNISIEN

Nous consacrons cette partie à la présentation du contexte dans lequel se déroule notre recherche afin d'ancrer notre problématique dans sa réalité concrète, que nous éclairons parfois par une plongée dans l'histoire longue. Nous présentons la configuration actuelle du système éducatif tunisien (chapitre 1), puis plus précisément l'« enseignement de base » et ses personnels (chapitre 2). Ensuite, conformément aux thématiques abordées dans la partie théorique précédente, nous examinons dans le même esprit (histoire et présent) les réalités de la formation des enseignants du primaire (chapitre 3) et celles concernant le corps des inspecteurs (chapitre 4). Enfin, dans le chapitre 5, nous récapitulons les éléments de notre problématique et de notre méthodologie avant de passer à l'enquête empirique centrale (partie III).

CHAPITRE 1 – LE SYSTEME EDUCATIF TUNISIEN : PRESENTATION GENERALE

« La qualité d'un système éducatif ne peut pas dépasser la qualité de ses enseignants, et la qualité des enseignants ne peut pas dépasser la qualité de l'organisation du travail dans les écoles et la manière dont les enseignants sont soutenus » (OCDE 2013)¹⁹⁵.

1.1-Structure globale du système éducatif tunisien contemporain

Le système éducatif tunisien se déploie sur trois types d'enseignement :

- a) *L'enseignement de base* : un cycle obligatoire de 9 ans, subdivisé lui-même en deux cycles ; un premier de 6 ans, dispensé aux écoles primaires (6 à 12 ans) et un deuxième, appelé cycle préparatoire (12 à 15 ans), dans les écoles préparatoires (collèges) ;
- b) *L'enseignement secondaire* : il est réparti sur 4 ans dans des lycées dits secondaires (15 à 19 ans) et clôturé par le diplôme de baccalauréat ;
- c) *L'enseignement supérieur diversifié* sous le modèle LMD¹⁹⁶ est dispensé dans les universités.

Le tableau ci-après présente schématiquement et d'une manière détaillée le système scolaire en Tunisie.

¹⁹⁵Sur ce sujet, cf. le Rapport OCDE 2013, cité dans : « Politiques efficaces pour les enseignants. Perspectives de PISA. Présentation. » : <https://www.oecd.org/pisa/Politiques-efficaces-pour-les-enseignants-Perspectives-de-PISA-Presentation.pdf>

¹⁹⁶LMD : c'est un nouveau modèle qui a démarré depuis 2006/2007, dont la licence est désormais pour 3 ans, le master (2 ans) et le doctorat (3 ans).

Tableau. 9-Structure globale du système scolaire tunisien

	Cycle et durée	Tranche d'âge	Niveau	Lieu
Enseignement de Base	a) 1 ^{er} cycle (6 ans)	de 6 à 12 ans	primaire	Les écoles primaires ¹⁹⁷
	b) 2 ^{ème} cycle (3 ans)	de 12 à 15 ans	préparatoire	Les écoles préparatoires (collèges)
Enseignement secondaire	a)Un tronc commun au cours de la 1 ^{ère} année, achevée par une 1 ^{ère} orientation vers une parmi 5 sections ; b)Une 2 ^{ème} orientation au bout de la 2 ^{ème} année. Cette orientation survient vers certaines branches plus spécialisées ; c)Les deux dernières années (3 ^{ème} et 4 ^{ème}) accentuent la spécialisation et mènent au baccalauréat.		secondaire	Les lycées secondaires
Enseignement supérieur diversifié	a)1 ^{er} cycle (3 ans)	de 19 à 22 ans	Licence	Les universités
	b)2 ^{ème} cycle (2 ans)	de 22 à 25 ans	Mastère	
	c)3 ^{ème} cycle (3 ans)	de 25 à 28 ans	Doctorat	

Si les deux premiers degrés sont sous la tutelle du Ministère de l'Education, appelé auparavant – dans les années 60 et 70, plus précisément jusqu'au mois d'octobre de l'an 1970 – Secrétariat d'Etat de l'Education, Ministère de l'Education Nationale, puis Ministère de la Formation, la responsabilité et l'organisation de l'enseignement supérieur reviennent au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Comme tout système éducatif, celui de la Tunisie, poursuit des finalités.

1.1.1-Les finalités du système éducatif tunisien

La loi n° 91-65 du 29 juillet 1991, relative au système éducatif, discutée et adoptée par la chambre des députés le 24 juillet 1991, a proposé, dans son 1^{er} article, treize finalités pour le système éducatif tunisien. Nous les présentons dans ce tableau récapitulatif ci-après :

¹⁹⁷Introduction de la langue française à partir de la troisième année (CE2 en France) et de la langue anglaise dès le début la sixième année (désormais à partir de la 4^{ème} année).

Tableau. 10- Les finalités du système éducatif tunisien (source : la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991, relative au système éducatif).

<i>Article. 1- « Le système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes.</i>	
F.1	<i>-« Offrir aux jeunes, depuis leur prime enfance, ce qu'ils doivent apprendre afin que, chez eux, se consolide la conscience de l'identité nationale tunisienne, se développent le sens civique et le sentiment de l'appartenance à la civilisation nationale, maghrébine, arabe et islamique et s'affermisse l'ouverture à la modernité et à la civilisation humaine ».</i>
F.2	<i>-« Elever les jeunes générations dans la fidélité à la Tunisie et à la loyauté à son égard ».</i>
F.3	<i>-« Préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion ».</i>
F.4	<i>-« Donner aux élèves la maîtrise de la langue arabe, en tant que langue nationale, de façon qu'ils puissent en faire usage, dans l'apprentissage et la production, dans les divers champs de la connaissance : sciences humaines, sciences exactes et technologie ».</i>
F.5	<i>-« Faire en sorte que les élèves maîtrisent une langue étrangère au moins de façon à leur permettre d'accéder directement aux productions de la pensée universelle, technique, théories scientifiques et valeurs humaines, et les préparer à en suivre l'évolution et à y contribuer d'une manière propre à réaliser l'enrichissement de la culture nationale et son interaction avec la culture humaine universelle ».</i>
F.6	<i>-« Offrir aux élèves le droit à l'édification de leur personnalité et les aider à accéder par eux-mêmes à la maturité de sorte qu'ils soient élevés dans les valeurs de la tolérance et la modération ».</i>
F.7	<i>-« Contribuer à promouvoir leur personnalité, à développer leurs potentialités, à favoriser en eux la formation de l'esprit critique et de la volonté efficiente de sorte que, peu à peu, leur soient inculqués la rationalité et la modération du jugement, le comportement empreint de confiance en soi, l'esprit d'initiative et la créativité dans le travail ».</i>
F.8	<i>-« Réaliser l'équilibre dans l'éducation des jeunes générations entre les diverses matières d'enseignement de sorte que les intérêts portés aux sciences, aux humanités, à la technique, à la dextérité manuelle ainsi qu'aux dimensions cognitives, morales, affectives et pratiques soient équivalents ».</i>
F.9	<i>-« Permettre aux élèves d'exercer les activités physiques et sportives en tant que partie intégrante de la formation éducative ».</i>
F.10	<i>-« Préparer les jeunes à affronter l'avenir en les exerçant, dans les divers cycles de l'enseignement, à l'auto-formation afin qu'ils puissent, à la sortie du système éducatif, suivre les mutations rapides que connaît l'époque moderne et y contribuer positivement ».</i>
F.11	<i>-« Habituer les élèves à aimer le travail et à en considérer la valeur morale et le rôle effectif dans la formation de la personnalité, la sauvegarde de la nation et la contribution à l'épanouissement de la civilisation humaine ».</i>
F.12	<i>-« Faire assumer à l'activité éducative son rôle dans la marche globale du pays par la formation des aptitudes et compétences capables d'assumer les devoirs de développement intégral que cette marche nécessite ».</i>
F.13	<i>-« Veiller, à toutes les étapes de l'activité éducative, dans ses programmes et dans ses méthodes, à susciter la conscience de la citoyenneté et le sens civique afin que, à la sortie de l'école tunisienne, l'élève soit un citoyen chez qui la conscience des droits n'est pas séparable des devoirs conformément aux exigences de la vie humaine dans une société civile et institutionnaliste fondée sur le caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ».</i>

Le système éducatif tunisien suit un modèle qui s'appuie beaucoup sur l'évaluation. C'est le corps des inspecteurs qui en est chargé dans les écoles et les lycées, et c'est le rôle du Comité National d'Evaluation (CNE) pour l'enseignement supérieur. Dans une étude récente élaborée en 2010, l'Unesco précise que le CNE a pour objectif de « procéder à l'évaluation générale

de l'enseignement supérieur et de la recherche supérieure universitaire et d'apprécier l'efficacité des actions et des moyens mis à la disposition des établissements d'enseignement supérieur relevant du Ministère »¹⁹⁸. D'ailleurs, la loi du 23 juillet 2002, dans le 7^{ème} chapitre, dispose de 9 articles qui, tous, traitent de la question de l'évaluation. A titre informatif, nous citons l'article 58 :

Art. 58-Toutes les composantes du système éducatif font l'objet d'une évaluation périodique et régulière. L'évaluation a pour but de mesurer objectivement le rendement du système scolaire, celui des établissements qui en relèvent et des personnels qui y exercent, ainsi que les acquis des élèves, de manière à pouvoir introduire les correctifs et les aménagements nécessaires pour la réalisation des objectifs fixés (Loi n°2008-9 du 23 juillet 2002).

Comme le fait remarquer la loi d'orientation de 2002, le système scolaire, influencé, en partie, par l'expérience française, se centre aussi bien sur l'élève que sur l'enseignant ou sur le savoir à enseigner, dans le sens où l'accent est mis autant sur celui qui reçoit le savoir que sur celui qui le détient et le transmet. La loi de 2002, dans son 2^{ème} article, vient mettre en évidence une nouvelle conception du rapport de l'élève avec l'enseignant et le savoir. Elle montre que le système d'éducation est à examiner en tenant compte de l'élève et des conditions nécessaires pour son apprentissage. Le slogan : « L'élève est au centre de l'action éducative » s'inspire nettement de la formule suivante : « L'élève est au centre du système », présentée dans l'annexe de la loi française d'orientation de 1989, dite loi Jospin, considérée comme rénovatrice.

Le but attendu est bien celui-ci : faire en sorte que l'élève soit l'acteur principal de ses apprentissages, donc lui donner la possibilité de s'éprouver dans des situations pédagogiques plus ou moins difficiles, d'agir au nom des ses propres compétences, d'avoir le droit au « tâtonnement » voire à l'erreur, bref de réussir à voir, comme l'avait bien montré Freinet, ce qui « coule dans le bassin ». Dans un chapitre intitulé « Le cheval n'a pas soif : changez donc l'eau de bassin », cité dans « Les Dits de Mathieu », paru dans la *Publication mensuelle* (n° 73, Juin 1952), Freinet avait souligné : « *Nous avons habitué les nôtres à tenir d'abord toute boisson pour suspecte, à l'éprouver et à la vérifier, à construire eux-mêmes leur propre jugement et à exiger partout une vérité qui n'est point dans les mots mais dans la conscience*

¹⁹⁸Pour plus d'informations, cf. *Données mondiales de l'éducation. 7^e édition, 2010/11, élaboré par UNESCO-BIE*, consulté le 3 octobre 2018 : <http://www.ibe.unesco.org>

de justes rapports entre les faits, les individus et les événements. Nous ne préparons pas les gens qui accepteront passivement un contenu – orthodoxe ou non – mais les citoyens, qui, demain, sauront aborder la vie avec efficacité et héroïsme et qui pourront exiger que coule dans le bassin l'eau claire et pure de la vérité »¹⁹⁹ (1952, p. 12).

Un modèle d'enseignement référé à l'Approche Par Compétences (APC)

Alimentée à certaines pédagogies nouvelles, l'Approche Par Compétences (APC) a pour visée de placer l'élève au centre de l'action éducative. Elle semble être un nouveau paradigme qui se distingue par la valorisation de situations pédagogiques donnant aux élèves une possibilité d'agir. Elle repose sur cinq principes, liés à un apprentissage plus rigoureux, plus « rationnel » dans le sens de l'offre de nouveaux rôles à l'élève. Citons, à titre d'exemple, La formule du 3^{ème} principe : « Même le plus compétent commet des erreurs ». Cela suppose qu'enseigner admette le droit à l'erreur de l'élève. Mais il ne faut pas exclure l'évaluation si l'on veut aider l'élève à mobiliser ses savoirs et à renforcer ses acquisitions.

Cependant, quand elle n'est pas une finalité en soi – c'est-à-dire qu'elle se donne l'objet pour l'implication progressive de l'élève dans la conception des situations d'enseignement-apprentissage, et qu'elle ne se réalise pas dans le but de répondre à des satisfactions de la hiérarchie²⁰⁰ – l'Approche Par Compétences sert de repère pour l'évaluation. Elle s'illustre en effet par un va-et-vient entre les situations d'apprentissage et l'évaluation. Ce mouvement pédagogique, à visée régulatrice, entre les deux actes, permet de prendre des décisions dans *l'ici et maintenant* et ce dans le but d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Quatre principales caractéristiques distinguent l'APC : 1) un volet intégratif dont l'objectif est de mobiliser connaissances et *savoir-faire* afin que l'élève puisse résoudre des *situations-problème* ; 2) un processus d'enseignement-apprentissage « différencié » où chaque enfant « apprend un peu à sa manière » ; 3) une nouvelle pédagogie d'autant plus opérante qu'elle se centre aussi bien sur l'enseigné que sur l'enseignant, et nécessite de confier un rôle accru à l'élève surtout au niveau de la construction des savoirs ; 4) un enseignement de type

¹⁹⁹Freinet, C. (1952). Les dits de Mathieu. In : *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 73, pp. 1-24, juin 1952. Publication mensuelle. Editions de l'Ecole Moderne Française, CANNES (Alpes-Maritimes) : https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf

²⁰⁰En Tunisie, un bon nombre d'enseignants réalise l'étape de l'évaluation pour satisfaire l'inspecteur et / ou dans le but d'améliorer la note pédagogique.

communicatif, où l'enseignant est appelé à encourager les échanges inter-élèves. Compte tenu de ces points distinctifs, un changement est censé avoir influencé l'organisation générale des apprentissages en Tunisie.

Il conviendrait de distinguer entre trois types de compétence : 1) celle qui est transversale, ayant pour finalité la mobilisation et l'intégration des savoirs déjà mentionnés ci-dessus dans les différentes activités d'apprentissage ; 2) la compétence terminale qui vise à intégrer, dans une même activité, des compétences disciplinaires dans le but d'aider l'élève à procéder à des réflexions favorisant la résolution des problèmes ; 3) la composante de la compétence terminale, la compétence disciplinaire. L'objectif attendu dans cette compétence est celui de rendre l'élève capable de mobiliser et d'intégrer les savoirs, le *savoir-faire* et le *savoir-être* en rapport avec la discipline enseignée pour se confronter aux *situations-problèmes* inhérentes aux contenus de cette discipline.

Dans le cadre de l'APC, l'évaluation s'étale sur l'ensemble de l'année scolaire. Elle développe l'idée que l'acte d'enseigner-apprendre devrait mesurer régulièrement ce que les élèves acquièrent en termes de savoirs et savoir-faire. Le rapport entre les finalités d'apprentissage et l'évaluation s'avère déterminant. La question de l'appréciation des acquis des élèves, notamment leurs *compétences de base*, constitue un axe central dans le déroulement de chaque discipline. Cela semble indispensable pour permettre la poursuite des apprentissages ultérieurs. L'évaluation commune à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire comprend trois phases :

- 1) une première évaluation d'orientation en début d'année ;
- 2) une deuxième dite de régulation, en cours d'année ;
- 3) une troisième et dernière dite certificative est à la fin de l'année.

Nous proposons, en ce sens, le tableau ci-après qui résume les types, les moments et les fonctions des trois évaluations.

Tableau.11- Les trois évaluations (moments, types et fonctions)

	En début d'année	En cours d'année		En fin de degré
		Au cours du trimestre	En fin du trimestre	
Types d'évaluation	Evaluation d'orientation	Evaluation de régulation	Evaluation de régulation	Evaluation certificative finale
Fonctions	Consiste à prendre note des acquis antérieurs des élèves.	Consiste à prendre note des compétences de base acquises par l'élève.		Consiste à vérifier la maîtrise des compétences de base et prendre une de ces deux décisions (réussite ou échec de l'élève).

De toutes les questions suscitées par la structure du système éducatif, celle qui concerne l'évaluation est la plus cruciale. En fait, la question de l'évaluation, comme nous l'avons vu, est une partie intégrante de l'acte de l'enseignement. Elle accompagne toutes les étapes du processus enseignement-apprentissage. En bref, l'évaluation apparait au cœur des objectifs du système éducatif tunisien, comme en atteste le débat qu'elle ne cesse de susciter depuis les dernières appréciations établies par les organisations internationales tel que l'OCDE²⁰¹. Mais la conception de l'évaluation qui continue à prévaloir dans le système éducatif tunisien, de manière assez exclusive, reste celle d'un système de notation plutôt traditionnel.

Or aujourd'hui, la compétence d'un enseignant ne devrait plus tant dépendre de l'évaluation sommative qu'il doit faire tout au long de l'année scolaire, que de la manière d'habituer l'élève à réfléchir constamment sur son propre savoir, gérer ses difficultés et particulièrement retravailler ses manques en ce qui touche les *savoir-faire*, encourager ses efforts et mettre en œuvre ses « compétences de vie ». Sans vouloir nier l'importance de l'évaluation – potentiel de réglementation – elle peut devenir, surtout lorsqu'elle s'appuie en grande partie sur la notation, source de découragement et de démotivation scolaire. Pour les sociologues de l'éducation, comme Pierre Merle, une évaluation mal pensée et mal administrée peut être source d'humiliation et de sentiment d'injustice (là où l'évaluation formative a un caractère bienveillant et tourné vers la progression de l'élève).

²⁰¹ Cf. notamment l'article « PISA 2015 : où en est la Tunisie ? », publié en 2016 dans L'économiste Maghrébin <https://www.leconomistemaghrebin.com/2016/12/06/pisa2016-ou-en-est-la-tunisie/>

1.1.2-Contextualisation : petite histoire récente du système éducatif tunisien.

La Tunisie fait partie des pays arabes dont les résultats des élèves, au cours des deux enquêtes internationales²⁰², sont au dessous de la moyenne²⁰³ que propose l'OCDE (cf. les deux Rapports successifs de PISA en 2013 puis en 2015)²⁰⁴, c'est-à-dire 61 / 65 pour 2013 et 65 / 70 pour 2015. Il est alors demandé aux responsables et aux décideurs de l'éducation d'ajuster les programmes proposés aux finalités attendues, en vue d'établir une cohésion entre les contenus d'apprentissage et les objectifs censés être atteints. Comme la plupart des systèmes éducatifs dans le monde, le système éducatif tunisien a subi des réformes pour relever les défis consistant à « adhérer au monde développé et s'intégrer dans l'économie du marché »²⁰⁵ (Hafsi, 2013, p. 14). Compte tenu des réformes, le système éducatif a vécu des moments forts mais également une certaine déstabilisation. Bien qu'il bénéficie d'une part financière remarquable du budget général de l'Etat²⁰⁶, le système éducatif tunisien rencontre encore de nombreux problèmes. En fait, c'est un système scolaire qui s'inscrit dans un esprit d'application mécanique des approches éducatives étrangères sans que cela lui ait permis de solutionner les difficultés objectives, tels que le faible niveau des élèves, la violence²⁰⁷, le redoublement et l'abandon scolaire²⁰⁸. Ces questions et d'autres délimitent la contrainte à surmonter pour que, à terme, les objectifs définis par les textes officiels puissent être atteints.

Ces difficultés constatées doivent être remises en contexte. D'où notre plongée dans l'histoire récente qui a conduit au système contemporain tel que nous venons de le décrire partiellement. C'est à une sorte de remontée archéologique que nous nous attachons

²⁰²Nous parlons des deux enquêtes internationales organisées par l'OCDE en 2013, puis en 2015. Pour la dernière enquête effectuée en 2018, de peur peut-être que les résultats soient plus mauvais que les précédents, la Tunisie n'a pas voulu participer.

²⁰³Pour plus d'informations, cf. le site : <https://www.realites.com.tn/2016/12/education-la-tunisie-classee-65eme-sur-70-selon-locde/>

²⁰⁴Rapport PISA 2015 : <https://www.realites.com.tn>

Rapport PISA 2013 : <https://www.oecd.org/pisa/Politiques-efficaces-pour-les-enseignants-Perspectives-de-PISA-Presentation.pdf>

²⁰⁵Hafsi, A. (2013). *Conditions de travail, qualité de vie et santé psychologique chez les enseignants des collèges de Grand Tunis*. Thèse de Doctorat en psychologie de travail sous la direction des deux professeurs : Kridis Noureddine et Cohen-Scali Valérie.

²⁰⁶Il s'agit de 15 % du budget de l'Etat et de plus de 5 % du PIB en 2015.

²⁰⁷Il s'agit de 17000 cas de violence en milieu scolaire en 2017, presque 2000 cas par mois (cf. les statistiques du ministère de l'éducation en 2018)

²⁰⁸En ce qui concerne l'abandon scolaire, on parle de 9% dans le 2^{ème} cycle de l'enseignement de base. Sur ce sujet, cf. essentiellement le rapport de synthèse préparé par Allouch, B. en 2014 :

maintenant, comme nous aurons l'occasion de le faire à d'autres reprises dans cette deuxième partie de la thèse.

La première phase de la 1^{ère} république

S'il fallait faire tenir dans une période « l'âge d'or » du système éducatif, ce serait incontestablement celui qui se situe dans la période entre 1958 et 1991. Portée par le professeur Mahmoud Messadi²⁰⁹, connu pour ses tendances révolutionnaires en éducation et en enseignement, la réforme du 4 novembre 1958 a procédé de la volonté politique de faire de l'école publique un vrai réservoir pour l'ascension sociale.

Le principe de la gratuité et de l'obligation relatif à l'enseignement de base en Tunisie, qui a été, dès la fin du protectorat français, défendu par le président Bourguiba, a permis de réduire les difficultés financières de certaines familles en matière d'accès à la vie scolaire.

Soucieux de deux questions majeures : l'analphabétisme et l'illettrisme, Bourguiba fait ainsi de l'éducation un levier important dans la construction du pays. A ce titre, son discours sur l'enseignement, considéré comme le début d'un long combat visant à faire de l'éducation un facteur déterminant dans la modernisation de l'Etat et la citoyenneté du peuple, est très explicite : « *Quand le pays accèdera à l'indépendance et que l'état sera entre nos mains, il faut commencer par traiter les problèmes de l'enseignement, car tous les autres secteurs en dépendent ; l'enseignement est le véritable moteur de l'homme [...] La question de l'enseignement était notre première préoccupation vu son importance dans l'édification de l'état et la consolidation du régime républicain* »²¹⁰, cité dans le Bolg Pédagogique de Bouhouch et Akroute (2015), ayant comme titre : *Les réformes scolaires depuis l'indépendance : deuxième chapitre : la réforme de 1958 (partie I)*.

Pour mieux témoigner du progrès constaté au niveau de la politique éducative, au moins dans son étape élémentaire, Tarifa (1971, p. 158) a pu écrire : « *En résumé, l'enseignement primaire a connu un développement très rapide ces dernières années. La réforme de 1958-*

²⁰⁹Mahmoud Messadi, né le 28 janvier 1911 à Tazarka (gouvernorat de Nabeul) et décédé le 16 décembre 2004, est un professeur de langue et de littérature arabe, universitaire et homme d'Etat tunisien. Il est aussi considéré comme l'un des auteurs les plus renommés de la littérature arabe contemporaine. Dans les années cinquante, il a présidé le ministère de l'Education.

²¹⁰Extraits du discours du président Bourguiba, prononcé le 25 juin 1958 au collège Sadiki à l'occasion de la clôture de l'année scolaire. Pour plus d'information, cf. le blog pédagogique de Bouhouch et Akroute (2015) : <http://bouhouchakrout.blogspot.com/2015/12/les-reformes-scolaires-depuis-28.html>

1959 a permis de réaliser des économies en cadres et en locaux, et de généraliser l'enseignement. Partout existe une école, même dans les régions les plus retirées »²¹¹.

S'il y a un point qui retient particulièrement notre attention lorsqu'il s'agit de la politique éducative de Bourguiba, c'est indubitablement la construction d'écoles primaires, partout dans le pays. Le but visé était alors de voir une école dans chaque quartier, but semblable à celui de Guizot en 1833 en France, dont le souci majeur était aussi de fonder une école élémentaire dans chaque commune et une école normale dans chaque département.

Selon une étude effectuée par le chercheur Tarifa (1971), l'effort budgétaire réservé à l'éducation a été d'une importance primordiale : *« La part du Département de l'Education Nationale dans le budget de fonctionnement de l'Etat dépasse 25 % ; en 1967, le budget de secrétariat d'Etat à l'éducation nationale s'élevait à 34,1 millions de dinars sur un total de 105 millions, soit 32 %. Par rapport au produit intérieur brut, ce total représente plus de 3 % »²¹².* Bourguiba a compris qu'aucun peuple ne peut conquérir un pouvoir économique sans s'intéresser au potentiel que recèlent l'éducation et l'enseignement.

La deuxième phase de la 1^{ère} République

Avec le commencement de la période présidentielle de Ben Ali²¹³, des initiatives de réformes sont mises en oeuvre.

Après la première réforme du professeur Messedi²¹⁴, qui fut un « leader » de l'éducation dans les premières années présidentielles de Bourguiba en 1958, une deuxième tentative de réforme s'est instaurée sous le numéro 91/65²¹⁵, juste à l'aube du nouveau gouvernement de Ben Ali en 1991. Cependant, en dépit de décisions majeures telles que l'obligation de l'enseignement jusqu'à 16 ans (article 7) et d'autres tentatives portant notamment sur l'enseignement de base (article 6), des symptômes d'échec commencent à affecter l'école publique en Tunisie.

La réforme devient alors l'unique solution à la fois pour garder la bonne image du pays et se conformer aux approches éducatives européennes et internationales, s'efforcer d'instaurer un système prenant en compte les évolutions du contexte social et économique du pays.

²¹¹Tarifa, C. (1971). L'enseignement du premier et du second degré en Tunisie : In : *Population*, 26^{ème} année, n° 1, pp. 149-180 : https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1971_hos_26_1_4974

²¹²*Ibid*

²¹³*Ibid*

²¹⁴Pour plus d'informations, cf. la loi n° 58-118 du 4 novembre 1958.

²¹⁵Pour plus d'informations, cf. la loi n° 91-65 promulguée le 29 juillet 1991.

Pour fournir des réponses aux lacunes relevées par les évaluations de certaines organisations internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO, l'OIT et la Banque Mondiale, est entreprise la réforme de 2002 (qui ne s'affranchit évidemment pas totalement de celle de 1991).

Dans son premier chapitre dédié à la mission de l'éducation, la réforme du 23 juillet 2002 modifiée et complétée en 2008, stipule que « *l'éducation est une priorité nationale absolue* » (art. 1)²¹⁶. L'intérêt témoigné à l'enseignement du peuple tunisien montre que le pays consacre encore une part budgétaire considérable au secteur de l'éducation malgré la situation économique difficile au cours de ces dernières années, d'une part et la déstabilisation politique, à savoir la succession de sept gouvernements entre 2011 et 2019, d'autre part. Comme le souligne le tableau ci-dessus (T. 12), l'éducation garde en effet une part importante dans le budget de l'Etat actuel.

Tableau. 12-Evolution du budget du ministère de l'Education selon les programmes : millions de dinars (Source : Ministère de l'Education : l'éducation en chiffres, 2017/2018)

	2015	2016	2017	2018
Cycle primaire	1325,418	1548,414	1712,304	1742,390
Cycle préparatoire et enseignement secondaire	2281,117	2737,835	2897,056	2933,401
Pilotage et appui	392,372	238,982	252,599	249,742
Total	3998,907	4525,231	4861,959	4925,533

Par ailleurs, il ne faudrait pas limiter cet intérêt pour l'éducation à la seule volonté politique mais également à tout ce que la famille et la société, en Tunisie, déploient en termes d'efforts et de sacrifices à l'enseignement de leurs enfants. Cela se confirme par l'évolution de la scolarisation au cours de ces deux dernières décennies.

Tableau. 13- Evolution du taux de scolarisation par tranche d'âge % (Source : Ministère de l'Education : l'éducation en chiffres, 2017/2018)

Taux net de scolarisation	2004/2005			2009/2010			2017/2018		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Fille	Total
Enfants 6 ans	99,0	99,0	99,0	99,3	99,3	99,3	99,5	99,6	99,5
Tranche d'âge 6-11 ans	96,9	97,0	96,9	97,9	98,5	98,2	99,1	99,3	99,2

²¹⁶Pour plus d'informations, cf. la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire.

Tranche d'âge 6-16 ans	90,0	91,0	90,5	91,3	92,8	92,1	93,8	97,1	95,4
Tranche d'âge 12-18 ans	73,0	78,0	75,4	74,4	81,4	78,0	76,4	87,4	81,7

Le tableau ci-dessus nous montre l'augmentation progressive des taux de scolarisation. Celle-ci touche en profondeur la population de la tranche d'âge entre 6 et 11 ans, elle est de l'ordre de 99,1 % (garçons) et de 99,3 % (filles) pour la rentrée 2017/2018. S'il y a, en Tunisie, une chose à retenir dans l'histoire récente du système éducatif, c'est l'évolution constante de la scolarisation des filles. Selon les statistiques relevant du ministère de l'Education, pour les filles, les taux de scolarisation sont actuellement de l'ordre de 99,6 % pour la population de 6 ans, 99,3 % pour la tranche d'âge entre 6 et 11 ans, 97,1 % pour celle qui est entre 6 et 16 ans et enfin 87,4 % pour la tranche d'âge entre 12 et 18 ans. L'accroissement remarquable des taux de scolarisation des filles constitue, en soi, un indicateur du développement étant donné l'impact de l'instruction des filles sur la société en général et sur la famille en particulier (hygiène et santé, soutien aux enfants dans leurs études, planification familiales...etc.).

A ces deux critères présentés précédemment, on pourrait ajouter le nombre des établissements scolaires.

Tableau.14- Les établissements scolaires en chiffres (source : statistiques de 2017/2018)

Effectif des établissements scolaires (2017/2018)	6954
Dans le secteur public	6086
Dans le secteur privé	868
Effectif des écoles ayant l'année préparatoire	2370
Effectif des écoles primaires publiques	4576
Effectif des écoles primaires privées	480
Effectif des établissements du cycle préparatoire général et de l'enseignement secondaire	1424
Effectif des établissements du cycle préparatoire technique	86
Effectif des établissements du cycle préparatoire général et de l'enseignement secondaire privé	388

Le pays s'est engagé dans un projet visant à un enseignement pour tous, ce qui suppose l'élévation systématique du nombre d'élèves, soit 2. 232 352 et de celui des enseignants, à savoir 160 821. Cependant, à notre sens, il y a un « non-dit », quelque chose qui reste caché et non traité dans le fonctionnement du système éducatif tunisien. L'augmentation du budget

consacré à l'éducation et l'évolution du taux de scolarisation des jeunes, d'ailleurs, à elles seules ne peuvent offrir les changements que le peuple tunisien souhaite.

1.2-Les principaux problèmes du système éducatif en Tunisie

Le système éducatif, quand il ne parvient plus à répondre, même partiellement, aux exigences sociales et économiques d'un pays, risque de devenir une « barrière » devant les aspirations de la société. Comme l'a dit Postic : « *Tout système scolaire porte la marque de la société qui l'a produit, et il est organisé selon la conception de la vie sociale, des rouages de la vie économique, des rapports sociaux, qui anime cette société* »²¹⁷ (2001, p. 23). Celui de la Tunisie contemporaine ne fait pas exception. Toutefois, comme le soulignent Cros et Moalla (2001, p. 12) : « *Malgré ses avancées en terme d'accès, le système éducatif tunisien est encore quelque peu confronté à un problème de rétention et de rendement scolaires liés aux déperditions occasionnées par les redoublements et les abandons* »²¹⁸. Les propos ci-après constituent plus ou moins les problèmes majeurs du système éducatif tunisien.

1.2.1-Un système scolaire qui n'est pas en adéquation avec le marché du travail

Le rapport entre l'école et l'emploi faisant partie intégrante des finalités des systèmes éducatifs, en Tunisie, la relation entre éducation et travail apparait au cœur des débats depuis les années 2000. Des questions ont été dégagées : Pourquoi toutes ces années d'études si cela ne contribue pas à un emploi ? A quoi servent toutes les compétences cumulées tout au long du parcours scolaire et des stages professionnels si cela n'est pas finalisé par un recrutement dans le domaine auquel on a été formé ? Au fond, à quoi sert d'aller à l'école ?

Alors qu'on a assisté à l'augmentation considérable de diplômés des universités, ce qui est en soi un signe positif, le marché du travail ne parvient pas à les intégrer, ce qui révèle une crise. Cela est sensible dans les métiers de l'éducation et de la formation en ce sens que le taux des chômeurs s'élève de jour en jour. La relation établie entre éducation et emploi n'a

²¹⁷Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Editions : PUF. 1^{ère} édition, 1979.

²¹⁸ Cros, F. et Moalla, M. (2001). *Le pari du projet d'école en Tunisie*. Unicef.

malheureusement pas été prise suffisamment au sérieux, des difficultés sont apparues et pèsent de tout leur poids sur l'économie. Selon certains sociologues spécialisés en économie de l'éducation, l'efficacité d'un système éducatif ne se mesure pas seulement à la transformation des méthodes d'enseignement, ou au renouvellement des approches éducatives, encore que cela soit très important, mais à la relation étroite que le système parvient à établir avec l'économie : le but attendu d'une politique éducative est bien celui de l'entrée dans la vie professionnelle. Cet objectif économique a évidemment, dans le même mouvement, une portée sociale plus générale.

1.2.2-Un système scolaire qui ne répond pas à sa fonction sociale

On ne peut s'intéresser aux caractéristiques d'un système éducatif sans prendre également en compte son souci des exigences sociales. Selon les sociologues, un autre aspect de l'efficacité d'un système scolaire tient dans son adaptation aux aspirations fondamentales de la société. En Tunisie, la famille et la société cherchent toujours à trouver dans le système scolaire une possibilité d'« ascension sociale ». La question de l'ascension sociale telle qu'elle apparaît chez Porcher (2000) semble désigner le droit de tous à une éducation qui ne favorise pas une couche sociale de préférence à une autre (celle des « héritiers » par rapport à celle des « deshérités », selon les termes de Bourdieu et Passeron, 1964).

Quand l'accent est mis de plus en plus sur un enseignement destiné aussi bien aux enfants des familles socialement aisées qu'aux autres couches de la société, cela ne peut que réduire les inégalités éducatives. Quand l'éducation est devenue une affaire insupportable pour les familles défavorisées, et que l'école échoue dans l'intégration sociale des élèves des classes ouvrières et populaires, il n'est plus possible de parler de fonction sociale de l'école, même pour les systèmes éducatifs aux méthodes pédagogiques les plus innovantes. Tel est le problème auquel le système éducatif tunisien est confronté.

En conclusion de ce chapitre, l'étude succincte que nous avons faite sur l'enseignement en Tunisie montre qu'il existe, depuis la fondation de la première République, un énorme travail au niveau des textes officiels et des lois en vigueur. Mais lorsqu'il est question de la réalité du terrain, des interrogations peuvent être dégagées. Le décalage qui existe entre les mesures prises dans les « coulisses du ministère » et ce que demande vraiment l'école de la

République en termes de rectification globale est l'une des interrogations majeures. C'est la volonté de contribuer, pour notre modeste part, à la résolution des difficultés constatées qui motive essentiellement ce travail de thèse.

CHAPITRE 2 - A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE SES PERSONNELS EN TUNISIE

« L'éducation de base est essentiellement et précisément consacrée, d'où son nom, aux apprentissages fondamentaux : savoir lire et écrire, savoir calculer (les quatre opérations arithmétiques élémentaires) et résoudre des problèmes simples. Apprentissages de la lecture et de l'écriture s'appuient en partie sur une suffisante maîtrise de l'expression orale, partie donc de l'éducation de base, tandis qu'eux-mêmes conditionnent celui du calcul [...] L'ensemble de ces apprentissages est nécessaire à l'acquisition de tous les savoirs comme à l'accès à tous les autres enseignements » (Lallez, 2000, p. 226)²¹⁹.

2.1-L'enseignement de base en Tunisie : organisation et étapes

L'idée d'un enseignement de base composant un premier cycle de six ans et un second cycle de trois ans, est ancienne. Elle remonte à 1989, à savoir deux ans après le début du mandat de Ben Ali²²⁰. En 1991, le pays a connu une réforme passant par une loi majeure n° 91-65 promulguée le 29 juillet 1991. Cette loi, qui avait abrogé la précédente loi n° 58-118 du 4 novembre 1958, stipule dans son 6^{ème} article que « l'enseignement de base constitue un cycle complet qui accueille les enfants à partir de six ans. Il a pour objectif de les former de façon à développer leurs potentialités et leur garantir, autant que faire se peut, un niveau minimum de connaissance, qui soit à même de les préserver de la régression à l'analphabétisme et qui

²¹⁹Lallez, R. (2000). *Education de Base*. Dans A. Van Zanten (dir.), Dictionnaire de l'éducation, pp. 226-233, édition : L'Harmattan, Paris

²²⁰Le président Ben Ali fut le 2^{ème} président de la République tunisienne. Il a gouverné pendant 23 ans (1987-2010).

leur permette soit de poursuivre leur scolarité dans le cycle suivant, soit d'intégrer la formation professionnelle ou de s'insérer dans la société ».

Par la suite la loi d'orientation relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire de 2002, modifiée par la loi du 11 février 2008, a confirmé que l'enseignement de base a pour finalité de former les élèves et de leur garantir un niveau d'instruction leur permettant, soit de poursuivre leurs études secondaires et universitaires, soit de choisir une filière pour y suivre une formation professionnelle dans des Ecoles Préparatoires Techniques. L'articulation entre l'éducation de base et l'insertion professionnelle a été développée par le décret n° 2002-2057 du 10 septembre 2002. Sur ce point, un Rapport de 2013, relatif au Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi Tunisien, a noté qu' « à partir de 2002, la Formation professionnelle et l'éducation de base et secondaire sont rattachées sous le même ministère, celui de l'Education et de la Formation professionnelle (Décret n° 2002-2057 du 10 septembre 2002) »²²¹. Trois objectifs ont été lancés dans le cadre de ce rattachement :

- Faire en sorte qu'une articulation soit établie entre les cycles d'enseignement et la formation professionnelle dans le but de préparer les élèves à la vie active et / ou à la phase d'apprentissage suivante ;
- Favoriser le développement du rapport entre l'enseignement de base et la formation professionnelle de manière à améliorer l'employabilité des élèves ;
- Travailler sur le développement de l'enseignement, de la formation professionnelle et de l'emploi.

2.1.1-Les étapes de l'enseignement de base et la question du sens

L'enseignement préscolaire²²²

En Tunisie, on peut noter, dès la première vue, que l'enseignement préscolaire n'est pas encore envisagé comme une nécessité, que l'école maternelle n'est pas encore considérée comme une étape essentielle, officiellement intégrée dans l'enseignement de base. En dépit de quelques décisions minoritaires dans les grandes villes, cette étape demeure délaissée par le ministère de

²²¹Source : https://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/09/oit_analyse_syst%C3%A9me_%C3%A9ducatif_tunisien_2013.pdf

²²²Il s'agit des jardins d'enfants dont l'âge varie de 3 à 5 ans. Bien que connue comme une phase nécessaire de par le monde entier, le pays ne l'accorde malheureusement pas une valeur.

l'Education. L'enseignement maternel est actuellement confié à des garderies et écoles majoritairement privées. Dans la mesure où les garderies et les écoles maternelles privées prennent en charge cet enseignement, nous pouvons penser que seuls les enfants de familles aisées ou citadines sont concernés. Dans un pays où la société est massivement rurale, la mise en place d'un apprentissage dans les écoles maternelle est encore inenvisageable.

Dans les années 2000, le ministère de l'Education a pris la décision de former des instituteurs et des institutrices des écoles maternelles dans les cinq Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres²²³. Toutefois, dès que ces élèves-maîtres ont fini avec succès leur formation de deux ans, ils se sont trouvés recrutés dans des écoles primaires, compte tenu des besoins dans ce secteur.

Le ministère de l'Education a en fait certaines réticences à s'investir à fond au profit de cette première étape d'enseignement. Force est de constater que les possesseurs des garderies privées pèsent de tout leur poids sur la décision de tous les ministres de l'éducation nationale, ce que confirme récemment Zghal (2014) dans cette formule : « *Dans les bureaux des responsables et les coulisses du ministère s'effectuent des marchés* »²²⁴. On peut noter, au vu de ces remarques, des comportements empêchant la prise en charge publique de certaines nécessités éducatives.

L'enseignement primaire

La loi d'orientation de 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, dans son article 22, affirme que « *le cycle primaire d'une durée de six ans, a pour objectif de doter l'apprenant des instruments d'acquisition du savoir, des mécanismes fondamentaux de l'expression orale et écrite, de la lecture et du calcul, de se doter des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères. Il vise en outre à aider l'apprenant à développer son esprit, son intelligence pratique, sa sensibilité artistique et ses potentialités physiques et manuelles, ainsi qu'à son éducation aux valeurs de citoyenneté et aux exigences de vivre ensemble* »²²⁵. Il s'agit bien ici d'un ensemble de savoirs dont l'acquisition est confiée à la fois à l'école publique et à ses partenaires.

²²³Nous citons comme exemple les cinq villes des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres : Le Kef, Sousse, Korba, Gafsa et Kasserine.

²²⁴*Ibid*

²²⁵L'article 22 (nouveau) sur l'enseignement primaire. Pour plus d'informations sur ce sujet, cf. la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire

L'enseignement primaire est une activité difficile, qui exige un réel profil institutionnel de l'enseignant pour qu'il maîtrise les techniques de conduite de classe. Comme nous l'avons montré précédemment, l'enseignant est par ailleurs amené non seulement à avoir une bonne connaissance disciplinaire et à adopter les méthodes innovantes les plus efficaces, mais à jouer en classe les rôles que la situation pédagogique requiert et de recourir, entre autres, à des activités comme l'activité sensorielle et motrice, l'activité manuelle et physique et l'activité morale. L'activité intellectuelle, voire intellectualiste, trop adoptée par les enseignants, ne devrait pas tenir à l'écart les activités qu'on vient d'évoquer. Il faut que l'enseignant prenne garde que ces activités (manuelle, motrice, sensorielle...etc.) ne se résument pas à un simple bricolage.

Dans son premier chapitre intitulé « De la mission de l'éducation et des fonctions de l'école », la dernière réforme de 2002 attribue à l'école primaire un statut prépondérant :

Art. 6 –L'école constitue la cellule de base du système éducatif et une structure pédagogique à part entière. L'école veille à préserver et à mettre en valeur la mémoire éducative et à la faire connaître aux gens (Loi n°2008-9 du 11 juillet 2002).

Si on s'en tient au contenu de l'article ci-dessus, on ne peut que ressentir de la fierté et être satisfait du statut que possède l'école en Tunisie, et de la mission qu'elle ose prendre en charge. En Tunisie, accorder une valeur suprême à l'école n'est pas non plus nouveau. D'ailleurs, cette institution fut l'utopie de l'époque du protectorat français. Rappelons-nous la formule de Louis Machuel en 1889 à propos du système scolaire en Tunisie : « *Ce qu'il faut d'abord à la population tunisienne, c'est l'enseignement primaire à ses différents degrés, c'est l'enseignement professionnel, commercial, agricole, industriel. Nous devons faire ici des ouvriers, des agriculteurs, et des commerçants, nous devons éviter surtout de créer des déclassés* » (cité in A. Abdesslem, 1975, p. 35, repris par Sraieb, 1993, p. 244)²²⁶. Il faut rappeler aussi qu'avec Bourguiba la volonté politique a fait de l'enseignement un enjeu aussi bien national que social.

Mais, avec le temps et du fait de la progression mondiale du capitalisme, l'intérêt porté au secteur privé a eu tendance à prendre le relais, surtout dans les grandes villes et les banlieues. La préoccupation de l'école primaire publique tend alors à faiblir. Quel que soit l'état économique du pays, il n'est plus pardonnable d'avoir des écoles encore appauvries en matériel (avec des anciennes tables) et souvent démunies des instruments vitaux tels que l'eau et l'électricité.

²²⁶Pour plus d'informations, cf. ce lien : https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1993_num_68_1_2570

Comment pourrions-nous demander aux décideurs d'être soucieux de l'école publique si la scolarité de leurs enfants se fait ailleurs, dans le privé ? Dans notre conception, l'idée d'une école publique relevant de mêmes outils au service de tous les élèves du pays, sans distinction entre « nord » et « sud », « est » et « ouest », « rural » et « urbain », n'est pas suffisamment mise en application, malgré la succession des gouvernements. Au regard des dernières réformes et textes officiels, un certain écart apparait, entre ce qui est anticipé dans les bureaux du ministère, ainsi que sous le « toit du parlement » et ce que l'on peut voir concrètement sur le terrain (ce sera un aspect de notre enquête).

La question du sens du travail scolaire

Si l'école publique n'est pas en mesure de mettre à disposition de ses apprenants un espace culturel, comment aurait-on le courage de leur demander d'appivoiser ce lieu ? Comme le disait Alain dans son ouvrage : « Propos sur l'Education », chapitre 24 : « *Il faut donner d'abord* »²²⁷. Alain estime qu'il fallait d'abord réfléchir au besoin de l'élève et de la personne en général²²⁸. On peut avancer l'idée que l'élève tunisien, dans son école, souffre d'un manque remarquable d'outils culturels, sportifs et, parfois, pédagogiques et didactiques. Les écoles primaires, en particulier dans les zones rurales et campagnardes, ne disposent souvent que d'anciens équipements scolaires (chaises, tables et tableaux noirs), remontant au temps scolaire des parents et grands-parents, alors que le numérique domine le monde de l'apprentissage.

De même, en matière de « travail scolaire », dans l'école primaire en Tunisie, le curriculum réel ne coïncide souvent pas avec le curriculum « formel », les normes, les règles et les programmes affichés officiels. Aux conditions matérielles que nous venons d'évoquer s'ajoutent des dispositions subjectives, concernant les élèves, selon leur origine, mais aussi les enseignants. On peut constater que ce que font réellement les élèves en Tunisie et ce qu'ont montré les organisations internationales au cours de l'évaluation des systèmes éducatifs, présente de graves lacunes. L'apprentissage dans l'école primaire vise à la réussite scolaire qui est conçue comme indicateur principal de l'efficacité, ce que cherche le travail scolaire (c'est en principe l'objectif général de l'école, de l'élève, des enseignants, de la famille et de la société). Or, souvent l'acte d'apprendre à l'école signifie « *travail absurde* » (Barrère, 1997, p.230) ; ce fait est aggravé

²²⁷Alain, (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF.

²²⁸*Ibid*

quand certains enseignants ne parviennent pas à maîtriser les savoirs à enseigner, mais également quand les élèves échappent à la motivation et perdent leur attention en classe.

Bien que l'école soit obligatoire entre 6 et 16 ans, certains élèves ont tendance à considérer tout apprentissage comme une chose imposée, donc qui s'inscrit dans un registre familial, social et institutionnel contraignant. La qualité du travail scolaire varie d'un établissement à l'autre, d'une communauté à une autre. En Tunisie, ce *fait scolaire* est soumis à des critères sociaux et économiques très marqués renvoyant à la famille, à la société et donc au capital social, culturel et économique (Bourdieu, Passeron, 1970). De manière peut-être encore plus accentuée qu'ailleurs, le travail que l'élève fait à l'école dépend des aptitudes et des dispositions durables que celui-ci acquiert à travers son enfance, ce que Bourdieu (1979) appelle « *habitus* », comme « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* »²²⁹.

Plusieurs causes entremêlées retentissent ainsi sur le travail scolaire : les conditions contextuelles, telles que la structure géographique de l'école (montagneuse, rurale, urbaine...), la zone d'éducation où elle se situe (ZEP, non ZEP), la politique éducative propre à la communauté à laquelle elle appartient, mais aussi la motivation des personnels éducatifs, ainsi que le niveau des formes d'organisation du travail enseignant associé au fonctionnement du système intérieur de l'établissement et les types de relations que les collègues entretiennent entre eux. Plutôt que parler du travail scolaire en disant qu'il est « bon » ou « mauvais », c'est la question de son sens qui est posée car ce sens se tisse avec un ensemble de facteurs et d'interprétations que l'école tunisienne ne semble plus détenir réellement ces dernières décennies. Or, si on pense avec Develay (1996, p. 90) que « *le sens de l'école ne va pas de soi* »²³⁰, il revient d'abord aux enseignants d'aider leurs élèves à le construire, car ce sont eux adultes, chargés d'enseignement et d'éducation, qui sont en première ligne ; mais encore faudrait-il que ce sens leur apparaisse vraiment à eux d'abord. L'appui du ministère, des formateurs et des inspecteurs devrait leur être fortement acquis. D'où le rôle décisif du rôle joué par la formation sur lequel nous reviendrons plus loin (chapitre 3 et 4).

La question de la réalité du travail des élèves en Tunisie est donc elle-même en rapport évident avec la formation et les pratiques enseignantes. C'est pourquoi il est important de se tourner

²²⁹Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Editions de Minuit.

²³⁰*Ibid*

maintenant vers la description du corps des enseignants primaires tunisiens (objet du deuxième moment de ce chapitre 2).

2.2-Morphologie du corps des instituteurs du premier cycle de l'enseignement de base

Dans un ouvrage paru en 2014, qui a comme titre *Lettre à un jeune professeur*, Meirieu (2014) souligne : « *Quel que soit notre statut, quelles que soient nos disciplines, nous sommes d'abord professeurs d'école...Tous les professeurs sont des instituteurs d'humanité...* » (Meirieu, 2014, p. 27-95)²³¹.

2.2.1-Profession instituteur : une extrême variété de situations en Tunisie

Du verbe « *instituer, signifiant élever, éduquer* » est dérivé le mot *Instituteur*, comme il a été indiqué dans le *Dictionnaire de Pédagogie*, édition 1911, de Ferdinand Buisson²³². Pour sa part, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) a attribué six définitions pour le mot « instituteur » :

- 1- « *celui, celle qui institue quelque chose (verbe. Instituer) ;*
- 2- *celui, celle qui donne une formation de base ;*
- 3- *celui, celle qui établit dans la connaissance, la science de quelque chose ;*
- 4- *celui, celle qui est chargé de l'instruction et de l'éducation des enfants dans une famille ;*
- 5- *celui, celle qui détient une école ou un pensionnat ;*
- 6- *celui, celle qui enseigne dans une école maternelle, primaire, publique ou privée »*²³³.

²³¹Meirieu, P. (2014). *Lettre à un jeune professeur*. ESF éditeur (1^{ère} édition en 2005).

²³²Sur ce sujet, voire l'emploi des mots « instituer, institution, instituteur » en consultant l'édition électronique du nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de Ferdinand Buisson : <https://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2926>

²³³Source : <https://www.cnrtl.fr/definition/instituteur>

Le temps des instituteurs normaliens (IN)

Il en va de même pour la Tunisie, ancien protectorat, que pour la France où les écoles normales ont joué un rôle déterminant au moins depuis Guizot (1833). S'il existe une période, du moins dans l'enseignement primaire, que l'on peut considérer comme inoubliable, c'est sans doute celle des instituteurs normaliens. De toutes les phases d'enseignement évoquées dans les débats publics, le temps des normaliens est le plus apprécié, parce que c'est un héritage des meilleurs architectes de la politique éducative française²³⁴. De fait, la première Ecole Normale en Tunisie a été créée par Paul Cambon et Ali Bey le 29 décembre 1884²³⁵. Selon Mandard²³⁶, vers 1905 l'Ecole Normale comportait « *quatre classes primaires dont les études terminales étaient sanctionnées par le Certificat d'Etudes primaires élémentaires, et deux classes d'enseignement primaire supérieur préparant au brevet de capacité pour l'enseignement primaire : Brevet élémentaire d'abord, Brevet supérieur ensuite* » (Mandard, 1954, p. 68)²³⁷.

Au début de 20^{ème} siècle, un tournant a marqué l'histoire des instituteurs normaliens avec la mise en place d'une nouvelle école d'« élèves-mouderrès », destinée à enseigner la langue arabe. Celle-ci fut créée au sein de l'école normale d'instituteurs. C'est dans cette perspective de progressivité que la formation des instituteurs normaliens, comme l'avait souligné Mandard, devait atteindre « *une importance comparable à celle des meilleures écoles normales de France, aussi bien par ses effectifs que par la valeur de son enseignement* » (Mandard, 1954, p. 69)²³⁸.

L'expérience des instituteurs normaliens fut également très appréciée juste après l'indépendance, le pays ayant pensé à élargir cette expérience. Il était temps de mieux saisir les principes de la formation dans les écoles normales, donc de réfléchir à de nouvelles normes et lois susceptibles de régulariser le système éducatif par la préparation d'équipes ayant en leur possession la forme et le fond du métier d'enseignant. L'intérêt pour Bourguiba est d'accroître les marges de contextualisation du système éducatif. La première décision,

²³⁴Comme nous l'avons évoqué précédemment, la première école normale d'instituteurs, nommée Collège Alaoui, remontait au 1884. Si elle fut construite par Louis Machuel et Ali Bey, on ne peut non plus négliger les empreintes de ces deux feux, les deux Jules : Jules Ferry et Jules Jusserand. Cf. notamment l'article de Sraieb (1994) et le blog de Bouhouch et Akroute (2014).

²³⁵Pour plus d'informations sur ce sujet, veuillez consulter (dans cette thèse) le 2^{ème} chapitre : L'histoire de la formation des instituteurs en Tunisie de la partie II : Cadre et contexte de la recherche : le cas tunisien.

²³⁶Mandard est l'ancien directeur de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis.

²³⁷Mandard, R. (1954). L'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis. In : *Bulletin économique et social de la Tunisie*, pp. 68-74

²³⁸*Ibid*

celle de l'arabisation, fut instaurée en 1958 par Bourguiba, puis une deuxième loi suivit en 1967, portant sur la création des classes pédagogiques qui ont supplanté les classes normales (Bouhouch et Akroute, 2014). L'enseignement dans les écoles normales est désormais réservé aux élèves montrant leur prédisposition dès la 3^{ème} année secondaire (neuvième année de base actuellement). L'histoire montre que les instituteurs normaliens furent considérés comme des héros de l'enseignement, qui ont manifestement participé à la construction du pays dans un moment où l'analphabétisme et l'illettrisme dominaient et handicapaient le progrès économique²³⁹. Bourguiba a estimé que le « *one best way* » consiste, en premier lieu, dans l'enseignement de tout le peuple pour construire un pays civilisé. Nous étions l'un des élèves ayant vécu les moments charnières marquant la période des instituteurs normaliens.

Il fut un temps où tout était directement de la responsabilité des instituteurs normaliens (choix des contenus, des outils), car tout simplement ils ne se disposaient pas de guides-maitres comme c'est le cas actuellement. Leur action éducative recouvrait l'ensemble de l'apprentissage des enfants, incluant aussi les cours du soir, organisés gratuitement en faveur des élèves en difficulté, mais également les séances d'intensification allouées aux « meilleurs » élèves. Telle est l'image des instituteurs normaliens, acteurs qui avaient réussi à mobiliser l'esprit des élèves en leur donnant les moyens essentiels pour les rendre susceptibles de *faire tout seuls*. Chose intéressante, dans leurs mémoires, les instituteurs normaliens avaient gardé de bons souvenirs sur les élèves d'autrefois, disposant aussi, la plupart du temps, d'une motivation permanente, d'une rigueur extrême, d'un respect au niveau des consignes et de réactions ajustées.

Bucheton résume l'ensemble de cet engagement et de ces qualités que nous trouvons chez les instituteurs normaliens tunisiens de jadis avec la notion très positive : « *modèle de multi-agenda* » (2009, p. 6)²⁴⁰. Pour cet auteur, « *l'instituteur est agent d'une offre d'école, il est même celui qui la porte spécifiquement quand il exerce son métier [...] La fonction d'instituteur s'ordonne à de multiples rapports et à de multiples enjeux (enjeux sociaux d'intégration des populations, enjeux culturels de transmission des savoirs, etc.), elle exige*

²³⁹Cf. le Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie (1976-1978), présenté à la 38^{ème} session de la conférence internationale de l'éducation, Ministère de l'Education Nationale, République Tunisienne, Genève, juillet 1979

²⁴⁰Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. In : *Des recherches aux pratiques du primaire au lycée*, pp. 1-21, avec la collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado. Edition : RETZ, Paris. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/29/8/Buchetonchapitrelivre_3362_98.pdf

une forte mobilisation de ceux qui l'assument ou du moins qui désirent l'assumer en tenant compte des instances et des personnes »²⁴¹.

Le temps des instituteurs de l'enseignement général (IEG) ²⁴²

Pour les instituteurs dits de l'enseignement général, leur recrutement remonte au milieu des années quatre-vingt, date à laquelle le pays confiait à ce corps la mission de l'enseignement primaire, dit ensuite de « base ». Le plus souvent recrutés comme remplaçants sans pour autant avoir reçu une formation initiale, les instituteurs de l'enseignement général sont devenus, au fil du temps, une catégorie professionnelle qui représente une masse importante dans la morphologie du corps enseignant (38,9 % de l'ensemble d'instituteurs).

Le recours aux IEG ne veut pas dire qu'il n'y avait pas, à cette époque, une formation initiale des instituteurs. Bien au contraire, ce sont les Ecoles Normales d'Instituteurs qui constituent à cette époque l'unique espace de formation des maîtres. Cependant, le nombre d'instituteurs diplômés de ces écoles, pour diverses raisons, n'a pas pu répondre à l'appel d'offre du ministère de l'Education. C'est ainsi qu'une nouvelle structure de recrutement des instituteurs a été mise en place à partir des années 80 du siècle dernier, celle des étudiants qui, pour diverses motivations²⁴³, ont choisi de travailler dans les écoles primaires. Face à la pénurie de normaliens et à la forte demande de personnels enseignants, il a été convenu au gouvernement qu'il fallait trouver une solution. Donc, le recrutement des instituteurs professionnels, comme c'est le cas avec les normaliens, n'est plus l'enjeu d'un pays qui a beaucoup compté sur l'enseignement pour remettre en état la société. Alors que d'autres pays voisins²⁴⁴ accordent encore une importance à la formation des instituteurs, la Tunisie, de son côté, a montré peu d'intérêt à la formation initiale des enseignants, c'est-à-dire à la poursuite et l'amplification des Ecoles Normales.

²⁴¹*Ibid*

²⁴²Ce corps constitue une part fondamentale et remarquable de la mosaïque enseignante.

²⁴³L'histoire du recrutement des instituteurs de l'enseignement général (IEG) en Tunisie nous a montré cependant que ce corps a été obligé de choisir le métier d'instituteur car soit il a échoué à la poursuite des études universitaires, soit sa situation familiale et sociale était difficile, donc se présente comme une contrainte devant son parcours universitaire. D'une manière précise, deux variables ont été relevées : l'échec universitaire et les contraintes familiales.

²⁴⁴A titre d'exemple, en Algérie, depuis 1997, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) annonça une nouvelle tentative de formation d'instituteurs en améliorant les conditions d'accès. A partir de cette date, on parle d'un cursus de formation équivalent à Bac+3. Au Maroc, si le recrutement des instituteurs dépend au moins d'un profil DEUG (2007), la formation de ce corps est désormais par alternance. Cependant, depuis 2012, ce pays a lancé le projet d'une « formation qualifiante », prise en charge par des établissements de l'enseignement supérieurs (CRMEF), qui ont supplanté les centres de formation d'instituteurs (CFI).

Une partie de l'enseignement primaire a alors été confiée à de nouveaux instituteurs dont le niveau n'excédait pas le diplôme de « Bac ».

Pendant presque plus d'une décennie que va durer ce nouveau régime de recrutement, des tentatives de formation se constituent ici et là dans les circonscriptions, afin de construire un noyau solide d'instituteurs. Dans la même perspective, de 1997 à 2011, l'ISEFC²⁴⁵ de Tunis a contribué à la formation de ce nouveau corps initialement démunie de diplôme universitaire, en proposant à cette catégorie professionnelle un statut déterminé. L'objectif principal était d'améliorer les compétences des personnels enseignants grâce à une formation continue s'achevant par le diplôme de « Maîtrise » dans l'une des matières proposées²⁴⁶. Nous pouvons ici noter que les sciences de l'éducation ont suscité l'intérêt des instituteurs de l'enseignement général (à côté de l'intérêt également des normaliens).

S'intéresser à la poursuite des études, particulièrement en sciences de l'éducation et en didactique de français à l'ISEFC, au rapport à l'innovation pédagogique, a été une forme d'exigence pour les IEG. Plus précisément, ce corps enseignant, par l'intérêt accordé à la formation continue que l'ISEFC a mis à leur disposition, s'est inscrit dans un nouveau processus de professionnalité. D'ailleurs, le fait d'exercer à la fois son travail enseignant et s'adonner à l'apprentissage de nouveaux savoirs essentiels à son métier est une forme de « professionnalisation » au sens fort, permettant d'accéder à la reconnaissance sociale (Bourdoncle, 1991, 1993). C'est dans ce contexte que les IEG ont construit progressivement leur professionnalité.

Faire ainsi l'hypothèse d'un développement professionnel, c'est recourir, comme le souligne Lang (1999, p. 26), cité par Périsset (2015, p. 19), à cinq affirmations :

- 1- *« La présence de savoirs et savoir-faire spécifiques de haut niveau, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ;*
- 2- *L'engagement individuel de chaque acteur, novice au départ, qui, à travers sa formation et sa pratique, va devenir un professionnel expérimenté ayant acquis une expertise ;*
- 3- *La production, par l'action professionnelle, de résultats efficients et efficaces ;*
- 4- *La relation qu'entretient l'acteur avec le groupe professionnel avec lequel il partage son expertise et l'efficacité des procédures engagées ;*

²⁴⁵Ibid

²⁴⁶En ce qui concerne les matières proposées à l'ISEFC, au moins dans les années quatre-vingt-dix, nous citons à juste titre : les sciences de l'éducation, le français et les didactiques des disciplines.

5- *Le fait que, pour être collectifs, les savoirs ne sont pas seulement incorporés et utilisés par les acteurs professionnels : à travers les publications et autres médias de développement et de formation, ils sont objectivés, transmissibles, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés* »²⁴⁷.

Les « bons » résultats constatés au brevet de sixième particulièrement au cours des années 80 et 90, ont confirmé les bénéfices dus à l'engagement et à la motivation des IEG, à leur entrée dans un processus de professionnalisation. Cela a confirmé le slogan qui dit : « enseigner est un métier qui s'apprend ».

En dépit des critiques et des remarques erronées de certains inspecteurs, les IEG ne cessent pas de s'engager dans les projets lancés par la communauté éducative et ils s'efforcent pour montrer un esprit de concertation tout au long de l'année scolaire. Ce corps, en répondant à la demande du ministère de l'Education à un moment où des besoins criants existaient, a participé – plus ou moins – à la stabilité de l'école publique gratuite. De fait, nous pouvons constater que les IEG ont à leur tour fait l'objet d'une véritable légende malgré leur faible niveau de départ dans le métier, compensé par une formation ultérieure efficace.

Le temps des instituteurs principaux ou la création d'une nouvelle catégorie enseignante

Depuis la création des instituts ISFM, les instituteurs principaux, munis d'un diplôme de bac+2 reconnu par l'Etat, sont devenus – dans le langage ministériel – des professionnels auxquels, avec les normaliens et les IEG, les familles confient leurs enfants. Comme leurs homologues français provenant des IUFM, dont le « *nouveau statut exprime et encourage une recomposition dans l'identité professionnelle des instituteurs* » (Peyronie, 1998, p. 16), les instituteurs principaux ont contribué à l'instauration d'une nouvelle figure enseignante dans l'école primaire. Il existe une contiguïté entre le statut des instituteurs principaux et celui des professeurs de collèges, dits en Tunisie « professeurs adjoints » ou « maîtres de l'enseignement secondaire »²⁴⁸. Les deux corps disposent d'un même grade, celui de « A 3 ».

²⁴⁷ *Ibid*

²⁴⁸ « Professeur adjoint » ou « maître de l'enseignement secondaire » ; deux anciennes appellations qui désignent les professeurs qui enseignent dans les collèges avec un diplôme de bac+2. Ils ont cependant le même statut que celui des instituteurs principaux ressortissants des ISFM (1990-2007).

Nous sommes nous-mêmes témoin de cette période : nous étions l'un de la promotion des instituteurs principaux de l'année 2000, date à laquelle la création des ISFM était déjà de dix ans.

La création de ce nouveau corps a contribué à la transformation du métier d'instituteur, dans le cadre d'une politique ministérielle novatrice et disposant d'une volonté certaine de bâtir une nouvelle identité professionnelle enseignante. De fait, avec l'accroissement du nombre des instituteurs principaux, les pratiques des autres enseignants (les normaliens et les IEG), comme celles des autres acteurs (directeurs, inspecteurs et assistants pédagogiques) se transforment dans un sens professionnel. Cependant, le recrutement des « maitrisards » va peser lourdement sur le quotidien des trois catégories professionnelles de l'école publique (IN, IEG et IP) que nous venons de présenter, sans pour autant être décisif dans l'amélioration de l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

Le temps des instituteurs maîtres

Le recrutement des enseignants, disposant d'un diplôme de maîtrise pour enseigner à l'école primaire, a été largement critiqué par la communauté éducative. Car les raisons invoquées pour devenir instituteur mettent en avant à la fois l'envie d'enseigner aux enfants à l'école primaire et le goût pour une formation initiale dans des instituts supérieurs, où des stages professionnels sont programmés. De fait, il a été difficile pour les parents, comme pour les IN, les IEG et les IP, d'accepter les instituteurs maitrisards et d'apprécier leur travail. Par cette politique de recrutement qui a commencé de manière implicite à partir des années 2000 et officiellement à partir de 2007, date à laquelle les ISFM ont été fermés, le Ministère de l'Education²⁴⁹ a déstabilisé l'école de la République. Alors que depuis l'indépendance, qu'ils soient dans les écoles normales ou dans les ISFM, les instituteurs sont inscrits dans un processus de formation portant sur un bon nombre de disciplines relevant du programme de l'école primaire, les instituteurs maitrisards, ont, quant à eux, un cursus universitaire portant sur une seule discipline.

Le temps des instituteurs maitrisards a montré le fossé entre la logique du métier d'instituteur et la politique éducative appliquée ou, comme l'ont bien montré, Broccolichi et al. (2018) en parlant de l'école en France : « *Le hiatus entre idéaux et réalités* »²⁵⁰. Or, pour ce type

²⁴⁹A cette époque, c'est le ministre Sadok Korbi qui était à la tête du ministère de l'Education.

²⁵⁰Broccolichi et al. (2018). Introduction. Le hiatus entre idéaux et réalités de l'école en France : constats récurrents, évolutions récentes et stratégies d'enquête. In : *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières*

d'enseignants, la charge du métier d'instituteur a eu un impact sur leur quotidien, dans la mesure où des difficultés majeures ont été signalées lors des visites des inspecteurs. En contrepartie, quelques instituteurs maitrisards, en particulier ceux et celles qui disposent d'un diplôme de littérature française ou arabe, ont pu parvenir à apprendre plus ou moins le métier d'instituteur.

Devant la taille accrue des difficultés observées par les inspecteurs et les critiques des parents, le ministère de l'Education a cherché un modèle de formation accéléré au CREFOC²⁵¹, pour les instituteurs en difficultés, et au CENAFOP²⁵², pour les directeurs, les assistants et les inspecteurs. Les travaux programmés dans ces deux centres et les initiatives de quelques inspecteurs experts ont quand même permis d'étudier conjointement les difficultés pédagogiques constituant une contrainte réelle pour les instituteurs maitrisards. Le temps de ce corps enseignant au carrefour des obstacles pédagogiques et institutionnels nous a montré à quel point sont difficiles les possibilités d'adaptation au métier d'instituteur, car, comme nous l'avons souligné précédemment, pour le métier d'enseignant quelques facteurs importants doivent être associés (le choix de départ, la formation initiale, l'envie, la réflexivité, la personnalité de l'instituteur, la professionnalité...etc.).

Dans leur enquête française de 2016, Robert et Carraud (2018), sur les raisons qui peuvent alimenter l'envie d'enseigner à l'école primaire, ont montré que la motivation déclarée, « *une forte attirance pour le métier d'enseignant, une vocation* »²⁵³, était respectivement de 66 % en 2001, 71 % en 2010, 73 % en 2013 et 74 % en 2016. On remarque que l'attirance pour le métier d'instituteur est une variable importante, influençant par la suite la trajectoire professionnelle de l'enseignant. Comme nous le savons, en Tunisie, les instituteurs maitrisards sont en réalité des professeurs de collège et de lycée ; devant l'impossibilité de réussir le concours du CAPES²⁵⁴, il leur a été essentiel de choisir l'enseignement primaire. De fait, enseigner à l'école primaire n'était pas un choix privilégié pour ce corps enseignant.

années d'enseignement à l'école primaire, p. 7- 41, sous (dir.), Broccolichi, S., Joigneaux, C., et Mierzejewski, S. Editions : Artois Presses Université.

²⁵¹CREFOC : « Centre Régional de Formation Continue ».

²⁵²CENAFOP : « Centre National de Formation et de Perfectionnement ». Actuellement, il est dirigé par le docteur et l'expert international Kamel Ben Salem El-Hajjem.

²⁵³ *Ibid*

²⁵⁴CAPES : « Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire ».

Le temps des instituteurs suppléants

Comme leurs homologues les instituteurs maitrisards, les instituteurs suppléants n'ont pas réussi le concours du CAPES. En fait, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, réussir ce concours dépend de beaucoup de facteurs, aussi bien extérieurs que personnels, comme la préparation et l'acquisition des connaissances relevant du métier de professeur des collèges et des lycées. Si nous attirons d'emblée l'attention sur la question du CAPES, c'est parce que les conséquences qui en découlent développent l'idée d'une corrélation entre ce concours et la tendance à enseigner dans l'école primaire. Pour les enseignants concernés par ce concours, le choix principal est d'abord celui de devenir un professeur de l'enseignement secondaire. Ce constat de choix, d'abord le métier de professeur puis si c'est impossible, le métier d'instituteur, a été beaucoup repris par les candidats, notamment ces dix dernières années.

D'abord recrutés comme remplaçants à la suite d'un contrat non renouvelable où, de plus ils ne sont payés que les jours de travail (sans considérer le dimanche, les jours fériés et les vacances), des instituteurs suppléants ont donc été progressivement recrutés dans les écoles primaires. Le syndicat de l'enseignement de base a beaucoup soutenu ce corps enseignant. Des journées de grèves ont été lancées, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire, ce qui a obligé le Ministère à réfléchir sur un mode de recrutement au profit des suppléants. Syndicat et Ministère ont organisé des réunions ultérieures pour enfin se mettre d'accord sur une modalité de recrutement : le nombre d'années de travail et l'ancienneté dans la suppléance sont en effet les deux critères qui comptent pour le recrutement. A noter qu'à l'heure de la rédaction de ce chapitre, de nombreux suppléants enseignent à l'école primaire et attendent encore leur recrutement officiel.

On constate donc au total qu'on est devant une « mosaïque » du corps enseignant, dont les uns ont eu l'occasion de participer à une formation initiale, à long ou à court terme, et les autres – les nouveaux recrutés, notamment à partir de la fermeture des ISFM – ne peuvent s'appuyer que sur leur propre initiative et / ou souvent, sur le faible apport pédagogique de certains directeurs et inspecteurs. Pourtant, bien que la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, énonce dans son article n° 46 que le corps enseignant est astreint à une formation tout au long de la carrière, les initiatives dans ce domaine sont peu envisagées.

2.2.2-Vue synthétique de cette hétérogénéité et conséquence

Ces divers profils d'instituteurs – couvrant 4523 écoles primaires – atteignent le nombre approximatif de 70 000.

En termes statistiques, la répartition est la suivante :

-Les instituteurs provenant des écoles normales d'instituteurs, appelés instituteurs normaliens (IN), ne représentant actuellement que 14,1% : le nombre de ce corps commence à diminuer suite à la sortie des uns et des autres à la retraite ;

-Les instituteurs formés dans les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), appelés instituteurs principaux (IP), représentant, pour leur part, 23,9% ;

-Les instituteurs titulaires du diplôme de baccalauréat, appelés instituteurs d'enseignement général (IEG), représentant 36% des instituteurs ;

-Les instituteurs titulaires d'un diplôme de licence ou de maîtrise, appelés instituteurs maitrisards des écoles primaires (IM), représentant 21% des instituteurs²⁵⁵ (actuellement, lors de la rédaction de ce chapitre, le nombre s'accroît jusqu'à 22 000, suite aux nouveaux critères de recrutement) ;

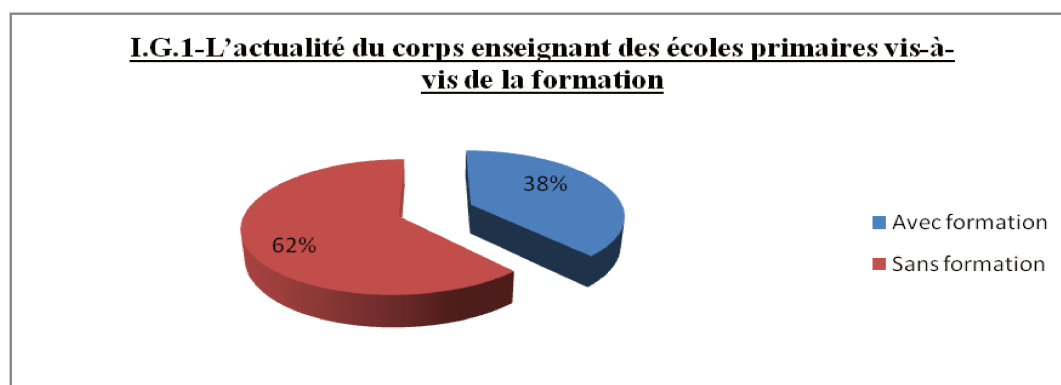
-Les instituteurs recrutés sans diplôme de baccalauréat, appelés moniteurs de l'enseignement primaire (MEP), représentent 5% des enseignants en exercice. Le tableau ci-après résume l'actualité de la forme globale du corps enseignant des écoles primaires :

Tableau. 15- L'actualité du corps enseignant des écoles primaires vis-à-vis de la formation

Instituteurs	%	Avec ou sans Formation
IN (provenant des écoles normales)	14.1%	Avec formation
IP (provenant des ISFM)	23.9%	Avec formation
IEG (titulaires du BAC)	36%	Sans formation

²⁵⁵Aujourd'hui, suite à l'ouverture de la poursuite d'études universitaires, soit à l'Institut Supérieur d'Education et de Formation Continue (ISEFC), soit aux universités, le nombre de ce corps d'enseignant augmente le jour au jour.

IM (provenant des universités)	21%	Sans formation
MEP (sans baccalauréat)	5%	Sans formation



Le graphique ci-dessus nous montre précisément la situation actuelle des instituteurs des écoles primaires vis-à-vis de la formation au métier d'enseignant. A l'époque, en se référant à leur haute qualité de formation, les instituteurs étaient appelés, comme l'on souligné précédemment, les « hussards de la République ». Mais, en l'absence d'une formation initiale innovante et renouvelée, le sentiment qu'on peut avoir, en s'apercevant que 62 % de ces instituteurs ne disposent d'aucun parcours professionnel, est celui d'une défaillance. Or, il serait nécessaire de revenir sur ce qui peut s'ensuivre comme effets néfastes de cette politique éducative.

A l'exception de ceux et celles qui sont issus des écoles normales (1894-1990) et des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (1990-2007), le profil de nouveaux enseignants s'inscrit dans d'autres logiques que celui de l'ère pédagogique et didactique. On peut dire que le recrutement des enseignants, notamment au cours de la dernière décennie, a fait de l'Ecole de la République en Tunisie une institution que l'on doit peut-être associer à un milieu sans repères, en « perte de sens », raison pour laquelle l'éducation et la formation sont remises en question.

Quant à l'encadrement, presque 600 inspecteurs et 850 assistants pédagogiques assurent la formation et le suivi de ce corps enseignant. De leur côté, certains directeurs sont soucieux de la formation et de l'accompagnement de leurs instituteurs-stagiaires, tandis que la majorité d'entre eux demeurent rétifs à ce type d'initiatives. Pour nombre d'entre eux, la formation est une mission propre au ministère de l'Education et aux inspecteurs. On pourrait mentionner ici à quel point les bonnes volontés favorables à la formation des instituteurs, récemment recrutés, paraissent très dispersées, pour ne pas dire délaissées. Cela vient s'ajouter aux problèmes du système éducatif tunisien.

CHAPITRE 3 - L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES INSTITUTEURS EN TUNISIE

« Vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même, profiter d'un double pour se connaître et pour agir sur soi, mais c'est aussi accepter de se détacher de soi pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir partir dans un autre, non plus en se jugeant soi-même dans la course, mais en appréciant l'allure propre de celui qui apprend seul son chemin » (Postic, 2010, p. 299).

3.1-Les écoles normales

Nous ne pouvons pas revenir sur les écoles normales comme des centres de formation au métier d'enseignant totalement indépendants de l'effet du protectorat français, de son idéologie coloniale et surtout de sa politique éducative en vigueur.

3.1.1-Une politique scolaire commence à s'installer : l'idéologie coloniale

Comme la plupart des pays colonisateurs, la France, à l'époque de la colonisation, voulait installer un système de représentations pour assurer son pouvoir politique : elle le fit par l'intermédiaire de l'école, et pour cela il fallait former des instituteurs.

Connue sous l'appellation d'*El-Medersa Alaouite* ou le *collège Alaoui*, cette école qui exprime l'extension de l'expérience française au niveau des écoles normales dans ses colonies, avait pris en charge pour la première fois la formation pédagogique d'un noyau d'instituteurs en langue française. Ainsi, au fil des années, d'autres établissements destinés à la formation des enseignants qualifiés et expérimentés pour enseigner l'arabe, furent construits.

Pour pouvoir répondre au besoin accru des écoles franco-arabes, l'Altesse tunisien Ali Bey²⁵⁶ et le Résident Général français Paul Cambon²⁵⁷ avaient compris que la collaboration franco-tunisienne au niveau éducatif était à cette époque une nécessité. De fait, trois ans après le protectorat cette institution fut inaugurée, précisément le 29 décembre 1884.

Au sommet de la colline du quartier Al-Gorjani²⁵⁸ fut bâti ce nouvel établissement destiné à former les instituteurs sur le modèle pédagogique établi dans les écoles normales françaises. Cette nouvelle institution comprenait pour la première fois un « complexe scolaire ». Benjamin Buisson, ancien directeur de l'enseignement primaire à Tunis (1890-1905), dans un article portant sur la Tunisie et particulièrement sur la composition de cette nouvelle institution, disait qu'elle était constituée « *d'une école normale, d'une grande école primaire annexe servant d'école d'application et d'une école primaire supérieure et professionnelle* »²⁵⁹. Cette mosaïque d'infrastructures qui réunit trois départements ne peut que procurer à l'école normale une « *physionomie originale* »²⁶⁰ comme l'avait noté Mandard, l'un des anciens directeurs français.

On le voit donc, l'école normale dispose d'une installation matérielle remarquable qui lui permet de faire face au besoin de recrutement d'instituteurs qualifiés, et enfin de porter un réel souci au peuple autochtone en matière d'éducation et d'enseignement. En tout état de cause, que l'idée d'une école normale ait été inspirée par le résident général du protectorat ou qu'elle ne l'ait pas été, l'éducation et l'enseignement en Tunisie visaient à la mise en place de l'idéologie coloniale de la France (Bannour, 2001, p.4). Et c'est par la mission attribuée à cette école : former des instituteurs pour la langue française que l'idéologie coloniale va se révéler nettement. Quelles étaient en effet les arrière-pensées propres à la mise en place de cet établissement dont le modèle est semblable à celui des écoles normales françaises ?

Comme tous les établissements scolaires de la Régence, cette nouvelle école normale était à la disposition de toutes les nationalités et aussi de toutes les religions, sans discrimination ni sélection.

²⁵⁶Ali Bey ou Ali III est le 13^{ème} bey de la dynastie husseinite. Il a régné entre 1882 et 1902.

²⁵⁷Paul Cambon (1843-1924) est un diplomate français qui a exercé les fonctions du ministre résident de France en Tunisie entre 1882 et 1886.

²⁵⁸La cité Al-Gorjani est située à Tunis.

²⁵⁹Dictionnaire de pédagogie, Edition électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3753>

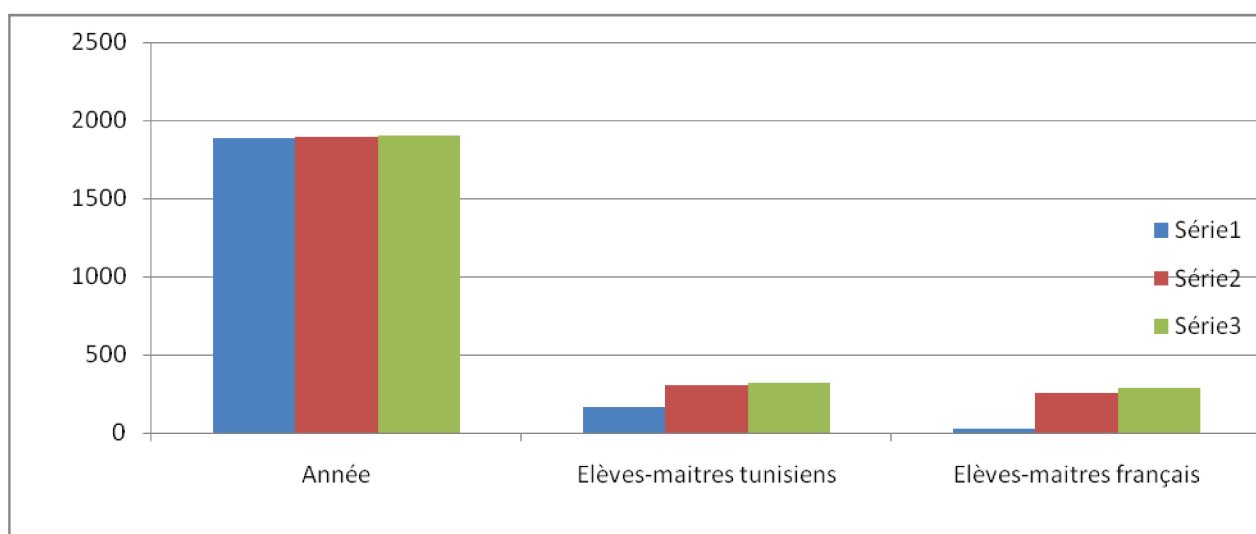
²⁶⁰Mandard, R. (1889). *L'école normale d'instituteurs en Tunisie*.

Il est permis de relever qu'au début, les élèves étaient essentiellement de nationalité tunisienne, presque 163 provenant de l'école Sadiki (Bouhouch et Akroute, 2014). Cependant, quelques années après l'inauguration, le nombre des élèves-maitres français commence à augmenter et au fil d'une décennie, il atteint pour la première fois 254. Le tableau suivant représente la répartition des élèves-maitres des deux pays entre 1885 et 1905.

Tableau.16-Augmentation des élèves-maîtres (tunisiens et français) entre 1885 et 1905
(Source : Blog Pédagogique, Bouhouch et Akroute, 2014)

Année	Elèves-maitres tunisiens	Elèves-maitres français	Total
1885	163	23	186
1895	306	254	560
1905	318	284	602

I.G.2-Augmentation des élèves-maîtres (tunisiens et français) entre 1885 et 1905
(Source : Blog Pédagogique, Bouhouch et Akroute, 2014)



Comme on le perçoit, à travers ces statistiques, il y a un accroissement apparent des élèves-maitres des deux communautés. Mais cette réalité ne doit pas cacher l'hésitation aussi bien de certains colons que de certains tunisiens. Si les premiers étaient conscients que les enfants indigènes constituent sans doute leurs futurs employeurs, un bon nombre de Tunisiens avaient peur de la forte domination de la culture française qui pourrait contribuer à déraciner leurs jeunes.

3.1.2-El Medersa Al-Asfouria²⁶¹ : la 1^{ère} école de formation d'instituteurs pour la langue arabe en 1894

Dix ans après la première école normale d'instituteurs en 1884 pour la langue française, *El Medersa Al-Asfouria* fut construite. Elle avait pour objectif de former uniquement des instituteurs pour la langue arabe. Autant dire que cette institution était une réponse aux besoins des écoles coraniques, qui constataient une formation déficitaire de ses Mu'addibin. D'ailleurs, la fondation d'El Medersa Al-Asfouria s'inscrit dans le registre de la réorganisation de l'enseignement à la grande Mosquée Zaytuna (Bouhouch et Akroute, 2014) à l'initiative de la Commission Khair-Eddine en 1875. Dans ce sens, le recours à l'agencement de l'enseignement *zaytunien* ne peut que renforcer la prise de conscience par la direction de l'enseignement public, de la faiblesse du niveau de la scolarisation des enfants (Ben Achour, 1988). Depuis lors, la sonnette d'alarme de la réforme retentit.

A ce souci purement interne, s'ajoute la préoccupation de L. Machuel portant sur la mise en place d'un enseignement moderne au sein des écoles franco-arabes. Il semble que, dans un premier temps, le caractère déficitaire de la formation des *Moueddebs* (instituteurs) n'était pas l'unique reproche de Machuel. Ainsi, compte tenu de la primauté des écoles congréganistes, les écoles franco-arabes qui disposaient d'un enseignement *bilingue* destiné aussi bien aux Tunisiens qu'aux Européens furent en deçà des espoirs initiaux.

Ce fut la raison pour laquelle *El Medersa Al-Asfouria* fut créée. Bref, nous pourrions relever que cela fait suite au constat de la médiocrité de la formation des instituteurs dans les *Kouttab* ou dans la Mosquée Zaytuna. Comme on le perçoit, à cette époque, il y avait toute une mobilisation des valeurs de l'école publique gratuite en France. Le monde entier était séduit par la réflexion majeure de Ferry à l'aube des années quatre-vingt du 19^{ème} siècle. Il s'agit là de ce slogan « G.O.L »²⁶² concernant les écoles primaires françaises. Depuis lors, on ressent, à travers ces événements majeurs, que l'idée de la fondation de cette école normale faisait écho à l'apparition d'autres écoles dans tout le territoire dès l'indépendance du pays.

²⁶¹El Medersa Al-Asfouria, inaugurée en 1894, remontait à l'époque des Hafside. Elle est située dans la rue Attarine en face de la grande mosquée Azzaitouna et elle doit son nom à Abou Al Hassan Ibn Ali Ibn Mussa Al Hadurani, connu sous le nom d'Ibn Asfour. El Medersa Al-Asfouria fut connue aussi sous le nom d'El Medersa Attadibia. Pour plus d'informations, cf. ce lien : <http://bouhouchakrout.blogspot.com/2014/12/la-premiere-ecole-de-formation-des.html>

²⁶²GOL : « Gratuité, Obligation et Laïcité » des écoles primaires (Loi Ferry en 1882 et 1883).

3.1.3-L'extension des écoles normales à l'ère de l'indépendance (1956-1990)

Le développement en Tunisie de l'idée de formation d'instituteurs n'est sans doute pas, comme nous l'avons souligné ci-dessus, sans rapport avec la politique du protectorat français, notamment son idéologie éducative. La politique éducative française a peu à peu marqué certains traits de caractère et à mesure que le pays approche de l'indépendance, la formation d'instituteurs va manifestement vivre une dynamique progressive.

Après l'indépendance, à cause d'un énorme besoin d'instituteurs, deux autres écoles ont été fondées à La Marsa²⁶³ et à Monastir²⁶⁴. C'est grâce à un grand changement réformateur qui a été signé le 04/11/1958²⁶⁵, sous la présidence de Bourguiba²⁶⁶, que ces deux nouvelles écoles vont partager avec les deux précédentes, déjà existantes, un plan de formation intensive. A partir des années soixante-dix, d'autres écoles ont été créées dans d'autres villes tunisiennes afin d'assurer la formation d'instituteurs des écoles primaires. L'extension du réseau des écoles a atteint le chiffre record de 18 écoles. Ainsi, lutter contre l'illettrisme, à cette époque postcoloniale, était un projet « bourguibiste » par excellence.

Nous notons que la formation des enseignants, en Tunisie, et dans cette période postcoloniale, a connu une évolution considérable. Les écoles normales ont assuré cette formation professionnelle, ce qui a permis au système éducatif de s'approprier ses normes et de réussir à s'inspirer de l'expérience européenne. Toutefois, dès la fin des années 80 le nombre de ces écoles a diminué jusqu'à huit malgré la qualité de leur formation. De ce fait, à la suite d'une mauvaise planification, nous avons remarqué dès juin 1983 un déséquilibre entre le nombre des diplômés et le besoin des écoles primaires : « *Les nouveaux diplômés n'étaient que 969 soit moins que la moitié des besoins* »²⁶⁷ (Bouhouch et Akroute, 2014). Pour satisfaire ce besoin, l'État était obligé de recruter des bacheliers afin de répondre aux besoins des écoles primaires et mettre à leur disposition des recrues. A partir de la fin des années quatre-vingt, grâce au recours à de nouveaux programmes et à de nouvelles approches

²⁶³La Marsa, une ville tunisienne située à 18 kilomètres au nord-est de Tunis.

²⁶⁴Al Monastir, ville côtière du sahel tunisien, au centre-est de la Tunisie.

²⁶⁵La loi 1958 est une loi qui a décidé l'unification, la généralisation et la gratuité de l'enseignement. Pour plus d'informations, cf. quelques extraits de cette loi en suivant ce lien :

http://bouhouchakroute.blogspot.com/2016/01/les-reformes-scolaires-depuis_11.html

²⁶⁶Habib Bourguiba est le premier président de la première République tunisienne entre 1957 et 1987.

²⁶⁷*Ibid*

pédagogiques, les écoles normales ont été remplacées par les instituts supérieurs de formation des maîtres (ISFM).

3.2-La formation dans les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM)

L'idée de la création des ISFM remonte aux années soixante-dix. Selon Bousnina (1970, p. 183) : « *On a commencé à cette époque (les années 70) une réflexion sur le contenu de la formation initiale des instituteurs et surtout sur les programmes des écoles normales des instituteurs, où l'on ne réservait aux matières scientifiques que le quart de l'horaire, et on a pensé à relever le niveau du recrutement des élèves qui vont suivre les études dans les écoles normales qui se fait après le baccalauréat et à transformer ces écoles en une sorte d'instituts universitaires pédagogiques* »²⁶⁸. Vingt-ans après, en vertu de la loi 90-108 du 26 novembre 1990²⁶⁹, on a créé les ISFM pour remplacer les anciennes Ecoles Normales d'Instituteurs.

Les instituts supérieurs de formation des maîtres (ISFM) ont été répartis sur les villes suivantes : Sousse, Sbeitla, Kairouan, Gafsa, Le Kef et Korba. Comme il a été souligné dans les textes de la loi 90-108 du 26 novembre 1990, les ISFM vont répondre à trois objectifs principaux :

- 1- Une formation de base planifiée sur deux ans après le diplôme du Bac. Elle a pour finalité principale le perfectionnement de la formation pédagogique des maîtres ;
- 2- La mise en œuvre d'un programme de formation continue des maîtres et la préparation des élèves-maîtres à des activités culturelles et de formation professionnelle;

²⁶⁸Mongi Bousnina, homme politique et diplomate tunisien. Ancien élève de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, puis docteur d'Etat en lettres et sciences humaines et docteur de troisième cycle universitaire en géographie humaine et géographie économique (1971) de la Sorbonne. Il a occupé les fonctions de secrétaire d'Etat à l'Education dans les années 90. Depuis 2001, il est directeur général de l'Organisation Arabe pour l'Education, la Culture et les Sciences (ALECSO).

²⁶⁹<https://www.isfms.rnu.tn/les-isfm-de-tunis.htm>

- 3- La préparation des élèves-maitres à toutes les formes du métier d'enseignement dont ils seront chargés par l'autorité de tutelle, et rentrant dans le cadre de leurs nouvelles missions conformément aux textes en vigueur.

Dans une étude sur la formation des enseignants dans la Francophonie Miled (2007, 187), propose cette définition pour la formation dans les ISFM : « *Cette formation comportant un volet académique et une composante didactique et pédagogique articulée à des stages pratiques dans les écoles dites d'application* »²⁷⁰. Étant nous-mêmes ancien élève-maître entre 1998 et 2000 à l'ISFM Le Kef, nous pouvons témoigner de la structure académique et pédaogo-didactique de ce nouveau dispositif de formation d'instituteurs principaux. Au cours de la première année, nous étions appelés à poursuivre des cours portant essentiellement sur des questions académiques et pluridisciplinaires (langues, sciences exactes, sciences humaines et sociales...etc.). A partir de la 2^{ème} année, commençaient les stages professionnels dans des écoles d'application. Ce sont les formateurs et les professeurs agrégés qui prenaient en charge les cours au cours de la 1^{ère} année et les inspecteurs, les assistants pédagogiques et les maîtres formateurs qui s'occupaient des stages.

Le temps des ISFM était considéré comme un parcours qui s'inscrit dans une formation professionnalisante, contribuant à l'obtention d'un diplôme Bac+2. Les maîtres ont attendu des décennies pour enfin devenir des personnels diplômés, comme une partie de leurs homologues de l'enseignement secondaire²⁷¹. C'est la raison pour laquelle on peut considérer que les ISFM ont été un tournant académique et pédagogique majeur pour la formation des instituteurs. Cependant, des critiques se sont portées sur ces instituts aboutissant enfin à une évaluation interne et externe réalisée en 2005²⁷² à la suite d'un rapport d'expertise de Marguerite Altet et de Michel Develay²⁷³ (2004) demandé conjointement par l'Ambassade de France et le ministère de l'Enseignement supérieur tunisien. Cette étude a montré l'inefficacité des diplômés en langue française, langue étrangère dès la 3^{ème} année de l'enseignement de base (CE2 en France), et le fait que les formateurs n'étaient pas des

²⁷⁰Miled, M. (2007). Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie. In : *La Formation des Enseignants dans la Francophonie ; diversités, défis, stratégies d'action*, pp. 186-194, sous (dir.), Karsenti, T., Garry, R-P., Bechoux, J., et Ngamo, S-T. Editions : Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Montréal, Canada : https://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf

²⁷¹Nous rappelons qu'il existe en Tunisie, des « maîtres de l'enseignement secondaire ». Ce sont les professeurs qui enseignent dans des lycées et des collèges mais avec un diplôme de Bac+2.

²⁷²Il s'agit d'une étude interne et externe réalisée par des chercheurs français et tunisiens à la demande du ministère de l'enseignement supérieur.

²⁷³Altet, M et Develay, M. (2004). La formation initiale des instituteurs en Tunisie dans les ISFM. In : *Rapport d'expertise à la demande conjointe de l'Ambassade de France et de Ministère de l'Enseignement Supérieur tunisien*.

professionnels qualifiés tels que les agrégés qui auraient dû, normalement, assurer cette formation.

L'évaluation réalisée a pris en compte les rapports dirigés par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs qui avaient constaté un écart remarquable entre les performances des nouveaux diplômés et leurs prédécesseurs normaliens. Pour ces raisons pédagogiques et d'autres – politiques notamment –, mais aussi confrontée à la persistance de certains problèmes tels que l'augmentation des diplômés de l'université tunisienne, la formation d'instituteurs dans les ISFM n'est pas allée jusqu'au bout. Cet échec peut s'expliquer également par l'absence de synergie entre les aspects académiques et pédagogiques, entre la théorie et la pratique. Il est aussi surdéterminé par le poids du choix politique, ce qui mènera à la fermeture de ces instituts supérieurs de formation des maîtres en 2007.

L'État, influencé par la situation de ses bailleurs européens, subissait les contrecoups d'un déséquilibre entre le marché du travail international et la déficience de son économie. Cela avait touché de plus en plus de nombreux diplômés en mal d'insertion professionnelle. Confrontée à cet échec, la Tunisie a choisi de régler ce problème du marché de l'emploi par l'abandon de l'idée d'une formation initiale structurée des instituteurs et s'est intéressée au recrutement de diplômés par voie de concours sur dossiers, sur épreuves ou sur titres. La mission de la formation de ces nouveaux recrutés est confiée aux instituts des métiers de l'éducation et de la formation.

3.3-La formation dans les instituts des métiers de l'éducation et de la formation (MEF)

La formation des métiers de l'éducation et de la formation (MEF) a été créée en vertu du décret n° 2007-2116 du 14 août 2007 dans le but de remplacer les ISFM qui ont déjà supplanté les Écoles Normales d'instituteurs en 1990 (Allouch, 2014). Trois grandes villes, Sousse, Sfax et Korba, vont alors les accueillir. A partir de 2008, ces instituts sont placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la formation. Or, la nouvelle formation des

instituteurs²⁷⁴, ainsi que celle des professeurs de collèges et de lycées, a pris la dénomination des Métiers de l'Enseignement et de Formation (MEF). La formation des enseignants, qui a toujours été un sujet central et a connu d'importants changements au cours du temps, n'est plus une affaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. De fait, on parlera d'un nouveau dispositif de formation pour les métiers d'enseignement.

Dans ce contexte, instituteurs et professeurs, bénéficiaires de ce processus de formation, sont d'abord appelés à réussir deux examens successifs, à l'écrit puis à l'oral. Nous pouvons dire que c'est un nouveau CAPES, mais cette fois-ci avec beaucoup de clarté et destiné aux enseignants des écoles primaires, des collèges et des lycées. Rappelons-nous que les candidats pour ce concours sont diplômés d'une licence au moins et qu'ils ont le droit de choisir soit l'enseignement primaire, soit l'enseignement secondaire. En fait, l'essentiel, pour ces candidats, c'est exercer le travail enseignant sans que cela pose la question de quel cycle il s'agit. Il faut dire que la formation dans les instituts des métiers de l'éducation et de la formation a été conçue comme l'unique accès au métier d'enseignant. Deux semestres pour une courte formation de 120 heures presque, sous la supervision des inspecteurs, sont demandés aux candidats pour obtenir un certificat d'aptitude au métier d'enseignant. De fait, à la veille de cette formation consacrée à faire acquérir trois *savoirs* complémentaires²⁷⁵, on pourrait se poser cette question : si on suppose que le métier d'enseignant est un ensemble de savoirs et de techniques pédagogiques, didactiques, psychologiques mais également affectifs relationnels, peut-il être réduit à une telle formation accélérée et à caractère consécutif ?

3.4-La nouvelle formation des professeurs des écoles

A la suite de la fermeture des ISFM en 2007, une nouvelle « politique éducative » s'inscrit dans une logique de recrutement dominée par deux « lobbies » au sens strict du terme : l'un a pris comme lieu les « coulisses du Ministère »²⁷⁶ et l'autre profite du pouvoir syndical qu'il détient et qui s'est de plus en plus élargi. Des interrogations ont donc tout lieu d'être posées

²⁷⁴On parle ici, dans ces trois nouveaux instituts, d'une formation organisée sous forme de cycle : le cycle primaire pour les instituteurs, le cycle préparatoire et secondaire pour les professeurs des collèges et lycées et le cycle de formateurs pour la formation professionnelle.

²⁷⁵Il s'agit du « *savoir enseigner* », du « *savoir requis pour enseigner* » et du « *savoir pratique* ».

²⁷⁶Cette expression est de Jamil Zghal (2014).

sur un nouveau mode de recrutement peu transparent (voire illégal) des instituteurs qui a dominé jusqu'à la révolution du jasmin de 2010-2011. Cela ne veut pas dire qu'avant 2007 ce type de recrutement n'existait pas, mais il demeurait limité.

En parallèle à cette stratégie de recrutement, le ministre de l'éducation Neji Jelloul, sous la tutelle du gouvernement de Youssef Chahed (2016-2020), a insisté pour lancer un débat sur la réforme du système éducatif, mais devant un long conflit avec le syndicat de l'enseignement secondaire qui s'est terminé par sa démission, l'idée d'une refonte n'a pas pu voir la lumière. S'il y a une chose à retenir du mandat de Néji Jelloul, c'est sans doute la nouvelle formation des futurs professeurs des écoles, appelé désormais « Licence Appliquée en Éducation et Enseignement » (LAEE). Créée d'abord dans six villes (Le Kef, Jendouba, Zaghouan, Mahdia, Gabes et Gafsa), en 2017, cette formation a été élargie, voire quatre villes (Sbeïtla, Médenine, Tataouine et Tozeur) vont vivre cette expérience. Mais rien n'assure que l'idée de la nouvelle formation n'est pas ancienne. D'ailleurs, un des responsables du ministère nous a dit, lors d'un entretien, que l'idée d'une nouvelle formation répartie sur trois ans remontait à l'époque de Mohamed Karrou²⁷⁷, ancien directeur de l'enseignement de base entre 2001 et 2005. Le débat autour d'une formation renouvelé des instituteurs remonte à la période où les ISFM ont été soumis à l'évaluation d'experts en éducation de Tunisie et de l'étranger²⁷⁸, comme nous l'avons expliqué précédemment (chapitre 3).

De manière générale, l'idée d'une formation, qui devrait être portée au moins à trois ans, n'est pas nouvelle. On sait que partout dans le monde, la formation d'enseignants a été renouvelée, voire allongée sur une durée d'au moins trois ans ou même au niveau de la mastérisation²⁷⁹. Mais pourquoi attendre jusqu'à 2016 pour enfin commencer cette formation et comment a été organisée cette licence appliquée? Deux raisons existent, à nos yeux, pour lesquelles la nouvelle formation n'a pu démarrer qu'à partir de la rentrée 2016/2017 :

-la première revient à l'absence d'un programme de formation qui touche en profondeur les besoins particuliers de l'enseignant, de l'élève et de l'école publique. Il faudrait cette fois-ci

²⁷⁷Mohamed Karrou, ancien normalien, puis inspecteur des écoles primaires, commissaire régional de l'éducation et enfin directeur général de l'enseignement de base au ministère de l'Education entre 2001 et 2005. Il est décédé en 2005.

²⁷⁸Il s'agit notamment de ces deux experts internationaux : Marguerite Altet et Michel Develay.

²⁷⁹Nous attirons l'attention de nos lecteurs sur le congrès de Lisbonne en 1999, où il a été discuté de la professionnalité de la formation des enseignants et de la restructuration des trois cycles de l'enseignement supérieur. Il s'agit alors d'une nouvelle structure dite LMD. Le renouvellement de la formation des enseignants en Europe s'inscrit principalement dans cette logique.

tenir compte de l'ensemble du contexte tunisien, et du fait que la formation constitue un processus qui vise à rendre l'enseignement plus démocratique, plus égalitaire;

-la deuxième, quant à elle, peut être expliquée par la difficulté de communication entre les décideurs du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Les premiers, à qui revient l'idée de la formation, souhaitent que le déroulement de celle-ci soit sous leur supervision et les autres décideurs, membres du deuxième ministère, insistent sur le fait que c'est à eux que doit revenir la responsabilité de cette formation. Le pays n'a pas, dans cette période, les moyens suffisants qui lui permettraient de bâtir de nouveaux instituts de formation des professeurs des écoles. Il est alors envisagé que le ministère de l'Enseignement supérieur crée des départements de licence appliquée en éducation et en enseignement dans les instituts supérieurs des études appliquées en humanités (ISEAH).

Le Journal Officiel de la République Tunisienne du 2 avril 2019 contient deux chapitres qui résument le fonctionnement de la nouvelle formation dite « licence appliquée en éducation et enseignement ». Si le premier, rassemblant 7 articles, concerne la modalité des études, le deuxième, dans ses 4 articles, s'intéresse aux conditions des examens.

Étant donné que la Tunisie a commencé l'application de la structure LMD depuis la rentrée 2009, comme toutes les licences, celle de l'éducation et de l'enseignement s'inscrit dans cette logique. L'article 2 du 1^{er} chapitre, relatif à la modalité des études, a fixé le texte de la formation à laquelle appartient la LAEE²⁸⁰, mise en place en 2016. Le texte indique qu'il s'agit d'une formation, notamment en éducation et en enseignement, faisant partie des sciences humaines et sociales. Parmi les objectifs, l'article 3 montre que le parcours de la LAEE a pour finalité d'acquérir des connaissances, des habiletés et des compétences parallèles au cinquième niveau de l'échelle nationale des compétences. Celui-ci a été annoncé dans le 1^{er} article de la loi numéro 2139 de l'année 2009.

Quant à la durée de cette nouvelle formation, l'article 4 confirme, dans son contenu, qu'elle s'étale sur trois ans et qu'elle comporte 180 crédits répartis sur six semestres. Chaque semestre se compose d'au moins 14 semaines d'apprentissage et d'un nombre d'unités d'enseignement qui varie entre 5 ou 6, lesquels représentent 30 crédits. Si l'on veut résumer, l'enseignement de chaque année de la LAEE est organisé en deux semestres indépendants de

²⁸⁰LAEE : « Licence Appliquée en Education et Enseignement », créée en 2016.

30 crédits chacun et dont chaque semestre comprend des UE²⁸¹ capitalisables et compensables entre elles. Il en résulte que le diplôme de cette licence appliquée est acquis (180 crédits) lorsque chacun des 6 semestres constituant des UE est acquis. Cette formation initiale s'adresse à des profils variés qui vont faire la richesse de ces promotions. Elle est ouverte à tout candidat ayant validé, en Tunisie ou à l'étranger, un diplôme de baccalauréat. Pour bénéficier de la LAEE, tout candidat respectant les conditions mentionnées ci-dessus, doit en effet réussir l'« examen d'acceptation primaire » comme le montre, chaque année, le guide d'orientation universitaire.

L'article 9 du 2^{ème} chapitre, sur la modalité des examens, indique que chaque UE comprend un contrôle des connaissances, qui s'effectue par une activité d'évaluation basée essentiellement sur la communication orale (exposé, portfolio...etc.). L'évaluation de l'oral représente 30% de la moyenne générale pour chaque UE et 70% portent sur un examen terminal écrit à la fin de chaque semestre. Il est à noter qu'à l'intérieur de ces UE (langues et sciences en 1^{ère} et en 2^{ème} années, stages à partir de la 2^{ème} année et métier d'enseignant en 3^{ème} année), une note éliminatoire située en dessous de 8/20 devrait être appliquée dans le but de garantir un minimum de compétences et pour contribuer à l'amélioration de la qualité des professionnels de l'enseignement.

3.5-Le modèle consécutif resté dominant en Tunisie : les problèmes qu'il pose

Dans la lecture de la formation initiale des instituteurs en Tunisie, on trouve que le modèle consécutif prévaut depuis bien longtemps. Ce concept désigne généralement des choses qui se succèdent dans le temps et dans l'espace. De ce fait, au travers de ce modèle situé dans le cadre d'une formation initiale, transparaissent clairement le poids et l'importance de l'apprentissage disciplinaire académique suivi, dans une deuxième étape, d'un exercice pratique.

Dans ce sens, la priorité dans la formation consécutive est portée, dans un premier temps, aux savoirs disciplinaires, puis, dans un second temps, aux gestes professionnels inhérents à l'action pédagogique. Ces deux objectifs, considérés comme essentiels, sont omniprésents

²⁸¹UE : « Unités d'Enseignement ».

tout au long de la durée de la formation et leur acquisition par les instituteurs est déterminante pour la performance d'un système éducatif. Ce qui veut dire que : « *Les systèmes les plus performants sont la preuve qu'en fine, c'est le niveau de compétences des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire* »²⁸². Toutefois, pouvons-nous penser une formation des instituteurs sans prendre en compte dès le début l'importance de la pratique pédagogique ? Et jusqu'à quel point le terrain peut-il aider les élèves-maitres à être des gens de métiers, des professionnels ?

D'une manière plus précise, on ne remarque pas en Tunisie un va-et-vient suffisant entre la théorie et la pratique, dans le sens alternatif « théorie-pratique-théorie », comme l'a souligné Altet (1994). En envisageant l'organisation de la formation dès l'instauration de la nouvelle LAEE, à partir de la rentrée 2016/2017, il apparaît que le volume horaire et le déroulement des stages professionnels demeurent encore insuffisants. De façon synthétique : tant que l'approche de la licence appliquée en éducation et en enseignement se donne pour objectif général l'acquisition des connaissances théoriques notamment sur la didactique des disciplines, et que les séances de stages ne commencent qu'à partir du 4^{ème} semestre, avec un volume d'horaires faible, cette licence consécutive ne peut pas améliorer significativement le comportement pédagogique des futurs instituteurs. Or, une formation où les stages professionnels, dans les 3^{ème} et 4^{ème} semestres, consistent à n'observer qu'un petit nombre d'activités d'apprentissage et également où l'élève-maitre ne bénéficie pas d'un stage long en responsabilité, ne peut malheureusement pas répondre aux besoins particuliers et urgents des enseignants. Dans une formation dite professionnelle, le stage de responsabilité invite l'élève-maitre, comme l'a affirmé Meirieu (1998), à vivre « *l'exercice quotidien du métier réel* »²⁸³. Dès lors, comme le soulignent Lessard et al. (2013), dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement, le rapport au métier est indispensable car il permet de construire des interrelations entre l'enseignant et son travail.

Il s'ensuit que la part des pratiques pédagogiques devrait s'accroître car elle peut engendrer une connaissance objective du terrain qui, à son tour, par l'interprétation des tâches prescrites, vise à faire évoluer les savoir-faire de l'instituteur, voire sa créativité et sa résistance face à des contraintes imprévues. Comment imaginer qu'un modèle consécutif puisse tracer un

²⁸²Sur ce sujet, cf. le rapport « McKinsey et Company » (2007) sur *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants* : <https://www.mckinsey.com>

²⁸³Source : <https://www.meirieu.com/outilsdeformation/alternance.ppt>

dispositif de formation initiale sans se référer préalablement au curriculum réel du terrain prenant en compte les gestes visibles et invisibles du métier d'instituteur ? Faire la classe, enseigner, ne s'envisage pas en s'appuyant seulement sur l'apprentissage des connaissances. Savoir enseigner passe aussi par l'acquisition des compétences et la capacité de les mettre à l'épreuve au cours de stages professionnels, avant que cela soit mis à la disposition des élèves.

Après avoir traité des questions de formation si importantes dans la construction des compétences des enseignants du primaire, professeurs des écoles (que, par choix, nous préférons continuer d'appeler du vieux nom d'instituteurs), nous nous tournons maintenant vers des acteurs tout aussi importants, les inspecteurs, en principe chargés de mission de formation continue.

CHAPITRE 4 - L'HISTOIRE DE L'INSPECTION ET DES INSPECTEURS DES ECOLES PRIMAIRES EN TUNISIE

4.1-L'état de l'inspection avant le protectorat français : un état embryonnaire en quête d'équilibre

Les premières traces marquant les débuts de l'histoire de l'inspection et du corps des inspecteurs en Tunisie remontent au dix-neuvième siècle, notamment, en 1841, avant même le début du protectorat français, quand Ahmed 1^{er} Bey²⁸⁴ a pris des décisions ; ainsi que le relevait Ben Achour²⁸⁵ : « La Tunisie a connu plusieurs dispositions, d'inégales importances, pour contrôler l'enseignement et les enseignants ». Dans le but d'assurer l'assiduité des enseignants, quatre censeurs furent nommés au service de la grande Mosquée Zitouna²⁸⁶. Leur mission ne se restreignait au fait de contrôler, mais visait aussi à faire réussir le projet de cette institution conçue comme un pôle scientifique prenant en charge l'apprentissage de certaines disciplines, sorte de « mosaïque » disciplinaire appuyée sur des savoirs solides.

L'ambition du bey tunisien postulait que cette Grande Mosquée était en mesure de répondre aux exigences éducatives. D'où l'impérieuse nécessité de mettre en place un corps d'inspecteurs en capacité de réguler les modalités d'éducation et d'enseignement, et d'outiller intellectuellement les apprenants dans le but de les préparer adéquatement à l'avenir. Il nous

²⁸⁴Ahmed 1^{er} Bey : né en 1806 à Tunis et mort en 1855. Bey (préfet représentant l'Empire Ottoman à Tunis) de Tunis.

²⁸⁵Mohamed Tahar Ben Achour : né en 1879 à Tunis et décédé en 1973. Il était un professeur et recteur de l'université Zitouna. Il fut connu comme un grand intellectuel, religieux et juriste.

²⁸⁶Mosquée Zitouna : l'une des principales mosquées de Tunis. Elle a été fondée en 698 dans le contexte de la conquête musulmane du Maghreb.

paraît que le défi a consisté essentiellement à hisser l'université Zitouna au niveau requis par la compétition africaine, surtout avec la concurrence de la Mosquée Al-Azhar en Egypte.²⁸⁷

Cependant, la mise en œuvre des tâches confiées aux censeurs n'était pas chose aisée. L'équilibre entre des activités renvoyant à divers champs éducatif, administratif et pédagogique était encore difficile à trouver. Cette difficulté ne doit pas être perdue de vue.

Assurer la conformité des pratiques éducatives auprès des enseignants par des visites et un suivi quotidien, contrôler la mise en œuvre des directives et des instructions par des rapports périodiques, préparer un compte rendu semestriel sur l'état général de l'enseignement : telles sont les nouvelles finalités assignées à la mission des inspecteurs, selon la vision de Mohamed Sadok Bey²⁸⁸ à partir de 1874.

D'après ce nouveau dirigeant, tenant compte du faible état politique et économique du pays en cette fin du 19^{ème} siècle, mais également de la diversité des sociétés qui la composent (nomades, tribus du sud saharien...), les efforts des inspecteurs ne peuvent aboutir à de bons résultats s'ils ne sont pas accompagnés d'une prérogative autorisant surtout à contrôler la mise en place d'un véritable enseignement dans un pays où la population n'avait pas encore atteint un million d'habitants. Deux aspects majeurs caractérisaient l'inspection à cette époque : le suivi quotidien et le rapport semestriel au gouvernement. Mais sous l'effet du protectorat français, cette orientation première du corps des inspecteurs au niveau de contrôle de l'enseignement à la Mosquée Zitouna a commencé à perdre son importance.

4.2-L'inspection à l'époque du protectorat français

Des Français colonisateurs tels que Jules Ferry²⁸⁹ et Louis Machuel²⁹⁰ avaient pris en mains la question de l'école en Tunisie. Venu d'Algérie, en mission d'études et de recherches sur la Mosquée Zitouna, Machuel a été ensuite nommé directeur de l'enseignement public. Sa réforme de l'enseignement zitounien projetée en 1897 n'a pas abouti car elle a été refusée par certains enseignants de la grande mosquée qui l'avaient compris comme un changement imposé par le « haut », c'est-à-dire par une décision unilatérale des instances françaises. Mais

²⁸⁷Mosquée Al-Azhar : L'une des plus anciennes mosquées d'Egypte. Elle a été fondée en 970 par les califes fatimides.

²⁸⁸Mohamed Essadik-Bey, né en 1813 et décédé en 1833. Il a succédé à son frère aîné comme prince héritier en 1859 jusqu'à sa mort.

²⁸⁹*Ibid*

²⁹⁰ *Ibid*

les autorités françaises étant soucieuses d'un relatif consensus, Machuel a pu mettre en œuvre une décision du Conseil des ministres de 1907, remettant les affaires de l'enseignement de la Mosquée Azzaitouna au contrôle de quatre censeurs et nommant Shaykh Mohamed Tahar Ben Achour inspecteur de l'enseignement de la grande mosquée.

Plus globalement, prédominant dans les intentions de Louis Machuel des impératifs de mise en place d'une véritable institution publique homogène, les inspecteurs devant être au service de l'enseignement et des idéaux de la politique française visant à installer une nouvelle éducation basée sur des valeurs républicaines. Cette inspiration républicaine transférée à l'institution éducative tunisienne a eu comme effet l'apparition d'une nouvelle structure de contrôle.

En Tunisie, le dispositif de l'inspection dans le secteur primaire et secondaire a été fondé en particulier le 15 septembre 1888, en vertu de la promulgation d'une loi sur l'éducation. Cette nouvelle loi disait que « *l'inspection des établissements scolaires s'exerce par le directeur de l'enseignement public de la régence ou ses délégués. Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité. Elle vérifie si l'enseignement n'y est pas contraire à la morale et aux lois du pays, et si la langue française y est bien enseignée* »²⁹¹.

Outre les principes arabo-musulmans, d'autres valeurs et morales s'ajoutent aux objectifs de l'éducation, celles de la France Métropolitaine qui commence à détenir le pouvoir dans ce pays. C'est sans doute un nouveau type d'homogénéité, qui se prépare à naître au sud de la méditerranée. La mission de l'inspection et des inspecteurs s'accroît et doit à son institution des prestations de qualité visant tout particulièrement à homogénéiser deux sociétés, deux cultures, française et arabe.

La langue française était nouvelle pour la Tunisie et les Tunisiens et son contrôle étant au début confié uniquement à des inspecteurs venant de France. Par la suite, la direction de l'enseignement public commença à recruter des inspecteurs tunisiens parmi les instituteurs et les directeurs d'écoles. Avec l'instauration du protectorat français, le corps d'inspection a été réorganisé et structuré, ce qui amena la direction de l'enseignement à créer des circonscriptions dirigées par des inspecteurs régionaux. En conséquence, à partir de 1900, des concours furent organisés pour recruter de nouveaux inspecteurs et fonder deux

²⁹¹Pour plus d'informations, cf. la « Section II de l'inspection », relative à la loi du 15 septembre 1888 (9 Moharrem 1298) sur l'enseignement en Tunisie, citée dans le Blog Pédagogique de Bouhouch et Akroute (2014) : <http://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/11/la-premiere-loi-sur-lenseignement-en.html>

circonscriptions d'inspection, la première couvrant les régions du nord avec siège à Tunis et la deuxième les régions du sud avec siège à Sousse.

4.3-L'évolution du corps des inspecteurs depuis l'indépendance

Le corps des inspecteurs a presque gardé la même structure héritée du gouvernement français, tout en vivant un développement de son statut et de ses deux pôles : l'administratif et le pédagogique à travers la succession des lois et des réformes tunisiennes.

La première loi postcoloniale a mis en relief, dans son article 34, la mission de l'inspection et la fonction des inspecteurs pour établir une nouvelle relation entre les circonscriptions créées et les prescriptions centrales. D'autres nouveautés ont été promulguées à la suite de cette loi, tel que le classement des inspecteurs en cinq catégories : les inspecteurs de l'enseignement primaire, leurs homologues de l'enseignement secondaire, les inspecteurs de l'enseignement moyen, les inspecteurs de l'enseignement technique et les inspecteurs de l'éducation physique (Akroute et Bouhouch, 2014).

En effet, comment définir le statut de ce corps ? Le législateur, entre 1959 et 1967, a intégré les inspecteurs dans un ensemble qui unit chaque groupe de fonctionnaires de l'éducation selon le cycle qui lui convient. Ainsi le nouveau statut des inspecteurs des écoles primaires constituait tout un chapitre du texte destiné à tous les fonctionnaires de l'école primaire.

Quant aux inspecteurs de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire, c'est à partir de 1967 que le législateur leur a réservé un texte spécifique. Dans un troisième temps et à partir de 1973, le corps des inspecteurs des divers cycles d'enseignement a été regroupé sous l'autorité d'un texte unique. Au gré de cette loi et de ses prolongements, les statuts de ce corps ont donc connu un développement et une progression, le système éducatif, très marqué par l'évaluation comme nous l'aons relevé, s'étant attaché à améliorer la situation des inspecteurs. En fait, sept décrets ont été fixés entre 1959 et 2001 (Akroute et Bouhouch, 2014) dans l'intention de professionnaliser le métier d'inspecteur.

Tableau. 17-Décrets relatifs au corps des inspecteurs en Tunisie entre 1959 et 2001
(source : Bouhouch et Akroute, 2014)

Année	Référence juridique	Journal officiel
1959	Décret 120-59 du 27 avril 1959 fixant le statut particulier des personnels : Inspecteurs administratifs et enseignants des collèges d'enseignement moyen.	N° 24 du 28 avril 1959
1960	Décret 221-60 du 27-6- 1960 fixant les personnels de l'enseignement secondaire.	N° 1 du 28 juin 1960
1961	Décret 61-15 du 3 janvier 1961 fixant le statut des personnels de l'enseignement primaire.	N° 1 du 3 janvier 1961
1965	Décret 65-86 du 18 février 1965, modifiant le décret 61-15 du 3 janvier 1961 fixant le statut des personnels de l'enseignement primaire.	N° 12 du 2-5 mars 1965
1967	Décret 67-362 du 18-10- 1967 portant statuts particuliers des personnels d'inspection et d'assistance pédagogique de l'enseignement du second degré.	N° 45 du 27 octobre 1967
1973	Décret 73-110 du 17-3- 1976 fixant le statut particulier des personnels d'inspection pédagogique du ministère de l'éducation nationale.	N° 11 du 23 mars 1973
2001	Décret 2001-2348 du 2-10- 2001 fixant le statut particulier des personnels d'inspection pédagogique du ministère de l'éducation nationale.	N° 81 du 9-10 2001

4.3.1-La loi sur l'éducation de 1991

L'article 17 de cette loi a particulièrement précisé les tâches pédagogiques que les inspecteurs devaient effectuer dans les domaines des programmes et du parcours professionnel des enseignants concernés. Outre le côté pédagogique, ce corps a connu de nets progrès à de nombreux niveaux ;

- **Au niveau de l'organisation** : la mise en place de la direction générale de la pédagogie est ancienne. Elle fut décidée avant 1976. La loi de 1991 a permis de créer l'inspection générale de l'éducation, une nouvelle institution qui a pris en charge l'encadrement des inspecteurs, devenant la seule autorité hiérarchique de ce corps.

- **Au niveau de l'autonomie de la décision** : selon cette loi, l'inspecteur des écoles primaires devient autonome au niveau de la note qu'il attribue aux instituteurs. Il est le maître de son évaluation qui s'achève par un rapport de visite et une note d'inspection.
- **Au niveau du recrutement** : les mesures de cette réforme ont initié un nouveau niveau de diplôme, au moins la maîtrise (devenu licence depuis la mise en place du système LMD), pour pouvoir participer aux concours des inspecteurs des écoles primaires (écrit et oral). Cependant, les inspecteurs ont attendu jusqu'à la parution du nouveau statut de 2001²⁹² pour que les nouvelles dispositions soient appliquées.
- **Au niveau de la professionnalisation** : le nouveau modèle de recrutement, appliqué à partir de 2001, a opéré des changements sur la structure de la formation initiale des inspecteurs au CENAFFE²⁹³. Une formation théorique et académique de deux ans a ainsi été exigée pour les inspecteurs des écoles primaires, des écoles préparatoires et des lycées. La durée de formation s'est limitée actuellement en une année.

4.3.2-L'inspection au début des années 2000 : des inspecteurs renommés mais des malentendus remarqués

S'il y a une chose à retenir pour les inspecteurs, au cours des années 2000, c'est sans doute la révision du statut de ce corps par la création de nouveaux grades. Le texte relatif au décret n° 2001-2348 du 2 octobre 2001 a fixé le statut particulier du corps des personnels de l'inspection du ministère de l'Education²⁹⁴. Dans son titre premier autour des dispositions générales, l'article 1 de ce décret indique : « *Le corps d'inspection pédagogique relevant du ministère de l'Education comprend les grades suivants :*

²⁹²Décret 2001-2348 daté du 2 octobre 2001 relatif au statut du corps de l'inspection pédagogique du ministère de l'éducation, loi n°81 du 9 octobre 2001.

²⁹³CENAFFE : on l'appelle en Tunisie « Centre National de Formation des Formateurs en Education ». C'est un centre qui a été créé par le décret du 10 septembre 2001. Actuellement, il s'appelle CENAFOP (centre national de formation et de perfectionnement). Il est dirigé par l'expert Kamel Ben Salem Elhajjem, ancien directeur général de l'enseignement de base..

²⁹⁴Pour plus d'informations sur ce sujet, cf. le Journal Officiel de la République tunisienne, 9 octobre 2001, n° 81.

-inspecteur général de l'éducation, inspecteur principal de la vie scolaire, inspecteur principal des écoles préparatoires et des lycées secondaires, inspecteur principal des écoles primaires, inspecteur des écoles préparatoires et des lycées secondaires, inspecteur des écoles primaires »²⁹⁵.

Le tableau ci-dessous récapitule les catégories et sous catégories du corps inspectoral tunisien:

Tableau. 18- Les grades, les catégories et les sous-catégories des inspecteurs pédagogiques

Grades	Catégories	Sous-catégories
Inspecteur général de l'éducation	A	A1
Inspecteur principal de la vie scolaire	A	A1
Inspecteur principal des écoles préparatoires et des lycées secondaires	A	A1
Inspecteur principal des écoles primaires	A	A1
Inspecteur des écoles préparatoires et des lycées secondaires	A	A1
Inspecteur des écoles primaires	A	A1

Nous constatons par ailleurs que le corps des inspecteurs s'est fortement engagé dans une voie de professionnalisation. Cette période a été connue par la tendance à faire des études en sciences de l'éducation. En fait, quelques mémoires de maîtrise et de master, en sciences de l'éducation, au cours des années 90 et 2000, ont laissé leur empreinte et le calibre des enquêtes de terrain a été remarquable.

Dans les faits, on ne peut parler de l'insertion de ce corps dans un parcours professionnel sans mentionner le rôle joué par l'ISEFC²⁹⁶. Cette institution se définit comme le lieu par excellence de la formation continue en sciences de l'éducation. Les années quatre-vingt-dix constituent les moments privilégiés de cette discipline à l'ISEFC. En fait, la reconnaissance des sciences de l'éducation doit beaucoup à quelques professeurs, Nouredine Sassi,

²⁹⁵Art. 1 du décret n° 2001-2348 du 02 octobre 2001, fixant le statut particulier du corps des personnels de l'inspection du ministère de l'Education.

²⁹⁶ISEFC : « Institut Supérieur de l'Education et de la Formation continue ». Il est actuellement dirigé par le professeur Abdelmagid Naceur.

Mohamed Ben Fatma, Ahmed Chabchoub²⁹⁷ et tout particulièrement le feu Najib Ayed, le fondateur de la section des sciences de l'éducation en Tunisie en 1969 et le créateur de l'Institut National des Sciences de l'Education.

L'avènement de l'ère des sciences de l'éducation bouleverse le corps des inspecteurs en Tunisie. La qualité de quelques formateurs tunisiens en ce domaine, ainsi que les contributions de chercheurs, notamment français²⁹⁸, modifie le rapport que les inspecteurs entretiennent avec les instituteurs mais également celui qu'ils devront avoir avec les nouvelles méthodes pédagogiques. Une autre forme de mission s'impose : les inspecteurs sont appelés non seulement à contrôler les enseignants, mais aussi à les accompagner en s'intéressant à améliorer particulièrement le niveau pédagogique dans le but de rationaliser les pratiques d'un métier longtemps considéré comme *difficile*, voire *impossible*.

Cependant, une majorité de ce corps n'a pas compris que les confrontations de points de vue, apparues souvent au cours des entretiens ou pendant les journées de formation, peuvent être utiles pour mieux comprendre les interactions en éducation et, par voie de retour, permettre à la divergence des idées de participer à la construction de nouvelles situations d'apprentissage. Certains enseignants, en particulier ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle (Galand, Vanled, 2004)²⁹⁹ ont parfois des discussions d'un très haut niveau d'intensité avec leurs inspecteurs. De fait, des conflits apparaissent, souvent délétères pour l'apprentissage comme pour la formation.

Comme nous l'avons dit précédemment, les inspecteurs ont été considérés comme l'une des clés de la réussite du système éducatif en Tunisie. D'ailleurs, à travers toutes les réformes éducatives, des lois ont été mises en place pour donner à ce corps toute son importance et pour en revaloriser le statut en conséquence. Un nouveau grade est apparu : inspecteur général

²⁹⁷Ahmed Chabchoub, est un ancien instituteur normalien des années soixante-dix. Influencé par la recherche en sciences de l'éducation en France, il a décidé de poursuivre ses études à la Sorbonne à Paris où il a eu son Doctorat. Il s'est engagé également dans le domaine des recherches avec des auteurs français et tunisiens. A son retour en Tunisie dans les années quatre-vingt-dix, il a beaucoup collaboré, en particulier avec les professeurs Noureddine Sassi, Mohamed Ben Fatma et Nejib Ayed. Considérés comme les premiers à avoir fondé la section des sciences de l'éducation en Tunisie, ces chercheurs ont laissé leur empreinte dans l'université tunisienne.

²⁹⁸Nous mentionnons, notamment dans ce sens, les contributions de Marguerite Altet, de Philippe Meirieu et de Michel Develay.

²⁹⁹Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? In : *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 29, pp. 1-21. Editions : Girsef, CPU : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603501/file/O29cahierdef.pdf>

émérite. Toutefois, si les inspecteurs des écoles primaires expriment un sentiment de satisfaction et de reconnaissance institutionnelle et sociale, les compétences et les attitudes d'une partie de ce corps méritent à notre sens d'être revues. Il a été remarqué, dans plusieurs circonscriptions, que l'inspecteur envisage encore trop son travail sous la forme d'un contrôle répétitif, et d'une évaluation basée essentiellement sur la notation.

L'idée, formulée par certains enseignants, d'un contrôle « répondant » qui se subordonne systématiquement à la relation hiérarchique inspecteur-inspecté³⁰⁰, cherche à transformer l'image de l'inspecteur « *inquiétant, dérangeant et persécuteur* », comme l'ont noté Heideiger et Mosconi (2003, p. 48).

Avec l'examen, dans cette partie II, du système éducatif, de l'enseignement de base et de la morphologie de ses personnels, puis de l'histoire de la formation et de l'inspection jusqu'à la période actuelle, nous pensons avoir ancré les questions que nous posons et les concepts que nous mobilisons (partie I) dans le contexte, la réalité scolaire tunisienne. Avant d'aborder l'enquête empirique proprement dite (partie III), nous allons pour récapituler, dans le chapitre 5 suivant, faire le point sur notre problématique et notre posture épistémologique.

³⁰⁰Nous reviendrons avec plus de détail sur la relation *inspecteur-inspecté* dans l'analyse de contenu (partie III).

CHAPITRE 5 - REFORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

5.1-Problématiser la recherche

Problématiser une recherche dont l'enjeu majeur touche à l'éducation et à la formation dans un contexte précis, la Tunisie, consiste à procéder à un dispositif d'interrogations concis et systématique, qui conduit à articuler un ensemble de concepts, de questions, de faits éducatifs en relation avec les constituants du travail enseignant. Nous avons établi les soubassements de cette démarche en étudiant dans la partie I les éléments de cadrage théorique et dans la partie II les éléments de cadrage contextuel. En arrière-plan se pose la question de la reconfiguration du travail *prescrit* et du travail *réel* du métier d'enseignant dans le but d'associer « efficacité pédagogique » et « bien-être enseignant ». Nous pouvons reformuler la problématique, qui prend un nouveau relief à la lumière de ce que nous avons établi :

Comment se présente aujourd'hui l'activité enseignante des professeurs des écoles en Tunisie saisie à travers leurs pratiques ordinaires, les effets de la formation reçue, et leur relation à l'inspection ? Quelles seraient les conditions de possibilité, tant au niveau professionnel et pédagogique, que relationnel et émotionnel, de la mise au point d'un métier enseignant alliant « efficacité pédagogique » et prise en compte des difficultés liées au contexte national particulier de la Tunisie ? Comment réformer la formation des professeurs des écoles tunisiennes (via la formation initiale et la formation continue impliquant les inspecteurs) dans le sens d'une amélioration décisive de leurs pratiques ?

Compte tenu des deux volets de cette problématique, le terrain privilégié, comme on l'a évoqué précédemment, est constitué des écoles primaires réparties sur plusieurs régions tunisiennes appartenant à des zones d'éducation variées (ZEP, non ZEP). Le choix d'un

terrain opportun, comportant une mosaïque de populations, nous donnera l'occasion de soutenir la thèse suivante :

Dans la perspective d'une posture enseignante véritablement « professionnelle » et, consécutivement, de la création de dispositions nouvelles chez les apprenants, il est plausible de concevoir des modalités propices à la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces, à condition de prendre en compte l'importance de la formation initiale et continue dans l'aménagement de l'activité enseignante d'une part, et de considérer l'enseignant en tant que personne globale, d'autre part. C'est cette personne qui doit adopter une nouvelle démarche éducationnelle à partir d'une reconnaissance de compétences avérées aussi bien au niveau des techniques pédagogiques et didactiques qu'au niveau des savoirs disciplinaires et connaissances formalisées, et de celui de compétences relationnelles.

En écho à la problématique et à la thèse de départ qui esquissent le contour de cette recherche, nous avançons l'hypothèse centrale suivante :

« Ce qui s'avère déterminant en Tunisie pour créer de meilleures conditions favorisant un véritable apprentissage des élèves dans un climat propice à l'efficacité pédagogique, c'est l'articulation réussie entre l'agir pédagogique et didactique pertinent de l'enseignant (l'ordinaire de ses pratiques), la qualité de la formation reçue et une relation positive avec sa hiérarchie de proximité (inspection) ».

5.2-Objectif de la recherche

5.2.1-La place de l'expérience personnelle

La présente recherche émane d'un ancien souci³⁰¹, qui nous a préoccupés depuis déjà 20 ans. Comme nous l'avons montré dans l'introduction, dès le début de notre vie professionnelle en tant qu'instituteur principal à l'école primaire « Khtatfa »³⁰², circonscription de « Haffouz »³⁰³, commissariat de « Kairouan »³⁰⁴, à l'opposé de nos collègues, nous avons

³⁰¹Alors qu'un bon nombre de nos collègues croie pertinent la formation d'instituteurs aux ISFM, nous étions, au contraire, insatisfait de sa partie pratique dans le sens où le temps consacré ne suffirait pas à apprendre sur le *tas* l'abécédaire du métier. Cet état de mécontentement a été confirmé au cours de notre premier contact avec les élèves. Nous avons constaté que le métier d'enseignant s'avère délicat à gérer particulièrement quand il existe, un manque au niveau de la formation initiale d'un côté, et une difficulté au niveau de la relation à sa hiérarchie, de l'autre.

³⁰²« Khtatfa » est une école primaire qui fait partie de la circonscription de Haffouz.

³⁰³« Haffouz » est une ville qui appartient au gouvernorat de Kairouan.

³⁰⁴« Kairouan » est un gouvernorat situé au milieu du pays.

constaté que l'activité d'enseignement-apprentissage est peu visible aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Il est donc difficile de remplir convenablement la mission qui nous a été confiée, l'exercice demandé et la situation dans laquelle on se trouve n'étant pas conformes aux attentes. Dans ce contexte spécifique, nous avons été amenés, d'une part à gérer autant que possible la complexité du métier et de l'autre à parvenir à comprendre en quoi consiste le problème : pourquoi l'activité d'enseignement-apprentissage, particulièrement dans les écoles primaires, présente-t-elle tant de lacunes ?

Nous avons essayé de tirer profit de la mobilisation des ressources à notre disposition, c'est-à-dire les savoirs liés à l'enseignement et l'accompagnement de l'inspecteur. Cependant, au fil du temps, nous sommes arrivé à cette constatation : la complexité du métier d'enseignant et les difficultés qui en résultent (entraînant souvent souffrance, épuisement, routine, malentendu...) sont liées à plusieurs facteurs parmi lesquels on peut interroger l'efficacité même de la formation initiale et de l'inspection. A ces deux facteurs, nous ajoutons l'importance des pratiques ordinaires que chaque enseignant doit construire avec ses ressources propres et qui sont déterminantes dans la mise en place d'un enseignement-apprentissage pertinent. En effet, les pratiques ordinaires sont au cœur du métier d'enseigner ; y être sensibilisé revient en très grande partie aux stages de terrain suivis tout au long de la formation et à l'engagement professionnel de l'enseignant. De plus, même si elles constituent un travail complexe et volumineux, les pratiques de classe doivent pouvoir évoluer grâce aux apports pédagogiques de l'inspecteur de la circonscription, s'ils s'inscrivent plus dans une perspective de conseil que d'évaluation sommative. Il s'agit donc, pour nous, de prêter une attention particulière à la formation initiale et à l'inspection, elles forment, dans bien des cas, une source de difficultés, au sens où elles peuvent conduire parfois à un malaise enseignant voire à un épuisement professionnel.

5.2.2-L'objectif général

L'objectif général de cette recherche entend se centrer sur l'enseignant en explorant l'effet que peuvent avoir la formation, l'ordinaire des pratiques effectives et la dimension relationnelle de sa vie professionnelle. De même qu'elle a une origine personnelle – c'est-à-dire que ses questions de départ ont été façonnées lors de notre entrée dans le métier d'enseignant en Tunisie et, par la suite, renforcées par la mobilisation professionnelle en

France, vécue en Alsace³⁰⁵ puis au sein du département Rhône-Alpes³⁰⁶ –, cette recherche se veut un traitement approfondi de l'activité enseignante, bref à la compréhension de ses logiques.

Comme il a été précisé par les ergonomes de l'activité enseignante, il faut d'abord comprendre le travail enseignant – dans sa dimension *prescrite* et *réelle* – afin de parvenir à concevoir une formation initiale la mieux adaptée possible. Il s'agit d'envisager le métier d'enseignant comme un *système complexe* dont le fonctionnement exige forcément l'appui sur une démarche analytique, lié au contexte particulier d'un pays. Nous l'avons souligné dans la partie I et nous avons insisté sur le recours indispensable à une analyse de l'activité enseignante pour une meilleure appréhension de ses diverses logiques (la tâche et l'activité, le prescrit et le réel... etc.).

Pour mettre en évidence cet objectif, trois sections d'analyse nous semblent nécessaires dans la partie empirique III à suivre :

1 : analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques des enseignants en exercice professionnel ;

2 : analyse horizontale des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants en exercice ;

3 : analyse quantitative et qualitative des questionnaires et des entretiens semi-directifs.

5.3-Positionnement épistémologique

Comme l'ont souligné Lessard-Herbert et *al.* (1997), faire de la recherche c'est d'abord et avant tout avoir un positionnement épistémologique. C'est une étape essentielle dans la recherche. La posture épistémologique fait appel à un positionnement scientifique qui tire sa raison d'être de l'un des paradigmes relatifs soit à la *découverte* (où la position d'*explication essentialiste* est privilégiée), soit à l'*interprétation* (où la position de *compréhension* est favorisée), soit à la *construction* (où la position de *relativisme plus ou moins appuyé* est préférée) (Girod-Séville et Perret, 1999).

³⁰⁵Nous rappelons qu'il s'agirait d'une mission ELCO (2012-2016) au groupe scolaire Saint-Thomas faisant partie de l'académie de Strasbourg.

³⁰⁶Depuis 2016 (date de l'inscription dans cette présente thèse), nous sommes devenu membre du laboratoire ECP à Lyon 2, et nous avons également enseigné à l'ISPEF de l'université de Lyon 2.

Dans le tableau ci-dessous, Girod-Séville et Perret (1999) nous proposent les positions épistémologiques exprimées dans ces trois paradigmes, lesquels constituent, pour les chercheurs débutants, un recours face aux difficultés du choix du chemin scientifique propre à la recherche. Cela ne signifie pas qu'on ne peut dans l'absolu se référer qu'à un de ces trois paradigmes. Il en existe bien évidemment d'autres possibles, en particulier pour les sciences humaines et sociales.

Tableau.19-« Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste » (Girod-Séville et Perret, 1999)

	Le positivisme	L'interprétativisme	Le constructivisme
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse réaliste. Il existe une essence propre à l'objet de connaissance.	Hypothèse relativiste. L'essence de l'objet ne peut être atteinte.	Hypothèse relativiste. L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré) ou n'existe pas (constructivisme radical)
La nature de la « réalité »	Indépendance du sujet et de l'objet. Hypothèse déterministe. Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet. Hypothèse intentionnaliste. Le monde est fait de possibilités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	La découverte : Recherche formulée en termes de « pour quelles causes... ». Statut privilégié de l'explication.	L'interprétation : Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs... ». Statut privilégié de la compréhension.	La construction : Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités... ». Statut privilégié de la construction.
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Compte tenu du tableau de Girod-Séville et Perret (1999), trois questions s'avèrent déterminantes lorsqu'il est question du positionnement épistémologique du chercheur. Elles correspondent aux trois paradigmes (*positivisme, interprétativisme, constructivisme*). Si on s'en tient au paradigme *positiviste*, on s'aperçoit qu'il vérifie des hypothèses en réponse à la question : « *Est-ce que telle*

variable est cause ou non de tel phénomène ?»³⁰⁷ (Maurand-Valet, 2010, p. 5). On constate que le *positivisme* apprécie une logique associant *cause-effet*, à savoir : tel effet est lié intrinsèquement à telle cause ? Bref, c'est un paradigme qui a plus une tendance à l'« explication » essentialiste qu'à la « compréhension » ou à la « construction » de la réalité. Selon Perret et Séville (1999), trois critères semblent être nécessaires (vérifiabilité, confirmabilité, réfutabilité) pour plus d'affinité dans les résultats attendus, dans le sens où ils vont servir d'appui dans l'examen des vérités constatées.

S'agissant de l'*interprétativisme* et du *constructivisme*, il faut qu'« on se pose la question du comment et du pourquoi »³⁰⁸, comme l'a souligné Maurand-Valet, 2010, p. 6), à savoir être à la quête permanente des outils motivants, susceptibles de jouer le rôle de *stimuli* pour l'*interprétativisme* et se rendre compte des fins des actes qu'on s'efforce d'atteindre en ce qui concerne le *constructivisme*. D'une manière précise, le paradigme *interprétativiste* tente de retrouver les possibilités d'action et le paradigme *positiviste* porte un souci aux finalités d'action (Maurand-Valet, 2010, p. 6).

Si on s'en tient au tableau ci-dessus de Girod-Séville et Perret (1999), parler des positions épistémologiques des paradigmes *positiviste*, *interprétativiste* et *constructiviste* dans le but de s'approprier une approche méthodologique pour ce présent travail, implique, nous semble-t-il, de s'intéresser à la connaissance et à la façon dont sa formulation et sa signification seraient constituées. Dans les faits, l'intérêt que l'on porte à la typologie de la connaissance dans cette étude retient particulièrement notre attention. Certes, elle va nous conduire à mieux saisir le paradigme auquel on entend recourir dans ce travail, et, par conséquent, à ajuster notre position épistémologique.

- ✓ « *Quel est le statut de la connaissance ?* » : l'objet fondamental de cette recherche s'articule autour de l'activité enseignante des professeurs des écoles primaires en Tunisie. La problématique étudiée ici renvoie à la description des pratiques pédagogiques issues de la formation, du décalage remarqué entre le *prescrit* et le *réel* du travail enseignant, sans ignorer ce qui relève de la pratique relationnelle. Il s'agit alors d'essayer de trouver les sources possibles des difficultés relatives à ces facteurs, qui désavantagent l'action éducative en classe.

³⁰⁷Maurand-Valet, A. (2010). Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? In : *Crises et nouvelles problématiques de la valeur*, pp. 1-17, HAL Archives-Ouverte.fr, Nice, France, mis en ligne le 30 avril 2010, consulté le 27 mars 2019 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00479481>

³⁰⁸ *Ibid*

Sur le sujet de la connaissance, Edgar Morin (2018, p. 1) a écrit : « *La connaissance, ce n'est pas une photographie objective de la réalité, prête à l'emploi ; c'est un processus de traduction et de reconstruction, où l'on risque toujours de se tromper* »³⁰⁹. Compte tenu de ce qui a été évoqué, le paradigme *interprétativiste* s'avère à notre sens déterminant pour notre champ de recherche, se révèle incontournable dans la mesure où son adoption rend possible la compréhension des faits éducatifs de l'intérieur (c'est-à-dire à partir des représentations des acteurs eux-mêmes, au premier rang desquels les enseignants).

- ✓ « *Comment la connaissance est-elle engendrée ?* » : en se référant à des observations et à des entretiens semi-directifs avec des enseignants en exercice, mais aussi à un questionnaire élaboré à la fois avec des élèves-maitres en cours de formation et des normaliens retraités, on peut dire que l'enjeu de cette recherche est celui d'apporter des éclaircissements explicatifs à l'activité enseignante en Tunisie. Ainsi, en nous appuyant sur une population enseignante variée et impliquée de près dans l'éducation et l'enseignement, mais également en tirant profit de notre expérience en tant qu'ancien instituteur, nous tentons d'analyser à travers discours et observations (donc des interprétations) la part *réelle* du travail enseignant non en vue de chercher des vérités définitives, mais de participer à un débat implicite pour améliorer une situation. Donc, la posture *inetrprétativiste* tend à s'imposer ici, et c'est évidemment pourquoi nous l'avons choisie.
- ✓ « *Quelle est la valeur de la connaissance ?* » : faire de la recherche aujourd'hui n'est pas produire uniquement un savoir mais aussi montrer l'importance de ce savoir, la valeur sociale qui peut en être retenue en définitive. C'est pour cette raison – associer savoirs et valeurs – que quelques courants d'analyse, tels que l'ergonomie, l'ergologie, la clinique de l'activité et la didactique professionnelle définissent la compétence professionnelle en la considérant comme une valeur sociale (ou un enjeu) majeure.

La principale raison invoquée, dans ce sens, pour mobiliser le paradigme *interprétativiste* est celle de l'expérience de la population étudiée dans cette recherche. Il s'avère, à certains points, que l'interprétation sera en effet notre repère fondamental dans cette thèse. Cela dit que le but est bien celui de saisir rigoureusement le travail de l'enseignant au carrefour de la formation, des pratiques effectives et de la relation à la hiérarchie, tout en se référant, entre autres, à des situations vécues, soit du chercheur lui-même, soit de la population d'enquête. Selon Maurand-Valet (2010, P. 6) :

³⁰⁹https://www.scienceshumaines.com/que-transmettre-aujourd'hui_fr_39923.html

« En recherchant les motivations comme le fait l'approche interprétativiste, on introduit la complexité psychologique dans la réflexion menée par rapport à l'objet de recherche. Cela implique de rester très proche des discours des acteurs que l'on cherche à analyser »³¹⁰. Lorsqu'on entreprend de s'intéresser au discours de la population interrogée dans l'enquête et que l'on considère les réponses recueillies comme autant d'arguments par rapport au thème traité, cela veut dire qu'on tire évidemment la leçon de l'expérience vécue.

Selon Erickson (1986/1992), cité par (Lessard-Hébert et al, 1997, p. 29), lorsqu'il s'agit du processus enseignement-apprentissage, trois critères semblent pertinents :

- 1- *« la nature de salle de classe, l'environnement, socialement et culturellement organisé pour l'apprentissage ;*
- 2- *la nature de l'enseignement comme un des aspects de l'environnement de l'apprentissage ;*
- 3- *la nature (et le contenu) des perspectives-significations de l'enseignant et de l'apprenant comme composantes intrinsèques du processus éducatif »*³¹¹.

Si les deux premiers critères peuvent être dits appartenir à la réalité (relevant du contexte et de l'environnement, constitutifs de données objectives), le troisième procède nettement du paradigme interprétatif en ce sens qu'il prend appui sur des réponses et discours d'acteurs de l'éducation, eux-mêmes retravaillés par le chercheur qui mobilise des grilles d'analyse et des concepts pour « lire » le matériau d'enquête. Ainsi, toujours dans la justification de l'utilité du paradigme *interprétativiste* dans le contexte scolaire, l'auteur précédemment cité affirme : « La recherche interprétative rend compte de l'organisation particulière de l'enseignement et de l'apprentissage dans une salle de classe en même temps que de la réalité des pressions extérieures qui s'exercent sur cette organisation. Les deux niveaux de l'organisation doivent être imbriqués, théoriquement et empiriquement »³¹² (Erickson, 1986, p. 138, repris par Lessard-Hébert et al, 1997, p. 30).

Ayant ainsi reprécisé nos orientations de base, nous pouvons maintenant entreprendre de rendre compte de notre travail de terrain (partie III).

³¹⁰*Ibid*

³¹¹*Ibid*

³¹²*Ibid*

PARTIE III:

L'ENQUETE SUR LE TERRAIN

(METHODOLOGIE, ANALYSE

DE CONTENU,

INTERPRETATION DES

RESULTATS, DISCUSSION,

LIMITES ET OUVERTURE)

CHAPITRE 1 - METHODOLOGIE

DE LA RECHERCHE

Après avoir établi notre posture épistémologique en fin de partie précédente, nous allons, dans ce chapitre, rendre compte de la posture méthodologique que nous adoptons tout au long de la partie empirique dans le but de répondre à la problématique. Dans le champ de la recherche scientifique, le débat sur la question de la méthode demeure d'actualité. La méthode, comme procédure ayant une base épistémologique (Lessard-Hébert et *al*, 1997), peut mieux saisir les rapports relatifs à l'objet de la recherche. Se munir d'une méthode rigoureusement choisie est une nécessité incontournable dans la recherche.

1.1-Rappel de la spécificité de notre recherche

La recherche que nous menons sur l'activité de l'instituteur tunisien constitue un sujet multidimensionnel, dont l'exploration présuppose de pouvoir approcher trois volets fondamentaux. :

- ✓ L'ordinaire des pratiques, qui se présente comme facteur incontournable pour les instituteurs dans le cadre de leur métier, dépend largement d'une variété de savoirs (savoirs, savoir-être, savoir-communiquer, savoir-faire...etc.), d'une assiduité et d'un engagement permanent ;
- ✓ La formation initiale que certains instituteurs ont reçue et que d'autres enseignants – d'une manière ou d'une autre – n'ont pas faite, est d'une importance primordiale, ayant un effet sur ce que font réellement les instituteurs en termes de pratiques pédagogiques ;
- ✓ Le rapport à la hiérarchie qui renvoie ici à la relation *inspecteur-inspecté* délimite un champ aussi complexe que l'enseignement. En fait, la relation à l'inspection est nourrie par la conviction que l'enseignement correspond à une pratique relationnelle, où la communication a une place importante à côté d'une application des normes ministérielles et du respect de l'ordre hiérarchique. Le rapport est à la fois *enseignant-enseigné* et *inspecteur-inspecté*, dans le processus enseignement-apprentissage.

Si on tient pour vrai que l'ordinaire des pratiques suppose des actions en amont de l'acte d'enseigner, il convient d'accorder de l'importance à la question de la formation et à la dimension relationnelle, étant donné qu'un bon nombre de tâches, relevant du travail enseignant, se situent au croisement de ces deux facteurs.

1.1.1-Caractéristique des connaissances visées dans cette recherche

Dans une recherche scientifique qui a pour thème général l'éducation et l'enseignement, la production de nouvelles informations et la création d'éventuelles pistes d'action, aussi bien pédagogiques que didactiques, est l'un des défis majeurs pour le chercheur. Dans un ouvrage intitulé « La recherche qualitative en éducation », Poisson (1991) attire l'attention sur la qualité des connaissances produites au terme d'une recherche dite scientifique. C'est pourquoi, il faudrait porter un intérêt considérable à la « fiabilité », à la « validité » et à la « fidélité » des connaissances produites (Poisson, 1991 ; Marc, 2008).

Une fois le respect de ces trois critères (fiabilité, validité et fidélité) réalisé, on peut parler de nouvelles connaissances produites. Soulignons que dans un sujet de recherche aussi délicat que l'enseignement, où le point de départ se veut essentiellement hypothétique et où les résultats attendus sont *a priori* soumis à des « actes observables » et à une « vérification empirique », il est difficile de parler d'une connaissance définitive car l'éducation est bien un processus qui a pour signe distinctif la multiplicité, la simultanéité et la complexité.

Une première phase d'ordonnement des caractéristiques des connaissances dans cette recherche repose, comme l'avait souligné Levian (2015), sur 4 critères principaux :

- Un minimum d'*esprit scientifique* (Bachelard, 1968) ;
- L'appui sur des *faits observables* comme point de départ ; pour aborder l'acte d'enseignement, comme nous désirons le faire dans cette recherche, le choix de l'observation peut être défini comme un moyen propice et avantageux, voire source d'informations. En ce sens, Postic et De Ketele (1988, p. 13) ont écrit :
« *L'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de*

recueillir de l'information sur l'objet pris en considération »³¹³. Il en va de même pour Blanchet et al. (1998) en ce qui concerne le rôle que l'observation peut jouer dans le recueil de nouvelles données. Sur ce sujet, les auteurs ont écrit : « *L'observation est un mode d'élaboration des connaissances à partir de problèmes directement observables ou non, à des fins de culture, de formation professionnelle et de recherche* »³¹⁴ (Blanchet et al, 1998, p. 26). Le chercheur, par le recours à l'observation, aura plus d'occasions pour donner une autre forme à l'objet étudié (Clot et Yvon, 2004). C'est pourquoi nous avons choisi de recueillir, en nous rendant dans les classes, des *faits observables* car ils peuvent être qualifiés signifiants.

- *Quel état de justesse pour ce que l'on souhaite produire comme résultats ?* L'état de « justesse » est utilisé ici avec l'intention de s'assurer que le produit de cette recherche aura pour signe distinctif une certaine vérité, mais faisant la part des choses. Comme on sait, dans le champ des sciences humaines et en éducation notamment, la justesse des « faits » et / ou de résultats demeure relative. A ce propos, Lessard (2010, p. 316) a écrit : « *Il n'y a pas de réalité à l'arrière, accessible au chercheur et qui servirait de référent. Il n'y a que des énoncés plus ou moins sincères, i.e. plus ou moins conformes au vécu de l'acteur* »³¹⁵. Dans cet ordre d'idées, nous essayerons de nouer les savoirs reconstruits dans la partie théorique et les résultats dégagés dans la partie analytique, dans la mesure où la substance de ce travail incorpore les préoccupations des personnels éducatifs, sous la forme de recueil de leur parole par le moyen du questionnaire et par celui de l'entretien semi-directif.

En effet, l'ampleur du sujet que l'on aborde dans cette recherche nécessite une pluralité méthodologique. Il s'agit ainsi de combiner observations directes, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires.

La démarche que l'on adopte dans cette étude se focalise essentiellement sur deux méthodes que l'on juge à la fois indispensables et complémentaires. Dans un premier lieu, nous essaierons de montrer en quoi ont consisté, pour la recherche que nous menons, les différents aspects de la

³¹³Postic, M. et De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Editions : Presses Universitaires de France, Paris.

³¹⁴Blanchet et al. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, intervenir, questionner*. Dunod Editeur.

³¹⁵*Ibid*

méthode qualitative exploratoire que nous avons utilisée, puis nous présenterons la démarche quantitative complémentaire mise en oeuvre. Mais d'abord sur quel terrain l'enquête s'est-elle appuyée et à quelle population s'est-elle adressée ?

1.1.2-Terrain de la recherche et échantillonnage

Cette recherche, comme nous l'avons montré ci-dessus, a pour objectif d'élucider l'effet de la formation sur les pratiques pédagogiques que les enseignants tunisiens emploient en classe avec leurs élèves. Compte tenu des moyens disponibles, nous avons tenté de travailler sur plusieurs écoles de catégories et de zones différentes ; rurale, urbaine, ZEP, non ZEP. Ainsi, il a été convenu de travailler sur une vaste zone géographique, à savoir 7 régions auxquelles correspondent 11 villes. Nous les présentons respectivement : la région du Grand-Tunis (ville de Tunis et les villes à côté), la région du nord-est (ville de Nabeul), la région du nord-ouest (Béja, Le Kef, Jendouba et Siliana), la région du l'ouest (ville de Kasserine), la région du Sahel (Sousse, Monastir et Mahdia), la région du centre du pays (ville de Kairouan) et la région du sud (ville de Sfax).

Cela ne va pas de soi d'accéder à une vision significative de ce que représentent, pour les enseignants visités³¹⁶ et interrogés, la formation, les pratiques de classe et la relation à l'inspection. Afin de parvenir à apporter des résultats intéressants sur, d'une part, la formation et son effet sur les pratiques effectives, et, d'autre part, la relation de l'enseignant à la hiérarchie, il nous a donc semblé incontournable de varier autant que possible le champ d'investigation.

L'échantillon que nous avons défini répond aux critères suivants :

-le *sexe* : variété d'hommes et de femmes, notamment en ce qui concerne la fonction enseignante ;

³¹⁶Il s'agit des visites qui s'inscrivent dans le cadre des observations menées en classe avec les enseignants de langue française. D'ailleurs, pour assurer ces observations, nous avons, dans un premier temps, eu l'accord préalable de la direction de l'enseignement primaire. Ensuite, nous avons averti les commissariats sans pour autant oublier de passer par l'inspecteur de la circonscription et le directeur. Nous profitons de cette occasion pour remercier infiniment Monsieur Kamel Ben Salem El-Hajjem, ancien directeur général de l'enseignement de base, les directeurs régionaux des commissariats de l'éducation, les inspecteurs des écoles primaires, les directeurs d'établissements, les instituteurs et leurs élèves.

-la *langue enseignée* : a été retenu le français comme langue d'enseignement dans les écoles primaires, à savoir de la 3^{ème} (CE2 en France) à la 6^{ème} année (CM2 en France) ³¹⁷ ;

-la *sous-catégorie socioprofessionnelle* : l'échantillon de cette recherche compte trente deux enseignants de différentes catégories (17 hommes et 15 femmes), à savoir 3 normaliens, 13 instituteurs principaux, 5 instituteurs de l'enseignement général et 11 instituteurs relevant d'un diplôme de maîtrise. S'y ajoutent 4 inspecteurs des écoles primaires, 1 responsable des programmes, 1 formateur des inspecteurs au CENAFFE et 2 membres des syndicats de l'éducation. Les tableaux ci-après résument de façon synthétique la population que l'on a étudiée tout au long de l'enquête.

Pour une compréhension fine du corpus utilisé dans notre enquête, nous proposons les trois tableaux ci-après :

Catégorie et nombre des enseignants interrogés ³¹⁸				Inspecteurs des écoles primaires	Responsable des programmes et formateur des inspecteurs au CENAFFE		Membres des syndicats de l'éducation	
Catégorie				IEP 1: Mr. A IEP 2: Mr. S IEP 3: Mr. K IEP 4: Mr. N	Responsable des programmes	Formateur des inspecteurs au CENAFFE	Fédération de l'enseignement de base	Fédération de l'enseignement secondaire
IN	IEG	IP	IM					
Nombre					R1	F1	S1	S2
03	05	13	11					

Enseignants	Hommes	Femmes	Total
32	17	15	40 interviewés
Inspecteurs	hommes	femmes	
04	04	00	
Responsables des programmes et formateur	Hommes	Femmes	
02	02	00	
Membres des syndicats de l'éducation	hommes	femmes	

³¹⁷Nous avons essayé d'élaborer des observations directes et des entretiens semi-directifs avec des enseignants qui s'occupent des classes là où le français est enseigné comme 2^{ème} langue étrangère. Les classes sont les suivantes : 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}.

³¹⁸Il s'agit des enseignants des écoles primaires.

02	02	00	
----	----	----	--

Tableau. 22-Tableau récapitulatif du taux de pourcentage de l'échantillon de l'étude qualitative

Sexe		Age				Ancienneté dans le métier		
hommes	femmes	22-30 ans	30 - 40 ans	40-50 ans	50-60 ans	-10 ans	10 -25ans	25-35 ans
62, 5%	37,5%	2%	35%	41%	22%	21%	34%	45%

Les trois tableaux ci-dessus nous montrent, d'une façon détaillée, la population à laquelle nous avons recouru au cours de la démarche qualitative. Deux points s'avèrent déterminants pour le recueil de données fiables : l'hétérogénéité et l'implication, de près ou de loin, dans le travail enseignant. Compte tenu de l'importance du corpus, à savoir les apports qu'il peut ajouter au niveau des résultats attendus, nous avons fait l'hypothèse que le choix de cette population soit représentatif.

1.2-Le recours à la méthode qualitative

1.2.1-L'observation instrumentée

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'observation constitue une phase essentielle dans la réalisation de cette recherche qui tente de décrire les comportements pédagogiques dans un *ici et maintenant*, qui oscille entre le *prescrit* et le *réel* du travail enseignant. D'ailleurs, de nombreux travaux ont parlé de l'utilité d'outil d'observation dans l'étude de la *réalité vivante* de l'échantillon choisi (Brelet, 2015)³¹⁹. De leur côté, Blomberg et al. (2003) affirment que « *l'observation est le meilleur moyen de s'affranchir des interprétations individuelles et d'accéder aux comportements non verbaux dont les participants n'ont pas toujours conscience. En effet, il persiste toujours un décalage entre ce que déclare faire un individu et ce qu'il fait réellement* », cité dans « Observation – Tecfa »³²⁰. Dans la lignée de cet ordre d'idées, nous avons assisté à une série de 32 séances d'enseignement. Ces séances, dont la durée moyenne ne dépassait pas 40 minutes, se sont déroulées auprès des enseignants des écoles primaires, de caractéristiques différentes (instituteur principal, instituteur

³¹⁹https://www.academia.edu/27731861/Chapitre_3_Lobservation_participante_pour_eviter_Linfodalisation_des_ethiques_autres, consulté le 10 2020.

³²⁰[https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/ergo/articles/P1/observation_\(Lallemand2016\).pdf](https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/ergo/articles/P1/observation_(Lallemand2016).pdf), consulté le 10 février 2020.

normalien, instituteur de l'enseignement général, instituteur disposant d'un diplôme de maîtrise). La classe est le lieu des observations et la langue d'enseignement choisie est le français.

Afin de mener à bien les observations et pour qu'elles soient un outil d'analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques des enseignants en classe, nous nous sommes muni d'une grille d'observation³²¹. Celle-ci distingue entre 5 fonctions dont chacune correspond à des modalités d'action et à des objectifs fonctionnels. La grille d'observation que nous avons utilisée tient compte de la forme générale de la situation d'apprentissage, à savoir de ses trois phases essentielles :

- **La phase pré-active** : ce qui a été mis en œuvre avant l'introduction du nouveau savoir. Il s'agit du rappel des acquis antérieurs et du rôle qu'ils peuvent jouer pour mettre les élèves en situation d'apprentissage réel.

- **La phase active** : ce qui est mis en œuvre et établi avec les élèves en classe. Pour plus de précision, ce sont essentiellement les comportements pédagogiques des enseignants (verbaux, non verbaux) qui montrent comment ces acteurs envisagent l'exercice de chaque fonction (Postic, 1977, p. 192) et pour lesquels nous pouvons, plus ou moins, relever l'effet de la formation sur les pratiques.

- **La phase post-active** : ce qui sera mis en œuvre à la suite de la situation d'apprentissage. Il s'agit de l'évaluation et de l'appréciation. Nous avons prêté un intérêt à cette phase pour savoir à quel point les comportements pédagogiques des enseignants font appel à l'ancrage de l'apprentissage et favorisent la rétroaction individuelle des élèves.

Les critères de la grille d'observation : la grille à laquelle nous avons recouru comporte 4 fonctions pour chacune desquelles on a essayé d'associer une intention dominante de l'instituteur, qui a été décrite en termes d'actes pédagogiques (15 dans l'ensemble). Nous les présentons dans le tableau suivant :

³²¹Cf. page 3 en annexes .

Tableau. 23- La grille d'observation

Fonction - 1	Intention dominante de l'instituteur	Actes pédagogiques
Eveil	-Contrôler les acquis antérieurs.	a) Poser une consigne à la portée de tous les élèves.
		b) S'adresser à tous les élèves et utiliser le maximum des suggestions.
		c) Orienter les élèves sans que cela aurait une influence sur la forme générale de leurs réponses.
Fonction - 2	Intention dominante de l'instituteur	Actes pédagogiques
Transmission	-Transmettre un nouveau savoir.	d) Exposer une situation-problème significative et à la portée de tous les élèves.
		e) Faire participer le maximum des élèves.
		f) Donner plus de possibilité à l'interaction inter-élèves.
		g) Reformuler ce qui vient d'être dit par les élèves
		h) Respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève (chacun apprend à sa manière et selon son rythme).
		i) Employer le nouveau contenu dans des situations variées visant sa fixation.
Fonction - 3	Intention dominante de l'instituteur	Actes pédagogiques
Mobilisation	- Assurer la mobilisation des nouveaux acquis.	j) Réemployer le nouveau savoir dans de nouvelles situations significatives.
		k) Articuler les savoirs (antérieurs et nouveaux).
		l) Clarifier la mobilisation des savoirs quand c'est nécessaire .
Fonction - 4	Intention dominante de l'instituteur	Actes pédagogiques
Evaluation	-Rectifier les erreurs.	m) Mesurer le degré d'appropriation du nouveau savoir.
		n) Assurer l'évaluation individuelle et collective avec beaucoup de lucidité.
		o) Apporter des renforcements positifs (encouragements, louanges...etc.) qui favorisent la motivation.

1.2.2-L'entretien semi-directif

Dans les recherches relatives au champ des sciences humaines et sociales, l'entretien constitue l'un des outils fondamentaux pour mener son travail de façon appropriée (Michelat, 1975 ; Bardin, 1977, 2007 ; Blanchet et Gotman, 1992 ; Robert et Bouillaguet, 1997 ; Blanchet et *al*, 1998 ; Grawitz, 2001 ; Desjeux et *al*, 2009 ; Bréchon et *al*, 2011, Giordano, 2013). Ainsi, l'entretien est envisagé comme l'une des pistes qui va nous permettre d'interpréter avec munitie la problématique de cette recherche. L'entretien vise à son tour à dégager une trame d'informations qui permettent de répondre à certains questionnements de la problématique. L'entretien doit être le plus possible, conçu comme « *une technique d'enquête, née de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme*

dans un interrogatoire, contraint de donner des informations »³²². Partant de l'idée que notre recherche tente d'apporter une compréhension des logiques de l'action éducative dans l'enseignement primaire en Tunisie et de cerner au plus près le raisonnement des enseignants sur le sens qu'ils donnent à leurs tâches ordinaires, l'accent est mis sur une méthode permettant d'obtenir des acteurs des arguments signifiants. Cette méthode s'inscrit dans le paradigme interprétativiste évoquée en fin de partie précédente.

Nous avons alors cherché, entre autres, par le biais de l'entretien semi-directif, à répondre aux questions classiques de Laswell (1948,1950), reprises par Bardin (2007) :

1- Qui parle ? : 32 enseignants des écoles primaires, 4 inspecteurs, 2 responsables de formation et 2 syndiqués ;

2- A qui ? : Au chercheur que je suis ;

3- Comment ? : A travers l'élaboration des entretiens semi-directifs ;

4- Pour dire quoi ? : Parler de leur métier tel qu'il est perçu à travers la formation, l'ordinaire des pratiques et la relation à l'inspection pour les enseignants ; parler essentiellement de la question de la formation d'enseignants et de la relation entre les syndicats de l'éducation et le ministère pour les responsables de formation et les syndiqués ; parler de la formation et de leur relation avec les enseignants de leurs circonscriptions pour les inspecteurs ;

5- Pour quel objectif ? : En vue de faire la part des choses entre la formation et son effet sur les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles primaires ;

6- Dans quel contexte ? : Un contexte particulier, celui du paysage éducatif en Tunisie.

Pour choisir les personnes interviewées, nous avons essentiellement pris en considération la variable de la sous-catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent. Le choix d'impliquer dans l'enquête par entretien au moins une personne de chaque catégorie, ne peut qu'accroître le taux de la représentativité de l'échantillon. Durant 30 minutes en moyenne, les entretiens ont été conduits de manière individuelle et semi-directive. Ce type d'étude nous a permis d'aborder librement les thèmes choisis, tout en donnant la possibilité aux répondants de revenir sur une

³²²Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Sous (dir.), François de Singly. Editions : Armand Colin.

partie de la question ou de compléter leurs réponses quand c'était possible. Nous avons essayé de garder une flexibilité et une liberté dans l'interview (Giordano, 2003). Cela peut permettre de découvrir les motivations de la personne interrogée, ses opinions, ses attitudes, ses sentiments sous-jacents par rapport aux thèmes étudiés. Nous sommes ainsi intervenu le moins souvent possible, vu que notre objectif est de recueillir les données les plus naturelles possibles. Il nous est arrivé, lorsque cela était nécessaire, de poser d'autres questions faisant référence à la dernière idée émise par le répondant pour relancer l'entretien. Cependant, les questions de relance doivent être choisies en fonction de leur pertinence pour l'objet de recherche (Grawitz, 2001).

Le guide d'entretien auquel nous avons recours (voir annexe, p. 17) comporte, dans l'ensemble, 11 items répartis autour de quatre étapes fondamentales. La phase introductive est destinée à apprécier l'attitude de l'interrogé vis-à-vis de la formation de manière générale. Nous avons cherché à comprendre la perception que l'interviewé se fait de la question de la formation initiale destinée aux instituteurs. Dans un second temps, nous avons abordé les circonstances de l'activité enseignante afin de révéler ses besoins fondamentaux et éventuellement ses conséquences prévisibles. Puis, après avoir fourni une définition à l'activité enseignante, nous sommes revenu sur les bénéfices, mais aussi les déficits de la formation initiale, voire son effet sur ce que font réellement les enseignants dans le cadre de leur activité. Enfin, nous avons amené nos interrogés à s'exprimer sur leurs attitudes et comportements vis-à-vis de leur relation avec les collègues et la hiérarchie, afin de déceler d'éventuelles causes et conséquences, indices déterminants pour les résultats.

1.2.3-Analyse documentaire

Ce type d'analyse a été mobilisé dans la partie II pour traiter de l'histoire du système éducatif, de l'histoire de la formation des maîtres et de l'histoire de l'inspection. Nous la mentionnons brièvement ici car elle relève aussi de la méthode qualitative.

Dans le cadre de notre recherche, il était intéressant de revenir sur la formation initiale et sur l'inspection depuis le 19^{ème} siècle. On doit alors penser à l'utilité de l'archive nationale comme source primaire de notre investigation. Nous avons ainsi organisé une visite à l'Institut des archives nationales de Tunis pour parvenir à faire une collecte de données sur la première formation professionnelle, et sur celle du corps enseignant relevant des écoles normales d'instituteurs.

Les documents que nous avons trouvés n'ont pourtant pas répondu à nos attentes, à savoir très peu d'anciens manuscrits. Pour cette raison, nous avons décidé d'utiliser notre deuxième plan

de documentation, c'est-à dire la direction générale de l'enseignement de base au sein du ministère de l'Education où nous avons croisé notre ancien inspecteur et directeur de stage à l'ISFM du Kef dans les années 1990³²³. Ce directeur nous a offert des documents intéressants relevant notamment des statistiques scolaires et il nous a conseillé de visiter le blog « Pédagogie » de Bouhouch et Akroute³²⁴.

Il faut apprécier les travaux de ces deux chercheurs, dont la documentation bibliographique nous a beaucoup servi à la collecte des données relatives à l'histoire de la formation d'instituteurs. Pour constituer une bonne connaissance sur la formation dans les anciennes écoles normales, nous avons, à partir de là, essayé de contacter des anciens normaliens que nous avons croisés au cours de notre mission professionnelle à la circonscription de Tébourouk et ailleurs. Ces normaliens³²⁵ – disposant d'une longue expérience en enseignement mais aussi en accompagnement pédagogique –, nous ont raconté d'une manière détaillée le processus de la formation des instituteurs à l'école normale. Ils nous ont également donné un accès libre à leurs documents personnels, ce qui a constitué un autre aspect fort de notre recherche qualitative.

1.3-Méthode quantitative : le questionnaire comme outil d'investigation

En plus de la méthode qualitative, l'enquête quantitative s'est avérée déterminante pour la recherche que nous menons et apparaît donc comme une technique d'investigation à mobiliser surtout quand il s'agit, comme dans le cas qui nous occupe, d'un échantillon de taille importante. Dans ce sens, le sociologue Lebaron (2006, p. 56) a écrit : « *La construction d'un échantillon est une étape importante dans la réalisation d'une enquête par questionnaire, lorsqu'on ne peut*

³²³Kamel Ben Salem El-Hajjem: instituteur normalien, ancien inspecteur et directeur de stage à l'ISFM du Kef puis à Sousse, ensuite directeur de la formation au CENAFPE, puis directeur général de l'enseignement de base au ministère de l'Education et actuellement directeur de CENAFOP. Compte tenu de ses expériences, de ses recherches en éducation et les postes qui lui ont été confiés, il est considéré comme l'un des experts internationaux en éducation et formation.

³²⁴<https://bouhouchakrouit.blogspot.fr/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>

³²⁵Nous mentionnons avec un grand honneur Mr. Bettoumi Hafnaoui (inspecteur), Mr. Belkhir Mahmoud (assistant pédagogique) et Mr. Djebali Hédi (directeur de l'école primaire Cité Ennacim), trois anciens normaliens de la ville de Tébourouk. Egalement, nous tenons à remercier, à travers cette présente recherche, Abbas Bouallagui, enseignant-formateur à l'ISEAH de Sbeitla.

interroger directement l'ensemble de la population étudiée »³²⁶. Les deux populations concernées ici sont celles des élèves-maîtres et des normaliens retraités. Nous visons des résultats quantifiables, d'une part autour de la formation et de l'effet qu'elle peut avoir sur les pratiques pédagogiques, d'autre part autour de la pratique relationnelle avec la hiérarchie (directeur de stage pour les élèves-maîtres et inspecteur pour les normaliens retraités), dans bien des cas envisagés comme le bien-fondé d'une « efficacité » pédagogique.

L'échantillon étudié pour cette enquête est varié et réparti à la fois sur des élèves-maitres, futurs professeurs d'écoles³²⁷ qui sont en cours de formation dans 5 instituts (Le Kef, Jendouba, Sbeitla, Zaghouan et Mahdia) et sur des instituteurs normaliens retraités ayant vécu une longue expérience. Il nous a donc fallu distinguer deux niveaux de questionnaire, même s'il existe une ressemblance de portraits professionnels entre les deux populations. Chaque population a disposé d'un questionnaire à part.

Etant donné que nous sommes convaincu, d'une part de l'utilité de la méthode quantitative dans l'élaboration de l'information, et d'autre part de l'impossibilité d'interroger directement par entretien l'ensemble de l'échantillon choisi, il nous est apparu nécessaire de considérer le questionnaire comme outil pertinent pour compléter l'enquête. En fait, comme l'a montré Maurand-Valet (2010, p. 12) : « *Les méthodes quantitatives sont riches d'outils* »³²⁸. Une fois la décision prise autour de deux questionnaires, comme modalité d'investigation, nous sommes passé à la formulation du dispositif d'enquête. Selon Lazarsfeld (1970, cité par Lebaron, 2006, p. 2), ce travail se résume essentiellement en un passage des « concepts » aux « indices », dans la mesure où 4 phases importantes méritent d'être respectées :

1-*représentation imagée du concept* : dans le cas de notre étude, cela concerne les concepts de formation, de l'activité enseignante dans ses deux volets, le *réel* et le *prescrit*, des pratiques pédagogiques et de la relation à l'inspection ;

2- *spécification du concept* : il s'agit de décortiquer les composantes inhérentes aux concepts déjà évoqués précédemment, à savoir le choix, la logique de la théorie et de la pratique dans la formation, l'aspect professionnel ou classique pour la formation, la mise en évidence du *prescrit* et du *réel* dans le métier enseignant, le malaise, l'épuisement et la routine pour l'activité

³²⁶Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales. Recueil et analyse des données*. Editions : Dunod, Paris.

³²⁷Il s'agit de plus de 380 élèves-maitres et plus de 120 instituteurs normaliens retraités, soit 500 personnes interrogées au total.

³²⁸*Ibid*

d'enseignement, la variété, la surcharge et la répétition pour les pratiques, l'autorité, la hiérarchie et le conflit pour la relation à l'inspection.

3-*Choix des indicateurs* : il s'agit particulièrement des « mesures de base » avec bien évidemment l'appui sur des questions fermées pour la plupart, ouvertes pour quelques-unes. Cela va nous permettre de mieux saisir l'expérience professionnelle de la population étudiée.

4-*formulation des indices* : c'est-à-dire élaboration d'une cueillette des données à caractère synthétique. Dans la recherche que nous menons, il s'agit de montrer en quoi les données relevant de l'expérience professionnelle de l'instituteur servent de guide pour la création éventuelle de nouveaux dispositifs de formation.

Revenons maintenant sur la composition des deux questionnaires. Dans le cas des élèves-maîtres, nous avons travaillé sur 16 items, majoritairement fermés et pour lesquels nous nous efforçons de tenir compte des variables dites particulièrement « dérivées » (Martin, 2010, p. 46) en faisant de la formation la *matrice* de l'ensemble du test. Martin (2010) souligne le fait que les variables « dérivées » ou « secondaires » sont essentiellement « *élaborées pour mieux correspondre aux exigences techniques du traitement statistique ainsi qu'aux exigences théoriques de la problématique* »³²⁹.

Correspondant à un score qui varie de 0 à 4 (où le score 0 correspond à la réponse « jamais », le score 1 à la réponse « rarement », le score 2 à la réponse « parfois », le score 3 à la réponse « souvent » et le score 4 à la réponse « très souvent »), le deuxième questionnaire, adressé à la population des normaliens retraités, constitue un outil d'investigation qui a pour finalité le calcul de score, que l'on considère opérationnel pour la constitution des *variables synthétiques* (Martin, 2010). En fait, l'auteur montre que ce type de variables sert à « *recoder les informations recueillies pour les ajuster à la problématique et au questionnement théorique* »³³⁰ (Martin, 2010, p. 54).

Ayant exposé notre démarche méthodologique, nous passons maintenant aux résultats de l'enquête.

³²⁹Martin, O. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*. Editions : Armand Colin (2^{ème} édition).

³³⁰*Ibid*

CHAPITRE 2 - L'OBSERVATION DES INTERACTIONS ELEVES- MAITRE DANS L'ACTIVITE ENSEIGNANTE

Commençons par une brève présentation de la population enseignante observée et interrogée. Le tableau ci-après récapitule l'équipe enseignante que l'on a utilisée pour l'enquête de terrain (ordre alphabétique).

Tableau. 24 -Tableau récapitulatif de la répartition des enseignants interrogés selon l'ordre alphabétique

A	B	C	E	F	H	I	J	L	M	N	R	S	T	Z
IEG 1 IM 20 IM 24 IM 26	IEG 6 IP27	IM 22	IP 3 IP21	IEG 17 IM 19 IM 31	IP 10 IP 28	IP 30	IEG 2	IP 25	IN5 IP 3 IP 13 IN 14 IP 15 IP 18	IN7 IM 8 IEG 16	IM 29	IP4 IM 23	IM 12 IM 32	IP 11

2.1-Modalités de la grille d'observation

Les observations que nous avons réalisées avec les quatre catégories du corps enseignant, à savoir 32 instituteurs, ont pour finalité de saisir la manière selon laquelle un enseignant, dans un temps déterminé, interagit avec un groupe d'élèves au cours d'une activité dans une classe ; il s'agit de faire du comportement observable de cet enseignant un outil d'explicitation des interactions verbales et non-verbales. Pour ce faire, bien qu'il soit difficile d'observer de façon approfondie les comportements pédagogiques, une grille d'observation³³¹ à trois seuils semble être importante et nécessaire. Nous la présentons comme ceci :

³³¹Sur le sujet de la grille d'observation, veuillez consulter les annexes à la page 3.

Figure. 10 - La grille d'observation

Les fonctions³³²

1) Fonction d'éveil ; 2) fonction de transmission ; 3) fonction de mobilisation ; 4) fonction d'évaluation.

Les actes pédagogiques³³³

a) Poser une consigne à la portée de tous les élèves ; b) s'adresser à tous les élèves et utiliser le maximum des suggestions ; c) orienter les élèves sans que cela ait une influence sur la forme générale de leurs réponses ; d) exposer une situation-problème significative et à la portée de tous les élèves. ; e) faire participer le maximum d'élèves ; f) donner plus de possibilités à l'interaction inter-élèves ; g) reformuler ce qui vient d'être dit par les élèves ; h) respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève (chacun apprend à sa manière et selon son rythme); i) employer le nouveau contenu dans des situations variées visant sa fixation ; j) réemployer le nouveau savoir dans de nouvelles situations significatives ; k) articuler les savoirs (antérieurs et nouveaux) ; l) clarifier la mobilisation des savoirs quand c'est nécessaire ; m) mesurer le degré d'appropriation du nouveau savoir ; n) assurer l'évaluation individuelle et collective avec beaucoup de lucidité ; o) apporter des renforcements positifs (encouragements, louanges...etc.) qui favorisent la motivation.

Les intentions pédagogiques de l'enseignant³³⁴

1) Contrôler les acquis antérieurs ; 2) transmettre un nouveau savoir ; 3) assurer la mobilisation des nouveaux acquis ; 4) rectifier les erreurs.

Les deux flèches nous montrent que ce sont deux conditions à préciser : d'une part l'interprétation des comportements en termes de fonctions ne serait possible que par un recours aux actes pédagogiques, et d'autre part, l'ensemble de ces actes, pour qu'il soit envisageable, devrait, à première vue, être en rapport avec les intentions pédagogiques de l'enseignant.

³³²Pour la question des fonctions, nous avons tenu compte des étapes d'apprentissage pour chaque discipline enseignée selon l'approche par compétences sur laquelle s'appuie le système éducatif tunisien depuis presque deux décennies. Au total, l'enseignement-apprentissage comporte quatre phases nécessaires : 1) phase de mise en situation par un contrôle systématique des acquis antérieurs ; 2) phase d'exploration et d'apprentissage systématique et structuré du nouveau savoir ; 3) phase d'intégration visant la mobilisation du savoir enseigné ; 4) phase d'évaluation visant à mesurer le degré d'appropriation et de maîtrise du savoir appris. Nous avons opté pour une fonction pour chaque phase d'apprentissage : la fonction d'éveil pour la 1^{ère} phase, la fonction de transmission pour la 2^{ème} phase, la fonction de mobilisation pour la 3^{ème} phase et la fonction d'évaluation pour la 4^{ème} et la dernière phase.

³³³Il existe bien d'autres actes pédagogiques, mais vu qu'on ne peut analyser que ce qui est observable, on a donc essayé de travailler sur des actes pédagogiques où l'aspect de visibilité est possible dans les comportements de l'enseignant. Postic (1981, p. 35) s'est déjà interrogé sur la possibilité de réduire l'acte pédagogique de l'enseignant à ce qui est observable en classe, donc considérer l'acte observable comme étant l'ensemble de l'activité d'apprentissage. Pour Postic (1981, p. 35) : « *Ce sont les situations scolaires qui sont à appréhender dans leur ensemble, par rapport à un contexte sociologique* ».

³³⁴Partant de notre situation – en tant qu'observateur –, il nous serait difficile de percevoir objectivement l'ensemble des intentions de l'enseignant (Postic, 1981, p. 137-141). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un nombre de 4 intentions que l'on considère possibles, étant donné qu'elles sont systématiquement liées aux 4 phases fondamentales d'apprentissage.

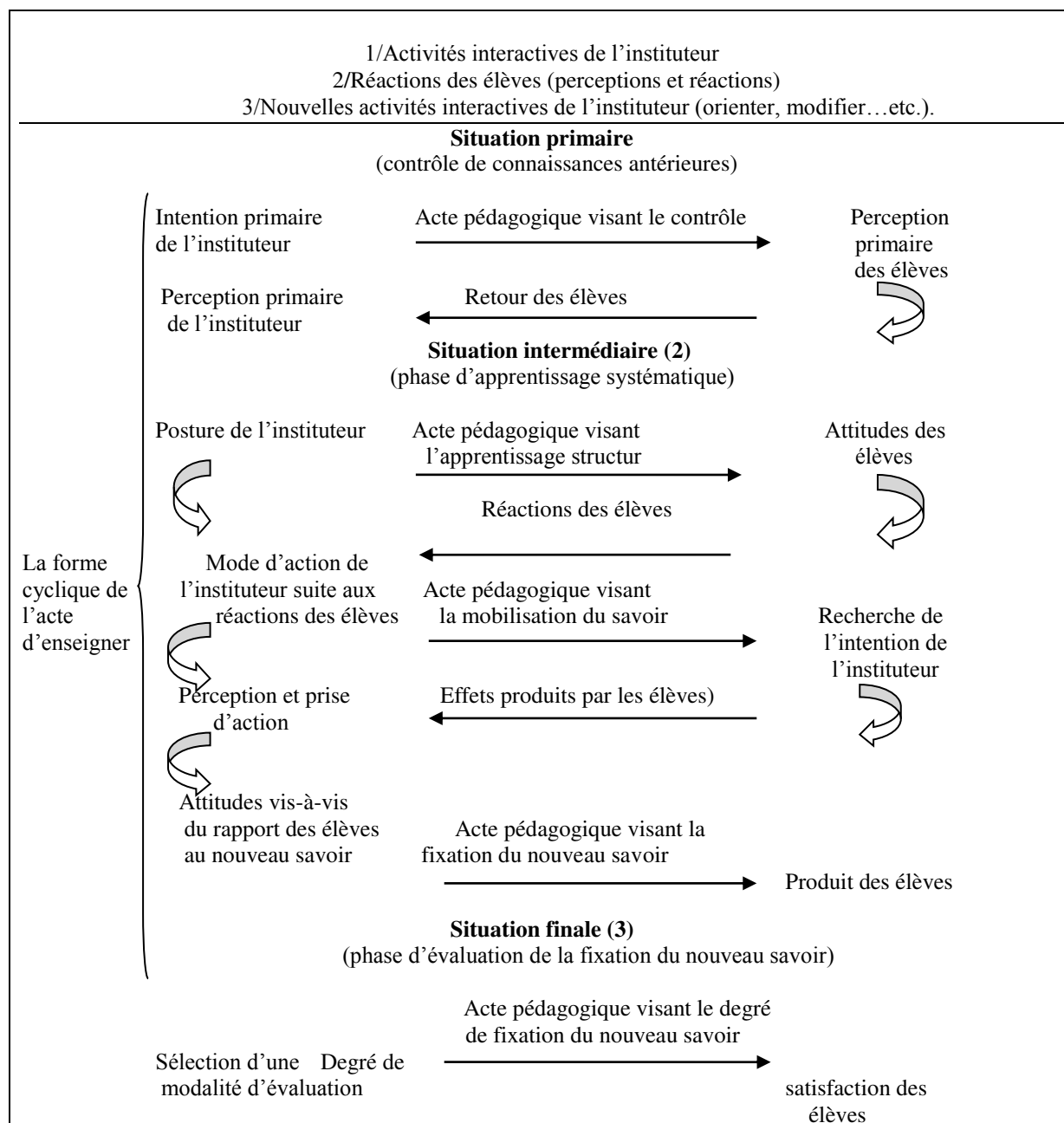
Compte tenu de la grille d'observation que l'on a suivie tout au long des séances d'observation, les variables³³⁵ auxquelles on se réfère correspondent à la dynamique interactionnelle de l'enseignant, à la manière selon laquelle il perçoit les réactions des élèves et à la modalité d'action à laquelle il recourt pour, d'un côté, rendre possible la réciprocité des échanges en classe, et de l'autre, organiser et enchaîner les quatre fonctions³³⁶. En ce sens, trois variables seront étudiées dans cette analyse. Nous les présentons comme ceci :

- la variable numéro 1 : l'activité interactive observable de l'enseignant ;
- la variable numéro 2 : les actions observables des élèves (perception et réactions) ;
- la variable numéro 3 : les réactions immédiates de l'enseignant (apprécier, orienter, modifier, contrôler, rectifier...etc.).

³³⁵Les variables dont on parle ici sont inspirées de la grille que l'on a suivie tout au long de nos observations.

³³⁶Nous rappelons qu'il s'agit de quatre fonctions : 1) fonction d'éveil, 2) fonction de transmission, 3) fonction de mobilisation, 4) fonction d'évaluation.

Tableau. 25- Processus des interactions en classe³³⁷



L'enseignant est le véritable acteur de la situation pédagogique auquel, comme l'a précisé Houssaye (1997), on ne peut pas lui attribuer la place de « fou ». Mais cela ne veut pas non plus signifier, pour nous, qu'on va « attribuer aux élèves la place du mort »³³⁸ (Houssaye (1997, p. 12). Nous rappelons que l'un des problèmes majeurs abordé dans cette recherche est

³³⁷Nous attirons l'attention de nos lecteurs sur la forme cyclique du processus des interactions (enseignant-apprenant-enseignant ou apprenant-enseignant-apprenant) en classe.

³³⁸*Ibid*

celui de saisir le travail *réel* du corps enseignant des écoles primaires à travers les pratiques même si elles dépassent largement l'espace de la classe.

La grille d'observation et les variables que nous avons retenues par la suite sont manifestement centrées sur la manière selon laquelle se sont saisies les actions pédagogiques de l'enseignant que celles de l'élève. Une partie majeure de l'acte d'enseigner apprendre doit trouver son moteur essentiel dans les actes pédagogiques de l'enseignant, rigoureusement choisis et assumés.

2.2-Analyse des activités interactives

Dans le but d'étudier la variabilité des comportements pédagogiques des enseignants, nous avons procédé à une analyse interactionnelle à caractère qualitatif et à visée fonctionnelle, puisque l'intérêt est porté essentiellement sur la description du portrait interactif de l'enseignant en classe, qui concourt logiquement à un but précis. Pour ce faire, dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'analyse des relevés des actes pédagogiques par sous-catégories professionnelles, puis, dans un deuxième temps, nous essaierons de préciser la part relative de la dimension interactionnelle des enseignants et des élèves afin de mesurer la proportion d'intervention enseignante. Enfin, nous clôturerons par l'analyse des profils des quatre catégories professionnelles³³⁹. Commençons par la présentation des résultats de nos observations.

³³⁹Les quatre catégories professionnelles d'instituteurs qui forment le corps enseignant en Tunisie : 1) les instituteurs normaliens (IN) ; 2) les instituteurs de l'enseignement général (IEG) ; 3) les instituteurs principaux (IP) ; 4) les instituteurs maîtres (IM). Il est à noter qu'à partir de 2019, une 5^{ème} catégorie sera concernée par l'enseignement à l'école primaire. Il s'agit de la nouvelle Licence Appliquée en Education et Enseignement (LAEE), qui a été mise en place en 2016.

2.2.1-Analyse des actes pédagogiques par sous-catégories professionnelles

Tableau. 26-Tableau récapitulatif des interventions des instituteurs				
Les actes pédagogiques des enseignants	Nombre d'interventions des instituteurs observés			
	IN	IEG	IP	IM
a-poser une consigne à la portée de tous les élèves.	9	18	25	19
b-s'adresser à tous les élèves et utiliser le maximum de suggestions.	8	25	74	35
c-orienter les élèves sans que cela ait une influence sur la forme générale de leurs réponses.	10	27	88	67
Total du nombre d'interventions pour la fonction d'éveil	27	70	187	121
Longueur moyenne d'interventions par instituteur (LMII)	9	14	17	11
d-exposer une situation-problème significative et à la portée de tous les élèves.	3	14	26	15
e-faire participer le maximum d'élèves (les faire venir au tableau).	7	19	83	34
f-donner plus de possibilité à l'interaction inter-élèves (encouragement, oriente...etc.).	10	44	63	48
g-reformuler ce qui vient d'être dit par les élèves.	4	12	32	66
h-respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève en diversifiant les consignes (chacun apprend à sa manière et selon son rythme).	10	34	65	9
i-employer le nouveau contenu dans des situations variées visant sa fixation.	8	16	38	8
Total du nombre d'interventions pour la fonction de transmission de savoir	42	139	307	180
Longueur moyenne d'interventions par instituteur (LMII)	14	27,8	23,6	16,36
j-réemployer le nouveau savoir dans de nouvelles situations significatives.	14	9	46	35
k-articuler les savoirs (antérieurs et nouveaux).	16	12	29	23
l-clarifier la mobilisation des savoirs quand c'est nécessaire.	24	36	48	26
Total du nombre d'interventions pour la fonction de mobilisation de savoir	54	57	123	84
Longueur moyenne d'interventions par instituteur (LMII)	18	11,4	9,46	7,63
m-mesurer le degré d'appropriation du nouveau savoir.	45	55	214	143
n-assurer l'évaluation individuelle et collective avec beaucoup de lucidité.	27	62	68	43
o-apporter des renforcements positifs (encouragements, louanges...etc.) qui favorisent la motivation des élèves.	54	53	225	156
Total du nombre d'interventions pour la fonction d'évaluation	126	171	507	242
Longueur moyenne d'interventions par instituteur (LMII)	42	34,2	39	22

Il est à noter que pour chaque sous-catégorie professionnelle (IN, IEG, IP et IM), les actes pédagogiques ont été comptés en fonction de la fiche de suivi d'observation³⁴⁰ à laquelle on se réfère au cours de chaque séance observée. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus sont les actes verbaux des instituteurs que l'on a notés dans les fiches d'observation. Signalons tout d'abord que ce sont seulement les actions verbales relatives aux actes pédagogiques qui ont été *a priori* soulignées dans la grille d'observation, que l'on a relevées et considérées comme interventions des instituteurs. Cela dit, au fur et à mesure de la séance, particulièrement au moment où l'instituteur circule entre les rangs pour contrôler, motiver, rectifier une erreur et / ou apprécier une réponse, d'autres interventions ont été signalées. Il va de soi qu'il n'est pas possible, en matière d'enseignement, de mesurer exactement les nombres d'interventions intentionnelles, ni de prévoir les réactions des enseignants. Ces constatations rejoignent les réflexions de Perrenoud (1996) et celles de Meirieu (1989). A l'aune des travaux de ces pédagogues, et tout particulièrement depuis l'Education nouvelle, enseigner est un « métier nouveau »³⁴¹ où intervenir dans « l'incertitude » et choisir dans l' « urgence », semblent être deux actes incontournables et récurrents.

En matière d'analyse des interventions des instituteurs observés, nous avons recouru à la longueur moyenne d'interventions par instituteur (désormais LMII³⁴²) au cours de chaque phase d'apprentissage ; comme nous l'avons précisé précédemment, nous n'avons pas observé le même nombre d'instituteurs pour chaque catégorie professionnelle. Nous rappelons qu'il s'agit de 3 IN, de 5 IEG, de 13 IP et de 11 IM³⁴³. En ce sens, au niveau de l'analyse des actes pédagogiques, il existe une variabilité entre les instituteurs de chaque catégorie, particulièrement au cours des deux premières étapes. Les interventions des instituteurs varient de 9 à 17 pour la fonction d'éveil et de 16,36 à 27,8 pour la fonction de transmission. Si on constate une progression au niveau de la dynamique interactionnelle chez tous les instituteurs durant la fonction de transmission, cela se traduit par un coefficient, d'une part entre une fois et demi presque pour les IP (de 17 à 23,61) et les IM (de 11 à 16,36), et, d'autre part, deux fois à peu près pour les IEG (de 14 à 27,8) et presque deux fois et demi pour les IN (de 9 à

³⁴⁰Pour plus d'informations sur la fiche de suivi d'observation, veuillez consulter les annexes à la page 4.

³⁴¹Cette expression est de Michel Develay (1996, p.39).

³⁴²LMII : Longueur Moyenne d'Interventions par Instituteur. C'est l'unité de base que l'on a retenue pour compter les actes pédagogiques des instituteurs. Dans notre étude, pour calculer la LMII on divise le nombre total des interventions des instituteurs faisant partie de la même catégorie sur le nombre des instituteurs. Ce travail a été appliqué dans les 4 étapes d'enseignement-apprentissage.

³⁴³Pour plus de précision sur le nombre d'instituteurs observés en classe, nous conseillons aux lecteurs de revenir sur les annexes. Les instituteurs observés sont ceux-là-mêmes qui sont intervenus pour l'élaboration des entretiens semi-directifs. Nous rappelons qu'il s'agit, dans l'ensemble, de 32 instituteurs répartis sur 4 catégories.

22) ; il est tout aussi important de remarquer que le relevé du nombre d'interventions des normaliens montre un déficit durant la première moitié de la séance.

2.2.2-L'exemple des normaliens

Pour l'« enseignant-professionnel », enseigner, comme l'a souligné Altet (2004, p. 31), « *c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation* »³⁴⁴. Les comportements pédagogiques des normaliens nous montrent qu'enseigner ne peut être réalisé uniquement en termes d'interventions venant de la part de l'enseignant, bien au contraire ce sont la maîtrise des supports didactiques et la gestion des conditions interactives qui servent de point de repère dans la situation pédagogique.

Nous avons pu remarquer que les trois instituteurs normaliens interviennent judicieusement en classe, c'est-à-dire qu'ils suivent constamment la qualité de l'activité (écrite ou orale). Quand elle est de type écrit, comme celle de l'IN 5 (production écrite), l'enseignant ne fait que des rappels du sujet et de la consigne à visée de mémorisation. L'IN 7 chez qui nous avons observé une séance d'expression orale, insiste sur l'interaction inter-élèves avec un peu d'intervention de sa part quand c'est nécessaire. Il est à noter qu'au cours de cette séance, ce sont les élèves qui manipulent le système d'interaction en classe : ils procèdent à la régulation de l'apprentissage sous la supervision de leur instituteur. C'est une occasion où l'on peut parler d'une classe où les élèves sont en effet les acteurs principaux de la progression de la situation pédagogique, l'enseignante n'étant qu'une médiatrice.

Il n'en va pas de même pour le troisième instituteur (IN 14). Dans le cadre de l'action de « mettre en scène tous les élèves », cet instituteur (IN 14) recourt, dans tous ses actes verbaux, au pronom personnel « tu », ce qui laisse croire que l'ensemble du groupe-classe se sent concerné par la formulation proposée (séance de lecture). A titre d'exemple nous avons relevé quatre énoncés correspondant à l'insertion du pronom « tu » :

- 1- IN 14 : [Tu réponds oralement à la question et tu essaies d'apporter une justification] ;
- 2- IN14 : [Tu lis le paragraphe 3 et tu soulignes les expressions qui montrent l'aspect progressif des actions réalisées par les deux frères. Tu n'oublies pas de les citer telles qu'elles sont écrites par l'auteur] ;
- 3- IN14 : [Que penses-tu de la réaction des parents ? Tu es d'accord avec ce qui a été fait par ces deux frères ? Tu réponds en formulant une phrase complète] ;

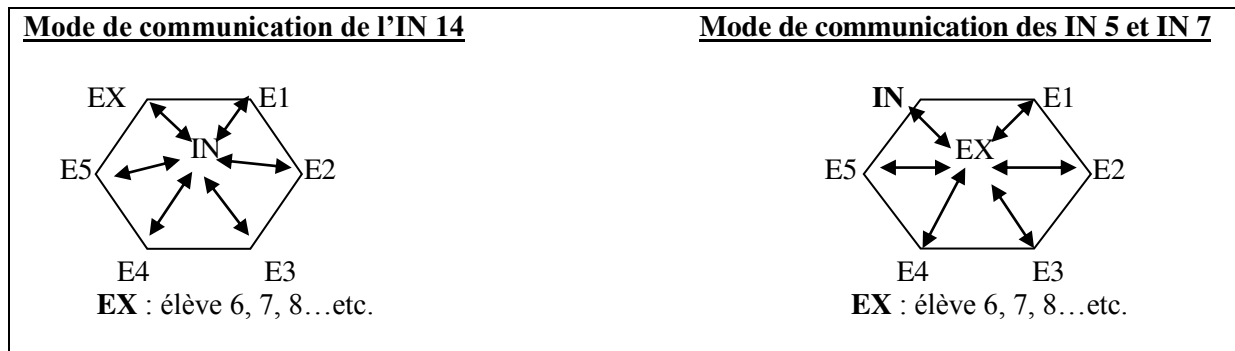
³⁴⁴ *Ibid*

- 4- IN14 : [Tu résumes le dernier paragraphe. Tu ne dépasses pas 4 phrases. Tu fais attention à la ponctuation].

Cette technique utilisée dans l'action discursive de l'enseignant semble signifier deux choses : d'une part, tous les élèves sont impliqués dans la construction du savoir, dans la mesure où la classe est un « tout » et, d'autre part, le « tu », qui ne revient pas à un seul sujet déterminé mais à toute la classe, peut accroître, chez les élèves en difficultés, l'« estime de soi ».

Partant de l'observation sur des actes réels produits en classe par les trois normaliens, respectivement l'IN 5, l'IN 7 et l'IN 14, on a pu dégager deux figures de communication que l'on présente dans la figure ci-après.

Figure. 11-Modèle de communication des normaliens en classe



La première figure de communication désigne la pluralité d'un discours personnalisé où un bon nombre d'actes est produit par l'instituteur. Il s'agit d'un type d'intervention classique qui vise l'ensemble de la classe, rendant possibles des activités de groupe si la classe est motivée. Cela ne signifie pas que cet enseignant n'accepte pas la communication transversale, inter-élèves, mais il préfère que les interventions de ses élèves se réalisent d'une manière individuelle, devant lui, à l'écoute de tous.

Mais il s'agit de découvrir aussi la place des supports didactiques, auxquels se réfèrent les normaliens au cours de leur style d'enseignement.

- ✓ *Le tableau noir comme support didactique*

Nous avons constaté que le recours au tableau noir, comme moyen didactique, relève d'une logique d'utilisation précise pour les instituteurs normaliens. Celle-ci précède les interactions avec et entre les élèves quand il s'agit d'une consigne ou d'un nouveau vocabulaire. Ainsi, c'est une technique qui succède aux activités langagières, soit pour un résumé à faire, soit pour une remarque à noter, ou encore pour une conclusion à retenir. La manière de recourir au

tableau noir est étudiée à la fois en fonction de la compréhension des élèves et en fonction de l'avancement des activités. Utiliser le tableau noir fait l'objet d'une maîtrise professionnelle des supports didactiques par les trois instituteurs normaliens IN 5, IN 7 et IN 14. A partir de quand et comment recourir au tableau noir ? Nous notons que les trois normaliens portent une attention remarquable à cet outil didactique quotidien. Selon ces enseignants, faire écrire les élèves au tableau ou dans les cahiers dits d'activités, constitue l'un des gestes professionnels que l'on ne doit pas mésestimer. Au cours des trois séquences d'observation, trois constatations ont été relevées :

- 23 élèves sur 26 ont participé à la réalisation des manuscrits sur le tableau noir avec l'IN 5 ;
- 19 élèves parmi 23 ont écrit au TN avec l'IN 7 ;
- Seulement 14 élèves sur 22 avec l'IN 14³⁴⁵.

Au terme de ce travail d'observation, nous avons pu établir à quel point a été appréciée la stratégie d'apprentissage adoptée par les instituteurs normaliens : à savoir peu d'actes verbaux mais ciblés et orientés, des interventions seulement quand c'est nécessaire, des régulations bien mesurées, une tranquillité constructive. Selon ces instituteurs, il ne s'agit pas d'être dominant par le taux d'interventions et le temps de paroles en classe, ni trop directif par l'application des normes habituelles de la classe, ni trop influencé par les réactions des élèves, mais il s'agit de chercher un équilibre, une forte articulation au niveau des actes verbaux, des intentions et des fonctions.

2.2.3-L'exemple des instituteurs maitrisards (IM)

Les efforts interactifs déployés par les enseignants en classe constituent la condition de possibilité de la détermination de l'ensemble des actions éducatives. La part que l'enseignant donne à la variété de ses activités interactives en classe va permettre d'ajuster les événements ultérieurs dont dépend l'activité d'apprentissage des élèves. Selon Saujat (2004, p. 98) : « *Il s'agit en effet pour le professeur d'initier, de maintenir et de réguler l'activité du collectif de travail que constitue le groupe-classe, celui-ci prenant la forme à la fois d'un collectif vivant et d'un collectif sédimenté dans l'histoire de la classe* »³⁴⁶.

³⁴⁵L'instituteur normalien IN 14 n'est pas trop d'accord avec l'utilisation du TN par ses élèves, à savoir que seuls qui disposent d'une écriture lisible et correcte y participent régulièrement.

³⁴⁶Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In : *Polifonia. Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 1, pp. 97-106 : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

A leur tour, les IM³⁴⁷ semblent être très concernés par la question des actes pédagogiques déployés avec les élèves. Les activités interactives manifestées en classe sont au cœur du travail enseignant (Altet, 1994 ; Lessard et Tardif, 1999 ; Saujat, 2004 ; Robert et Carraud, 2018). Ce qu'on peut retenir, au premier regard, quant aux résultats propres aux IM, c'est la déstabilisation remarquée au niveau de la LMII : 11 au cours de la fonction d'éveil, 16,36 pendant la fonction de transmission, soit un recul jusqu'à 7,63 durant la fonction de mobilisation et enfin une somme de relevés d'actes égale à 22 au cours de la durée de l'évaluation³⁴⁸. Ce qui est à relever dans les commentaires concernant ces instituteurs, c'est la prédominance de la démarche interrogative et le fait de s'adresser tout particulièrement aux « bons » élèves.

De nombreux travaux ont souligné l'importance du travail verbal des enseignants en classe, dans la mesure où la formulation des énoncés et leur transformation en dialogue avec les élèves constituent une des pierres angulaires de l'acte d'enseigner (Austin, 1970 ; Bakhtine, 1978 ; Bressoux, 1990 ; Altet, 1994 ; Saussez et Yvon, 2010). Selon Saussez et Yvon (2010, p. 79) : « *L'interaction verbale est alors analysée comme une action réciproque : une action (proposition) est posée, elle est interprétée par l'autre qui répond ensuite, et ainsi de suite... l'analyse se porte alors sur la dynamique de groupe, soit les rapports qui s'instaurent dans la classe entre les élèves et l'enseignant* »³⁴⁹. Cela dit, l'interaction éducative suppose *a priori* une préparation du travail verbal pour favoriser une dynamique d'échanges entre les acteurs de la classe.

Dans les faits, les résultats des observations réalisées avec les IM nous ont permis de relever un taux de LMII qui varie entre 7,63 et 16,36, ce qui laisse supposer une absence de dynamique de groupe. C'est l'enseignant, par la variété et la signification de ses actes, qui crée normalement un dynamisme en classe. Les IM observés s'occupent en fait des élèves motivés, sans être préoccupés par les autres ; dans de nombreuses classes, le nombre de ces derniers dépasse le seuil des 2/3, ce qui peut constituer un obstacle majeur pour l'échange inter-élèves, donc pour la création d'une dynamique.

D'après ces comportements pédagogiques, bien que les activités interactives de ces enseignants s'appuient essentiellement sur une méthode interrogative à visée transmissive, nous estimons que les IM ne parviennent pas à faire de leur classe un milieu qui mobilise les

³⁴⁷*Ibid*

³⁴⁸Pour plus d'informations sur la LMII, voir le tableau ci-dessus (Tableau n° 26).

³⁴⁹*Ibid*

énergies des élèves. La mobilisation de la classe est en effet un aspect essentiel du professionnalisme enseignant, qui passe par l'investissement de nombreux facteurs à plusieurs dimensions : cela « *suppose un travail qui n'est pas seulement pédagogique ou didactique, mais aussi émotionnel et relationnel, qu'on ne saurait exclure de la professionnalité* »³⁵⁰ (Robert et Carraud, p. 93).

Il faut également souligner le côté significatif de l'acte verbal, qui, entre autres, met en état d'alerte les élèves et renforce les actions éducatives en classe. Lorsque les interventions sont bien orientées, elles visent une intention déterminée et tiennent compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle, dans le sens où, pour reprendre la formule d'Altet (1994, p. 132), une importance est accordée à « l'acteur-élève ». Si l'action des IM était vraiment professionnelle, leurs actes seraient plus signifiants et leur effet sur l'apprentissage de tous les élèves s'accroîtrait. Du point de vue de nos relevés d'observation, l'analyse des interactions des IM met en évidence trois comportements pédagogiques que l'on considère comme attitudes-obstacles pouvant handicaper la conduite de la classe :

- recours excessif à la méthode interrogative sans que cela ait sens et mobilise l'ensemble de la classe ;
- activités adressées à un effectif très réduit, qui n'est pas en difficultés ;
- actes pédagogiques non contextualisés, en manque de signification.

On peut donc parler des comportements pédagogiques souvent non pertinents, voire dans l'ensemble *stéréotypés*. Les théories de l'apprentissage ont montré que le but de l'acte pédagogique est de provoquer la modification vers le mieux des comportements cognitifs des élèves. Cela ne peut être atteint que lorsque tout ce qui fait partie intégrante des comportements de l'enseignant est significatif et crée chez les élèves le désir et le plaisir d'apprendre. A la suite des comportements pédagogiques observés, nous avons pu en noter quelques-uns que l'on pense exempts d'originalité, démotivants et parfois perturbateurs :

- L'enseignante (IM 8) reste beaucoup sur sa chaise et ne circule que très peu entre les rangs d'élèves. Au cours de ses interventions, elle utilise souvent un lexique qui apparaît incompréhensible pour un bon nombre d'élèves. A titre d'exemple, nous avons relevé cette question : [*Keiko souffre parce que son état est alarmant. Trouve dans le texte les expressions qui décrivent l'état de Keiko*]. Quelques élèves n'ont pas pu trouver les expressions décrivant « l'état alarmant de Keiko » car tout simplement le mot « alarmant » était nouveau pour eux et l'enseignante ne l'a pas expliqué avant de lancer la consigne. Quelques minutes après, l'enseignante, toujours assise sur sa chaise, a demandé la réponse. Deux élèves seulement ont levé le doigt. L'enseignante

³⁵⁰*Ibid*

s'est étonnée au début, puis elle a compris que ses élèves n'ont pas compris le mot « alarmant », alors elle a procédé à l'explication sans pour autant se référer au dictionnaire.

- L'enseignante (IM 19) demande aux élèves de rédiger, dans la partie réservée à la production écrite, cette phrase : [*Je raconte un événement en rapport avec le travail*]. On a compris qu'il s'agit de la première séance de production écrite, où un travail collectif d'exploration, visant la mise en évidence d'une nouvelle notion ciblée, est demandé. Les élèves ont écrit la consigne et un silence a recouvert la classe. La maîtresse, circule, d'abord entre les rangs, puis pose une question du type : [*sur quel événement préférez-vous qu'on travaille ?*] Pas de réactions de la part des élèves ! Deux constatations peuvent être dégagées : d'une part l'enseignante n'est pas formée sur la manière d'enseigner la production écrite – activité délicate qui se fera dans le cadre de projets d'écriture – et d'autre part, la consigne posée s'avère *stéréotypée*. Pour s'en sortir, l'enseignante a rédigé au tableau noir quelques expressions autour du terme « travail », puis elle a demandé à ses élèves, chacun selon son choix, de les exploiter dans un paragraphe. L'enseignante ne dispose pas, dans sa classe, d'un coin réservé au vocabulaire et aux expressions nouvelles. Egalement, elle n'a pensé ni à exploiter quelques photos en classe (photo d'un agriculteur, d'un médecin, d'un pompier), qui renvoient au thème qu'elle aborde, ni à réanimer sa classe avec quelques supports didactiques (figurines).

2.2.4-Analyse globale des interactions élèves-maîtres et profils enseignants

Des notes ont été prises au cours des séquences d'observation, renvoyant, d'une part aux interventions des maîtres, et, d'autre part, aux retours des élèves (réponses, demandes de précision, questions, explications...etc.). Nous estimons que le relevé du nombre d'activités verbales, venant de la part de l'enseignant ou de l'élève, sert de point de repère dans l'étude de la dimension interactionnelle. Etant donné le but majeur de ce chapitre – l'analyse des comportements pédagogiques des enseignants –, nous avons décidé de focaliser les résultats tout particulièrement sur les proportions d'interventions des enseignants, parce qu'elles permettent l'analyse de la dimension interactionnelle. Le tableau ci-après regroupe les résultats des proportions d'interventions.

Tableau. 27-Interventions des instituteurs, des élèves et proportion d'interventions des instituteurs par rapport à la totalité d'interventions

Sous-catégories professionnelles	Total des interventions des instituteurs	Total des interventions des élèves correspondant à chaque catégorie	Total des interventions (instituteurs et élèves)	Proportion Total d'interventions des instituteurs par rapport à la totalité d'interventions
Instituteurs normaliens (IN, N=3)	350	677	1027	34,07%
Instituteurs de l'enseignement général (IEG, N=5)	965	788	1753	55,04%
Instituteurs principaux (IP, N=13)	2265	1622	3887	58,27%
Instituteurs maitrisards (IM, N=11)	725	1206	1931	37,54%

Deux remarques peuvent être retenues à la suite de la lecture des résultats cités dans le tableau ci-dessus :

- les proportions d'interventions des IN et des IM par rapport à la totalité des interventions ne révèlent pas une variation remarquable entre deux catégories enseignantes, à savoir 34,07 % pour les IN et 37,54 % pour les IM ;
- les proportions d'interventions des IP et des IEG par rapport à la totalité des interventions montrent bien que ces instituteurs sont conscients de la modalité du dialogue scolaire. Si, comme il a été indiqué dans la fiche récapitulative de suivi collectif des mots prononcés par les instituteurs et leurs élèves (*cf.* la fiche dans les annexes, à la page 4), on constate que les IP et les IEG formulent un peu plus de la moitié des actes verbaux énoncés en classe (58,27 % pour les IP et 55,04 % pour les IEG), cela nous conduit à noter leur part directive, donc leur rôle prépondérant dans la classe.

Une constatation qui retient particulièrement notre attention est que les résultats d'interventions relevant des IP et des IEG rejoignent plus ou moins les conclusions d'enquête

menées par Postic (1979). Pour sa part, Postic a observé, dans l'une de ses études, 59 leçons, dont 7 réalisées par des professeurs de lycées. Les résultats obtenus ont révélé que les proportions d'interventions des élèves par rapport aux interventions des professeurs varient entre 30,28 %³⁵¹ et 36,29 %³⁵². Lorsqu'un professeur est en mesure de se rendre « maître de sa classe », les principaux actes verbaux lui reviennent. Car, comme le souligne Postic (1979, p. 163) : « *C'est lui qui émet, reçoit, contrôle l'ensemble des communications dans la classe et les centrant sur lui* »³⁵³(Postic, 1979, p. 163).

Ces résultats laissent croire, à première vue, que pour les classes des IN et des IM, ce sont tout particulièrement les élèves qui jouent un rôle dominant dans l'ensemble des activités interactives, alors que les classes des IP et des IEG montrent que les enseignants sont les « maîtres » du réseau des interactions, qu'ils interagissent sans cesse pour distribuer les actes verbaux et diriger l'action pédagogique. De plus, le fait que les IP et les IEG détiennent, dans leurs classes, le monopole des actions interactives, ne veut pas dire que leurs élèves sont enfermés dans une logique uniquement réceptive.

Si l'ensemble des communications, dans les classes des IP et des IEG, a été réparti, avec une supériorité non significative pour les enseignants, celui des classes des IN et des IM laisse croire à une prédominance des élèves, à savoir une proportion égale à 65,93 % et 62,64 %. Pour les IN, cela va de soi si on considère la méthode d'enseignement centrée largement sur la mobilisation de savoir par les élèves : le rôle de l'instituteur consiste surtout à organiser et orienter les interventions d'élèves, ils sont des « personnes-ressources ». La remarque que l'on peut retenir est qu'en dépit du faible taux signalé au niveau de leur communication en classe, les IN disposent d'une lucidité pédagogique leur permettant l'affirmation d'une responsabilité interactive.

Nous allons analyser les profils des enseignants observés³⁵⁴ à l'aune des deux variables, parmi trois, évoquées ci-dessus : il s'agit de la variable activité interactive de l'enseignant (v1) et de la variable réactions immédiates de l'enseignant : apprécier, orienter, modifier, contrôler, rectifier (v3). S'agissant de la première variable, nous avons focalisé notre intérêt sur le

³⁵¹Cette proportion correspond aux élèves des professeurs de CET, stagiaires dont le nombre est égal à 9.

³⁵²Cette proportion correspond aux élèves des professeurs de CES dont le nombre est égal à 7 (pour plus d'informations, cf. l'ouvrage de Postic, intitulé « Observation et formation des enseignants », 1^{ère} édition : 1979.

³⁵³*Ibid*

³⁵⁴Il s'agit, comme l'a souligné Postic (1981, p. 41), de ce qui pouvait être « observable directement », à savoir l'« environnement immédiat » et « le comportement pédagogique du professeur ».

monopole de la gestion des événements interactifs liés à la situation pédagogique plutôt que sur le nombre d'actes initiés par les enseignants.

Il en va de même pour l'autre variable portant sur les réactions immédiates de l'enseignant, dans le sens où ce qui compte pour nous, au niveau du profil réel de l'enseignant, c'est la manière de réagir, *ici et maintenant*, lorsqu'il s'agit d'un flux ininterrompu d'interactions verbales. Ainsi, c'est en fonction de la gestion des variables de la situation pédagogique que s'envisage le profil de l'enseignant. La situation pédagogique semble ne pouvoir être examinée en dehors d'un processus d'interactions, qui recouvre à la fois les actions de l'enseignant et les réactions des élèves (Postic, 1981 ; Altet, 1994 ; Lessard et Tardif, 2000).

Profils des IP, IEG, Normaliens

La variable activité interactive de l'enseignant constitue un levier puissant pour l'ensemble de la situation pédagogique des IP et des IEG. Un bon nombre de ces enseignants (IP 3, IP 21, IP 28, IEG 1, IEG 2) commencent leur journée soit par un chant choisi le plus souvent par les élèves, soit par un proverbe qu'ils appellent « leçon du jour ». Nous en citons quelques-uns à titre d'exemple :

- IEG 1 : [Si tu veux vivre heureux voyage avec deux sacs : l'un pour donner, l'autre pour recevoir].
- IP 3 : [Je ne suis pas un noir, je ne suis pas un rouge, je ne suis pas un brun, je ne suis pas un blanc. Mais je ne suis qu'un homme. Ouvre-moi ton cœur, ouvre-moi ta porte (Chant : L'homme qui te ressemble)].
- IEG2 : [Si tu veux aller vite, marche seul, mais si tu veux aller loin marchons ensemble].
- IP 28 : [Quand on a sept ans, et qu'on a ses dents, on atteint, dit-on, l'âge de raison. Alors les parents disent : « Il est temps de devenir grand ! Faites votre lit. Rangez vos habits, soignez vos chaussures et votre coiffure » (Chant : L'âge de raison)].

Nous avons pu constater que cette méthode de départ, constitue une occasion les élèves, elle les incite à se mettre en situation réelle d'interactions. C'est une méthode qui tient compte du thème général de l'activité d'apprentissage. En effet, au fur et à mesure de la situation d'apprentissage, plusieurs IP et IEG suivent le développement de leur acte pédagogique de manière à lui donner une forme de débat pouvant provoquer les échanges inter-élèves. Dans ce cas, l'enseignant intervient lorsque cela semble nécessaire, le plus souvent juste au début des interactions collectives, ouvertes à la suite des réactions des élèves. Ce procédé

d'interactions – de l'individuel au collectif, puis retour de nouveau à l'individuel – témoigne d'une visibilité de l'ensemble d'événements marquant les activités interactives et d'une lucidité pédagogique au niveau de l'articulation entre intention, acte et fonction.

Si l'étude de la variable activité interactive de l'enseignant (v1) et de la variable réactions immédiates de l'enseignant (v3) permet de déceler des comportements pédagogiques et didactiques majoritairement stables chez les trois normaliens, c'est que l'acte de ces enseignants, dans ses deux volets, impulsif et réceptif³⁵⁵, témoigne d'une acquisition approfondie des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. D'ailleurs, la première variable se manifeste particulièrement au début de la séance, lors du passage d'une phase d'apprentissage à une autre ou, éventuellement, lorsqu'il y a un problème majeur qui peut empêcher l'interaction inter-élèves.

C'est en fonction du besoin que les normaliens interviennent en classe. Dans bien des cas, les normaliens recourent à un élève-tuteur pour lancer un nouvel acte pédagogique, donc leur intervention est tributaire de conditions, telles que l'appréciation, l'orientation, la transmission du nouveau vocabulaire ou la régulation. A n'en pas douter, la maîtrise de ces trois *manières de faire* : « comment ça marche » pour le déclaratif, « comment le faire » pour le procédural et « comment décider » pour le conditionnel ou le contextuel (Altet, 2004, p. 36), constitue le fil conducteur du profil professionnel. Il convient de noter, à ce propos, le contexte dans lequel se sont formés les normaliens.

Profils des IM

L'observation menée avec les IM nous a permis de retenir cette constatation : les deux variables citées ci-dessus (v1, v3) qui représentent ici l'outil pour l'analyse du profil enseignant montrent, pour une large part, que les difficultés majeures éprouvées par ces enseignants ne sont pas sans relation avec l'acte verbal auxquels ils recourent dans les interactions avec les élèves. Au niveau de la variable activité interactive de l'enseignant, on a pu observer qu'elle s'accroît au début de la séance, puis, au fur et à mesure de l'avancement du temps, elle commence à diminuer, de sorte qu'elle ne contribue pas à fixer les apprentissages. Dans de nombreuses séances, la courbe relevant des modes de communication de l'enseignant semble décroître massivement, ce qui ouvre l'accès au bavardage du groupe-classe.

³⁵⁵Nous désignons, par l'acte impulsif, la variable (1) et par l'acte réceptif la variable (3).

Toujours au niveau de l'analyse du profil enseignant, la variable réactions immédiates de l'enseignant se manifeste d'une manière durable, dans le sens où le maître, dans une première étape de réception, modifie les réponses confuses mais ne travaille pas sur la continuité des interactions avec les élèves. Par exemple, un instituteur de la classe terminale (6^{ème} année) note les paroles des élèves sur le tableau noir, puis il les reformule, à sa manière, sans qu'aucune autre intervention ne soit permise. S'il y a une chose à retenir dans ce sens – analyse du profil enseignant à l'aune des variables étudiées – c'est que, d'un côté une part constitutive des actes verbaux de l'enseignant maîtrisard est *stéréotypée*, à savoir formulée d'une manière plus ou moins hâtive, et, de l'autre, on note une absence d'articulation entre les interactions et les modes pédagogiques utilisés. Cependant, bien qu'il y ait un engagement dans l'action éducative et bien que les IM soient majoritairement débutants dans ce métier, on peut supposer que les profils de ces enseignants sont susceptibles de s'améliorer au fil du temps.

Les comportements pédagogiques de l'enseignant en classe ont certainement un rôle déterminant dans l'apprentissage des élèves. Mais si pour quelques-uns ils constituent encore une difficulté, pour d'autres ils permettent d'aller plus loin dans la mobilisation des interactions avec les élèves et dans la conceptualisation du savoir enseigné. De plus, l'analyse de ces comportements pédagogiques nous a montré qu'ils aident, dans les meilleures conditions, à déceler les formes subtiles de la pensée enfantine.

CHAPITRE 3 – L’ACTIVITE ENSEIGNANTE A TRAVERS LES PRATIQUES ORDINAIRES

Nous partons de l’idée que faire un « bon » choix dans sa vie professionnelle peut augmenter le niveau d’estime de soi, donc alimenter l’effort déployé pour des actions difficiles. Pour cette raison, on pense que la question du choix du métier enseignant est un besoin fondamental dans la perception de l’activité enseignante à travers les pratiques ordinaires.

3.1-Les normaliens

Dans les 32 entretiens réalisés avec les enseignants des écoles primaires, les normaliens (IN) sont les moins représentés. Trois seulement ont pu répondre aux questions de l’entretien. Comme nous l’avons signalé ci-dessus, ce corps enseignant diminue d’une année à l’autre, voire un bon nombre est parti à la retraite. Pour une meilleure lecture de nos trois interviewés, nous proposons le tableau suivant.

Tableau. 28-Tableau récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des instituteurs normaliens

Entretiens N°	Sexe	Age	Ancienneté	Ville	Type d’école	Zone d’éducation
5	M	55	35 ans	Béja	rurale	ZEP
7	F	49	29 ans	Nabeul	urbaine	Non ZEP
14	M	55	35 ans	Mahdia	rurale	ZEP

3.1.1-Choix du métier

Les normaliens évoquent avec une fierté certaine la question du métier enseignant sans pour autant s’intéresser beaucoup aux difficultés liées à l’élargissement toujours accru des tâches éducatives. Bien qu’il y ait une différence au niveau de la perception du métier, les données recueillies ne montrent pas une distinction entre les points de vue des trois interviewés sur la

question de l'enseignement-apprentissage saisie à travers les pratiques ordinaires. Selon l'instituteur normalien IN 5 : « *Les difficultés croisées étaient généralement le manque d'outils dans les écoles primaires, tels que le matériel pour réaliser des expériences surtout dans l'éveil scientifique... les T.N,...de la craie en couleur parfois...en fait, c'est plutôt du côté matériel qu'on parle* »³⁵⁶. Puis il ajoute que c'est « *encore l'état de faiblesse remarquée au niveau de l'infrastructure des établissements, particulièrement les écoles situées dans les zones rurales...zones ZEP...rien que ça pour moi* »³⁵⁷.

Le discours de l'IN 5 manifeste ainsi une plainte relative à la question des matériels nécessaires pour le maintien de l'enseignement et à la structure de certains établissements dans les milieux ruraux. Il est cependant possible d'émettre l'hypothèse que cet ajustement à l'échelle de l'activité enseignante relève d'une certaine conscientisation au point de départ, qui s'explique ici par le choix professionnel. Sur ce point, l'institutrice normalienne IN 7 rappelle que son choix pour l'enseignement primaire relève d'« *une ancienne et longue histoire édifiée depuis l'enfance* »³⁵⁸. Elle exprime le fait qu'elle « *aime enseigner* »³⁵⁹ car elle pense que « *ce métier est différent, voire digne de splendeur* »³⁶⁰. Puis elle précise qu'après une expérience conséquente comme institutrice, elle a pu remarquer qu'elle « *est née pour enseigner les enfants en bas-âge* »³⁶¹. Toujours autour de la question du choix, il en va de même pour l'instituteur normalien IN 5. Cet interviewé souligne que le métier enseignant était, pour lui, « *un choix personnel* »³⁶² remontant à l'enfance où il a « *rêvé d'être instituteur, d'enseigner les enfants* »³⁶³. Au regard de cette question, l'IN 14 semble aussi avoir le même sentiment que les autres normaliens interviewés. Pour lui, « *s'il devait choisir le plus beau métier du monde* »³⁶⁴, il répondrait « *sans hésitation le métier d'instituteur* »³⁶⁵.

A ce propos, il est possible de constater que le « bien-être enseignant » chez les normaliens en Tunisie tient dans le rapport qu'ils instaurent entre un choix antérieur et un exercice professionnel qui s'étend dans le temps. Il se dégage que leur choix initial très volontaire apparaît comme un des facteurs représentant les conditions d'une entrée sereine dans le métier

³⁵⁶Entretien IN 5, lignes 78-80, page 45 en annexes.

³⁵⁷Entretien IN 5, lignes 82-84, page 46 en annexes.

³⁵⁸Entretien IN 7, ligne 287, page 58 en annexes.

³⁵⁹Entretien IN 7, ligne 288, page 58 en annexes.

³⁶⁰Entretien IN 7, ligne 288, page 58 en annexes.

³⁶¹Entretien IN 7, ligne 290, page 58 en annexes.

³⁶²Entretien IN 5, ligne 26, page 43 en annexes.

³⁶³Entretien IN 5, ligne 27, page 43 en annexes.

³⁶⁴Entretien IN 14, ligne 1141, page 102 en annexes.

³⁶⁵Entretien IN 14, ligne 1142, page 102 en annexes.

enseignant. De fait, la question de l'activité enseignante peut être analysée à l'aune d'un choix situé à la croisée de plusieurs caractéristiques humaines (la conscience, la sagesse...etc.).

Il semble que, pour les normaliens, enseigner consiste tout d'abord à s'adapter au métier. Cela dépend du temps et d'une persévérance certaine. A ce sujet, l'instituteur normalien IN 5 note que « *ce métier dépend tout d'abord d'une persévérance et d'une volonté pour pouvoir s'adapter à son aspect souvent réversible* »³⁶⁶. Il précise : « *Avant de disposer d'un savoir didactique et d'une habileté pédagogique...il faut savoir gérer les « aléas » de ce travail et qui se veulent répétitifs* »³⁶⁷. Selon cet instituteur, enseigner est en partie un travail qui correspond souvent à celui d' « *un médecin qui prescrit l'état de santé de l'un de ses patients ; si l'état a été bien diagnostiqué, des symptômes de guérison vont apparaître à la suite, dans le cas contraire, l'état s'aggrave ensuite* »³⁶⁸. Il en va de même pour l'institutrice IN 7 pour qui faire son travail d'enseignant, c'est en fait « *savoir s'adapter à son aspect souvent contradictoire (bonheur et inquiétude, moments difficiles et moments faisables...etc.)* »³⁶⁹. Elle ajoute : « *La question de l'adaptation à ce qu'on fait se révèle importante pour la suite du travail* »³⁷⁰.

De fait, la recension des écrits en psychopédagogie a montré que s'adapter au rôle professionnel quand on est enseignant est une étape fondamentale qui nous permet d'appréhender les facettes du métier jusqu'à un niveau de stabilisation. La question du rapport entre, d'une part, le choix du métier d'enseignant et la manière de vivre les pratiques, et d'autre part, entre le processus d'adaptation initial des actions éducatives et les interrogations ultérieures est d'une importance primordiale.

La question du choix relatif au métier enseignant est importante :

- Si elle est soumise à une volonté personnelle marquée par un « libre-arbitre », comme c'est le cas de certains de nos interviewés, elle renforce le rapport au métier d'enseignant ;
- Si elle est conditionnée, soumise à un facteur extérieur autre que personnel, elle conduit à des idées et pratiques stéréotypées qui constituent un obstacle en matière de gestion de la classe.

³⁶⁶Entretien IN 5, ligne 66, page 45 en annexes.

³⁶⁷Entretien IN 5, lignes 67-68, page 45 en annexes.

³⁶⁸Entretien IN 5, lignes 68-70, page 45 en annexes.

³⁶⁹Entretien IN 7, lignes 325-327, page 59 en annexes.

³⁷⁰Entretien IN 7, ligne 328, page 59 en annexes.

Dans le tableau ci-après, nous essaierons de montrer à quoi est dû le choix du métier d’instituteur et à quoi il contribue.

Tableau. 29- Choix du métier d’enseignant et résultats

Instituteur Normalien N°	Choix dû à quoi ?	Résultat à court terme	Résultat à long terme
IN 5, IN 7, IN 14	Choix dû à « un libre arbitre »	Satisfaction immédiate du métier.	Renforcement du « rapport au métier d’enseignant ».

Le tableau nous révèle que, pour les trois normaliens, la satisfaction du métier d’instituteur est immédiate et que le « rapport au métier » va être construit progressivement en prenant appui sur l’expérience. Comme souligné par plusieurs chercheurs (Lessard et Tardif, 2000 ; Lantheaume, 2007, 2008 ; Lantheaume et Hérou, 2008 ; Lessard et *al*, 2013), depuis la massification de l’enseignement, le travail enseignant est devenu délicat. En cela, le rapport des enseignants à leur métier (relation avec le travail, avec les élèves, avec les collègues, avec la hiérarchie, avec l’école...etc.) dépend de paramètres de plus en plus nombreux et complexes. Compte tenu des travaux évoqués ci-dessus mais également au vu de quelques difficultés signalées par les trois normaliens, nous soulignons la thèse que le « rapport au métier » se construit à long terme.

Les entretiens que nous avons menés avec les normaliens, respectivement l’IN 5, l’IN 7 et l’IN 14 montrent une forte attraction pour le métier d’instituteur (Robert et Carraud, 2018, p. 52) et un plaisir à enseigner aux petits. Pour Robert et Carraud, l’analyse menée en France, sur les professeurs des écoles au XXI^e ème siècle, a montré que la variable d’attraction pour le métier d’enseignant peut s’expliquer par des « *décisions remontant à l’enfance* » (2018, p. 52). De même chez nos trois normaliens, enseigner est un rêve dont les racines remontent à l’enfance, cela ayant peu à peu créé chez eux un désir d’être avec les petits. D’ailleurs, comme on a déjà eu l’occasion de l’observer au cours de l’enquête, les classes des instituteurs normaliens disposaient d’un climat de détente et d’une ambiance remarquable. Les contenus des activités d’apprentissages sont à disposition de tous les élèves, ce qui mobilise la dynamique de toute la classe.

3.1.2-Adaptation au métier

Rappelons qu'en Tunisie, les enseignants des écoles primaires semblent être des sujets polyvalents. Enseignant en classe, animateur dans la cour, souvent jouant le rôle de directeur, surveillant, psychologue, médecin et parfois gardien de l'école. S'y ajoute la préparation des activités et les heures de classe, qui, majoritairement, se font de manière continue³⁷¹. Confrontés à cette pluralité de pratiques enseignantes, les instituteurs normaliens interrogés font la preuve qu'ils disposent des expériences professionnelles leur permettant de surmonter les difficultés. En réponse à la question portant sur cette multiplicité des tâches, l'instituteur normalien IN 5 avoue que « *l'activité enseignante, dans ces conditions peut devenir difficile...compliquée...impossible* »³⁷² mais il précise que « *le risque est grand pour les nouveaux recrutés* »³⁷³, et que « *leurs activités deviennent de plus en plus ambiguës notamment dans les écoles situées en ZEP* »³⁷⁴.

Selon cet instituteur, l'enseignant tunisien devient un agent polyvalent en particulier quand il s'agit des écoles ZEP où il « *est appelé à exécuter une activité autre que la sienne* »³⁷⁵. Pour lui, il est nécessaire « *de se poser la question : comment s'en sortir ?* »³⁷⁶.

L'institutrice IN 7 exprime que ce qui l'a « *énormément aidée* »³⁷⁷, c'est essentiellement « *la formation au sein de l'école normale d'instituteurs* »³⁷⁸, où elle ne s'est pas « *senti un jour empêchée d'aller jusqu'au bout avec les élèves mais les pratiques ordinaires sont volumineuses* »³⁷⁹. Pour l'instituteur normalien IN 14, il existe des difficultés mais elles « *font partie de la réalité du métier d'enseignant* »³⁸⁰. Cependant, les difficultés prennent parfois le dessus car si, à l'époque de l'école normale d'instituteurs, « *les pratiques étaient à la portée de tous* », en réalité « *quand elles s'accroissent ça peut compliquer le travail enseignant* »³⁸¹. Autrement dit, elles ne constituent pas une barrière pour la mise en place des tâches éducatives relatives à l'activité enseignante, mais comme le souligne l'IN 14 : « *Elles peuvent*

³⁷¹En Tunisie, l'école ouvre à 8 heures du matin et ferme à 17 heures. Les élèves passent 5 h ou parfois 6 heures en classe avec un temps de récréation très limité (10 minutes), soit à 10h, à 12h ou à 15h.

³⁷²Entretien IN 5, ligne 145, page 48 en annexes.

³⁷³Entretien IN 5, ligne 146, page 48 en annexes.

³⁷⁴Entretien IN 5, ligne 147, page 48 en annexes.

³⁷⁵Entretien IN5, lignes 156-157, page 48 en annexes.

³⁷⁶Entretien IN 5, lignes 154-155, page 48 en annexes.

³⁷⁷Entretien IN 7, ligne 388, page 62 en annexes.

³⁷⁸Entretien IN 7, ligne 388, page 62 en annexes.

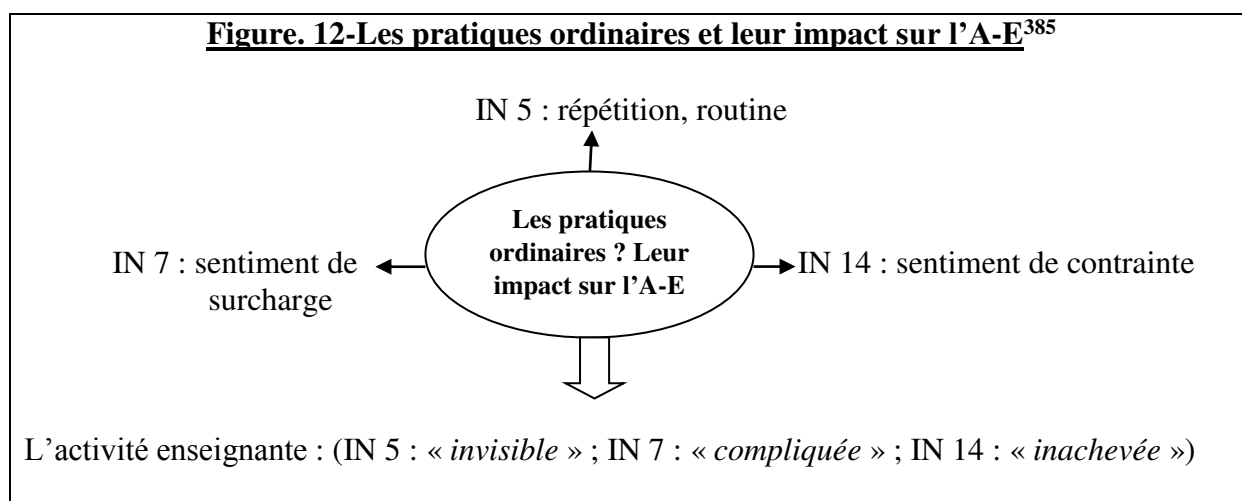
³⁷⁹Entretien IN 7, ligne 389, page 62 en annexes.

³⁸⁰Entretien IN 14, ligne 1188, page 104 en annexes.

³⁸¹Entretien IN 14, lignes 1160-1162, page 104 en annexes.

peser lourd sur le quotidien de l'enseignant »³⁸². Selon l'IN 14, « la question des difficultés est liée à l'effectif des élèves par classe qui augmente les demandes individuelles souvent dans un court laps de temps »³⁸³. Comme le temps réel d'enseignement est très concis, cela peut parfois, comme l'a dit l'IN 14, « constituer un obstacle majeur devant l'objectif de la séance que je devrais réaliser avec mes élèves et rend le travail inachevé »³⁸⁴.

Il semble que le fait de tenir une classe dans une école primaire peut faire appel à des pratiques autres qu'enseignantes. Nos interviewés ont beaucoup insisté sur les nouveaux enjeux qui peuvent apparaître à l'origine de la pluralité des pratiques. Parmi les expressions utilisées, nous rappelons l'« invisibilité », la « complication » et l'« inachèvement » du travail enseignant, respectivement pour l'IN 5, l'IN 7 et l'IN 14. Il est un autre problème qui peut influencer sur l'activité enseignante malgré la satisfaction du choix et l'adaptation au métier d'instituteur que montrent les normaliens.



Les instituteurs interrogés estiment que les difficultés sont inhérentes à l'activité d'enseignement et existent donc toujours. Ils se montrent soucieux de leur travail élaboré dans des conditions souvent défavorables (augmentation du nombre d'élèves par classe dans les écoles situées en ZEP, accroissement des tâches, surveillance des élèves autres que les siens...etc.). L'instituteur IN 5, âgé d'un peu plus de 55 ans, se plaint des activités « parascolaires » auxquelles il doit répondre régulièrement, notamment dans les écoles rurales et de leur caractère itératif qui pèse lourdement sur la fluidité d'ajustement à ses procédés d'enseignement-apprentissage. Ces remarques nous amènent à considérer la réalité du travail

³⁸²Entretien IN 14, ligne 1164, page 104 en annexes.

³⁸³Entretien IN 14, lignes 1159-1160, pages 103-104 en annexes.

³⁸⁴Entretien IN 14, lignes 1166-1167, page 104 en annexes.

³⁸⁵A-E : « Activité Enseignante ».

enseignant au sein des écoles primaires en Tunisie. Ces caractéristiques renvoient essentiellement à une activité enseignante délicate en termes d'exécution.

3.1.3-Difficultés liées au manque d'intérêt chez les élèves et aux comportements des parents

La compétence enseignante, c'est la capacité de s'ajuster à l'environnement (Lantheaume, 2007), il faut le saisir en tenant compte des comportements décalés de quelques élèves (Vali, 2012) car enseigner c'est d'abord se préparer à travailler avec des groupes d'élèves différents en termes de comportement et de capital culturel et social. Selon Lantheaume et Hélou (2008), l'intérêt des élèves constitue l'une des questions cruciales pour certains enseignants ; si des solutions ne sont pas trouvées, des routines apparaissent (Barrère, 2002) et les situations pédagogiques commencent à devenir de plus en plus difficiles à surmonter (Lantheaume, 2011 ; Lantheaume et Hélou, 2008, 2007, 2005).

Dans le cadre de leurs pratiques ordinaires, les enseignants normaliens interviewés évoquent qu'ils ont toujours des difficultés à affronter leur métier, quels que soient la qualité de leur formation et leur niveau de préparation. Ainsi, selon l'IN 5 : « *Les difficultés étaient généralement la baisse de niveau des élèves et le manque d'outils didactiques essentiels pour mener à bien un apprentissage significatif* »³⁸⁶. En les identifiant comme facteurs nécessaires pour la réussite des pratiques pédagogiques, l'IN 5 montre que le manque d'outils didactiques est lié principalement à l'activité de « *l'éveil scientifique, aux T.N et à la craie blanche* »³⁸⁷. S'il semble qu'il soit possible de gérer le manque de matériel, soit en le demandant à d'autres écoles ou en l'achetant, le risque le plus important concerne la mobilisation des élèves (Lantheaume et Hélou, 2008), travail qui demande beaucoup d'efforts et qui dépasse souvent la volonté des enseignants. L'IN 5 décrit la complication de l'engagement des écoliers : « *Si la question des difficultés s'arrête là, l'instituteur peut faire face mais ce qui constitue un véritable obstacle pour le travail enseignant c'est particulièrement le désintérêt des élèves d'aujourd'hui* »³⁸⁸.

La question n'est pas tant de susciter chez les élèves le désir d'apprendre que, comme l'ont souligné Lantheaume et Hélou (2008), de les « enrôler » dans des situations d'apprentissage significatives. Cela est en fait le cœur du travail enseignant selon l'IN 7. Dans ce sens, ce

³⁸⁶Entretien IN5, lignes 70-71, page 45 en annexes.

³⁸⁷Entretien IN5, ligne 72, page 45 en annexes.

³⁸⁸Entretien IN5, lignes 76-78, page 45 en annexes.

dernier explique qu' « *il ne s'agit pas de travailler sur l'engagement des élèves mais aussi de les faire s'impliquer dans des situations d'apprentissage concrètes* »³⁸⁹. D'autre part, selon cet instituteur normalien, à la démotivation des élèves s'ajoute le « *désintérêt de certains parents* »³⁹⁰, qui peut être un signe étonnant dans une société qui a longtemps considéré l'éducation comme un catalyseur du progrès.

Ainsi, dans l'évocation de ce qu'elle appelle « *évaluation orale* »³⁹¹, l'IN 7, qui a une ancienneté de 29 ans, se montre surprise de ce qui a été exprimé par quelques élèves sur le choix du poème ou du chant à réciter. En ce sens, cette normalienne évoque que « *certaines élèves de terminale veulent qu'on les évalue en fonction de leurs goûts, voire en fonction de ce qu'ils ont préparé à la maison avec leurs parents* »³⁹². Sur ce sujet, l'IN 14 exprime qu'il a subi lui-même cette situation et que cela l'a amené à conclure qu'« *élèves et parents ne sont pas souvent à la mesure des attentes des instituteurs et le pire c'est que les comportements de certains parents se sont de plus en plus aggravés ces dernières années* »³⁹³. Ce normalien, qui, dans quelques mois, partira en retraite, se montre très soucieux de l'indifférence de nombreux élèves et de l'éloignement des parents vis-à-vis des savoirs scolaires construits et transmis par l'équipe enseignante, ce qui peut rendre les nouveaux instituteurs incertains des codes sociaux auxquels ils se réfèrent et les faire hésiter sur le sens de leur engagement professionnel.

Il paraît, ici, que les normaliens interviewés, dont 2/3 sont en fin de carrière, possèdent un souffle puissant et une réelle énergie à l'égard des efforts qu'il faut déployer en classe. Si l'on s'en tient à décrire de manière détaillée le travail enseignant des normaliens interviewés, on constate qu'ils ont, comme tout acteur de l'éducation et de la formation travaillant avec un groupe de personnes dans un lieu professionnel, des difficultés, mais ils ne sont pas « en difficulté » continue.

³⁸⁹Entretien IN 7, lignes 333-334, page 60 en annexes.



³⁹⁰Entretien IN 7, ligne 331, page 60 en annexes.

³⁹¹Entretien IN 7, ligne 337, page 60 en annexes.

³⁹²Entretien IN 7, ligne 338, page 60 en annexes.

³⁹³Entretien IN 14, lignes 1188-1190, page 105 en annexes.

Tableau. 30 - Répartition des difficultés dans le travail enseignant

Difficultés réellement rencontrées en classe	Difficultés hors la classe
-Démotivation et manque d'intérêt des élèves.  -Des moments de doute et répercussion sur la vie personnelle de l'enseignant.	-Intervention excessive des parents.  -Des moments de malentendu et parfois de conflit.

Bien qu'elles soient une part indissociable du métier d'enseignant, les difficultés dégagées à la fois en classe et hors de la classe ne sont pas significativement reliées aux trois interviewés normaliens. D'une manière plus précise, les plaintes que les normaliens montrent au cours de l'enquête renvoient essentiellement à l'indifférence des élèves et au comportement des parents, qui peuvent souvent conduire à l'apparition d'effets délétères. Cela dit, même en admettant qu'il soit possible de prévoir le comportement de certains parents, la démotivation des élèves soulève de multiples interrogations.

3.1.4-Contraintes relevant de la zone d'éducation

On sait que la zone d'éducation est un facteur important dans l'aménagement de l'activité enseignante. Elle normalise, simplifie ou complique, ordonne ou sanctionne les tâches de l'enseignant. Car la zone d'éducation, avec tous ses caractères distinctifs, « bons » ou mauvais, fait partie du contexte éducatif dans lequel prend place l'activité enseignante, et est, pour partie, à l'origine des difficultés ou bénéfiques. Nous pouvons conclure que la zone, quand elle est ZEP, peut troubler le processus enseignement-apprentissage. Les deux normaliens, à savoir l'IN 5 et l'IN 14, évoquent les contraintes institutionnelles sous forme d'infrastructure, d'organisation du temps scolaire, d'intensification des contenus, d'horaires mais également sous forme des pratiques enseignantes exigées : par exemple dans une école à très forte hétérogénéité, il est demandé à l'enseignant de différencier ses activités et de prendre en compte la capacité individuelle de chacun.

Dans ce sens, l'IN 14 dit : « *S'agissant des difficultés majeures, on peut parler des contraintes institutionnelles surtout dans des zones d'éducation prioritaire. A mon avis, dans une école se situant en ZEP, le travail enseignant dépasse largement l'apprentissage des*

*enfants. Euh...euh, il s'agit des enfants provenant de milieux défavorisés et qui sont en difficulté scolaire. Cela fait de l'activité enseignante un travail ingérable et souvent il est impossible de supporter ces circonstances interminables »*³⁹⁴. Il en va de même pour l'IN 5, qui montre qu'il faut prendre en compte surtout les contraintes personnelles afférant à la fois aux représentations que les parents et les élèves se font de la question des apprentissages. Selon l'IN 5, « *les parents pensent encore que l'enseignement de leurs enfants demeure une affaire propre à l'instituteur, à savoir, c'est à lui seul que reviennent la conduite des projets pédagogiques, la motivation, l'amélioration des performances scolaires des élèves et le suivi régulier »*³⁹⁵. Comme leurs parents, les élèves de ZEP augmentent leurs attentes vis-à-vis de l'enseignant, voire ils estiment qu'apprendre c'est tenir compte uniquement de ce que l'enseignant dit, lit et écrit pendant la séance d'apprentissage, ils se présentent comme des consommateurs de savoir (Meirieu, 2013).

L'expérience des deux normaliens, travaillant dans deux ZEP différentes, respectivement l'IN 5 et l'IN 14, nous permet de relever deux remarques auxquelles le contexte tunisien pourrait donner une justification :

- quand il s'agit d'une zone d'éducation prioritaire, il faudrait donner une réalité au slogan : « donner plus à ceux qui ont moins » sinon cette désignation semble ridicule ;
- les ZEP devraient être revues, voire évaluées chaque année. L'expérience française peut servir : ZEP en 1981, RAR en 2006, REP en 2014 et enfin le dispositif *ECLAIR*, avec « *E* » pour école, actuellement en concertation avec les syndicats enseignants. Les établissements concernés par le dispositif *ECLAIR* jouissent de plus de soutien et de suivi régulier en termes pédagogiques³⁹⁶.

³⁹⁴Entretien IN 14, lignes 1204-1209 , pages 105 en annexes.

³⁹⁵Entretien IN 5, lignes 150-152, page 48 en annexes.

³⁹⁶Pour plus d'informations sur ce sujet, consultez le lien suivant : <https://www.libération.fr/societe/2011/01/13/l-education-en-zone-difficile-va-etre-reorganisee-707072>

3.2-Les instituteurs de l'enseignement général (IEG)

Parmi les entretiens que nous avons menés avec les enseignants des écoles primaires en Tunisie, cinq ont été réalisés avec des instituteurs de l'enseignement général (IEG). Pour plus d'éclaircissement sur ces interrogés, nous proposons le tableau ci-après :

Tableau. 31- Tableau récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des instituteurs de l'enseignement général (IEG)

Instituteur N°	Sexe	Age	Ancienneté	Circonscription	Type d'école	Zone d'éducation
IEG 1	M	53 ans	33 ans	Téboursouk	urbaine	Non ZEP
IEG 2	F	49 ans	28 ans	Téboursouk	urbaine	Non ZEP
IEG 6	M	36ans	13 ans	Téboursouk	urbaine	Non ZEP
IEG 16	M	52 ans	31 ans	Téboursouk	rurale	ZEP
IEG 17	F	50 ans	30 ans	El Mourouj ³⁹⁷	urbaine	Non ZEP

Le recrutement des IEG remontait au milieu des années 80, date à laquelle l'école normale existait encore, mais des critiques commençaient à apparaître. Si les normaliens ont suivi une formation d'instituteurs, les IEG ont été considérés, avant leur entrée dans le métier d'enseignant, comme des étudiants ayant échoué à l'université tunisienne. De fait, le retour à la question du choix du métier s'avère aussi déterminant pour cette catégorie professionnelle. La relation entre sentiment d'échec universitaire et obligation du choix du métier dans le premier degré amène à penser, pour les IEG 1 et IEG 2, que l'activité enseignante n'a pas grande valeur et intérêt. Cependant, comme le montre leur discours, ce raisonnement semble être paradoxal.

³⁹⁷El Mourouj est une série de cités populaires qui appartient au gouvernorat de Ben Arous. Il y a El Mourouj 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

3.2.1-Choix contraint

En Tunisie, réussir ses études universitaires dans les années 80 semblait être difficile. D'une part, l'évaluation était très critériée et d'autre part des moments de déstabilisation ont marqué la vie universitaire à cause des « émeutes du pain » en 1983 et 1984.

L'IEG 1 montre qu'après son bac en 1984, il a choisi de poursuivre ses études à la faculté des sciences à Tunis. Mais il regrette : « *Cela n'a malheureusement pas beaucoup duré* »³⁹⁸. L'IEG 1 avoue que la situation n'était pas facile à la faculté des sciences, surtout à cette époque où l'université tunisienne était réputée par son haut niveau d'exigence, mais où elle était parfois troublée par des grèves importantes.

Le résultat sous-jacent à cette situation est que l'IEG 1 n'a pas su gérer le parcours universitaire. Il précise : « *En raison de cet échec, on s'est trouvé impuissant devant ce que demande l'université en termes de compétences et d'assiduité et la seule solution était donc de choisir le métier d'enseignant pour lequel on a plus ou moins un désir* »³⁹⁹. En recourant au pronom « on », comme le révèlent ses évocations, l'IEG 1 fait inconsciemment appel à l'ensemble de la catégorie professionnelle à laquelle il appartient et généralise : des anciens étudiants qui avaient, pour une raison ou une autre, échoué dans leurs parcours universitaires se sont trouvés dans l'obligation de choisir le métier d'enseignant.

Si exercer le métier d'enseignant est envisagé comme un travail particulièrement apprécié par les femmes, le choix de l'IEG 2 ne peut pas apparaître surprenant. Mais elle porte l'accent autant sur l'enseignement secondaire que sur l'enseignement primaire. Elle souligne : « *une tendance pour le métier d'enseignant dans les collèges et lycées comme choix de départ* »⁴⁰⁰. Enseigner dans les écoles primaires n'était pas un choix prioritaire pour l'IEG 2, dans le sens où après presque 28 ans d'exercice professionnel, elle n'a pas oublié que c'est principalement son échec qui l'a conduite à devenir institutrice. Ainsi, un point pourtant retient particulièrement notre attention lorsqu'elle dit : « *A la réponse du besoin excessif de l'État pour des enseignants dans le cycle primaire au cours des années 90, et principalement à cause de mon échec lors de la première année à l'université, j'ai opté pour un travail avec les*

³⁹⁸Entretien IEG 1, lignes 17-18 page 16 en annexes.

³⁹⁹Entretien IEG 1, lignes 19-20 page 16 en annexes.

⁴⁰⁰Entretien IEG 2, lignes 204-205 page 24 en annexes.

petits enfants »⁴⁰¹. Dans ce qui vient d'être évoqué par cette enseignante, deux constatations peuvent être relevées :

- un désir plus ou moins affirmé pour le métier d'enseignant en général ;
- un choix fait sous pression. Il doit faire naître chez la personne recrutée la capacité de rationaliser de plus en plus ses actes et de s'engager à fond dans son activité.

Si on se réfère à l'ensemble des propos des deux interrogés, on mesure à quel point l'échec à l'université pourrait, pour quelques-uns, avoir un impact sur la trajectoire professionnelle. Du point de vue de la société tunisienne qui accordait une haute valeur à l'éducation et à l'enseignement dans les décennies succédant à l'indépendance (et jusqu'aux années 1990), ne pas parvenir à poursuivre avec succès sa scolarité semblait provoquer une sorte de honte.

Dans les faits, les choix de l'IEG 1 et 2 nous intéressent pour les deux raisons suivantes :

- c'est leur échec universitaire qui a posé la question de l'enseignement dans les écoles primaires. Au sens large, pour ces deux IEG, le choix d'enseigner les tout petits enfants est une obligation autant qu'une solution ;
- la société tunisienne postcoloniale avait ceci de singulier, si on la compare avec la société contemporaine : il s'agissait de répondre de ses actes personnels et de ne pas se montrer pusillanime. Savoir gérer sa situation personnelle et réfléchir sur son activité professionnelle était un enjeu de responsabilité dans la société du dernier siècle.

La variable d'échec universitaire, ayant un impact sur la personnalité de l'étudiant, pourrait jouer un rôle de facteur de renforcement sur l'activité professionnelle choisie par défaut. Il ne s'agit pourtant pas du *conditionnement opérant de Skinner* où l'apprentissage s'appuie sur le renforcement et la punition, et où on distingue entre renforcement positif et renforcement négatif. Cela pourrait être à l'origine des deux résultats différents ; réjouissance ou souffrance⁴⁰².

Si, pour les IEG 1 et 2, le choix du métier d'instituteur a été pris sous contrainte, la responsabilité qu'ils ont dû assumer semble leur apporter ensuite de la satisfaction, comme le montre le tableau suivant :

⁴⁰¹Entretien IEG 2, lignes 205-208 page 24 en annexes.

⁴⁰²Ces réflexions ont été nourries par le cours « psychologie de l'éducation » de la professeure Céline Clément à l'université de Strasbourg. Cela remonte à l'année universitaire 2013-2014 où nous avons eu notre licence en sciences de l'éducation.

Tableau. 32- Raisons du choix du métier d'enseignant chez les IEG et résultats

IEG N°	Raison du choix	Résultat à court terme	Résultat à long terme
IEG 1 et IEG 2	Echec universitaire	Se donner la peine	Parvenir à apprendre les savoirs et les gestes du métier.

3.2.2-Un métier difficile, mais qui s'apprend

S'agissant de la perception que les IEG 1 et IEG 2 portent sur un métier choisi sous contrainte, l'IEG 1 nous dit : « *Au début, il n'était pas évident...euh...euh...c'était vraiment difficile de faire face à plusieurs tâches dans un bref délai* »⁴⁰³. Cependant, cet instituteur évoque le fait qu'il a surmonté la lourdeur et la disparité des tâches qui lui ont été demandées : « *Pourtant, au fil du temps j'ai pu apprendre ce que demande le métier en termes de savoirs et de gestes...euh...euh...c'est un métier qui demande de la patience pour être appris sur le tas* »⁴⁰⁴. Ce n'est qu'après quelques années que l'IEG 1 parvient à piloter sa classe, mais rien ne garantit un confort permanent quand il s'agit du travail enseignant, étant donné que, comme l'a évoqué cet instituteur, « *dans les métiers d'éducation et d'enseignement, les difficultés font partie du travail censé être réalisé* »⁴⁰⁵.

L'IEG 1 évoque ici de nombreuses sources à l'origine de la difficulté de l'activité enseignante : l'accroissement et la diversité des tâches, l'abaissement de la motivation, la grande différence entre les capacités des élèves selon l'implantation des écoles.

Selon l'IEG 1, c'est le niveau hétérogène des élèves et l'état insupportable des ZEP qui constituent un obstacle majeur : « *Car le travail enseignant est destiné toujours à des êtres humains qui n'apprennent pas tous de la même façon, les difficultés existent et on peut dire qu'elles sont une part constitutive du métier enseignant. Euh...euh, ce qui m'a beaucoup fatigué aussi bien dans les écoles se situant dans les ZEP que dans d'autres, c'est l'augmentation des tâches, le faible niveau des élèves et souvent, quand il s'agit d'une classe plus ou moins moyenne, l'écart remarquable entre les prédispositions des élèves. Euh...euh,*

⁴⁰³Entretien IEG 1, lignes 169-170 page 21 en annexe.

⁴⁰⁴Entretien IEG 1, lignes 171-172 page 21 en annexe.

⁴⁰⁵Entretien IEG 1, lignes 174-175 page 22 en annexe.

enseigner à l'école primaire n'est pas du tout faisable ! En fait, cela serait impossible avec la pluralité et la variété des tâches dans les ZEP »⁴⁰⁶.

Pour l'IEG 2, ce sont particulièrement la variété et le nombre de tâches (scolaires, complémentaires, extrascolaires et administratives...etc.) qui créent la pression dans l'activité enseignante et font d'elle un objet inachevé : *« L'activité enseignante est interminable ! Comme à l'école, à la maison on travaille ainsi et parfois énormément. Eh...euh, on prépare le journal, les fiches, on évalue quotidiennement, à la fin de chaque unité d'apprentissage et au cours de chaque semestre, on se trouve obligé d'appliquer la pédagogie différenciée même s'il ne s'agit pas d'une classe à multiples niveaux, on surveille pendant les temps interstitiels, on fait le travail de l'administration et on s'occupe souvent d'une classe à côté »⁴⁰⁷.*

L'IEG 2 considère qu' *« enseigner est un travail qui peut être appris au fur et à mesure »⁴⁰⁸.*

On se retrouve ici presque devant le même constat, à savoir les IEG 1 et 2 disposent des mêmes opinions : les pratiques ordinaires constituant le cœur du métier d'instituteur, celui-ci peut s'apprendre au jour le jour. Ils rationalisent a posteriori leur échec universitaire mais assumé pleinement, s'est transformé en *stimulus*. Qu'en est-il des autres instituteurs ?

Il arrive souvent que les situations familiales perturbent le parcours universitaire de l'étudiant. De fait, il se peut ainsi que des décisions soient prises à mi-chemin à cause d'un changement survenu au niveau familial. La situation de ces trois IEG, respectivement IEG 6, IEG 16 et IEG 17, relève de trois cas distincts.

L'IEG 6 : « épuisement, stress et désengagement »

En parlant du choix du métier d'enseignant, cet instituteur dit : *« Enseigner dans les écoles primaires, était l'unique choix pour moi, quand j'étais en 2^{ème} année à la faculté des sciences à Bizerte. Au cours de cette année, j'ai perdu mes parents qui étaient pour moi le seul moyen de prendre en charge des études universitaires. De fait, pour se sauver d'une situation difficile, la seule façon était celle de devenir instituteur »⁴⁰⁹.* Dans son discours, l'IEG 6 explique la situation familiale à laquelle il a à faire face. Le décès de ses parents a malheureusement mis fin à ses ambitions scientifiques et l'a obligé à faire le métier

⁴⁰⁶Entretien IEG 1, lignes 175-182 page 22 en annexe.

⁴⁰⁷Entretien IEG 2, lignes 335-340 page 28 en annexes.

⁴⁰⁸Entretien IEG 2, ligne 242 page 25 en annexes.

⁴⁰⁹Entretien IEG 6, lignes 610-614, page 52 en annexes.

d'instituteur. La question de l'obligation du choix s'avère très claire, si on considère qu'en 2003, année de l'obtention du Bac pour l'IEG 6, il existe encore des ISFM.

Quand nous rencontrons l'IEG le 6 avril 2018, il est bien installé dans sa ville natale, travaillant dans une école primaire attractive, pour les élèves et les instituteurs, comme pour les parents et les inspecteurs. Il s'agit de l'école primaire « Route de Tunis », circonscription de Tébourouk, commissariat de Béja, où notre interlocuteur est entouré d'une équipe enseignante, qui dispose d'une ancienneté et d'une expérience considérables. De fait, nous constatons que cet instituteur bénéficie d'un confort pédagogique persistant, dans la mesure où il n'est pas confronté à de grands problèmes au niveau de son quotidien professionnel. Mais, au fil de l'entretien, deux séries de réponses ont particulièrement attiré notre attention. L'IEG 6 déclare que, comme les écoles montagnardes et rurales, celles de la ville ont leur propre particularité. D'une manière plus précise, les tâches demeurent nombreuses et la situation confortable d'une école ne réduit pas la complexité du métier d'instituteur.

En ce qui concerne le travail enseignant à l'intersection de maintes pratiques, l'IEG 6 exprime à ce titre l'épuisement, le stress insupportable et un certain désengagement professionnel. L'IEG 6 montre que cela a eu des conséquences négatives sur la conduite de sa classe, aussi bien en ville qu'à la campagne.

« S'agissant du travail enseignant au carrefour d'un bon nombre de tâches éducatives, c'est devenu malheureusement une réalité amère. Comme tous ceux qui souffrent des différentes pratiques et de la surcharge des programmes scolaires, je suis devenu stressé, démoralisé et souvent détestant ce métier car je me sens épuisé quand il s'agit d'augmenter toujours les activités en classe mais aussi à la maison. L'énergie arrive à sa fin ! [...] En ville, comme à la campagne, l'activité est toujours la même ! Si on pense que le fait d'exercer ce métier dans une ville ça va pas beaucoup changer la situation de la conduite de la classe, on est en tort ! La classe est ainsi la même ! La poursuite des difficultés peut me laisser penser à ne pas se mobiliser autant plus qu'il m'a été demandé, voire devenir désengagé au niveau professionnel »⁴¹⁰.

Selon lui, le contexte de la zone à laquelle appartient l'école (ZEP ou non ZEP) n'a pas d'effets marquants, et ne joue pas un rôle important dans la nature de l'activité enseignante.

⁴¹⁰Entretien IEG 6, lignes 738-747 pages 53-54 en annexes.

L'IEG 16 : « malgré l'ancienneté, rien ne va, surtout quand on n'a pas les savoirs et les gestes du métier »

Devenir un grand historien, chercheur ou peut-être enseignant des universités est au cœur des ambitions de l'IEG 16. Toutefois, la diminution du revenu de son père lui a imposé d'épouser le métier d'instituteur. En ce sens, il déclare : « *D'abord, étudiant à l'université de Manouba spécialité « Histoire » où le but initial est de devenir historien, chercheur et professeur des universités. Mais comme si mon père a vécu de mauvaises situations financières, cela a malheureusement de l'impact négatif sur mes résultats scolaires, dans le sens donné des difficultés universitaires commencent à apparaître et elles augmentent d'une année à l'autre. De fait, pour ne pas alourdir la charge de la famille, j'étais obligé de choisir le métier d'instituteur* »⁴¹¹.

Comme les IEG précédents, l'IEG 16 s'est trouvé dans l'obligation de choisir le métier d'instituteur. S'il y a une proximité d'âge entre l'IEG 16 et les IEG 1 et 2, en termes de satisfaction du métier et de gestion de la classe, cela ne va pas de soi pour notre interviewé. Le fait de ne pas avoir, dès le début, les savoirs particuliers du métier, qu'une formation initiale solide et professionnelle garantit, rend plus compliqué d'enseigner à l'école primaire. Ces éléments de contexte sont d'une importance primordiale pour l'IEG 16, dans la mesure où le travail enseignant s'avère singulier, requérant le plus souvent des aspirations professionnelles.

En dépit de son ancienneté, à savoir 31 ans, l'IEG 16 insiste sur l'insatisfaction de son parcours d'enseignement. Le sentiment d'insuffisance de ses savoirs et gestes professionnels et le fait d'assumer la « responsabilité morale » d'un choix basé sur l'intérêt personnel conduisent à une situation personnelle inquiétante. En réalité, la « responsabilité morale » du sujet le renvoie à un choix effectué sous contrainte, diminuant sensiblement l'engagement de l'individu (Hoffman, 2007).

L'IEG 16 explique : « *A mon avis, l'élargissement des pratiques ordinaires ne peut pas créer toutes ces difficultés. Dans tous les métiers et les professions, existent des contraintes, mais quand on suppose aménager une activité de particularité, comme celle de l'enseignement primaire, sans se munir de véritables savoirs et des compétences professionnelles on ne peut qu'échouer et que souffrir malgré l'ancienneté. Chaque métier a ses savoirs particuliers et*

⁴¹¹Entretien IEG 16, lignes 829-834 page 115 en annexes.

ses compétences, sans lesquels rien ne peut marcher. Il est vrai que les pratiques ordinaires constituent une contrainte mais c'est autour des savoirs et des capacités que se joue le nœud du métier d'instituteur »⁴¹².

Dans le cas de l'IEG 16, l'ancienneté ne peut pas servir à faire naître l'engouement si l'instituteur ne détient pas les clés de son métier (les savoirs, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-communiquer...etc.): ce sont ces outils qui assurent la bonne gouvernance pédagogique et didactique de la classe. L'ancienneté est un grand atout, mais quand on est démuné des outils évoqués ci-dessus, et de préparation aux imprévus par la formation, ce facteur peut se retourner en obstacle.

L'IEG 17 : la centration sur le savoir-organiser

S'il y a quelque constat particulier à retenir de l'expérience de tous les IEG interviewés, ce serait certainement le choix sous contrainte. Nous rappelons que les années 80 furent difficiles pour la Tunisie. S'agissant du cas de l'IEG 17, elle estime encore vivre l'expérience de la recherche universitaire. Lors de l'entretien, nous avons découvert que l'institutrice interrogée a encore cette orientation vers la recherche scientifique. Elle nous raconte qu'elle est membre d'un blog dont les membres sont tous des chercheurs, ce qui lui a permis de réaliser, même indirectement, ses anciens rêves. Ici, c'est donc une façon de ne pas laisser les rêves s'évanouir complètement.

Revenant sur ce qu'elle a voulu faire et ce qu'elle est en train de faire, il s'agit d'un immense écart. Alors que la recherche est un projet à long terme et exigeant de la patience, l'enseignement demeure un métier praticable en dépit des entraves multidimensionnelles. Comme ses collègues précédents, l'IEG 17 a été confrontée à une situation difficile qui l'a conduite à ne pas réaliser ses ambitions universitaires. Sur ce point, elle dit : *« En réalité, ce métier n'était pas mon choix préféré quand j'avais eu mon Bac « Sciences naturelles », j'ai rêvé d'être une professeure universitaire, une chercheuse dans l'un des laboratoires connus ici ou ailleurs mais confrontée à la divorce de mes parents, j'étais obligée de trouver un emploi coûte que coûte »⁴¹³.*

Au sujet de l'activité d'enseignement, l'IEG 17 évoque l'embarras que recouvrent différentes actions. En ce sens, elle précise : *« Aujourd'hui, on peut dire que l'activité enseignante constitue un problème majeur pour bon nombre d'instituteurs, surtout avec la surcharge des*

⁴¹²Entretien IEG 16, lignes 2498-2534 page 118 en annexes.

⁴¹³Entretien IEG 17, lignes 2600-2604 page 119 en annexes.

tâches en classe comme à la maison. A vrai dire, faire ce métier sur le tas demeure une affaire impossible au vu des actions à effectuer de manière quotidienne : préparer la leçon, corriger les évaluations, réfléchir sur un dispositif de suivi permanent pour les élèves en difficulté, s'assurer que tous les élèves apprennent les nouveaux concepts et puissent réagir même différemment, renforcer les performances de certains élèves qui s'approprient facilement et efficacement le savoir transmis, surveiller, remplir les carnets de note est un énorme travail qui exige du temps, de la patience, du professionnalisme et surtout de l'organisation. J'insiste sur le savoir organiser ses activités qui, lui seul, peut être considéré comme atout pour moins de complexe dans le travail enseignant »⁴¹⁴.

Le sentiment de pénibilité de l'acte d'enseigner est manifeste. Mais à chacun à sa manière de l'assumer ! Entre diversité d'actions pédagogique, didactique, administrative, scolaire, parascolaire, et engagement ou retrait, réflexion, imitation de l'instituteur, se joue la réalité du métier d'enseignant.

Le tableau ci-après peut être une illustration de la variété d'expériences des IEG.

Tableau. 33- Résumé du choix du métier chez les IEG (raisons et résultats)

IEG N°	Choix ?	Raison du choix	L'activité au vu des pratiques ordinaires	A quoi peut-elle amener ?	Comment y arriver ?			
IEG 1	Sous contrainte	Echec universitaire	Difficile mais s'apprend au fil du temps	Reconnaissance sociale	Forte volonté			
IEG 2								
IEG 6		Situation familiale difficile	Difficile et insupportable	Epuisement, stress...etc.	Impossible d'y arriver			
IEG 16						Difficile et interminable	Non satisfaction. Se « blâmer » soi-même.	Les savoirs du métier et les gestes
IEG 17								

⁴¹⁴Entretien IEG 17, lignes 2756-2766 pages 123 en annexes.

3.3-Les instituteurs principaux (IP)

La création des instituteurs principaux – un nouveau corps enseignant à Bac + 2 – remonte à l’instauration des ISFM en 1990. Jusqu’à cette date, les enseignants des écoles primaires ne disposent pas d’un diplôme universitaire, c’est-à-dire que c’est à partir des années 90 que le niveau de qualification des instituteurs augmente. Avant 1990, il s’agissait uniquement de normaliens et d’une minorité d’instituteurs de l’enseignement général. La catégorie des instituteurs principaux, bénéficiant d’une nouvelle modalité de formation, répartie sur deux ans dans des instituts supérieurs de formation des maitres (ISFM), a sans aucun doute été dotée des mécanismes de base, ces derniers donnat la possibilité de dominer la pratique de classe.

Pour comprendre de quelle manière le corps enseignant dont on parle envisage ses pratiques, nous allons, dans un premier temps, revenir sur les raisons pour lesquelles ce corps a envisagé le choix du métier d’instituteur. Mais en premier lieu, essayons d’étudier les caractères sociodémographiques.

Tableau. 34 - Caractères sociodémographiques des instituteurs principaux (IP)

Entretien N°	Sexe	Age	Ancienneté	Circonscription	Type d'école	Zone d'éducation
IP 3	F	38	18	Téboursouk ⁴¹⁵	rurale	Non ZEP
IP 4	F	43	21	Téboursouk	rurale	Non ZEP
IP 9	M	44	21	Jbéniana ⁴¹⁶	urbaine	ZEP
IP 10	M	39	18	Jbéniana	urbaine	ZEP
IP 11	F	41	19	Manouba ⁴¹⁷	urbaine	ZEP
IP 13	M	40	17	Souassi ⁴¹⁸	urbaine	ZEP
IP 18	M	47	26	Sahline ⁴¹⁹	rurale	Non ZEP
IP 21	F	46	26	Sahline	rurale	Non ZEP

⁴¹⁵« Tébourouk » est une ville appartenant au gouvernorat de Béja.

⁴¹⁶« Jbéniana » est une ville qui fait partie du gouvernorat de Sfax.

⁴¹⁷« Manouba » est un gouvernorat situé au nord de Tunis.

⁴¹⁸« Souassi » est une ville appartenant au gouvernorat de Mahdia.

⁴¹⁹« Sahline » est une ville qui fait partie du gouvernorat de Monastir.

IP 24	M	49	26	Mateur ⁴²⁰	urbaine	ZEP
IP 25	M	38	16	Ouled Chamekh ⁴²¹	urbaine	ZEP
IP 27	M	34	13	Ouled Chamekh	urbaine	ZEP
IP 28	M	39	17	Réjich ⁴²²	urbaine	ZEP
IP 30	F	47	27	Boussalem ⁴²³	rurale	Non ZEP

3.3.1-Choix lié au renouvellement de la formation et à l'élévation du niveau de qualification

Majoritairement satisfaits, d'une part de la création d'un nouveau dispositif de formation porté à deux ans après le Bac, et, d'autre part, du changement du statut d'instituteur – désormais qualifié d'un D.U.E.L⁴²⁴ – les interrogés (catégorie des instituteurs principaux) s'avèrent motivés par le choix du métier d'enseignant primaire, comme semblent l'indiquer leurs propos au cours des entretiens semi-directifs. Pour une part considérable des élèves bacheliers au cours des années 90 et 2000, la formation dans les ISFM peut rivaliser avec la formation dans les facultés des sciences humaines et sociales. En se focalisant sur les deux raisons citées ci-dessus, neuf interrogés parmi treize déclarent être entièrement satisfaits du choix du métier d'instituteur.

Ce qui émerge fortement comme raison du choix, c'est indéniablement la création du titre d'instituteur principal et les effets soit de rémunération, soit de reconnaissance sociale (même statut que les professeurs de collèges ayant un D.U.E.L), qui en découlent et peuvent constituer un début de changements profonds dans la vie de l'instituteur. En ce sens, le discours de l'IP 3 est un témoignage central parce qu'il tisse un rapport entre le récent profil d'instituteur principal et l'impact qu'il aurait sur la fonction enseignante dans son ensemble. A ce sujet, l'IP 3 nous dit : « *S'agissant du choix d'enseignement à l'école primaire, je pense qu'il est principalement dû au titre d'instituteur principal octroyé en 1990 à la suite de la*

⁴²⁰« Mateur » est une ville qui appartient au gouvernorat de Bizerte.

⁴²¹« Ouled Chamekh » est une petite ville qui fait partie du gouvernorat de Mahdia.

⁴²²« Réjich » est une petite ville, au bord de la mer, appartenant au gouvernorat de Mahdia.

⁴²³« Boussalem » est une ville située dans le gouvernorat de Jendouba.

⁴²⁴DUEL : « Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires », parachevant le premier cycle de l'enseignement supérieur (Bac + 2).

création des ISFM, ce qui peut laisser croire à une modification au niveau de la modalité d'exercice professionnel et au niveau de la modalité de la vie personnelle de l'instituteur »⁴²⁵.

On peut constater que le choix du métier est lié fondamentalement à l'apparition d'une nouvelle catégorie professionnelle, qui, au fur et à mesure, va remodeler l'identité professionnelle d'une part importante des enseignants des écoles primaires. Il en va de même pour l'IP 4, dans la mesure où, comme l'IP 3, l'intérêt de son choix s'est particulièrement porté sur les avantages dont les enseignants peuvent bénéficier en raison notamment de l'élévation du diplôme. A ce propos, l'IP 4 *« pense que la création de la nouvelle catégorie enseignante, en 1990, ayant comme titre « instituteur principal », était la principale raison pour laquelle le choix du métier d'enseignant a été pris »⁴²⁶* ; l'institutrice met en avant l'importance du nouveau titre obtenu à la suite de la formation à l'ISFM, parce qu'elle pense que ceci *« constitue une sorte de professionnalisation des enseignants »⁴²⁷.*

Il est remarquable que le choix du métier d'enseignant ait été véritablement basé sur la nouvelle image sociale et professionnelle résultant de la formation à l'ISFM. Ceci est présent dans plusieurs discours. En effet, selon l'IP 9 : *« Le choix du métier d'enseignant s'explique par la création d'une nouvelle formation professionnelle sur deux ans après un Bac (mention bien), ce qui aboutit à un changement dans le statut de l'enseignant du primaire. Il s'agit de la naissance d'un nouveau corps enseignant disposant d'un diplôme à Bac + 2 et qui a pour nomination : les instituteurs principaux »⁴²⁸* ; *« cela va progressivement induire à la professionnalisation enseignante »⁴²⁹.*

Si l'on réfléchit aux citations ci-dessus, renvoyant respectivement aux IP 3, IP 4 et IP 9, au moins deux constatations s'imposent :

- la première est que toute réforme, soit au niveau de l'éducation, soit au niveau de la formation, induit incontestablement un développement de la fonction enseignante. Cela dit, plus leur formation est envisagée en tant qu'ensemble de compétences renouvelables, plus les enseignants maîtrisent de façon méthodique la pratique de la classe ;

⁴²⁵Entretien IP 3, lignes 373-376, page 30 en annexes.

⁴²⁶Entretien IP 4, lignes 549-551, page 37 en annexes.

⁴²⁷Entretien IP 4, ligne 552, page 37 en annexes.

⁴²⁸Entretien IP 9, lignes 1384-1388, page 71 en annexes.

⁴²⁹Entretien IP 9, ligne 1388, page 71 en annexes.

- la deuxième est que le métier d'enseignant reste l'un des rares métiers où le professionnel et le personnel sont deux éléments « indissociables », à savoir qu'il serait en effet vain d'envisager l'un sans retentissement sur l'autre. Ceci laisse penser que la professionnalisation du métier et l'identité de l'enseignant constituent deux aspects incontournables de la formation à l'ISFM. Dans ce cas, le choix du métier par ces interviewés (IP, instituteurs principaux) est à mettre en lien avec la reconnaissance professionnelle et sociale. Selon Bourdoncle (1990, p. 67), c'est particulièrement en raison de la professionnalisation du métier d'enseignant que l'instituteur devient « *plus efficace et donc mieux reconnu* »⁴³⁰.

3.3.2-Diversité des raisons des choix

Nous ne pouvons plus parler d'une image sociale de l'instituteur comme celle de l'époque de nos parents, où cet instituteur incarnait des comportements idéaux, en lien avec les valeurs de la République. Dans ce sens, l'ancien ministre français, Jacques Lang, rappelle que « *les maitres sont les serviteurs de la République ; ils incarnent les valeurs de la société* ». Aujourd'hui, en Tunisie, ou comme le soulignent pour la France Meirieu et Guiraud (1997, p. 44) : « *On le [instituteur] devient pour s'assurer un emploi stable* »⁴³¹. Toutefois, la figure sociale influente du « Maitre » occupe toujours une place prépondérante chez les enseignants provenant essentiellement de la campagne tunisienne, milieu régi généralement par la conservation des normes sociales.

C'est dans ce contexte que s'inscrit en effet la déclaration de l'IP 18 : « *Car tout simplement j'habite un quartier campagnard où devenir instituteur semble être un des métiers les plus prestigieux de la fonction publique. A l'époque, dans les communes rurales et campagnardes, l'instituteur rivalisait avec le chef de tribu ou avec le Maire, c'est-à-dire qu'il se considérait comme une référence sociale. Force est de constater que la séduction du mot instituteur a un fort impact sur le choix du métier, dans la mesure où il incarne, à sa manière, la source du savoir pur avec sa blouse blanche, sa tenue respectueuse et son personnage influent* »⁴³². S'appuyant sur cette citation, on a pu constater que l'IP 18 voyait dans l'ancienne image du métier d'instituteur une fonction aussi bien garante de valeurs universelles que de savoirs théoriques, formalisés.

⁴³⁰Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et évolution des institutions de formation. In : *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-72.

⁴³¹*Ibid*

⁴³²Entretien IP 18, lignes 2793-2800, page 124 en annexes.

Pour l'IP 21, elle était « *passionnée par le métier d'institutrice depuis l'enfance* »⁴³³, car à l'époque où elle était élève à l'école primaire « *les instituteurs étaient des repères, disposant d'une reconnaissance sociale certaine, voire des êtres humains en qui on aurait une confiance absolue* »⁴³⁴. Elle ajoute : « *Lorsqu'un instituteur parvient à attirer l'attention des familles et de la société, il va systématiquement séduire les élèves vers sa façon d'apprendre en classe, ce qui peut amener ces derniers à s'approprier l'environnement scolaire, donc à s'apprivoiser l'apprentissage* »⁴³⁵. Attirés à la fois par la réputation que les anciens normaliens ont eue et par les valeurs qu'ils ont incarnées notamment dans les sociétés traditionnelles, les IP 18 et 21, par leur choix, croient encore répondre à l'appel du mythe idéal de l'instituteur normalien.

En Tunisie, depuis des années, la fonction publique a joué un rôle important dans la survie des familles relevant des couches sociales défavorisées. Le métier d'instituteur n'échappe pas à cette règle. Ce métier constituait l'un des pistes les plus rapides pour garantir un emploi et donc être à l'abri du chômage. Pour l'IP 24, il « *ne regrette pas d'avoir choisi le métier d'instituteur principal* »⁴³⁶, car tout simplement « *le diplôme de formation des maitres à l'ISFM était l'unique garant d'emploi en ce temps-là* »⁴³⁷. Il ajoute : « *Ce choix m'a permis de sortir d'une situation familiale difficile. Mon père était un ouvrier et ma mère une femme au foyer* »⁴³⁸. On constate là encore qu'une situation familiale difficile peut orienter la trajectoire professionnelle de l'individu.

Voilà un exemple de l'IP 24 qui a fait du choix du métier d'instituteur un lien de cause à effet entre la situation familiale et le marché du travail ; il croyait que « *puisque la situation familiale semblait être difficile d'une part, et face à la pénurie des enseignants du primaire d'autre part, il y aurait, coûte que coûte, de nouveaux postes d'instituteurs* »⁴³⁹. Cet instituteur montre, par la décision prise dans une période de jeunesse plus ou moins stable, qu'il disposait d'un modèle de raisonnement méthodique et rationnel. Cela peut être confirmé dans le propos ci-après : « *Pour le métier d'instituteur, moins attirant que celui de professeur de collèges et de lycées, les possibilités du recrutement sont toujours envisageables* »⁴⁴⁰.

⁴³³Entretien IP 21, lignes 3219-3220, page 143 en annexes.

⁴³⁴Entretien IP 21, lignes 3220-3222, page 143 en annexes.

⁴³⁵Entretien IP 21, lignes 3322-3325, page 143 en annexes.

⁴³⁶Entretien IP 24, ligne 3377, page 158 en annexes.

⁴³⁷Entretien IP 24, lignes 3378-3379, page 158 en annexes.

⁴³⁸Entretien IP 24, lignes 3379-3381, page 158 en annexes.

⁴³⁹Entretien IP 27, lignes 4107-4109, page 174 en annexes.

⁴⁴⁰Entretien IP 27, lignes 4109-4111, page 174 en annexes.

Pour IP 24 et IP 27, le sens donné au choix est également lié à la situation sociale de la famille à laquelle ils appartiennent. La famille, dans la culture arabo-musulmane, représente un modèle patrimonial que l'on doit préserver, autant que possible, jeunes et adultes, de tout problème pouvant déstabiliser sa forme historique. Les normes de la famille sont sacrées dans la société musulmane. Lorsqu'il s'agit d'une culture où le social domine, la famille est envisagée en tant qu'un ensemble de normes et de codes que tous ses membres doivent assumer, même au prix de sacrifices. Les sacrifices de certains individus ont la fonction de protéger la solidarité collective.

Après avoir examiné les raisons pour lesquelles les instituteurs principaux ont opéré leur choix de métier, nous envisageons à nouveau, les concernant, l'activité enseignante au carrefour des pratiques ordinaires. En matière d'éducation, les pratiques se conçoivent à la fois comme la « manière singulière » de saisir son enseignement (Altet, 1991, 1994, 2002) et comme un mécanisme essentiel sans quoi l'ajustement de l'activité en situation de classe, face aux élèves (acte pédagogique, intervention, réactions...etc.), ne s'effectuerait pas de manière efficace.

3.4-Les instituteurs maîtrisards (IM)

Nous rappelons que le corps enseignant des instituteurs maitrisards, appelé aujourd'hui professeurs d'écoles, a été récemment constitué en Tunisie. Il est nouveau dans l'histoire de l'enseignement primaire et représente actuellement 18 % de l'ensemble des enseignants des écoles primaires. La question du recrutement de ce corps enseignant dans l'enseignement de base (enseignement élémentaire) remonte au début des années 2000, date à partir de laquelle l'école tunisienne commence à connaître des « passages à vide ». Ayant été formé à une seule discipline et destiné à enseigner uniquement dans des collèges et des lycées, un professeur de l'enseignement secondaire ne possède pas les mécanismes lui permettant d'élaborer tout un éventail d'activités avec des enfants munis parfois de fausses représentations sur le savoir. Dans la logique professionnelle, la mission du professorat pas synonyme de celle d'instituteur. Mais pourquoi s'engage-t-on de plus en plus dans le métier d'instituteur ? D'où la question qui doit être abordée est la suivante : quelles sont les raisons pour lesquelles ce corps enseignant se trouve face à des contraintes, qui, de surcroît, développent chez lui l'idée de l'exercice d'instituteur au lieu d'être en position de professeur de collèges ou de lycées ? Le sous-thème qui vient ci-après sera notre éventuelle réponse.

3.4.1-La logique des concours de l'enseignement secondaire

En Tunisie, la question du concours d'entrée dans l'enseignement secondaire est devenue un souci majeur pour les demandeurs d'emploi. Elle constitue une barrière qui ne cesse d'influer sur le devenir de nombreux candidats. A supposer que le concours du CAPES⁴⁴¹ ait pour finalité le maintien d'un tri à trait professionnel entre les candidats, c'est-à-dire, dans ce sens, seuls les plus compétents seraient en mesure d'enseigner, il conviendrait de se contenter des résultats annuels et de ne pas porter de maintes plaintes liées essentiellement à l'abandon scolaire⁴⁴² et essentiellement à la baisse des performances scolaires des élèves.

Le métier du professorat dans les collèges et les lycées, pour les instituteurs maitrisards, est confronté à des concours où la réussite semble être devenue difficile. Il est en effet demandé à ce corps enseignant de se résigner aux conséquences pesantes des concours nationaux. Pour sa part, l'IM 15 s'exprime : « *Qui dit CAPES dit, de prime abord, avoir de bonnes relations avec les membres des jurys qui prennent à leur charge la procédure selon laquelle s'élabore le concours* »⁴⁴³. L'IM 15 montre, qu'au-delà du concours de CAPES, il existe un autre concours au nom de MACA⁴⁴⁴, qui est ainsi lié à la mauvaise image du recrutement gouvernée par des « lobbies » travaillant majoritairement dans le ministère de l'Education et dans le ministère de l'Enseignement supérieur. En ce sens, il ajoute : « *Le CAPES et le MACA ne sont qu'une modalité d'insertion professionnelle créée au profit de la bourgeoisie tunisienne, voire deux faces d'une même chose* »⁴⁴⁵. L'avènement aux concours de l'enseignement secondaire et tout particulièrement la manière selon laquelle s'envisage les résultats, bouleverse la décision de certains instituteurs maîtres. Ainsi, s'explique l'IM 32 : « *Au début, j'ai beaucoup hésité, mais étant donné qu'il fut impossible de réussir, ni le concours de CAPES, ni celui de MACA, j'ai accepté l'idée de devenir instituteur* »⁴⁴⁶. Cette

⁴⁴¹CAPES : on l'appelle en Tunisie « Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire ».

⁴⁴²Le nombre d'abandons scolaires a dépassé 100 élèves au cours des deux dernières années scolaires 2016-2017 et 2018-2019. Pour plus de précision sur ce sujet, cf. <https://www.webdo.tn/2019/11/30/tunisie-taux-dabandon-scolaire-en-baisse/#.YBxsovlKhdh>

⁴⁴³Entretien IM 15, lignes 2328-2329, page 108 en annexes.

⁴⁴⁴MACA : « Maitres Auxiliaires Catégorie A ». Le mode du recrutement par voie de MACA a fait couler beaucoup d'encre en Tunisie. Les tunisiens n'avaient pas compris de quoi il s'agissait comme concours sur dossiers. Le plus souvent, des professeurs sont recrutés vers le mois de juin, ou parfois en été. Certains ministres, directeurs généraux, délégués de haut niveau et même membres du syndicat ont beaucoup profité de ce mode du recrutement qui n'était pas à la portée des candidats faisant partie des familles provenant de faibles couches sociales.

⁴⁴⁵Entretien IM 15, lignes 2330-2331, page 110 en annexes.

⁴⁴⁶Entretien IM 32, lignes 4709-4710, page 200 en annexes.

formulation vise à mettre en évidence le rapport entre la représentation que l'interviewé se fait des deux concours et son choix du métier d'instituteur, qui demeure attirant pour certaines familles.

3.4.2-Quand enseigner en primaire, c'est peiner à la tâche éducative

Comme le montrent certains propos de nos interviewés, prendre à sa charge des enfants pour toute une moitié de la journée s'avère une affaire très difficile.

Ainsi, s'exprime l'IM 15 : *« J'étais enfin obligé de devenir instituteur des écoles primaires, un métier auquel je dédie beaucoup de respect mais qui ne représente pas les ambitions et les rêves qui traversent mon enfance, donc je l'exerce avec une douleur psychique incessante »*⁴⁴⁷. L'IM 15 montrait qu'il était sujet des effets contraignants, il s'expliquait ainsi : *« Ceci – l'état dans lequel j'exerce le métier d'enseignant – a un impact sur mon quotidien professionnel, bref sur les apprentissages des élèves. Les tâches éducatives sont plusieurs et ardues. Mes pratiques de classe sont cependant sombres selon le dernier inspecteur »*⁴⁴⁸.

On le voit, quand on exerce un métier où les outils de base ne sont pas les siens, des conséquences délétères, définies notamment en termes d'épuisement professionnel, peuvent être dégagées, ce qui aurait systématiquement une influence sur les conditions d'exercice à la fois des élèves et des enseignants. Il en va de même pour l'IM 8, qui formule sa pensée de cette manière : *« Car le travail enseignant dans les écoles primaires n'était pas mon choix de départ, c'est-à-dire que l'on préfère, âme et os, à l'heure de la réussite du Bac. Pour cela, on sent qu'on est, d'une part dans un état de dégradation, d'incertitude face au choix de ce métier, et, d'autre part, dans un état d'épuisement continu face à la multiplicité des tâches »*⁴⁴⁹.

L'IM 8 montre, qu'outre le choix sous obligation, ce qui laisse place au doute, les principes du métier – régis par de nombreux ordres – et le manque de cohabitation entre le présumé des textes officiels et ce que l'action pédagogique exige en situation de classe, perturbent les tâches de l'enseignant. Ainsi il explique : *« Le métier d'instituteur, tel que je l'ai compris au*

⁴⁴⁷Entretien IM 15, lignes 2332-2333, page 110 en annexes

⁴⁴⁸Entretien IM 15, lignes 2336-2339, page 110 en annexes.

⁴⁴⁹Entretien IM 8, lignes 1250-1253, page 65 en annexes.

cours de ces années, oscille entre plusieurs aspects et est soumis à des ordres variés, ce qui accroît le décalage entre ses logiques d'action »⁴⁵⁰. Il ajoute : « *Il serait donc difficile de mener convenablement un travail à caractère multidimensionnel et décrit en termes de logique d'actions éducatives souvent contradictoires* »⁴⁵¹. Ces témoignages nous montrent le caractère multiforme du travail d'instituteur, ce qui rend la tâche de plus en plus ennuyeuse, bref, l'enseignant perçoit qu'il pourra difficilement terminer sa longue carrière.

Si la tâche éducative semble multiple et usante pour certains interviewés, pour d'autres, la question la plus préoccupante est celle de la difficulté de faire le lien entre le socle des besoins des élèves et la programmation des apprentissages tout au début de l'année scolaire.

L'IM 32 a trois ans d'ancienneté et travaille dans une école montagnaise de ZEP où les familles sont majoritairement des ouvriers et des agriculteurs. Les enfants de ces familles passent une majeure partie de la journée dans les champs, soit ils s'occupent des moutons, soit ils aident leurs parents à exécuter des petites tâches. L'IM 32 fait partie de cette commune montagnaise, donc il connaît bien les performances des élèves et il n'est pas contre le fait d'aider leurs parents dans quelques travaux d'agriculture, mais ce qui le préoccupe ce sont les énormes besoins de ces élèves au niveau des savoirs de base. Ainsi, il explique : « *Dans cette école de ZEP, comme l'on voit, les élèves sont issus des familles qui ne comptent pas beaucoup sur l'éducation. En effet, ils confient à leurs enfants des activités d'agriculture, lesquelles constituent un obstacle face au travail scolaire à la maison* »⁴⁵².

Toujours dans ce contexte, l'IM 32 explique : « *Au lieu d'avancer dans le programme et d'organiser des situations de consolidation, je me trouve obligé de faire des révisions ultérieures pour quelques élèves en difficulté et provenant des familles à faible revenu économique* »⁴⁵³. Selon lui, « *Ces élèves vont malheureusement payer cher la classe sociale et économique de leurs parents, ainsi que les effets de leurs mauvais résultats accumulés au cours des précédentes* »⁴⁵⁴. Comme on le voit, des facteurs extérieurs qui sont en rapport avec les pratiques de classe compliquent par conséquent l'exercice de l'IM 32. Ceci témoigne de la montée des exigences du métier d'instituteur spécialement ces dernières années, effet venant majoritairement de la situation sociale, économique et culturelle des parents, des dispositions des élèves et de la particularité des tâches éducatives dans les écoles de ZEP.

⁴⁵⁰Entretien IM 8, lignes 1337-1339, page 68 en annexes.

⁴⁵¹Entretien IM 8, lignes 1339-1341, page 68 en annexes.

⁴⁵²Entretien IM 32, lignes 4724-4726, page 204 en annexes.

⁴⁵³Entretien IM 32, lignes 4730-4732, page 204 en annexes

⁴⁵⁴Entretien IM 32, lignes 4732-4733, page 204 en annexes.

CHAPITRE 4- REPRESENTATIONS

DU METIER

Nous voudrions, dans ce chapitre, montrer dans quelle mesure la formation et les pratiques sont essentielles pour clarifier le travail enseignant en relation avec trois populations⁴⁵⁵. Dans la mesure où il s'agit de trois populations qui se différencient au niveau de leur formation et de leur situation⁴⁵⁶, cela permet :

- 1- d'envisager le métier d'enseignant à partir de la formation et des stages de terrain pour les élèves-maitres des cinq instituts suivants : Jendouba, Le Kef, Mahdia, Sbeitla et Zaghuan ;
- 2- de se référer à l' « expérience humaine », dans le métier d'enseignant, des instituteurs normaliens retraités (point de vue autour de la formation, des pratiques de classe et de relations à l'inspection).
- 3- De considérer la manière d'« être au métier » (Peyronie, 1998) pour les acteurs effectivement en exercice.

4.1-Analyse quantitative des représentations (élèves-maîtres)

4.1.1-La question de la formation

Comme nous l'avons montré dès le début de cette recherche, le travail enseignant, au carrefour des difficultés, des imprévus (Perrenoud, 1994) et de l' « écart irréductible » entre le travail *réel* et le travail *prescrit* (Altet et al, 2013, p. 22), n'est en rien une activité conscientisée et dominée par le maître si elle n'est pas filtrée par la question de la formation, quel qu'en soit le dispositif. Deux éléments, que l'on considère ici corrélés, par définition, à la

⁴⁵⁵Les trois populations étudiées dans le but de discerner les représentations du métier enseignant à travers la formation et les pratiques, sont respectivement les élèves-maîtres et les normaliens retraités pour l'analyse quantitative, et les instituteurs en situation de travail pour l'analyse qualitative.

⁴⁵⁶Nous attirons l'attention de nos lecteurs sur la situation de chaque population : 1) situation de stage de terrain pour la population des élèves-maitres ; 2) situation d'exercice, du travail quotidien pour la population des instituteurs ; 3) situation de « retraite », à savoir l'éloignement du métier enseignant, pour la population des normaliens retraités (il s'agit de 3 groupes dans cette population : ceux et celles des années 60, ceux et celles des années 70 et ceux et celles des années 80).

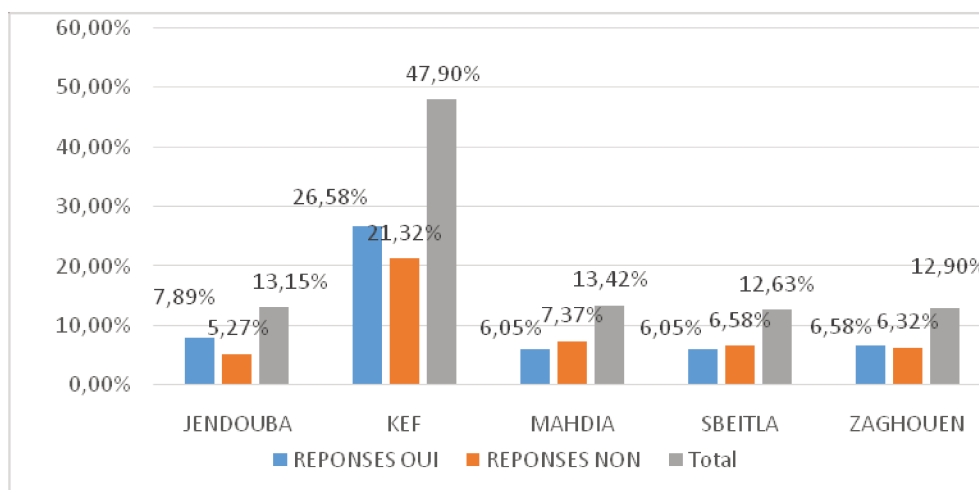
formation, seront étudiés : le choix du métier d'enseignant⁴⁵⁷ et le rapport à la forme générale de la formation (satisfaisante / insatisfaisante, professionnelle / classique).

Choix du métier d'enseignant

Dans le but d'étudier d'une manière efficace les représentations que l'enseignant se fait de son travail, les enquêtes récemment réalisées en France portent un intérêt au choix du métier, comme le montre l'enquête « Observatoire des PE débutants »⁴⁵⁸ élaborée en 2016 (Robert et Carraud, 2018, p. 51).

La variable « choix du métier d'enseignant », pour la population qui est en cours de formation et / ou en phase de *préprofessionnalisation*, contient, comme *items*, le sexe (M / F), la détermination géographique des instituts de formation et l'impact, s'il existe, d'un membre de la famille exerçant déjà le métier. Nous rejoignons là, et ce n'est pas par hasard, tous les facteurs déterminants dans le choix du métier enseignant. Dans ce qui suit, nous proposons en premier lieu les résultats de notre enquête par questionnaire menée auprès des élèves-maitres. Il s'agissait de se prononcer sur la question de la satisfaction du choix de ce métier à cette étape de la formation.

I.G.3-Réponses (favorables /défavorables) des enquêtés des 5 instituts de formation vis-à-vis-du choix du métier d'enseignant



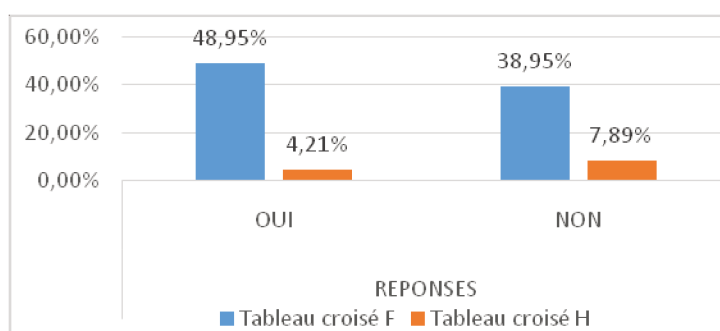
⁴⁵⁷Dans ce chapitre, le choix du métier d'enseignant inclut le choix de la formation.

⁴⁵⁸Sur ce sujet, veuillez consulter l'enquête « Harris Observatoire des professeurs des écoles débutants – 2016 (6^{ème} édition) ». Lien : <https://19.snuipp.fr/spip.php?article1348>

Tableau. 35-Tableau récapitulatif des réponses par institut

Villes et / ou Instituts de formation	Réponses par	
	Oui	Non
Le Kef	26,58%	21,32%
Jendouba	7,89%	5,26%
Sbeïtla	6,05%	6,58%
Zaghouan	6,58%	6,32%
Mahdia	6,05%	7,37%
Total	53,15%	46,85%

I.G. 4- Choix du métier d'enseignant vis-à-vis du genre (H/F)



Ces données, d'ordre quantitatif, nous permettent, dans un premier temps, de souligner une proximité au niveau des résultats relevant du choix du métier, pour les élèves-maitres des cinq instituts. A l'exception de l'institut du Kef où 26,58 % d'élèves-maitres se montrent satisfaits du choix du métier d'enseignant en opposition à 21,32 %, les résultats renvoyant aux autres instituts sont relativement semblables, à savoir l'écart entre les réponses positives varie entre 7,89 % à la ville de Jendouba et 6,05 % respectivement dans les villes de Mahdia et de Sbeïtla. En comparaison, on peut remarquer que ce qui vient d'être déclaré comme signe de mécontentement varie entre 5,26 % à l'institut de Jendouba et 6,32 % à l'institut de Zaghouan. Nous rappelons que le questionnaire avec les élèves-maitres a été réalisé au printemps de leur 3^{ème} année, c'est-à-dire qu'ils sont encore en cours de formation et que, sous quelques mois, ils tiendront officiellement des classes. Le tableau ci-après représente une différence non significative entre les 5 instituts de formation.

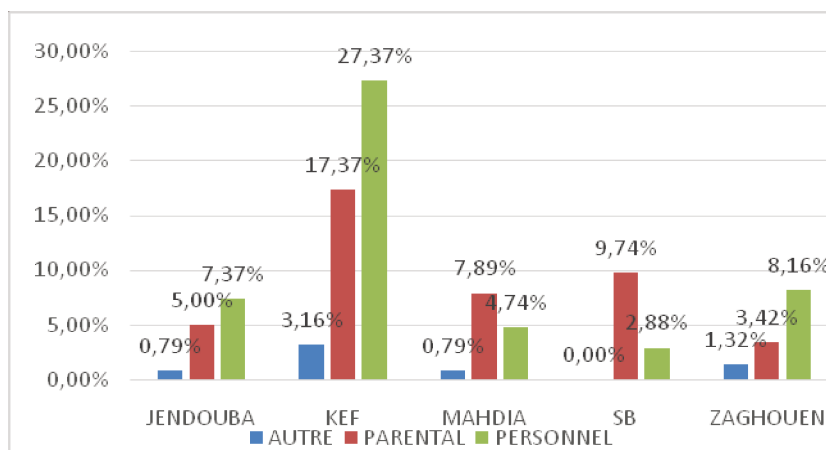
Tableau. 36-Tableau de Khi - deux

Khi - deux	3,289
DDL	4
Signification	,511

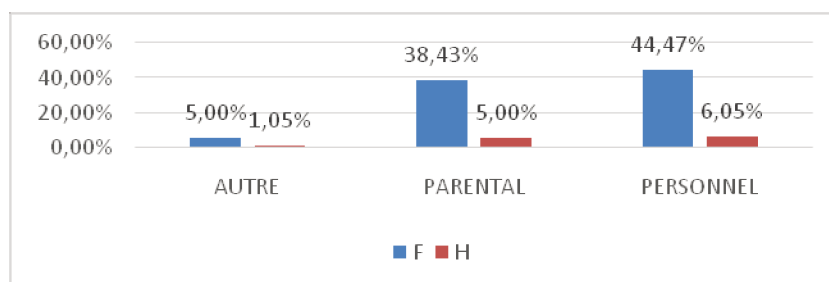
D'une manière plus précise, la différence des jugements relatifs au choix du métier dans les cinq instituts apparait majoritairement non significative, de sorte qu'un peu plus de la moitié des élèves-maitres des cinq instituts (53,15 %) semblent avoir répondu de façon favorable sur la question de leur satisfaction du choix au cours de la formation, contre 46,85 % qui disent ne pas être satisfaits.

Cette phase consiste, à première vue, à relever les raisons pour lesquelles l'élève-maitre a préféré le métier d'instituteur : s'agit-il d'un choix personnel, parental ou autre et est-ce que le taux du choix garde ou non sa stabilité au cours de la formation ? Commençons par présenter les résultats obtenus au cours de l'enquête quantitative et qui sont particulièrement focalisés sur le facteur qui influence le plus le choix de l'élève-maitre :

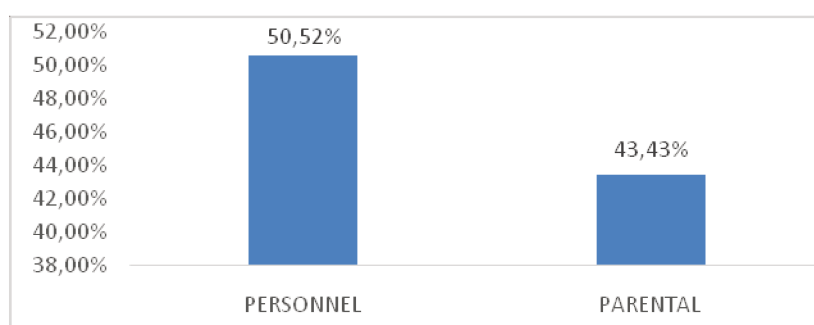
I.G. 5-Les facteurs explicatifs du choix du métier dans les 5 instituts



I.G. 6-Assemblage des 3 facteurs explicatifs du choix du métier



I.G. 7-Les facteurs les plus déterminants dans le choix du métier



Notons tout d'abord, respectivement dans les trois illustrations graphiques 5, 6 et 7, que la décision personnelle s'avère déterminante dans le choix du métier. Au premier regard, d'après les données qui se rapportent aux trois instituts (Le Kef, Zaghouan et Jendouba), présentées en couleur verte dans l'illustration graphique 5, un peu plus du quart (27,37%) des élèves-maitres de la ville du Kef disent avoir choisi de manière personnelle leur métier d'enseignant, 8,16 pour la ville de Zaghouan et 7,37 pour la ville de Jendouba.

Avec un peu moins de pourcentage, l'exhortation des parents constitue également un facteur décisif dans le choix du métier enseignant, dans le sens où on constate manifestement l'intervention des parents avec un taux égal à 9,74 % pour la ville de Sbeïtla et un taux égal à 7,89 % pour la ville de Mahdia. Dans bien des cas, en Tunisie, la question de l'orientation universitaire désigne une étape importante dans la poursuite du parcours professionnel et personnel de l'étudiant.

En matière d'éclaircissement des intentions relatives à la valeur que les habitants de la ville du Kef attribuent à la question du métier d'instituteur, deux points se donnent pour objet une explication. On soutiendra en effet qu'ils révèlent en creux l'existence d'une variable *politico-historique* et d'une variable *sociologique* :

L'examen de la variable politico-historique

Il est important de relever une ancienne politique faisant des villes du nord-ouest, dont le Kef fait partie, une région géographiquement subordonnée à la région du grand Tunis et à la région du Sahel (notamment Sousse et Monastir). Alors que la capitale, le Sahel et un peu moins la ville de Sfax constituent des lieux privilégiés pour l'instauration des facultés de sciences, d'ingénierie et de médecine, la région du nord-ouest (Le Kef, Jendouba et Béja) et

les autres régions ont été considérées uniquement comme des lieux destinés à accueillir des instituts de formation des instituteurs, des maitres d'EPS, des techniciens supérieurs ou des infirmiers. La ville du Kef n'échappe pas à cette politique, dans le sens où elle comporte, depuis le siècle dernier, l'ensemble des instituts cités ci-dessus. Compte tenu du sens retenu, on peut particulièrement constater comment la variable *politico-historique* pèse de tout son poids sur l'orientation universitaire des élèves bacheliers de cette ville. De fait, le privilège du choix du métier d'instituteur est ancien et s'enracine dans la culture des « kéfistes »⁴⁵⁹.

L'examen de la variable sociologique

La théorie sociologique de Bourdieu (1980) conserve sa force, selon laquelle ce sont toujours le capital social, le capital culturel et le capital économique qui déterminent le plus souvent la trajectoire sociale de l'être humain. Au contraire des « héritiers », qui, par l'élargissement des réseaux de leurs parents, parviennent à avoir des fonctions dites de prestige, les fils d'ouvriers éprouvent des problèmes parce qu'ils sont issus des familles faiblement dotées en capital économique et culturel. Une orientation pour des métiers, que certains sociologues qualifieront de « genres d'activité sociale », tels que l'enseignement primaire et les soins infirmiers, est souvent très classique pour des élèves provenant de couches sociales majoritairement en situation difficiles.

Du point de vue sociologique, les données observées à l'institut du Kef et qui se concentrent sur la part de la décision personnelle (27,37 %) mais également sur celle de l'intervention parentale (17,37 %), montrent que le penchant pour des métiers comme l'enseignement relève plus d'une forme d'*habitus* que d'opinions aléatoires. On trouve donc ici le poids des « faits sociaux » antérieurs et le rattachement à un système de vie régi par les lois sociales, par « l'institution familiale » (Durkheim, 1895). En Tunisie, tout particulièrement dans les régions rurales, le social et le familial sont aussi importants que l'individuel ; c'est de cette logique que procèdent les normes de vie dans les sociétés conservatrices.

Mais si cette logique – maintien de l'ordre social et familial – demeure importante, en particulier dans la vie professionnelle des enfants, il se peut qu'elle soit déstabilisée au cours du stage, comme le souligne le graphique 5, ou dès qu'un contact a lieu avec l'aspect *réel* du métier. Nous nous intéressons dans ce qui suit à l'analyse de l'effet de la formation sur l'idée que les élèves-maitres se font du métier d'enseignant.

⁴⁵⁹Ce sont les habitants de la ville de Kef.

L'effet de la formation

Tableau.37- Modèle expliquant l'effet de la formation sur le choix du métier d'enseignant

	Calcul du taux du choix du métier d'enseignant avant la formation (Q. 4)	Calcul du taux des impressions de satisfaction après 3 ans de formation (Q. 5).	Calcul du taux des impressions d'insatisfaction après 3 ans de formation (Q. 5)	Calcul du taux de l'écart-type
Le Kef	47,90%	26,58%	21,32%	-5,26%
Jendouba	13,15%	7,89%	5,26%	-2,63%
Zaghouan	12,90%	6,58%	6,32%	-0,26
Mahdia	13,42%	6,05%	7,37%	+1,02%
Sbeitla	12,63%	6,05%	6,58%	+0,53%
Total	100.00%	53,15%	46,85%	-7,70%

Rappelons qu'au cours de cette recherche, l'attention que l'on porte au métier d'enseignant consiste, dans un premier temps, à mettre à l'épreuve l'effet de la formation sur les pratiques effectives. La question de la formation et son impact immédiat sur les pratiques enseignantes nous intéressent au plus haut point dans ce travail de thèse. Le travail enseignant est un exercice professionnel, qui commence dès les stages de terrain dans les centres de formation. Cette étape, partie prenante du métier d'enseignant, peut être envisagée comme l'une des pistes qui nous permettrait d'inciter à la transformation de la formation. Pour sa part, Perrenoud (1994, p. 14) estime qu'il faudrait « *transformer la formation des maitres pour changer l'école* »⁴⁶⁰. Changer l'école c'est se montrer autant préoccupé des difficultés pédagogiques des enseignants que des lacunes des élèves. C'est dans cet ordre d'idées que s'inscrit l'intérêt que l'on porte à la formation et son effet sur les pratiques de classe.

Lorsqu'on fait le point sur la formation d'enseignants, on accroît la nécessité de pénétrer dans l'école, et dans la classe. Perrenoud (1994, p. 9) corréle la professionnalisation du métier d'enseignant à l'entrée « *dans la boîte noire des classes et des établissements* »⁴⁶¹. De toutes les difficultés qui se posent à la performance pédagogique de l'enseignant, celle de la conduite de la classe, de sa réalité, de sa spécificité pédagogique – en un mot, celles des actions prévues mais aussi non prévues –, sont celles qui sont vécues le plus douloureusement par grand nombre d'enseignants. Mais si la spécificité de la classe, c'est d'être variable, singulière, d'une école à l'autre, il en est de même pour les centres de formation.

⁴⁶⁰Ibid

⁴⁶¹Ibid

Si l'on s'en tenait à l'expérience des écoles d'application en Tunisie, les stages de terrain, tels qu'ils sont perçus au cours des deux dernières années de formation des élèves-maitres⁴⁶², peuvent être qualifiés de professionnels, ils répondent à une part remarquable des difficultés liées à l'acte d'enseigner. Cependant, les résultats consignés dans le tableau ci-avant montrent qu'une part constante des élèves-maitres a changé d'idée de départ par rapport à la formation. D'une manière précise, 46,85 % des élèves-maitres enquêtés, voire un peu moins de la moitié disent ne pas avoir appréciés le nouveau modèle de formation, dans la mesure où des signes d'insatisfaction ont été relevés dans les 5 instituts.

Comme le souligne le tableau ci-dessus, la nouvelle formation des professeurs d'écoles, créée en 2016, semble avoir un impact négatif sur l'idée que les élèves-maitres portent sur le métier d'instituteur. L'augmentation du nombre de personnes répondant de manière défavorable sur la satisfaction de leur choix de métier à la fin de la formation dans les instituts de Mahdia (+1,02%) et de Sbeïtla (+0,53%), nous conduit à confirmer le poids du stage professionnel dans les représentations que les élèves-maitres se font de leur futur métier.

Sur la base des résultats obtenus, il nous a été possible de noter des remarques qui rendent compte du poids majeur de la formation dans la manière d'envisager son métier enseignant :

-Le temps que l'élève-maitre passe entre le centre de formation et le terrain du stage apparaît, en partie, déterminant dans la construction de ses conceptions premières portant sur l'ensemble des dimensions du métier enseignant.

-La formation n'est pas qu'une phase d'interprétation des diverses prescriptions du métier, mais une occasion d'ajustement des situations pédagogiques et didactiques (qui pourront devenir des outils de défense en classe).

Chacune de ces remarques renforce l'importance du rôle que la formation peut jouer, à travers l'acquisition des savoirs disciplinaires et plus particulièrement des *savoir-faire*. En matière d'éducation et d'enseignement, il s'agit d'un rapport entre des sous-actions, le plus souvent en interaction, qui forment les pratiques ordinaires de l'enseignant. L'évolution du métier d'enseignant tend à accroître l'intérêt porté à toutes les pratiques d'enseignement et à voir à quel point leur aspect ordinaire peut constituer une partie intégrante et significative de ce que demande l'activité enseignante.

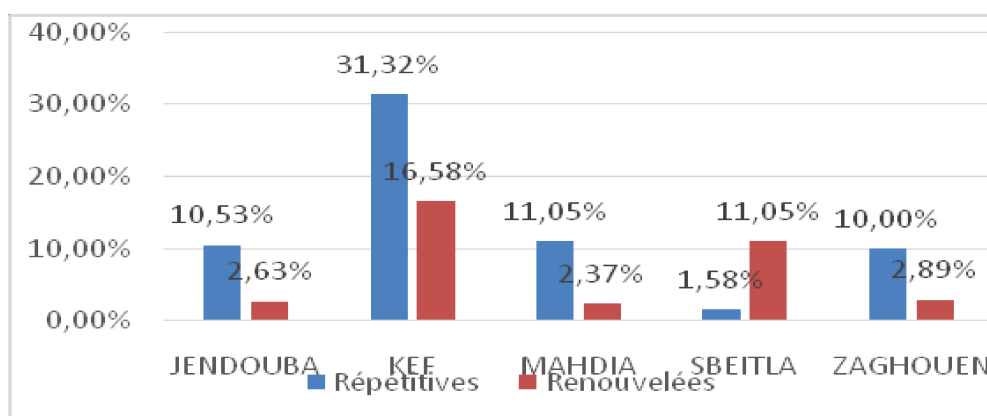
⁴⁶²Le nouveau dispositif de formation, qui a été mis en place en 2016, consacre la 2^{ème} et la 3^{ème} année à l'observation et la pratique en classe. Les séquences du stage dit professionnel sont échelonnées sur des étapes et sont supervisés par les inspecteurs des écoles primaires.

4.1.2-Impact de l'ordinaire des pratiques sur la représentation que les élèves-maîtres se font de leur métier

En Tunisie, à partir de 2016, les pratiques des élèves-maîtres peuvent être étudiées à l'aune de leurs stages de terrain qui débute en 2^{ème} année. Au cours des stages professionnels, les pratiques font partie intégrante du processus de formation et dans quelques pays européens, tels que la France, il s'agit d'une « classe en responsabilité » à partir de la création des ESPE⁴⁶³ en 2013 où l'élève-maître était invité à avoir sous sa responsabilité un groupe d'élèves pour un nombre d'heures déterminé, ce que lui permettait, comme l'a souligné Meirieu, de vivre « *l'exercice quotidien du métier réel* »⁴⁶⁴.

L'expérience de la « classe en responsabilité » est une expérience récente en France et une particularité de la formation par alternance, ce qui n'est pas le cas en Tunisie. Le modèle par alternance, dit également simultané, remonte aux années 80 (Rayou et Van Zanten, 2011). Celui-ci se focalise essentiellement sur le principe d'un « va-et-vient » entre les savoirs formalisés étudiés au centre de formation, et les pratiques pédagogiques mises en œuvre sur le terrain de stage. Comme nous l'avons évoqué précédemment, il n'en va pas de même en Tunisie avec la mise en place d'un nouveau dispositif de formation étendu sur 3 ans à partir de 2016.

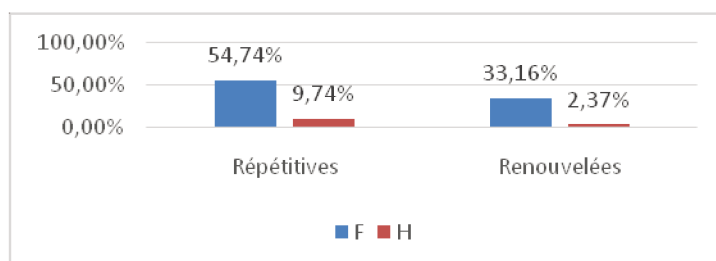
I.G.8-Description des pratiques : répétitives et / ou renouvelées (variable « institut de formation »



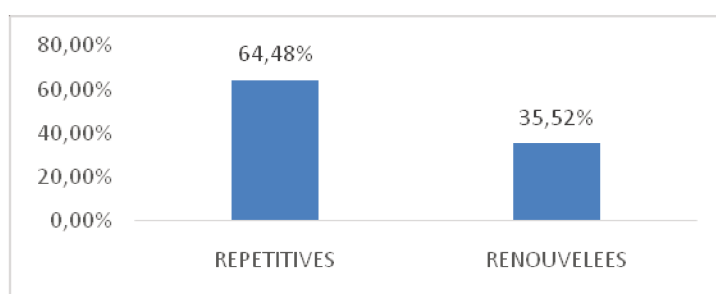
⁴⁶³Ibid

⁴⁶⁴<https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alternance.ppt>

I.G.9-Description des pratiques : répétitives et / ou renouvelées (selon le genre H/F)



I.G.10-Analyse globale de la description des pratiques



Un premier fait à souligner est la conception que les élèves-maitres de l'institut de Sbeïtla se font des caractéristiques des pratiques enseignantes élaborées au cours de leur stage professionnel, où les moments sont répartis sur 4 semestres à durées différentes. En examinant l'illustration graphique 8, on note que sur un effectif d'élèves-maitres de la ville de Sbeïtla représentant 12,63 % du total des enquêtés dans les 5 instituts, 11,05 % disent avoir perçu l'aspect renouvellement des pratiques d'enseignement effectuées en stage. En contre partie, seulement 1,58 % des interrogés, faisant partie du même institut de Sbeïtla, déclarent ne pas être d'accord avec idée de renouvellement des pratiques, donc, ils procèdent comme s'il n'existait pas une nouvelle formation ayant pour finalité la licence appliquée en « éducation et enseignement » (LAEE).

Quant aux autres instituts, à savoir quatre, les enquêtés mettent l'accent sur la réitération des mêmes actions éducatives, ce qui laisse penser qu'ils considèrent leur métier d'enseignant comme fondé sur une sorte de répétitivité des pratiques. Au total, 64,48 % des enquêtés rejettent l'idée de la moindre innovation pédagogique, à savoir seulement un peu plus d'un tiers (35,12 %) disent être influencés par le caractère de renouvellement des pratiques. Les illustrations graphiques 9 et 10 monternt un important taux de réponses défavorables sur le renouvellement des pratiques. Sur la base de ces résultats, il serait en effet possible d'élargir

le discours critique, à savoir remettre en question le nouveau modèle de formation car, à nos yeux, « faire la classe » est largement tributaire de la qualité des pratiques.

L'apprentissage des élèves est influencé à la fois par ce que fait l'enseignant en termes d'actions pédagogiques, par ce qui en découle comme retour des élèves et également par les autres éléments du contexte avec lesquels l'enseignant interagit (Lefevre, 2004, p. 1). Dans cette perspective, l'acte d'enseigner révèle, en arrière-plan, la nécessité de pratiques professionnelles, acquises le plus souvent au cours des stages, renforcées et améliorées en situation réelle.

Au niveau de l'analyse de l'effet des pratiques sur la représentation du métier de l'enseignant, on peut retenir les remarques suivantes :

-le renouvellement de la formation et / ou des pratiques ne se résume pas à l'élargissement du temps passé sur le terrain. Le fait de lancer la période de stage, dans la nouvelle formation, au début de la 2^{ème} année, à savoir seulement au 4^{ème} semestre, sans pour autant penser à des pratiques contextualisées et conscientisées, demeure insuffisant et ne renforce pas le rapport positif de l'élève-maitre à son métier ;

-il existe un rapport intrinsèque entre les résultats relatifs au choix personnel du métier (50,52 % selon I.G. 7) et les résultats qui se rapportent particulièrement à la qualité répétitive des pratiques (64,48 % selon I.G. n°10). Cela dit, on peut noter que la description des pratiques par des élèves-maitres, encore au cours de formation, peut être qualifiée de genre de lecture correcte ;

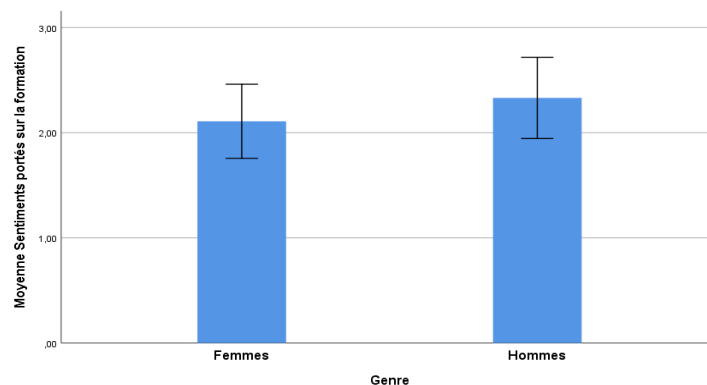
-d'un taux égal à 46,85 % des enquêtés insatisfaits du modèle de formation à un taux près de deux tiers pour les mêmes enquêtés (64,48 %), qui se plaignent de la répétitivité des pratiques, ceci est, à nos yeux, suffisant pour laisser croire que le travail enseignant faisant partie intégrante des activités qui sont majoritairement source de problèmes.

4.2-Analyse quantitative des représentations (normaliens retraités)

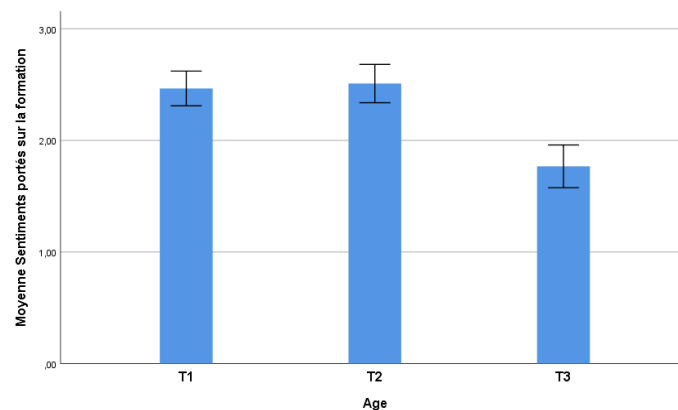
4.2.1-Analyse quantitative des impressions vis-à-vis de la formation reçue

Il importe, dans ce sens, de présenter dans un premier lieu les résultats qui sont opérés à partir de l'analyse de contenu du questionnaire adressé aux normaliens retraités. Deux graphiques (11 et 12) et deux tableaux (38 et 39) recapitulent par ailleurs les informations recueillies par questionnaire.

I.G.11- Impressions vis-à-vis de la formation selon le genre (H/F)



I.G.12- Impressions vis-à-vis de la formation renvoyant aux 3 groupes des normaliens retraités (les années 60, 70 et 80)



Les analyses des impressions portant sur la formation élaborées avec les normaliens retraités, nous permettent, dans un premier lieu, de savoir s'il existe une différence à ce niveau, d'une part entre les femmes et les hommes (*cf.* I.G.11), et, d'autre part, entre les trois groupes

représentant respectivement les années 60,70 et 80 (cf. I.G.12). Rappelons que nous désignons par T1 les normaliens des années 60, par T2 ceux et celles des années 70 et par T3 la dernière promotion des normaliens au cours des années 80.

Les trois groupes d'enquêtés ne partagent pas les mêmes opinions sur la formation à l'école normale. D'une façon générale, cela signifie qu'il faut mettre en regard la déstabilisation de la formation dans les écoles normales particulièrement à partir des années 1980 et les effets que celle-ci a pu avoir sur les pratiques de classe et sur la perception que les instituteurs ont du métier d'enseignant. L'interprétation dont nous venons de faire état, à la fois en tenant compte du genre et de 3 groupes répartis sur les trois décennies précitées, nous a conduit à des résultats que nous présentons dans le tableau ci-après :

Tableau.38-Modèle expliquant l'étude des impressions vis-à-vis de la formation selon le genre (H/F) et selon les 3 groupes (les années 60, 70 et 80)

Interprétation statistique selon le genre (H/F) expliquant les résultats des-impressions vis-à-vis de la formation à l'école normale.		
Valeur de t de <i>Student</i>	DDL	signification
3.040	100	.003
Interprétation statistique des 3 groupes des normaliens retraités au niveau de leurs impressions vis-à-vis de la formation au cours des années (60,70 et 80).		
F	DDL	signification
200	2	.000

Comme le souligne ce tableau, deux interprétations statistiques peuvent être signalées :

1-L'interprétation statistique réalisée autour des opinions sur la formation à l'école normale, nous a permis, dans un premier temps, de constater que les résultats des tests de *Student* sont remarquables dans le sens où la valeur de *t* est égale à 3.040, ce qui laisse croire que la part de variance entre les femmes et les hommes n'est pas négligeable. En se basant sur ces résultats statistiques concernant le genre, on peut noter qu'il ne s'agit pas des mêmes impressions sur la formation, ce qui nous conduit à déduire une différence significative entre les femmes et les hommes. Certes, au vu de cet écart (.003) – plus ou moins significatif – et renvoyant à des enquêtés, étant donné qu'ils ont vécu le même processus de formation sur trois décennies différentes (les années 60, 70 et 80), la formation à l'école normale, dont on parle beaucoup sans toujours s'efforcer de la revisiter, n'est pas sans relation avec des déficits

pédagogiques initiaux. Se rendre compte de l'interprétation statistique suivante alimente l'idée que l'on vient d'évoquer ci-dessus.

2-Il faut tout d'abord rappeler que la population étudiée correspond à trois groupes des normaliens retraités représentant les 3 décennies suivantes, à savoir les années 60, 70 et 80, si bien qu'il convient de tenir compte du contexte général de chaque période de formation. Les résultats obtenus nous ont permis de constater que la qualité d'une formation est envisageable sous l'angle de multiples facteurs, tels que les principes, les contenus et les modalités (Develay, 1996, p. 28). C'est au niveau des facteurs, aussi bien déterminants que facultatifs, lui permettant d'être centrée sur la particularité du métier d'enseignant que se définit la professionnalité de la formation (Meirieu, 1989).

Ce qui ressort du tableau ci-dessus, comme résultats statistiques, fait écho à une différence hautement significative (.000) entre les trois jugements relevant de la formation initiale, ce qui laisse penser que les trois groupes d'enquêtés n'ont pas ressenti les mêmes bénéfices, et que les représentations qu'ils se font du métier ne sont pas semblables.

Face à l'étude de comparaison, trois remarques peuvent être citées au vu des données relevant du tableau ci-dessous (T. 39) :

- Il existe une similitude au niveau des opinions vis-à-vis de l'efficacité de la formation entre les normaliens des années 60 et 70, ce qui laisse croire que le degré de conformité intergroupes autour de la représentation du métier d'enseignant est significativement important. Cela dit, comme le souligne le tableau ci-après, il s'agit d'une différence non significative (.334). De manière plus précise, les deux groupes estiment pertinent que la formation à l'école normale semblerait être une véritable source d'avantages, lesquels auraient certainement un effet déterminant sur ce qu'ils font réellement en classe. Bref, il serait envisageable de parler d'un « rapport au métier » qui sert de point de repère à la suite de l'activité enseignante.
- Il s'agit d'une différence hautement significative (.000) entre les retraités des années 60 et leurs homologues des années 80 au niveau des impressions vis-à-vis de la formation à l'Ecole Normale. Cela va de soi, à savoir il n'est pas étonnant si on tient pour vrai les événements survenus au cours des années 80. Le pays a vécu des situations difficiles au niveau économique, social et politique. Nul ne doute que

l'éducation et la formation sont, en partie, en lien étroit avec le poids des secteurs économique, social et politique. Les enquêtés de cette période viennent nous donner la preuve certaine du manque de formation qui existait dans les années 80, ce qui n'est pas le cas pour leurs collègues des années 60 où la question de l'éducation avait raison d'être. Certes, l'éducation était une balise importante pour la reconstruction du pays et la modernisation du peuple. Ceci tend à renforcer l'hypothèse concernant la représentation du métier pour les normaliens des années 60. En ce qui concerne les normaliens, faisant partie des années 80, les résultats statistiques ont montré que ni la formation, ni la question de la représentation du métier d'enseignant ne peuvent être qualifiées de genre d'outils déterminants pour la continuation de leur activité d'enseignement. C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle le pays a décidé, au début des années 90, d'en finir avec la formation à l'Ecole Normale et donc mettre en place les ISFM.

- Sur la base d'une conséquence identique à la précédente, celle des enquêtés des années 60 et 80, on observe une différence hautement significative (.000) renvoyant aux opinions des normaliens des années 70 et 80 portant sur la forme générale de la formation, qui n'est pas sans relation avec les effets qu'ils peuvent engendrer sur les représentations du métier d'enseignant. Les représentations n'ont de portée que lorsqu'elles permettent à l'enseignant de contextualiser son enseignement et cela demeure hors d'atteinte si la formation d'instituteurs ne se place pas au cœur des pratiques de classe.

Tableau. 39-Comparaison de la perception vis-à-vis de la formation selon le test « post-Hoc »

Calcul de la différence de la perception entre les normaliens des années 60 et 70	
Différence moyenne	Signification
.043	.334
Calcul de la différence de la perception entre les normaliens des années 60 et 80	
Différence moyenne	Signification
.697	.000
Calcul de la différence de la perception entre les normaliens des années 70 et 80	
Différence moyenne	Signification
.741	.000

4.2.2-Les pratiques et leur rapport avec la représentation du métier (normaliens retraités)

Il nous semble important de rappeler des *items* relevant du questionnaire adressé aux normaliens retraités :

1-Je pense que les pratiques de l'instituteur peuvent être définies comme une « manière de faire » où interagissent « gestes professionnels » et « savoirs à enseigner ».

2-Il me semble que, dans l'ensemble, les pratiques de l'instituteur exigent des instruments aussi bien pédagogiques que didactiques.

3- Je pense que les pratiques ne sont pas réductibles à ce que fait l'instituteur dans la classe lorsqu'il est en présence des élèves.

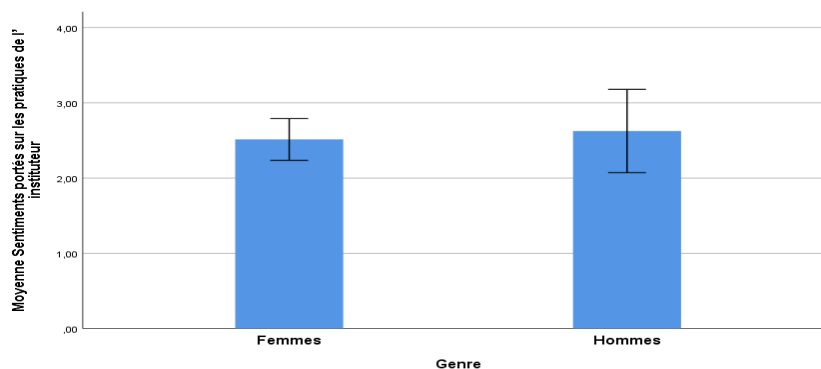
4-Je pense que la connaissance des pratiques n'est pas suffisante pour la mise en œuvre du « savoir-enseigner ». Il faudrait que les pratiques de l'instituteur soient orientées vers des fins.

5-Je pense que la représentation que l'instituteur se fait de son métier est, en partie, tributaire de l'efficacité de ses pratiques d'enseignement.

6-Il me semble qu'agir sur ses pratiques, c'est se placer au cœur de son métier⁴⁶⁵.

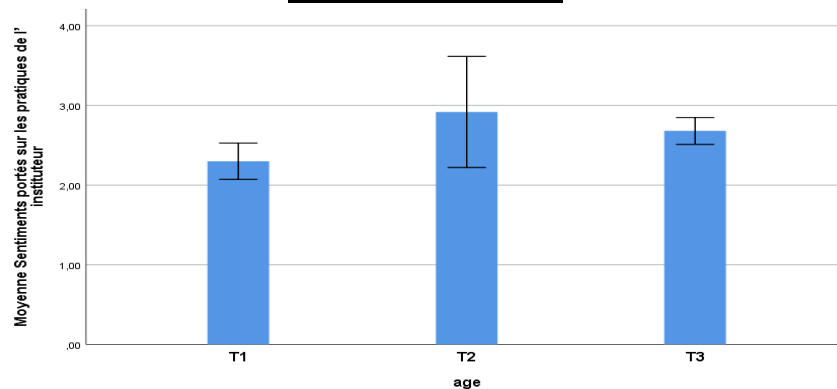
L'enquête a abouti aux résultats suivants :

I.G.13- Impressions vis-à-vis des pratiques de l'instituteur selon le genre (H/F)



⁴⁶⁵Pour plus d'informations sur le questionnaire adressé aux normaliens retraités, cf. la partie des annexes, pages 18 et 19.

I.G.14- Impressions vis-à-vis des pratiques des 3 groupes des normaliens retraités (années 60, 70 et 80)



Selon l'illustration graphique 14, si les normaliens et les normaliennes des années 70 et 80 (T2 et T3) estiment que la conception du métier d'enseignant est, pour une large part, réductible aux pratiques pédagogiques déployées par l'instituteur dans sa classe, ceux et celles des années 60 pensent qu'une part constitutive du métier dépasse largement la question des pratiques. Pour eux, les pratiques effectives sont déterminantes mais ne représentent pourtant qu'une part du métier d'enseignant.

Compte tenu de ce qui a été évoqué mais également au vu des six *items* avancés ci-dessus, il nous semble intéressant de citer certains traits servant à désigner la pratique :

-Qui dit pratique dit « *manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle* »⁴⁶⁶ (Altet, 2002, p. 86). Cela dépend des savoirs et *savoir-faire* dans de multiples dimensions. Si, comme l'a écrit récemment Meirieu (2018, p. 180), « *enseigner n'est pas chose facile* », il faudrait se munir de savoirs à la fois théoriques et pratiques. Develay (1996) envisage les savoirs que le métier d'enseignant exige sous l'angle de « quatre contenus », sans lesquels la formation ne peut pas être qualifiée de professionnelle. Dans ce sens, l'auteur a écrit : « *Ces quatre contenus de formation, nous les avons nommés les deux D – savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques – et les deux P – savoirs et savoir-faire pédagogiques et psychologiques* »⁴⁶⁷ (Develay, 2006, p. 31).

⁴⁶⁶*Ibid*

⁴⁶⁷*Ibid*

-Les pratiques relevant du métier d'enseignant ne sont pas uniquement le « *face à face pédagogique* »⁴⁶⁸ (Altet, 2003, p. 36). D'autres pratiques sont à envisager par l'enseignant pour mettre en œuvre les visées et les objectifs de l'activité d'enseignement.

-Les pratiques constituent un élément crucial dans le métier d'instituteur, dans le sens où il serait difficile de penser un enseignement destiné à des enfants en bas-âge sans se référer à des méthodes d'apprentissage. Dans ce sens, Altet (2003, p. 33) a écrit : « *L'enseignement a été longtemps décrit à partir des méthodes pédagogiques* »⁴⁶⁹.

Sur le plan de la manière d'envisager les pratiques de l'instituteur et leur nécessité dans les procédés de mise en œuvre des actions, particulièrement en lien avec les situations d'enseignement-apprentissage, l'analyse statistique des opinions des enquêtés – normaliens et normaliennes – à propos des impressions semblent être les mêmes, avec une valeur de *t* de Student égale à 1.282 et un taux de signification supérieur à 0, soit .203. Ceci nous montre que la différence entre les femmes et les hommes apparaît très faible, donc on peut dire qu'il s'agit d'une différence non significative. En revanche, on constate que lorsqu'il s'agit d'examiner chaque groupe à part (I.G. 14), à savoir les jugements qui ont été signalés au cours de l'enquête avec les normaliens des années 60, 70 ou 80, cela crée incontestablement une différence au niveau des résultats statistiques, tels que mesurés dans le tableau ci-après :

Tableau.40-Tableau indiquant le calcul de la différence moyenne et de la signification entre les 3 groupes des normaleins enquêtés (les années 60,70 et 80)

Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 60 et des années 70	
Différence moyenne	Signification
.618	.000
Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 60 et des années 80	
Différence moyenne	Signification
.381	.000
Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 70 et des années 80	

⁴⁶⁸Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évolution. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes*, n° 10, pp. 31-43 : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104-2003_num_10_1_1027

⁴⁶⁹*Ibid*

Différence moyenne	Signification
.236	.019

Ce qui émerge clairement des résultats indiqués dans ce tableau, c'est le manque de ressemblance entre les jugements des normaliens constituant les 3 groupes ; celui-ci est particulièrement remarquable dans les résultats relevant, d'une part des années 60 et 70, et d'autre part des années 80. Cela montre qu'il s'agit d'une différence hautement significative entre la manière d'envisager les pratiques de l'instituteur, dans la mesure où deux remarques peuvent être relevées :

-L'essentiel, pour l'une des deux populations, ne réside pas dans la façon de gérer toutes les pratiques inhérentes à l'acte d'enseigner. Ce sont plutôt son engagement et ses réactions pédagogiques immédiates, dans un *ici et maintenant*, qui sembleraient décisifs dans l'aménagement de l'exercice professionnel en classe.

-Soit, ce sont, pour l'une des deux populations, les prédispositions des élèves et la dimension relationnelle avec la hiérarchie et les autres intervenants qui sont plus déterminants dans le travail enseignant.

4.3-Représentations des instituteurs en exercice (point de vue qualitatif)

Nous allons, dans ce qui suit, essayer de saisir, à partir de l'analyse des réponses de notre population de référence⁴⁷⁰, les représentations qui se rapportent aux années de formation et que nous considérons comme « préprofessionnelles » et les représentations qui se construisent à la suite de l'« agir professionnel » des instituteurs en classe. Celles que nous appelons « représentations professionnelles », sont pensées en termes de sentiments résultant du croisement entre les savoirs à enseigner acquis au cours de la formation et ce que demande réellement le métier d'enseignant. Les premières se donnent pour objet de déterminer le rapport à la formation, les deuxièmes, quant à elles, correspondent au rapport que les enseignants ont à leur exercice professionnel.

⁴⁷⁰Nous désignons par la population de référence, la population d'instituteurs avec qui nous avons réalisé des entretiens semi-directifs. Nous rappelons qu'il s'agit en effet de 3 normaliens (IN), de 5 instituteurs de l'enseignement général (IEG), de 13 instituteurs principaux (IP) et de 11 instituteurs maîtres (IM).

Nous distinguons, d'une part les instituteurs normaliens (IN) et les instituteurs principaux (IP), et, d'autre part, les instituteurs de l'enseignement général (IEG) et les instituteurs maitrisards (IM).

4.3.1-Conceptions préprofessionnelles des IN et des IP

Initiation à l'exercice professionnel dans le métier d'instituteur, le temps de formation, aussi bien au temps de terrain que temps relatif à la théorie, a été jugé comme une étape de « préprofessionnalisation ». Les formulations qui vont suivre résument ce qu'ont perçu de très nombreux interrogés au cours des années de formation. Celles-ci représentent les réponses à la question suivante : « *Que pensez-vous de la formation que vous avez suivie et quelles conceptions avez-vous sur le stage de terrain ? Etes-vous satisfait (e) ?* »⁴⁷¹

Voici certaines déclarations, telles que citées dans les annexes :

-« *Qu'osez-vous dire d'une formation solide étalée sur 4 ans dans une école normale et sous la supervision des maitres formateurs, des inspecteurs expérimentés, des directeurs professionnels et des assistants pédagogiques disposant d'une large expérience en pédagogie ? [...] Certes, on ne peut qu'être fier de la qualité de la formation à l'école normale* »⁴⁷².

- « *S'agissant de la formation à l'école normale, on peut dire qu'elle était une réelle préparation pour le métier d'instituteurs. Certes, elle était une formation de quatre ans, assurée par des formateurs expérimentés, des inspecteurs et des assistants pédagogiques compétents en la matière. En ce sens, c'est une formation qui peut être jugée professionnelle car elle nous a préparés à l'exercice réel de classe [...] Les normaliens doivent rendre « hommage » aux écoles normales, aux formateurs de ces écoles et aux maitres formateurs des écoles d'application, qui les ont beaucoup aidé à s'approprier le métier d'instituteurs dans toutes ses logiques. Que de bons souvenirs sur une formation qui était, ni totalement théorique, ni totalement pratique, donc un équilibre, entre les deux volets, semble être facile à tenir, facile à envisager* »⁴⁷³.

⁴⁷¹Pour plus d'informations sur cette question, cf. les annexes (page 8).

⁴⁷²Entretien IN 14, lignes 2166-2170, page 103 en annexes.

⁴⁷³ Entretien IN 5, lignes 711-722, page 44 en annexes.

-« On peut dire que la formation dans les ISFM était quand même appréciable si on prend pour vrai qu'elle s'étalait sur deux ans et où on perçoit une éventuelle articulation entre la théorie et la pratique [...] Les va-et-vient entre le centre de formation et les écoles d'application m'ont beaucoup aidé à enrichir mes connaissances, particulièrement en ce qui concerne les savoirs à enseigner. Reste que les pratiques de classe étaient insuffisantes dans le sens qu'elles ne permettaient pas à l'instituteur d'analyser ses pratiques d'enseignement, donc de les évoluer régulièrement. Quand on se sent souvent qu'on n'a pas les qualités requises qui nous permettent de mobiliser les savoir-faire en classe face à des élèves en difficulté, il conviendrait de constater que les pratiques sont à considérer comme imparfaites. Mais ceci ne nous laisse pas nier les multiples apports du stage avec des enseignants chevronnés, qui nous ont servi de base dans les méthodes pédagogiques déployées en classe en début de carrière [...] La formation en ISFM était intéressante mais elle demeure insuffisante, particulièrement au niveau de la logique des pratiques de classe »⁴⁷⁴.

-« A l'heure de la formation à l'ISFM, on a senti que le parcours semble être une expérience inoubliable, porteuse d'effets avantageux sur l'exercice professionnel en classe [...] Une formation répartie sur deux ans, où des 'allers-retours' ont été signalés entre l'institut et le terrain de stage, où également des formateurs et des directeurs de stage de très haut niveau prennent en charge les occupations pédagogiques, didactiques et psychologiques du métier d'instituteurs. Toutefois, au cours de l'entrée dans le métier où certaines tâches étaient « hors de portée » de nos savoir-faire, on a découvert que la formation présente des lacunes au niveau de son volet pratique. S'il est indéniable de montrer une satisfaction à l'égard de la formation en ISFM, il serait aussi important de mettre l'accent sur le peu de temps passé sur le terrain, donc sur la question des pratiques pédagogiques »⁴⁷⁵.

4.3.2-La question des représentations du métier

Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux représentations que les instituteurs se font de leur métier, plus précisément du « rapport au métier d'enseignant » (que l'on vise à déterminer dans cette recherche). L'accent sera avant tout mis sur la perception que chaque catégorie professionnelle (IN, IP, IEG et IM) a sur le métier dans son ensemble, donc la question majeure est celle de relever la manière dont l'enseignant interrogé envisage la situation d'enseignement dans sa dimension totale, c'est-à-dire dès le choix de départ jusqu'à la mise

⁴⁷⁴Entretien IP 13, lignes 2071-2083, page 98 en annexes.

⁴⁷⁵Entretien IP 28, lignes 4216-4224, page 180 en annexes.

en œuvre des pratiques ordinaires. Ceci souligne sans aucun doute la place qu'occupent les représentations du métier dans cette recherche. D'ailleurs, au cours de nos travaux d'analyse relevant de la 2^{ème} section, phase dédiée à l'analyse horizontale des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants en exercice, nous avons pris en considération certaines variables sous l'angle de la représentation, tel que le choix du métier (cf. 3^{ème} chapitre de la partie III). Le travail sur la question des représentations, dans le présent chapitre, constitue un élément pertinent pour notre objet d'étude. Il consiste à montrer en quoi les représentations du métier président, comme fondements, à la mise en scène et en acte des pratiques effectives en classe.

Dans leurs discours⁴⁷⁶, les enseignants interrogés reviennent sur le caractère « flou » et abstrait de leur métier⁴⁷⁷ ; ils dénoncent son caractère incertain et ils mettent en question sa part invisible, au sens où bon nombre de tâches éducatives déborde largement leur temps libre et peut être éventuellement à l'origine d'une « souffrance professionnelle ».

La question de la satisfaction professionnelle

Personne, parmi les trois interrogés normaliens, ne semble se plaindre des activités déployées au cours de son travail enseignant, donc se sent majoritairement satisfait en classe, comme les déclarations suivantes le signifient clairement : « *Les conditions dans lesquelles je travaille ne m'empêchent pas de montrer une satisfaction professionnelle* »⁴⁷⁸ ou « *en dépit de quelques difficultés liées principalement aux conditions de travail, je suis satisfait de ma carrière professionnelle* »⁴⁷⁹ ou encore, « *comme une majeure partie de mes collègues normaliens, j'aime mon métier, donc je suis fier de ma carrière professionnelle* »⁴⁸⁰. Ces propos de satisfaction professionnelle permettent de constater une appropriation du métier dans sa forme globale. Cela paraît aller de soi si on considère que les interrogés font partie intégrante d'une catégorie enseignante qui a été véritablement formée et préparée au métier d'instituteur, et que la valeur accordée à la profession enseignante par la société tunisienne succédant à l'indépendance était élevée.

La satisfaction professionnelle, telle que la révèlent les paroles ci-dessus, reflète en effet la bonne image de l'environnement scolaire dans lequel se sont trouvés les trois normaliens interrogés. Mais on peut aussi constater que l'environnement scolaire ne se résume pas à ce

⁴⁷⁶Pour plus d'informations sur les discours des enseignants interviewés, nous conseillons nos lecteurs de consulter la partie des annexes.

⁴⁷⁷L'expression « métier flou » est à Rayou (2018, p. 36).

⁴⁷⁸Entretien IN 5, lignes 765-766, page 46 en annexes.

⁴⁷⁹Entretien IN 7, lignes 1128-1129, page 60 en annexes.

⁴⁸⁰Entretien IN 14, lignes 2221-2222, page 105 en annexes.

qui est purement scolaire. Selon une recherche élaborée par Maroy en 2002 et portant tout particulièrement sur la satisfaction professionnelle des enseignants d'origine belge et française, les résultats obtenus révèlent l'importance de certains déterminants aussi bien relationnel et social (reconnaissance sociale, relation entre collègues) que personnel et professionnel.

Dans la recherche que nous menons, nous faisons le postulat que la formation constitue un facteur très favorable pour une meilleure entrée dans le métier d'enseignant, et donc pour une éventuelle satisfaction professionnelle. Mais il doit y avoir des signes d'engagement, de patience et de responsabilité. Les propos ci-après semblent être révélateurs du sens. Ainsi, selon l'IN 14 : *« Dans le métier d'instituteur, personne ne peut ne pas être sujet à des difficultés essentiellement pédagogiques [...] Si on réussit à comprendre qu'enseigner est un métier dont l'exécution professionnelle dépend de beaucoup de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de dispositions, de patience, d'un peu de bricolage, bref, d'astuces, il serait sans aucun doute facile d'appriivoiser ce qu'on effectue de manière quotidienne avec les élèves »*⁴⁸¹. Il est à noter aussi que les « astuces » dont rendait compte l'IN 14 sont à prendre sous diverses facettes.

Quand l'IN 5 dit : *« Si on sait d'avance qu'enseigner semble être un des métiers les plus difficiles, les plus complexes, il fallait donc faire de l'ingéniosité dans un travail aussi particulier que l'enseignement »*⁴⁸², il fait appel à d'autres savoirs et capacités, lesquels ne font malheureusement pas partie des unités d'enseignement programmées dans le dispositif de formation, soit dans les écoles normales, soit dans les ISFM, soit dans la nouvelle licence (LAEE) mise en place en 2016. A partir du commentaire de l'IN 5, l'instituteur doit aller au-delà des apports de la formation, donc avoir une faculté lui permettant de s'approprier les facettes du métier. Il est donc fortement demandé à l'enseignant de se munir d'un engagement durable et d'un esprit rusé (Lantheaume, 2007). La question de la ruse a été abordée par la sociologie pragmatique à partir des travaux de Françoise Lantheaume (2007) sur l'activité enseignante. Selon cette sociologue, en matière d'éducation et d'enseignement, la ruse *« n'est pas celle du voleur, ni la ruse trompeuse [...], mais l'intelligence pratique permettant de faire face à l'inattendu »*⁴⁸³ (Lantheaume, 2007, p. 70).

⁴⁸¹Entretien IN 14, lignes 2207-2212, page 104 en annexes.

⁴⁸²Entretien IN 5, lignes 1249-1251, page 49 en annexes.

⁴⁸³*Ibid*

L'enjeu est simple selon les formulations des IN 14 et IN 5. Enseigner est un acte indubitablement lié à des « astuces », qui dépassent la simple question du face-à-face enseignant-enseigné.

La question des rapports sociaux à l'école

Il en va de même lorsque l'IN 7, d'une ancienneté de 27 ans, insiste sur la place du rapport social dans le métier qu'elle exerce. En effet, elle nous fait comprendre : « *Il a été beaucoup rappelé que le métier d'enseignant, comme tous les autres métiers de relations humaines, ne peut nullement être envisagé en dehors des rapports sociaux. Le volet social et relationnel est inhérent à l'acte d'enseigner* »⁴⁸⁴. Ainsi, elle ajoute : « *On doit tenir compte du côté relationnel et de tous les éléments qui sont en lien avec ce côté* »⁴⁸⁵. Si, pour l'IN 7, enseigner c'est parvenir avant tout à assurer les rapports sociaux entre tous les intervenants de la communauté éducative, les IN 5 et IN 14, quant à eux, estiment que pour aller plus loin dans l'explicitation du métier d'enseignant, il est nécessaire de considérer le compromis entre le travail prescrit et le travail réel en situation. Dans un métier aussi complexe que l'enseignement, aller au-delà de ce que nous demande le prescrit est en effet une nécessité car les normes ont toujours besoin d'être actualisées et personnalisées (Durrive, 2015).

Nous avons pu constater que les locutions évoquées ci-dessus font intervenir d'autres rapports, tels que la conscientisation du métier, pensée en termes de « ruse » (Lantheaume, 2007), la part du social et du relationnel, lesquels servent de points de repère dans l'alimentation du « rapport au métier ». Faire la part des choses nous semble être une visée stratégique pour les instituteurs normaliens qui ont été interrogés. Etre vigilant aux savoirs à enseigner mais également au savoir acquis par ses élèves est une forme du « rapport au métier ». Ceci est le propos du paragraphe ci-après.

Du rapport au savoir au rapport au métier

La notion de rapport au savoir, nous semble-t-il, désigne la relation que la personne, que ce soit élève, étudiant, enseignant ou chercheur, entretient avec tout ce qui est en lien, de près ou de loin, avec le savoir dans sa dimension générale (Charlot, 1997, 2000 ; Charlot et al, 1992 ; Develay, 1996 ; Bahloul, 2001). Dans ce contexte, Bahloul (2001) avait mis en évidence le sens et les portées de cette notion. Il a montré comment le rapport au savoir est à la fois

⁴⁸⁴Entretien IN 7, lignes 1217-1219, page 63 en annexes.

⁴⁸⁵Entretien IN 7, lignes 1219-1220, page 63 en annexes.

individuel et social. Ainsi, il a écrit : « *Le rapport de l'individu au savoir est un rapport social au savoir parce que le sujet apprenant ne constitue pas une monade ou une entité qui existe en soi et pour soi. On ne peut jamais exclure de l'individu tout ce qui est expérience de l'autre et relation interpersonnelle [...] Le rapport du sujet au savoir est un rapport individuel et identitaire dans la mesure où l'individu n'est pas réductible aux caractéristiques des groupes sociaux auxquels il appartient ; il en porte seulement la marque. Chaque sujet porte en soi une histoire personnelle des rencontres et des événements singuliers* »⁴⁸⁶ (Bahloul, 2001, p. 161-162).

On comprend ainsi que le rapport au savoir est un élément axial dans la conception que le sujet se fait de l'acte d'apprendre, du processus enseignement-apprentissage, de l'école dans son ensemble. Selon Develay (1996, p. 39), le rapport au savoir « *constitue un premier préalable pour apprendre* »⁴⁸⁷. S'agissant des enseignants, il ne leur serait pas suffisant d'envisager la notion de « rapport au savoir » comme seulement un objet constitutif dans les apprentissages des élèves. Bien au contraire, il faudrait faire de ce savoir un élément apprécié, désiré.

C'est dans cette perspective – rendre le savoir approprié pour qu'il soit appréhendé, acquis et réellement étudié – que s'inscrit la visée de l'IN 5 (35 ans de métier, bientôt à la retraite). Il nous transmet son avis en tirant profit des apports de la formation à l'école normale : « *J'avais senti quelques bénéfices traduits en termes de compétences pédagogiques et didactiques, lesquelles m'ont servi dans la transposition du savoir. Celle-ci est l'une des tâches difficiles et essentielles, dans la mesure où il ne suffirait pas de réussir à rendre le savoir apte à être enseigné par le maître et appris par les élèves, mais il fallait faire de ce savoir un objet apprécié, désiré, apprivoisé et utile dans le quotidien de chacun...c'est un travail qui exige un professionnalisme enseignant* »⁴⁸⁸.

Il ne s'agit pas seulement de faire apprendre à l'élève le savoir tel qu'il est employé dans les manuels et les programmes. C'est à partir des apprentissages appropriés et relevant des « situations-problème » qui prennent la pleine mesure des représentations infantiles sans trop se focaliser sur des « recettes » toutes prêtes, que la personnalité de l'élève se construit et que son expérience s'accroît. On apprend mieux quand les contenus sont significatifs et font partie intégrante du regard que l'on porte sur la nécessité du savoir appris. Un des rares pédagogues

⁴⁸⁶Bahloul, M. (2001). Rapport au savoir des élèves des écoles PEP. In : *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le Programme d'éducation prioritaire « PEP »*, Hammamet, 22-24 Mars 2001.

⁴⁸⁷Ibid

⁴⁸⁸Entretien IN 5, lignes 772-777, page 46 en annexes.

tunisiens, M. Bahloul (2001), souligne l'utilité du savoir appris en réponse à la formulation d'un problème. Ainsi, il dit : « *Ce qui n'est pas une réponse n'est pas une leçon* »⁴⁸⁹ (Bahloul, 2001, p. 166).

Il est important, comme il a été déclaré par l'IN 5, de faire du savoir enseigné un élément digne de sens, plutôt que de le transmettre tel qu'il est imposé par les programmes et les manuels. Il en va de même pour l'IN 14, qui exprime : « *Enseigner devient une question de rapports, dans le sens où l'activité de l'enseignant ne se réduit pas uniquement, comme avant, à la transmission des savoirs. L'éducation nouvelle a manifestement transformé l'état dans lequel se fait le passage du savoir entre enseignant et élèves* »⁴⁹⁰. Il ajoute : « *La question principale n'est plus la quantité de savoir que l'enseignant devait transmettre à ses élèves dans un temps déterminé, elle est plutôt la manière selon laquelle un tel savoir serait jugé pédagogique, méthodique, donc enseigné* »⁴⁹¹.

Dans cet ordre de déclarations, il s'avère que l'acte d'enseigner ne peut être envisageable que lorsque le mot *savoir* est à prendre dans un sens plus large que celui de son usage normal. Selon Houssaye (1997, p. 11) : « *Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les acquisitions, etc* »⁴⁹². Enseigner peut ainsi s'entendre en tant qu'acte professionnel se souciant de l'utilité du savoir dans le cadre de l'expérience personnelle et non dans celui d'une conception dogmatique.

Dans les commentaires que nous avons pu relever ci-dessus, trois formes de représentations sur le métier d'instituteurs peuvent être dégagées :

- la première renvoie à l'importance de la qualité des rapports sociaux que l'enseignant entretient avec tous les intervenants de la communauté éducative. Ceci montre sans aucun doute que la perception qu'ont les enseignants de leur métier est majoritairement en relation avec l'atmosphère sociale de l'établissement dans lequel ils travaillent ;
- la deuxième inclut le rapport au savoir dans sa dimension plurielle (le pédagogique, le didactique, le subjectif, l'objectif, le désirable, le psychologique, l'épistémologique, etc.) ;

⁴⁸⁹*Ibid*

⁴⁹⁰Entretien IN 14, lignes 2282-2284, page 107 en annexes.

⁴⁹¹Entretien IN 14, lignes 2284-2286, page 107 en annexes.

⁴⁹²*Ibid*

- la troisième se rapporte à ce que les enseignants sont en mesure de savoir et de faire face aux situations complexes auxquelles ils sont confrontés en classe.

4.3.3-Représentations des IP, des IEG et des IM sur leur exercice professionnel

Nous avons pensé nécessaire d'examiner la perception que les IP, les IEG et les IM ont sur le métier qu'ils exercent. S'intéresser, d'un côté aux représentations de trois catégories enseignantes, dont la première et la deuxième (IP, IEG) apparaissent moins satisfaits que leurs homologues, les normaliens, et la troisième (IM) qui est non formée, et, de l'autre, concourir à relever quelles en sont les causes, dans le but de proposer des pistes d'actions, nous semble-t-il, constitue une forme d'analyse de l'activité.

Les IP et les IEG : satisfaction professionnelle mais réel malaise au niveau personnel

Parmi les instituteurs interrogés, une majeure partie dit apprécier son travail et se montre satisfait de ce qu'elle transmet en classe. Mais cet état de contentement professionnel ne peut sans aucun doute dissimuler le « mal-être enseignant ». L'IP 3 résume son expérience de cette manière : « *Au niveau pédagogique et didactique, tout irait bien, c'est-à-dire j'ai pu surmonter les difficultés en classe. Mais ce qui me rend soucieux c'est que je ne peux pas saisir aisément tout ce qui est en rapport avec ma vie personnelle, à titre d'exemple jouir de mon temps libre avec ma famille, mes amis et mes collègues* »⁴⁹³. Pour cette institutrice, la question principale de son métier est l'impact qu'il aurait sur les détails de sa vie personnelle, dans le sens où les moments familiaux et conviviaux sont gouvernés par des contraintes qui pèsent souvent lourdement sur l'ensemble du temps libre dont elle bénéficie. Quand elle dit : « *Se sentir extrêmement bien de chez moi reste malheureusement insuffisant tout au long de l'année scolaire face à la charge du programme et aux besoins des élèves* »⁴⁹⁴, elle fait écho au poids supplémentaire des tâches éducatives qu'elle doit accomplir en classe mais également sur les effets rétrospectifs à la maison.

Les représentations qu'ont les instituteurs principaux sur le volet professionnel du métier ne s'arrêtent pas là. L'IP 30 décrit son état de santé tel qu'il le ressent au cours de l'entretien :

⁴⁹³Entretien IP 3, lignes 436-440, page 32 en annexes.

⁴⁹⁴Entretien IP 3, lignes 440-441, page 32 en annexes.

« *Je me sens toujours épuisé et depuis quelques années j'ai mal au dos à force de rester trop debout en classe. Actuellement, je fais des séances de kinésithérapie* »⁴⁹⁵. Il en va de même pour l'IEG 1, qui a trente trois ans d'ancienneté dans l'enseignement de la langue française pour les classes terminales. Après une longue expérience, il a constaté que « *dans l'enseignement primaire, nul n'est à l'abri de la question d'épuisement professionnel, ce qui laisse entrevoir des conséquences désastreuses sur la santé de l'enseignant* »⁴⁹⁶. Il conclut que « *l'engagement intense au cours des années avec des enfants en difficultés et toujours en manque d'informations, pèse de son poids sur le temps personnel et surtout sur la santé de l'enseignant* »⁴⁹⁷. Au cours de ces deux dernières décennies, la sociologie pragmatique, sous la plume de Lantheaume (2007, 2008b), Lantheaume et Hérou (2005, 2008a, 2008b), Lantheaume et *al.* (2008), a démontré que la question de la souffrance est une part constitutive du métier d'enseignant. Pour déterminer les sources de la souffrance des enseignants, les auteurs ont pu dégager quelques facteurs tels que :

- la multiplicité des tâches éducatives en classe comme à la maison ;
- le désintérêt chez les élèves des collèges et des lycées professionnels dits « difficiles » ;
- l'« hypervisibilité et l'invisibilité » d'un côté, et le décalage entre le prescrit et le réel de l'autre ;
- la difficulté d'établir un équilibre entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle ;
- l'évolution du métier et la modification des conditions dans lesquelles les enseignants travaillent.

Ces indicateurs, parmi d'autres, sont autant de signes révélateurs de l'état de l'exercice des enseignants, donc des éléments principaux autour desquels se construisent les représentations du métier. Dans le cas des IEG dont la formation de base s'est passée dans les universités, le métier d'enseignant, en dépit de ses multiples intérêts, ne s'avère pas entièrement appréciable. Ainsi, pour l'IEG 17 : « *Il est difficile, voire impossible d'envisager un travail enseignant analysé uniquement en termes de satisfaction professionnelle* »⁴⁹⁸.

⁴⁹⁵Entretien IP 30, lignes 4538-4539, page 192 en annexes.

⁴⁹⁶Entretien IEG 1, lignes 141-142, page 21 en annexes.

⁴⁹⁷Entretien IEG 1, lignes 143-144, page 21 en annexes.

⁴⁹⁸Entretien IEG 17, lignes 2218-2220, page 122 en annexes.

Si les trois catégories enseignantes (IN, IEG et IP), évoquées ci-dessus, ont pu construire une image plus ou moins précise autour du métier d'enseignant, les IM n'en ont pratiquement pas. Nous tenons à rappeler que ce corps enseignant n'a pas bénéficié d'une formation initiale, ni d'un accompagnement rigoureux des inspecteurs puisque les IM ont commencé comme suppléants. En effet, à l'heure où les IM ne disposent ni de statut professionnel, ni de reconnaissance sociale, certains inspecteurs déclarent ne pas être d'accord avec leur recrutement, bref, la question d'un accompagnement pédagogique semble être démunie de légitimité institutionnelle. Cette situation a fait des instituteurs maitrisards des sujets « victimes » de comportements irresponsables à la fois des inspecteurs et du ministère de l'Education.

Difficultés de représentation du métier (IM)

Pour les IM, la question consiste à interroger l'identité professionnelle d'un corps enseignant encore en phase de construction. L'IM 12, d'une ancienneté de huit ans et travaillant dans une école de ZEP, déplore la pluralité du travail enseignant qui peut aller jusqu'à prendre sur son temps libre. Ainsi, un point important retient particulièrement notre attention lorsqu'elle dit : « *Outre les exigences de la classe auxquelles on se sent souvent incapable de répondre comme si leur contenu semble être défini dans le programme, dans le guide du maître et dans le manuel de l'élève, on devait déployer d'autres activités supplémentaires et parfois interminables à la maison* »⁴⁹⁹. En plus, quand au début de sa carrière, elle se sent « *d'une part, affectée par de multiples activités, et, d'autre part, en manque de connaissances pédagogiques pouvant apaiser le travail demandé* »⁵⁰⁰, elle craint de ne pas pouvoir « *finir l'année scolaire dans de bonnes conditions physiques* »⁵⁰¹.

Les difficultés au niveau professionnel et personnel auxquelles les IM sont confrontés de manière régulière ne sont pas sans rapport avec le manque de formation, et, obligatoirement, avec la particularité du métier : « *...dans un cas, comme le mien, suppléant pour des années, puis recruté sans pour autant bénéficier, ni de formation, ni de suivi pédagogique, je ne peux pas trop apprécier ce métier* » (IM 8, p. 71), ou « *d'une part, je ne suis pas formé pour ce métier, et, d'autre part, il apparaît difficile d'appréhender un travail qui a été choisi sous la pression des conditions familiales* » (IM 26, p. 166), ou encore « *s'il y a une chose à retenir au début de ma carrière, c'est incontestablement le fait d'accepter de mener une activité telle*

⁴⁹⁹Entretien IM 12, lignes 1973-1977, page 95 en annexes.

⁵⁰⁰Entretien IM 12, lignes 1978-1979, page 95 en annexes.

⁵⁰¹Entretien IM 12, ligne 1980, page 95 en annexes.

que l'enseignement primaire sans pour autant être, d'une part formé, et, d'autre part ayant une connaissance suffisante sur le réel de ce métier » (IM 32, p. 199). Le déficit de formation peut s'ajouter à celui des savoirs et des compétences inhérents au métier d'enseignant ou, comme l'a souligné Du villard (2016, p. 192), les « *micro-gestes qui l'incarnent* »⁵⁰².

Compte tenu des résultats obtenus, on a pu dégager des points remarquables qui témoignent particulièrement de l'impact de la formation sur les perceptions que les enseignants ont de leur métier. Ceci nous a permis de lister quatre types de représentations :

- d'abord, des représentations *préprofessionnelles*, motivationnelles et en faveur de ce que demande le métier d'enseignant. Elles renvoient aux instituteurs normaliens ;
- ensuite, des représentations préprofessionnelles idéalisées qui entrent en conflit avec le « choc du réel » dans le quotidien du métier, ce qui peut être à l'origine de quelques difficultés (épuisement, malaise, stress, etc.). Il s'agit ici des instituteurs principaux ;
- puis, des représentations professionnelles des IEG qui sont plus ou moins en mesure de constituer un « rapport au métier » favorable à la suite de la carrière ; là aussi des effets à traits funestes peuvent apparaître, tels que la souffrance, le *burnout* ;
- enfin, des représentations professionnelles des IM qui démontrent un souci majeur essentiellement au niveau de la réalisation des pratiques de classe, ce qui peut avoir des effets sur l'identité professionnelle.

⁵⁰²Du villard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Editions : ESF.

CHAPITRE 5- LA DIMENSION RELATIONNELLE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT

Les métiers de l'humain et du social impliquent nécessairement un registre de relation et de communication permettant de mettre en scène les pratiques de chaque intervenant. Le métier d'enseignant, au vu de sa particularité, n'est pas exempt de cette dimension, dans le sens où les psychopédagogues et les sociologues notamment conçoivent l'enseignement comme un ensemble des rapports sociaux institutionnalisés (Postic, 1979). Il s'agit ici de mettre en évidence le côté relationnel, la pratique communicationnelle et les conditions dans lesquelles les relations se nouent dès l'instauration du dispositif de formation, donc associer aux trois savoirs familiers du métier (savoir, savoir-faire et savoir-être), un quatrième et important savoir, celui du relationnel et du communicationnel. C'est dans ce contexte que s'inscrit l'analyse de ce chapitre dans ses deux volets : quantitatif et qualitatif.

5.1-Du point de vue quantitatif

Il s'agit, dans une première étape, d'étudier la part de la relation entretenue entre, d'un côté les élèves-maitres, au cours de leurs années de LAEE⁵⁰³, et, de l'autre, les directeurs de stage⁵⁰⁴. Ensuite, dans la perspective de mesurer l'effet du côté relationnel à la fois sur l'enseignant et l'enseigné, il nous a semblé intéressant de nous référer aux expériences des anciens normaliens retraités. C'est bien dans les paramètres de la pratique relationnelle que s'envisage la qualité de la formation et l'appréhension du métier d'enseignant. Dans ce qui suit, il s'agit des résultats obtenus à la suite de l'élaboration du questionnaire avec les élèves-maitres relevant de cinq instituts de formation de professeurs d'écoles. Comme on l'a évoqué précédemment, la LAEE, mise en place en 2016, propose un stage professionnel à partir de la 2^{ème} année, ce qui laisse croire de l'intérêt des modèles relationnels établis entre les élèves-maitres et leurs directeurs de stage.

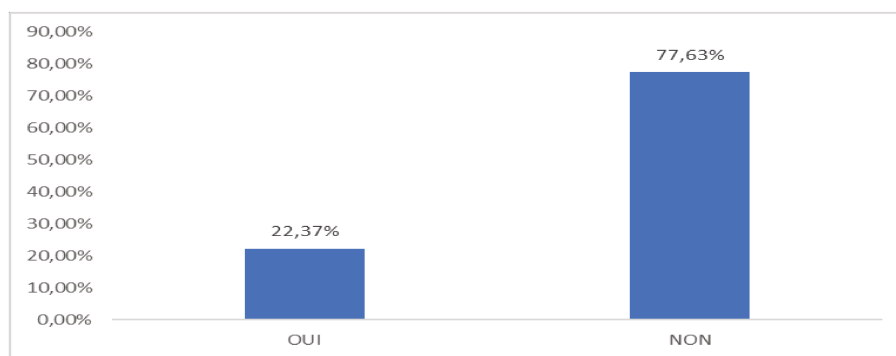
⁵⁰³*Ibid*

⁵⁰⁴Ce sont les inspecteurs des écoles primaires qui s'occupent des stages des élèves-maitres et de la procédure de leurs projets de fin d'études (PFE).

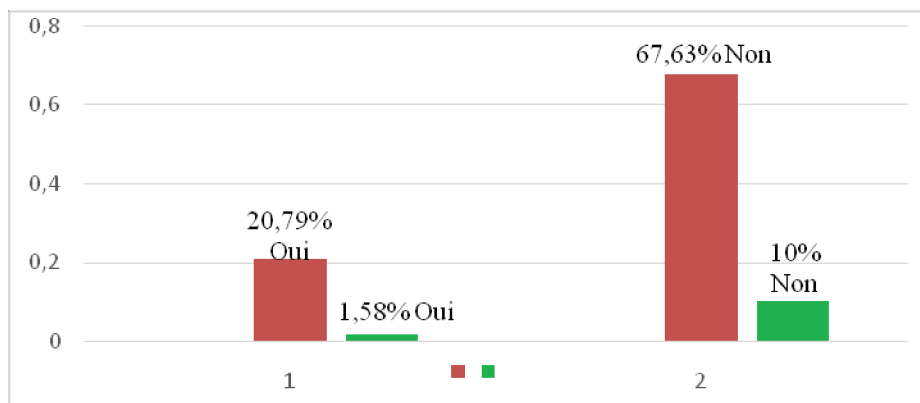
5.1.1-La pratique relationnelle des élèves-maîtres avec leurs directeurs de stage

Nous rappelons que le questionnaire a été élaboré avec les élèves-maitres des instituts suivants : Le Kef, Mahdia, Zaghouan, Jendouba et Sbeitla au cours de l'année universitaire 2018-2019. L'analyse quantitative de la perception des élèves-maîtres vis-à-vis d'une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stages a contribué à des vrésultats que nous les présentons dans les graphiques suivants (15, 16 et 17).

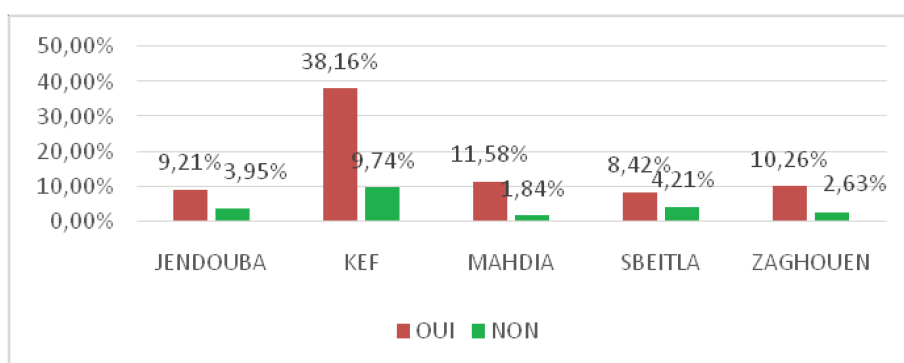
I.G. 15-Analyse globale des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d'une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage



I.G. 16-Analyse des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d'une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage (variable genre : H/F)



I.G. 17-Analyse des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d'une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage (variable « institut de formation »)



Sur la question portant sur la qualité de la relation entretenue avec leurs directeurs de stage, un peu plus des 2/3 des élèves-maitres, soit 77,63 % disent être non satisfaits, c'est-à-dire que les conditions dans lesquelles se noue la relation éducative semblent ne pas être propices. Si nous tenons pour vrai que le stage professionnel des élèves-maitres peut être considéré comme un moment privilégié pour l'ancrage des pratiques pédagogiques, les résultats obtenus sont inquiétants et pèsent un certain poids sur les motivations de départ de la vie professionnelle. S'investir davantage dans l'accompagnement pédagogique des élèves-maitres c'est faire en sorte que le côté relationnel soit une question de départ. Cela dit, ancrer un savoir ou un savoir-faire significatif, chez l'élève comme chez l'étudiant, revendique d'avoir de l'intérêt pour la relation éducative. Celle-ci, définie, selon Postic (2001, p. 22), comme « un ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire »⁵⁰⁵. Pour sa part, Duvillard (2016) souligne que la formation et l'éducation se caractérisent avant tout comme une question principale de mise en œuvre du rapport social. Dans ce sens, l'auteur précise : « Cette question des rapports sociaux est bien celle qui préoccupe au plus haut point les étudiants dès leur première année de stage et les enseignants tout au long de leur carrière »⁵⁰⁶.

Dans les métiers de l'éducation et de la formation, les rapports sociaux servent de base dans la motivation personnelle. De plus, lorsque les conditions sembleraient favorables, les rapports sociaux permettent de trouver un compromis entre les difficultés personnelles et l'engagement professionnel de l'enseignant et / ou du formateur. De plus, dans beaucoup de cas, les rapports

⁵⁰⁵Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Editions : PUF (1^{ère} édition, 1979).

⁵⁰⁶*Ibid*

sociaux ne sont rien d'autre qu'une forme de l'image de soi-même (Filloux, 2000). L'image de soi-enseignant et / ou du formateur va de pair donc avec la manière selon laquelle se sont façonnées ses comportements relationnels. En cela, la pratique relationnelle fut une dimension inéluctable que l'on ne peut dissocier de l'objectif majeur de l'acte d'enseigner et / ou de former. Les psychopédagogues et les sociologues de l'éducation ont eu tendance à considérer la pratique relationnelle en tant que source de communication, d'échanges verbaux, ce qui laisse entendre qu'un « bon » cours est celui où les élèves parlent plutôt qu'ils apprennent.

Le « non-dit »

En observant d'un peu plus près des résultats d'analyse évoqués ci-dessus (cf. I.G. 16), nous constatons que ce sont plutôt les femmes qui se soucient de plus en plus du mauvais comportement relationnel des directeurs de stage. Quand 67,63 % contre 20,79 % des femmes enquêtées se voient extrêmement insatisfaites de l'accompagnement pédagogique de leurs inspecteurs, il serait certes possible de tirer la sonnette d'alarme. Mais pourquoi les femmes s'engagent-elles de plus en plus dans le métier d'enseignant ? Pourquoi les métiers de l'éducation et de la formation sont-ils devenus des activités féminines ?

Lors de notre enquête, nous avons pu constater qu'il était alors plus aisé pour les femmes que les hommes de mener cette activité. Dans ce cadre, nous rappelons qu'autour d'une question concernant l'appréciation que les élèves-maitres portent sur l'activité enseignante ; « faisable », « difficile » ou « très difficile » (cf. question 11 du questionnaire adressé aux élèves-maîtres, page 16 dans les annexes), un peu moins d'un cinquième des femmes (19,74 %) contre 2,89 % des hommes rejettent l'idée de la difficulté du travail enseignant. Toutefois, au cours de notre contact avec quelques « élèves-maitresses » sur l'objectif de notre enquête, à savoir la perception qu'elles ont de la formation, les pratiques pédagogiques et la relation aux directeurs de stage, nous avons pu remarquer que l'on est face à un problème autre que celui du côté pédagogique et didactique, à savoir la question d'« harcèlement sexuel » dans les instituts de formation. Dans la culture arabo-musulmane, cette question semble être un des sujets qui renvoient au registre des « non-dit ». Certes, il n'existe pas des travaux de recherche sur ce sujet mais des plaintes, le plus souvent discrètes, se dégagent à l'heure de la validation des PFE⁵⁰⁷. S'il est vrai que dans les universités et les établissements scolaires, le sujet d'harcèlement est encore considéré comme une question délicate à exposer dans la société

⁵⁰⁷*Ibid*

musulmane, il n'en demeure pas moins qu'il soit parmi les thèmes qui devraient être abordés avec beaucoup d'acuité.

L'atmosphère sociale dans les instituts de formation

Les enquêtes que nous avons réalisées dans les cinq instituts, particulièrement celles qui se rapportent à la dimension relationnelle, montrent que la perception qu'ont les élèves-maitres des directeurs de stage ne fait pas perdre de vue le taux d'insatisfaction qui varie entre 38,16 % au Kef et 8,42 % à Sbeïtla (cf. IG. 17). Cependant, s'il fallait retenir une chose, ce serait bien évidemment l'insuffisance du travail relationnel partout dans les cinq instituts, ce qui laisse croire que leur pratique se trouve dans une situation ambiguë. Pour les élèves-maitres interrogés qui s'inquiètent de la relation avec les directeurs de stage, soit 9,74 % au Kef, 4,21% à Sbeïtla, 3,95 % à Jendouba, 2,63 % à Zaghouan et 1,84 % à Mahdia (cf. IG. 17), les effets néfastes émanent dès leur stage professionnel, d'où l'incertitude de ne pas parvenir à mener à bien la mission qui lui a été confiée. Dans ce contexte de doute, il ne serait pas étonnant que l'atmosphère sociale dans lequel se trouve l'élève-maitre fasse surgir une invisibilité au niveau du travail enseignant attendu. Les résultats obtenus dans ce cadre semblent être parlants, à savoir qu'encore au cours de l'année de stage, un peu moins des 2/3 des élèves-maitres enquêtés, soit 74,47 % contre 25,53 % tiennent pour certaine l'existence de l'obscurité dans les tâches relatives à l'activité enseignante (cf. IG.15).

L'étude de la qualité relationnelle, dans les centres de formation, nous a permis de retenir trois remarques :

- la distance hiérarchique existe encore dans les domaines de l'éducation et de la formation ;
- l'insatisfaction majoritaire des femmes vis-à-vis de la relation avec les directeurs de stage va dans le sens de l'hypothèse selon laquelle il existe également un écart social et institutionnel entre ces acteurs, ou il s'agit d'un harcèlement à trait sexuel ;
- la perception « incertaine » que les élèves-maitres ont de l'activité enseignante et qui, pour une large part, se construit dans les années de formation, va, sans aucun doute, générer des effets dont les traces pèseront lourdement sur leur côté professionnel et personnel.

5.1.2-Sentiments de relation à l'inspection chez les normaliens retraités

L'enquête quantitative que nous avons réalisée comporte les élèves-maitres en cours de formation et les instituteurs normaliens en situation de retraite. Nous rappelons que l'appui sur des normaliens retraités a pour but principal l'étude de la relation à l'inspection, dans une période à visée *historico-éducative*. Mais bien d'autres raisons sont à saisir : outre l'« époque d'or » de l'école de la 1^{ère} République (1956-2011), dans les décennies qui suivent l'indépendance, et que l'on a identifiée précédemment, en matière d'éducation et d'enseignement, l'étude des rapports sociaux ne peut se faire sans tenir compte des trois moments de formation (l'école normale, les ISFM et la LAEE). De plus, le moment des normaliens a été considéré comme étant symbolique, donc digne d'intérêt. De toute façon, personne ne peut nier, de nos jours, l'impact de la formation à l'école normale sur les comportements et sur les interactions, et la signification affective, relationnelle et cognitive des rapports.

Dans la partie consacrée aux sentiments des normaliens retraités vis-à-vis de la relation à l'inspection (*cf.* questionnaire page 18 dans les annexes), nous avons proposé les *items* suivants :

1-Je pense que la relation inspecteur/inspecté devrait contenir une dimension psychoaffective.

2-Je vois que les visites de certains inspecteurs peuvent créer une atmosphère d'inquiétude et d'angoisse chez les enseignants.

3- Il me semble que le caractère répétitif de l'inspection pourrait créer une « incertitude » dans la relation inspecteur/ inspecté.

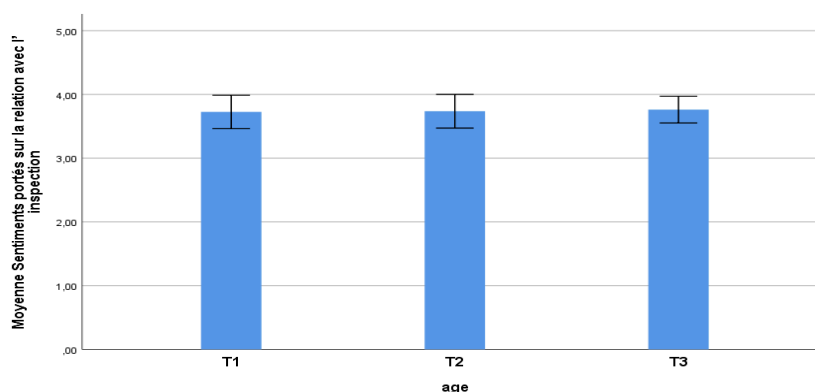
4-Je pense que l'inspecteur se positionne selon l'aspect hiérarchique imposé par son ministère (position haute).

5-Il me semble que la visite de l'inspecteur pendant un temps trop court est peu à même de prendre en compte l'ensemble du travail enseignant⁵⁰⁸.

Concernant l'échelle de notation que l'on a suivie pour l'élaboration des 5 *items* ci-dessus, rappelons que 0 signifie jamais, 1 rarement, 2 parfois, 3 souvent et 4 très souvent. Le calcul des réponses de nos interrogés, allant de 0 à 4, aboutit aux résultats qui s'illustrent dans la graphique ci-après.

⁵⁰⁸Pour plus d'informations sur le questionnaire adressé aux normaliens retraités, veuillez consulter les annexes, pages 260-261.

I.G. 18-Moyenne des sentiments vis-à-vis de la relation à l'inspection



Les résultats statistiques, T1 pour les normaliens des années 60, T2 pour ceux et celles des années 70 et T3 renvoyant aux normaliens des années 80, nous montrent un rapprochement au niveau des scores obtenus, ce qui laisse constater des jugements appréciables sur l'inspection. La similitude que l'on a soulignée entre les réponses des trois T, telle qu'elle apparaît dans l'illustration graphique ci-dessus, révèle le modèle traditionnel de la relation à l'inspection à l'époque de l'école normale, dans le sens où la conception que les normaliens ont de l'équipe pédagogique dépasse la question des personnes, donc elle désigne la mise en rapport d'un tel éducateur avec les valeurs institutionnelles que la 1^{ère} République met en vigueur. Dans cette conception, il nous apparaît que la relation qui devait s'entretenir entre les membres de l'institution se situe au-delà de leurs statuts et de leurs positions hiérarchiques : elle ne fait pas partie des moyens que l'on utilise dans la mesure où l'on souhaite s'en servir pour des raisons personnelles. C'est dans ce contexte que s'inscrit la relation à l'inspection, dimension inséparable du pouvoir hiérarchique.

Les travaux de Postic (1979) montrent en ce sens que la relation éducative engage l'enseignant et l'enseigné dans un processus où l'un découvre à la fois l'autre et soi-même. La relation à l'inspection, telle qu'elle apparaît chez les trois T, témoigne de la professionnalité des enseignants et des inspecteurs à la fois : les enseignants parce qu'ils ne sont pas seulement des transmetteurs du savoir, mais aussi porteurs de signes d'humanité ; les inspecteurs parce qu'ils incarnent, par leurs ajouts pédagogiques et éducatifs, les valeurs républicaines. Si l'on se réfère à une étude comparative de la perception que les trois T ont de la relation à l'inspection, on voit, comme il est indiqué dans le tableau ci-après, qu'il ne s'agit pas d'une différence significative.

Tableau. 41-Comparaison des sentiments des normaliens vis-à-vis de la relation à l'inspection selon le test « post-Hoc »

Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 60 et des années 70	
Différence moyenne	Signification
.010	.867
Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 60 et des années 80	
Différence moyenne	Signification
.036	.507
Calcul de la différence moyenne et de la signification entre les normaliens des années 70 et des années 80	
Différence moyenne	Signification
.025	.696

Les résultats statistiques indiqués dans ce présent tableau montrent que la différence moyenne entre les trois décennies étudiées, soit les années 60, 70 et 80, varie entre .025 et .036 avec un taux de signification qui oscille entre .507 et .867, ce qui laisse constater une certaine convergence des jugements portés sur la relation à l'inspection, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une différence non significative en ce qui concerne la conception que les trois T ont de la relation avec la hiérarchie. Si on tient pour vrai que la pratique relationnelle est inhérente à des métiers aussi délicats comme la formation et l'éducation, il n'en demeure pas moins qu'elle est ainsi source d'efficacité pédagogique en classe comme au centre de formation. Là est bien toute la problématique que nous étudions dans cette recherche ; enseignants et inspecteurs sont invités à se faire de leur pratique relationnelle un *habitus* dans leur exercice professionnel.

5.2-Du point de vue qualitatif

Le travail de terrain réalisé autour de la dimension relationnelle dans le métier d'enseignant, nous a permis de ressortir des résultats qui servent de cadre à l'émergence d'un paradoxe visible : les instituteurs et les inspecteurs concernés, soit 36 interrogés au total, disent être victimes de l'effet du côté relationnel à l'école, mais se sentent aussi eux-mêmes sujets, voire coupables. En outre, en apercevant d'un peu plus près l'ordre de la relation inspecteur-

inspecté, on constate qu'il oscille entre deux positions institutionnelles, « haute » qui trouve sa raison dans l'existence du pouvoir pédagogique et hiérarchique de l'inspecteur et « basse », plaçant l'enseignant dans un univers de subordination. Mais avant d'étudier scrupuleusement la notion de la relation dans le métier d'enseignant, comment son sens est-il perçu par les instituteurs dans un contexte aussi particulier que celui de la Tunisie ?

5.2.1-Le sens de la relation perçu par les enseignants interrogés

Cette question du sens de la relation dans l'acte d'enseignement-apprentissage est bien celle qui figure dans les commentaires de la population interrogée dans ce travail de recherche. Selon l'IEG 1 : « *Elle fut, comme les savoirs-enseigner et les savoir-faire, un constituant fondamental dont on ne peut pas nier son véritable agir dans l'action éducative* »⁵⁰⁹. Cet enseignant se montre vigilant du rôle joué par la relation dans l'exercice professionnel en classe. Ainsi, il explique : « *Les enseignants, de par leur agir professionnel, sont ancrés dans un univers où le toucher relationnel domine et mobilise d'autres dimensions telles que l'affection, la motivation...* »⁵¹⁰. D'ailleurs, si on tient pour vrai que l'enseignant vise, par le savoir qu'il transmet, à produire un changement cognitif chez les élèves, il lui serait indispensable d'éveiller également leur toucher émotionnel. Avant que l'acte d'enseigner ne soit, *a priori* défini comme une question de transmission du savoir, il relève d'autres compétences aussi bien personnelles que pédagogiques ou didactiques. L'acte d'enseigner s'exécute dans et par l'articulation de ces trois facteurs : la relation, la cognition et l'affection (Dejours, 1995).

Pour l'IEG 17, il s'avère intéressant de penser autant que possible au côté relationnel qu'à celui des savoirs didactiques ou des pratiques pédagogiques. En effet, cette enseignante note que « *dans un métier aussi humain que l'enseignement, la question de la relation doit précéder les connaissances didactiques et les pratiques pédagogiques* »⁵¹¹. Sans vouloir revenir d'une manière exhaustive sur les déclarations de nos interrogés, nous nous intéressons particulièrement à des répliques telles que : « *En tant qu'ancien normalien, je me suis permis de dire que le côté relationnel est bien toute la question qui devait nous préoccuper et que nous, aussi, devons la considérer comme une partie prenante du métier d'enseignant* » (IN

⁵⁰⁹Entretien IEG 1, lignes 104-105, page 19 en annexes.

⁵¹⁰Entretien IEG 1, lignes 105-107, page 19 en annexes.

⁵¹¹Entretien IEG 17, lignes 2205-2206, page 122 en annexes.

14, p. 105) ou : « *A priori, enseigner c'est avant tout établir un rapport avec l'éduqué* » (IEG 16, p. 115) ou : « *Du fait de la définition de l'acte d'enseigner - relation interpersonnelle au cours de laquelle s'exécute une action intentionnelle -, il serait alors utile de laisser une place prépondérante à la pratique relationnelle* » (IP 28, p. 177), ou encore : « *Les enseignants ne devraient pas perdre de vue que leur travail est professionnel, il en dépend de revoir de fond leur comportement avec leurs apprenants, leurs collègues, les parents, voire avec tous les intervenants de l'école* » (IM 26, p. 167).

Lorsque l'on aperçoit, chez un bon nombre de la population interrogée, toute cette récurrence du mot *relation* quand il s'agit d'ouvrir un débat vif sur le métier d'enseignant, deux remarques peuvent être retenues :

- la relation, de par sa nécessité à l'*éducabilité*, est considérée de fait comme un véritable facteur, sans quoi enseigner n'aurait pas de signification ;
- la relation, en tant que « porte d'entrée » à l'échange des messages, entre élèves et enseignant mais aussi entre collègues, serait en mesure de générer d'autres facteurs, donc elle augmente l'efficacité de l'action éducative en classe.

5.2.2-Enseignants victimes mais aussi responsables

A la question de la relation, axe crucial dans le travail de l'enseignant, tels que la formation et les pratiques ordinaires, nous avons pu constater des interrogés en situation de victimes, mais qui se sentent également sujets coupables, donc impliqués, de près ou de loin, dans ce qui peut en découler en termes d'effets tels que le malaise enseignant, la souffrance, le conflit, etc.

Les deux instituteurs maitrisards IM 19 et IM 26, tous deux insatisfaits de leur métier d'enseignant, disent être véritablement touchés quand il s'agit de dénombrer les apports du côté relationnel à l'école. Tantôt harcelés par l'inspecteur, tantôt considérés comme des acteurs qui ne font pas encore partie intégrante de la population enseignante active dans la circonscription, les deux instituteurs souffrent du fait du toucher relationnel.

Les enseignants sont à l'école pour faire apprendre aux enfants les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Néanmoins, parmi ces enseignants, quelques-uns oublient qu'il fallait d'abord revenir sur leur propre savoir-être à l'école, puis en classe en face de leurs élèves. En ce sens, l'IM 19 résume sa situation : « *Quand certains collègues agissent en fonction de leur statut et*

de leur ancienneté dans le métier, dans le sens où ils ne communiquent et ne coopèrent qu'entre eux ou le plus souvent avec d'autres partenaires aussi chevronnés que novices, tel que mon cas, cela pourrait me toucher profondément »⁵¹². Il en va de même pour l'IM 26, qui montrait l'effet des pratiques relationnelles de ses collègues sur sa vie professionnelle à l'école où il travaille. Ainsi, elle explique : « *Quand il s'agit des anciens enseignants qui se situent du fait de leur longue expérience et de leur reconnaissance sociale, soit ils se montrent contre les débutants, donc ne s'attachent pas à la vitalité des échanges des nouveaux recrutés, il se peut que je me sente victime de la politique relationnelle* »⁵¹³. Selon ces propos, en éducation, agir uniquement en fonction de ses propres attitudes et de son positionnement institutionnel peut générer des effets sur soi-même mais aussi sur ses semblables, qui sont le plus souvent en manque d'expérience. Se soucier de son « être » à l'école et de ce que celui-ci pourrait influencer sur autrui, c'est en effet ce qu'on vise à démontrer dans cette recherche et ce qu'on attend dans le quotidien des personnels éducatifs, puisque ceci se voit peu ouvert dans le débat scolaire en Tunisie.

Parler des effets déplorables tels que le harcèlement dans les écoles primaires s'entend aisément, notamment lorsqu'il s'agit de la relation à la hiérarchie, bref aux inspecteurs de la circonscription. Dans ce contexte, l'IM 19 précise : « *Sans lui rendre un inspecteur qui se comporte toujours méchamment avec les dames, il émet des gestes et des actions que l'on considère infantiles, puérils, soit qui conduisent à un harcèlement proprement dit* »⁵¹⁴. Sans s'arrêter sur la parole de cette institutrice, nombreux sont les exemples où les jeunes enseignantes, particulièrement celles qui travaillent dans des écoles de ZEP, ont vécu des cas de harcèlement, le plus souvent sexuels. Certains inspecteurs, faute de leur compétence en matière pédagogique et éthique, mais aussi au vu de leur pouvoir institutionnel, se comportent puérilement avec les jeunes institutrices, c'est-à-dire qu'ils les amènent à agir dans le sens qu'ils souhaitent, selon leur désir personnel.

L'exemple de cette deuxième jeune enseignante, ce peut être encore un indice qui vient faire place à une confirmation de la question du harcèlement dans la relation inspecteur-inspectée. Arrêtons-nous sur cette réplique de l'IM 29 : « *S'agissant de ma relation avec l'équipe pédagogique, j'avoue que j'étais carrément harcelée par deux inspecteurs. Quand l'un des inspecteurs m'adresse, au cours d'un entretien qui suit une visite d'inspection, en me disant que je suis élégante et que cela le pousse à me faire des visites ultérieures, ou qu'un autre me*

⁵¹²Entretien IM 19, lignes 3524-3527, page 134 en annexes.

⁵¹³Entretien IM 26, lignes 4053- 4056, page 171 en annexes.

⁵¹⁴Entretien IM 19, lignes 3595-3597, pages 136-137 en annexes.

demande de boire un café tous les deux et de retravailler quelques lacunes pédagogiques, cela ne peut être qu'un acte d'harcèlement sexuel »⁵¹⁵.

Si l'on se réfère aux répliques citées ci-dessus, ou à la perception que ces deux interrogés ont de la relation dans le milieu où ils exercent leur métier d'enseignant, on s'aperçoit que seuls les inspecteurs et le ministère de l'Éducation assument la responsabilité de ce qui peut être dégagé en termes de conséquences nuisibles sur les jeunes enseignantes débutantes dans l'enseignement. Bien au contraire, le fait d'avoir la « casquette » d'un chercheur qui ose étudier sommairement un thème aussi complexe que la relation dans le métier d'enseignant, non observable et qualifié d'être considéré parmi les sujets peu fréquentés dans la culture scolaire tunisienne, il fallait toucher en profondeur l'interviewé, à savoir lui permettre, par la méthode sociologique adoptée, de ressortir ce qu'il ressent en tant que sujet principal dans l'enquête. C'est ce qu'on a suivi tout au long de notre travail de terrain avec la population concernée.

Etre conscients de leur part dans ce qui peut résulter en termes d'effets délétères sur eux-mêmes, mais également sur leurs homologues dans l'école à la suite d'une pratique relationnelle inappropriée, c'est ce qu'on ose montrer dans le paragraphe ci-après.

Dans cette situation, se sentir responsable de ce qui peut découler comme résultats à la suite d'un travail enseignant au carrefour des comportements relationnels irresponsables, il en résulte que les instituteurs maitrisards sont les plus concernés parce qu'ils sont, d'une part débutants, en manque d'expérience, et d'autre part, ils n'étaient pas formés à la pratique institutionnelle. En éducation et en enseignement, former à la pratique institutionnelle revient, de fait, à travailler de plus en plus et dès le début de la formation sur le côté relationnel, bref, sur la personnalité des élèves-maitres, dans la mesure où il leur faut apprendre « qu'on enseigne autant avec ce qu'on est qu'avec ce qu'on a ».

Dans les interviews que nous avons pu réaliser, ce sont toujours les IM 19 et 26 qui disent être des sujets coupables en ce qui concerne la qualité de la relation dans leurs écoles. Lorsque l'on entend des déclarations telles que celles qui se sont dégagées chez les enseignants novices, qui, en dépit de leur faible expérience, ne se montrent pas en retrait du climat éducatif inapproprié dans lequel ils se trouvent. C'est dans cet ordre d'idées que se pose la question des propos suivants :

⁵¹⁵Entretien IM 29, lignes 5478-5483, page 189 en annexes.

- 1- le chercheur : [Que dites-vous de la question de la responsabilité en ce qui concerne les effets désavantageux de la pratique relationnelle dans l'école où vous travaillez ?]⁵¹⁶ ;
- 2- l'IM 19 : [S'agissant de la pratique relationnelle où chacun aurait sans aucun doute ses traces aussi bien implicites qu'explicites, nul ne peut se placer uniquement en situation de personnes condamnées]⁵¹⁷;
- 3- le chercheur : [Mais pourquoi vous ne faites-vous pas au mieux de votre part pour contribuer à la création d'un climat éducatif approprié, qui peut donc vous laisser à l'abri du malaise enseignant ?]⁵¹⁸;
- 4- l'IM 26 : [S'il est temps de se réprimander, ce serait exclusivement autour de mes comportements relationnels tout au début de ma carrière. Il faut dire que j'étais éloigné de tous les partenaires de l'école, voire même de la circonscription, donc, pour moi, le métier d'enseignant a été défini comme quelques heures à faire en classe, un salaire à la fin du mois et une vacance tous les deux mois⁵¹⁹ !]

Ainsi a été dévoilée, par le discours ci-dessus, la posture de responsabilité chez les nouveaux enseignants dans le début de leur carrière. Dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement, la posture de responsabilité est significative car elle permet de réfléchir constamment sur les pratiques professionnelles et relationnelles, bref de se sentir à l'aise dans son milieu professionnel. D'ailleurs, c'est à partir de ces symptômes qu'on peut parler du « bien-être enseignant ».

Mais la délimitation de la posture de responsabilité changera en fonction de la personnalité de l'enseignant et de la position que l'école, dans laquelle il travaille, lui attribue. Le métier d'enseignant requiert en effet deux positions : une première dite « haute », qui correspond à une possession du savoir et à une attitude directive de la part de l'enseignant en classe avec ses élèves et une deuxième dite « basse », quant à elle, relative à la relation avec l'inspecteur qui détient, comme nous l'avons précisé ci-dessus, le pouvoir pédagogique et hiérarchique. Dans ce cas, c'est toujours l'inspecteur qui est en « position haute ».

⁵¹⁶Cf, l'entretien IM 19, lignes 3661-3662, page 137 en annexes.

⁵¹⁷Entretien IM 19, lignes 3663-3665, page 137 en annexes.

⁵¹⁸Cf, l'entretien IM 26, lignes 4092-4094, page 173 en annexes.

⁵¹⁹Entretien IM 26, lignes 4095-4098, page 173 en annexes.

5.2.3-La relation inspecteur-inspecté : un va-et-vient entre une position « haute » et une « basse »

De la question de proximité entre la relation inspecteur-inspecté et enseignant-enseigné

Comme l'a souligné Smith (1975, p. 1), un ancien inspecteur de l'enseignement technique à Nice : « *Il existe incontestablement une certaine analogie entre la relation enseignant-enseigné et la relation inspecteur-inspecté. On y retrouve sous des formes différentes des rapports basés sur l'autorité qui se traduisent par la notation, les conseils, les remontrances, etc.* »⁵²⁰. Mais à partir du moment où l'inspecteur croît à une fascination de l'inspection classique au sens où il accorde une priorité au pouvoir charismatique, ses comportements ne font malheureusement pas preuve d'accompagnement pédagogique, et ils peuvent devenir insupportables pour l'équipe enseignante de la circonscription. Il en va de même pour l'enseignant lorsque les actions pédagogiques établies en classe se fondent sur une structure destinée à faire respecter un pouvoir, une autorité. Si le rapport hiérarchique peut passer inaperçu lorsqu'il est question de la relation l'enseignant-enseigné, celui de l'inspecteur-inspecté est contesté ; il peut être à l'origine d'un conflit de positions et d'un travail enseignant sous tensions.

De la position « haute » de l'inspecteur

Du côté de certains inspecteurs interrogés, il n'est plus question de l'inspection si l'inspecté ne perçoit pas l'écart entre les deux corps, dont le premier représente la source des savoirs et connaissances pédagogiques renouvelés et le deuxième, qui est toujours en position d'apprentissage et d'obéissance à la hiérarchie. Selon l'IEP 2 : « *Etre conscient, d'une part de son statut et de son rôle, à l'école comme en classe, et, d'autre part, du pouvoir pédagogique et hiérarchique de son inspecteur est en effet une des exigences de la relation inspecteur-inspecté* »⁵²¹. Bien que les textes officiels autorisent une marge de pouvoir aux inspecteurs des écoles primaires, cela a été compris, par quelques-uns, comme un moyen pour se comporter

⁵²⁰Smith, A. (1975). La relation inspecteur-inspecté. In : *Revue Française de Pédagogie*, Nice, France.

⁵²¹ Entretien IEP 2, lignes 6344-6346, page 218 en annexes.

d'une manière directive, hiérarchique, autoritaire. C'est ce qu'on a pu comprendre du propos de l'IEP 2 et qui a été par la suite confirmé par la déclaration de l'IEP 4.

L'IEP 4 explique : « *Comprendre son statut, son rôle, les activités qui lui sont confiées, c'est en effet comprendre ses pratiques en classe, donc appliquer méthodiquement les conseils de son inspecteur et les normes ministérielles* »⁵²². Ainsi, il ajoute : « *Les enseignants sont invités à comprendre que l'aspect hiérarchique est en effet une partie prenante de la mission de l'inspecteur* »⁵²³. Compte tenu des déclarations ci-dessus, nous retiendrons une relation inspecteur-inspecté qui se veut unique, hiérarchique, dans le sens où l'on peut comparer à la relation familiale classique. En fait, les deux inspecteurs, évoqués précédemment (IEP 2 et IEP 4), envisagent la relation inspecteur-inspecté uniquement dans l'appréhension de la dimension statutaire, c'est-à-dire c'est une relation qui relève d'une conception « verticale » entre un émetteur et un récepteur. Selon la théorie de l'information, dite aussi la théorie « shannonienne », le processus relationnel se focalise sur un détenteur de l'information, appelé émetteur et un récepteur. Les modèles pédagogiques ne font pourtant pas exception. D'ailleurs, dans le cadre de la psychologie des relations humaines, Chapuis (1986) a montré que la pédagogie nécessite un émetteur et un récepteur du savoir. Le savoir est considéré ici en tant qu'élément médiateur.

Nécessité de la relation inspecteur-inspecté

La question de la nécessité de la relation inspecteur-inspecté, comme celle de l'enseignant-enseigné, est en effet classique. Elle se veut indissociable du contexte dans lequel s'est développé l'ancien discours socratique où Morandi (2008, p. 741) nous rappelle qu'« *on ne peut pas apprendre seul* »⁵²⁴. Compte tenu de l'impossibilité de dissocier la variable relationnelle de la réflexion sur toute situation de transmission de savoir, que se soit pour enfant ou pour adulte, nous ajoutons : on ne peut pas s'autoformer sur le « tas » pour des activités aussi professionnelles que l'éducation et la formation, notamment. De même, s'il est vrai qu'on a eu tendance à considérer l'acte d'enseigner et l'acte de former comme des activités qui ne peuvent se mener en dehors d'une interaction avec un groupe de personnes, il serait essentiel de se centrer plus sur la relation pédagogique que sur toute autre chose. Selon Morandi (2008, p. 740-741) : « *La relation pédagogique se conçoit à la fois comme la*

⁵²²Entretien IEP 4, lignes 7108-7109, page 231 en annexes.

⁵²³Entretien IEP 4, lignes 7111-7112, page 231 en annexes.

⁵²⁴Morandi, F. (2008). Relation pédagogique. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 740-745, sous (dir.). Rayou, P., et Van Zanten, A. Editions : PUF, Paris.

dynamique d'un échange et comme un système fonctionnel d'apprentissage et d'éducation. Elle marque le lien profond entre la communication humaine et les savoirs [...] La relation a deux sens, celui de l'échange et celui de la médiation [...] La relation constitue le cadre d'interaction, unité de communication complexe liant les relations à des savoirs, à la fois impliqués et expliqués »⁵²⁵.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que la question de la relation inspecteur-inspecté n'est pas nouvelle, dans le sens où elle a fait l'objet de recherches et de réflexions que nous qualifierions d'un intérêt remarquable.

Propos d'instituteurs sur leur relation à l'inspecteur

Mais que disent les instituteurs interrogés et leurs inspecteurs du côté communicationnel en tant que facteur incontournable, qui les engage de manière régulière dans les rencontres pédagogiques ?

Rappelons que, dans sa classe, l'instituteur n'est plus l'unique personne autour duquel se sont centrées les communications ; il se situe avec d'autres corps professionnels sans lesquels il serait erroné de parler d'une structure de communication. L'inspecteur, lui-même, fait parfois l'objet d'un tiers qui peut agir par sa présence symbolique. Les relevés effectués dans l'enquête travaillée particulièrement avec les instituteurs montrent qu'au fur et à mesure de la séance d'apprentissage, « *comme la classe est un microsystème social* »⁵²⁶ (Postic, 2001, p. 142), des formes de communication verbales ou non verbales commencent à avoir lieu chez l'inspecteur.

C'est dans cette logique que s'inscrivent les déclarations des enseignants interviewés, respectivement l'IP 13 et l'IEG 16. Ainsi, l'IP 13 exprime : « *Nous étions heureux en classe, en pleine activité, les échanges s'effectuent, dans l'ensemble, de manière réciproque dans le sens où chacun cherche à se situer par rapport l'autre, mais la venue de l'inspecteur était lourde sur nos réactions spontanées. Au vu de ses communications, j'ai compris qu'il porte de fausses représentations sur mes activités* »⁵²⁷. Il en va de même pour l'IEG 16 lorsqu'il déclare : « *En classe, les élèves et moi, essayons toujours de créer un climat de détente pour faire surmonter la routine, donc nous ferons aux mieux de notre part pour être plus près de la réjouissance pédagogique, mais quand la perception que l'inspecteur ait sur l'enseignant*

⁵²⁵Ibid

⁵²⁶Ibid

⁵²⁷Entretien IP 13, lignes 2137-2142, page 101 en annexes.

semble être synonyme de préjugés, ses visites et surtout ses interventions en classe deviennent plus ou moins insupportables »⁵²⁸. Les déclarations de ces deux instituteurs (IP 13 et IEG 16) permettent de faire de l'inspecteur un visiteur lourd, dans la mesure où sa venue perturbe l'atmosphère générale de la classe.

Un peu éloigné de la question des visites de l'inspecteur et des comportements qui en découlent par la suite, les IM eux-mêmes se posent alors la question des discours de certains inspecteurs. Lorsque, dans leurs discours, notamment hors la classe⁵²⁹, les inspecteurs disent ne pas être d'accord avec la manière selon laquelle se fait le recrutement des enseignants maitrisards, cela ne peut qu'accroître leurs préjugés. Les IM que nous avons interrogés ont, presque tous, beaucoup de choses à dire sur le sujet des comportements de l'inspecteur.

Les deux IM 26 et IM 31 ont, plus que d'autres, un problème avec le discours et les préjugés des inspecteurs. En fait, l'IM 26 montre, avec beaucoup de précision, ce que demande le métier d'inspecteur, notamment dans sa dimension communicationnelle et relationnelle : *« Lorsque l'on est inspecteur, la première chose que l'on doit accorder une attention est celle du discours sur la « cuisine interne » dans des lieux publics. Se montrer insatisfaits des comportements pédagogiques des instituteurs « maitrisards », ce n'est pas une chose étonnante. Par contre, accompagner un enseignant débutant sans que cela puisse établir un réseau de communication et une pratique de relation, en faveur d'une plus-value pédagogique ne constitue pas un signe du professionnalisme chez l'inspecteur* »⁵³⁰. Pour son collègue l'IM 31 : *« Les inspecteurs partent avec l'idée selon laquelle les « maîtres » dont on fait partie ne possédant pas une « posture professionnelle » et ne peuvent pas gérer un groupe-classe. Dans bien des cas, certains inspecteurs ne veulent même pas être en relation avec les enseignants maitrisards, sous prétexte que c'est une forme de perte de temps* »⁵³¹. En effet, il ajoute : *« Mais pour ma part, c'est l'inspecteur qui assume une partie majeure de la question de l'atmosphère sociale dans l'école* »⁵³².

Comme il a été déjà avancé dans les paroles des deux instituteurs interrogés IP 13 et IEG 16, puis respectivement IM 26 et IM 31, les obstacles à la communication sont principalement

⁵²⁸Entretien IEG 16, lignes 2548-2551, page 118 en annexes.

⁵²⁹Nous tenons à préciser que dans les journées de formation, s'ouvre parfois un court débat sur la baisse de la performance scolaire des élèves au cours de la dernière décennie. Sur ce point, certains inspecteurs se montrent en opposition avec le recrutement des instituteurs maitrisards car, à leurs yeux, ils ne détiennent pas les savoirs de base de l'action éducative. Nous tenons à rappeler que certains inspecteurs ont refusé d'accompagner les enseignants « suppléants », qui sont les IM dont on parle avant qu'ils soient recrutés officiellement.

⁵³⁰Entretien IM 26, lignes 4085-4091, page 178 en annexes.

⁵³¹Entretien IM 31, lignes 5719-5723, pages 199 en annexes.

⁵³²Entretien IM 31, lignes 5723-5724, page 199 en annexes.

dus aux représentations que certains inspecteurs se font de leurs enseignants, qui se traduisent sous forme d'un dialogue pédagogique le plus souvent provocant et qui va systématiquement avoir des effets peu ou prou « dommageables » sur la suite de la pratique relationnelle. S'il ya une remarque à retenir de ce que nous l'avons vu plus haut, c'est qu'il existe une similitude dans les déclarations des interviewés à propos de la manière selon laquelle les inspecteurs perçoivent les enseignants de leurs circonscriptions. Dans la mesure où elles ont du sens, les perceptions des inspecteurs déterminent en partie leur façon de communiquer, d'agir, voire d'accompagner.

Du côté opposé aux IP, aux IEG et aux IM, les normaliens représentent positivement l'image de leurs inspecteurs. Pour leur part, l'inspecteur, en tant que représentant du ministère, apparaît comme le garant de transmission des normes et des modèles pédagogiques en vigueur dans une circonscription, la raison pour laquelle il faudrait tenir compte de ses remarques pédagogiques même si elles sont parfois mal présentées. Dans ce sens, l'IN 5 déclare : « *L'inspecteur incarne les valeurs institutionnelles du ministère auquel on appartient. De plus, il semble être l'unique représentant pédagogique. Or il ne s'agit pas de faire le point sur sa propre communication si le but visé est de l'ordre de la pédagogie. A mon sens, l'essentiel serait donc de tirer plus profit de ses remarques que de s'arrêter sur la façon dont il transmet l'information* »⁵³³. Pour l'IN 14, l'inspecteur et l'enseignant sont amenés tous deux à faire prendre conscience de la transformation du métier. Ainsi, il déclare : « *L'évolution du métier a fait de l'activité de l'enseignant une sorte de travail « managérial », qui nécessite plus d'éloquence et moins de réticence. L'instituteur est censé accepter toutes les formes d'actions dégagées par son inspecteur, même si elles sont en contradiction avec ses représentations et vice-versa* »⁵³⁴.

Les remarques qui peuvent être soulevées sont les suivantes :

- s'il est vrai, d'un côté, que c'est l'inspecteur qui oriente les comportements pédagogiques de l'enseignant, il est amené, de l'autre, à être en mesure de se montrer en faveur de son accompagné, c'est-à-dire qu'il « accepte de sortir de son propre balisage »⁵³⁵;
- compte tenu de la représentation qu'il se fait de son enseignant, l'inspecteur ne peut pas modifier ses idées de départ malgré les efforts déployés en classe. Il se peut que

⁵³³Entretien IN 5, lignes 213-217, page 50 en annexes.

⁵³⁴Entretien IN 14, lignes 1293-1296, page 108 en annexes.

⁵³⁵*Ibid*

l'inspecteur demeure fidèle à ses représentations, donc il ne peut pas échapper aux préjugés ;

- le retour de l'enseignant devrait être davantage signe d' « obéissance » dans la mesure où il offre de plus grandes possibilités de communication avec l'inspecteur d'une part, et il retient ce qui lui semble avantageux pour ses actions éducatives, d'autre part.

Propos d'inspecteurs sur leurs instituteurs

« L'enseignant de nos jours ne fait pas partie, ni des enseignants de la fin de XXe siècle, ni de ceux et de celles des années précédentes. En classe, de nombreux enseignants préparent ce qui leurs a été demandé sans se soucier, ni des objectifs qu'ils se fixent, ni des besoins les plus urgents des élèves essentiellement en difficulté. Il faut, à mon avis, travailler de plus en plus sur ce côté dans les centres de formation »⁵³⁶, déclare l'IEP 1. Il en va de même pour son collègue l'IEP 2 lorsqu'il souligne que l'écart s'avère également important entre les comportements pédagogiques des enseignants avec lesquels il a travaillé au début de sa carrière, dans les années 90, et leurs homologues des années 2000 : « Il est vrai que les enseignants ne suivent pas une manière unique lorsqu'il est question de la gestion de classe, mais quand il s'agit d'un décalage remarquable entre les compétences qu'ils acquièrent et les postures qu'ils adoptent, cela peut poser des interrogations. Moins bien compétents et réflexifs que leurs homologues des années 90, les enseignants des années 2000 éprouvent des difficultés constantes en classe »⁵³⁷.

Contrairement aux IEP 1 et IEP 2, dans leurs propos, l'IEP 3 et l'IEP 4 ne se montrent pas intéressés par la question de comparaison entre les enseignants, car tout simplement il leur semblerait que chaque enseignant agit en fonction de la classe qui lui a été conférée. L'IEP 3 et l'IEP 4 s'accordent à penser que les comportements pédagogiques des enseignants se mesurent à l'aune de multiples facteurs, tels que la formation, les élèves, la dimension personnelle de l'enseignant lui-même, l'atmosphère générale de l'école et de l'inspection parfois, etc. L'IEP 3 le confirmait : *« Chacun des enseignants dispose d'une personnalité unique et a son propre monde en classe, donc un enseignant X ne peut non plus tenir les élèves d'une manière identique que celui d'un enseignant Y »⁵³⁸*. Ainsi, il ajoute : *« L'ancienne expression : comparer l'incomparable, n'est pas significatif pour le corps*

⁵³⁶Entretien IEP 1, lignes 5159-5163, page 210 en annexes.

⁵³⁷Entretien IEP 2, lignes 6282-6286, page 215 en annexes.

⁵³⁸Entretien IEP 3, lignes 6518-6520, pages 224-225 en annexes.

enseignant. Cependant, ce qui semble-être pertinent pour la comparaison c'est plutôt les dispositifs de formation, les pratiques pédagogiques des enseignants, les performances scolaires des élèves, etc. »⁵³⁹. L'IEP 4 le suivait avec ce propos significatif : « *Le creusement des disparités entre enseignants ne fait pas partie de notre mission en tant qu'inspecteur pédagogique. A mon sens, c'est un travail destiné aux chercheurs de l'éducation comparée* »⁵⁴⁰.

Dans les propos ci-dessus, chacun des inspecteurs cherche à situer les instituteurs de sa circonscription. Nous avons vu comment, dans la relation inspecteur-inspecté, l'inspecteur catégorise l'instituteur sur la base des comportements pédagogiques. De son côté l'instituteur attribue à l'inspecteur certains caractéristiques, et de la prépondérance de traits de comportements que l'image de celui-ci se façonne. De la perception de l'instituteur dépend la qualité des comportements pédagogiques et relationnels adoptés par l'inspecteur et vice-versa. Alors il n'est pas question unique des actions prescrites et investies soit par l'instituteur en classe, soit par l'inspecteur au cours des journées de formation et des visites d'inspection.

Plaintes de part et d'autre

Nous pouvons repérer des déclarations de victimes chez les propos des enseignants comme chez les propos des inspecteurs. Il va de soi que chaque corps se voit touché plus que l'autre, ce qui nous conduit à penser que l'inspection constitue en partie un lieu d'affrontement

En fait, les deux populations se disent victimes de la relation inspecteur-inspecté, donc le problème semble être plus difficile que l'on ne l'envisage. Il nous a fallu alors poursuivre le fil conducteur qui peut nous conduire à revoir autrement la dimension relationnelle en éducation.

En classe, de nombreux enseignants préparent ce qui leur a été demandé sans se soucier des objectifs qu'ils se fixent et des besoins les plus particuliers de leurs élèves. Il en va de même pour certains inspecteurs. L'école, la famille et la formation ont évolué, les innovations pédagogiques et les nouvelles approches éducatives ne cessent de s'accroître le jour au jour, et il serait difficile de les gérer si les enseignants et les inspecteurs ne reviennent pas sur leur propre acquis et comportements. « Etre conscient de sa mission », telle est la fonction principale assignée à tout personnel de l'éducation et de la formation par l'un des pédagogues

⁵³⁹Entretien IEP 3, lignes 6522-6225, page 225 en annexes.

⁵⁴⁰Entretien IEP 4, lignes 7117-7119, page 231 en annexes.

français ayant beaucoup investi dans la question de la relation éducative, Marcel Postic (1979).

CHAPITRE 6 - La licence

« LAEE » : nouvelles possibilités pédagogiques et didactiques ?

Nous interrogeons ici le nouveau modèle de formation des professeurs d'écoles qui a été mis en place en 2016, et qui est connu sous la licence appliquée en éducation et enseignement (LAEE).

6.1-La « LAEE » : état des lieux et perspectives

Nous avons évoqué précédemment le fait que la société tunisienne, par l'investissement qu'elle déploie dans l'enseignement au profit de ses diverses générations, adultes comme enfants, cherche à bénéficier d'une éducation de qualité. Renouveler la formation des enseignants, réfléchir de plus en plus à une professionnalité enseignante contextualisée, cela vise à une atténuation des difficultés, et va dans le sens des préoccupations des familles tunisiennes contemporaines. C'est dans cet ensemble de défis et d'aspirations que s'est développée l'idée de la création de la nouvelle licence « LAEE ». Les attentes vis-à-vis de la professionnalité enseignante sont considérables.

Dans les systèmes éducatifs les plus performants du monde, quelque nouveau dispositif de formation ne doit jamais esquiver ces trois éléments clés :

- le rapport établi entre les savoirs disciplinaires et les savoir-faire, c'est-à-dire le processus dans lequel s'envisagent la théorie et les pratiques en tant que deux dimensions incontournables pour chaque modèle de formation, avec lesquelles s'apprend le métier ;
- l'enjeu psychologique de la formation ou, selon la formule de Develay (1996), « *la formation au développement personnel* »⁵⁴¹ ;
- l'approfondissement de la question de la « réflexivité » chez l'élève-maître, futur « praticien » capable d'analyser ses actions didactiques et surtout pédagogiques (Schön, 1983 ; Perrenoud, 1993).

⁵⁴¹*Ibid*

Lorsqu'on observe de plus près le modèle de formation créé en 2016, on peut constater des traits relevant de la professionnalisation de la formation du métier d'enseignant. Cela indique que la nouvelle formation est par excellence une tentative du processus de professionnalisation, elle vise à préparer, pour la première fois, des professeurs d'écoles capables de surmonter les contraintes des programmes et de la classe, sans que le travail censé être réalisé soit « empêché » (Clot, 1999). En Tunisie, les programmes constituent un obstacle crucial, surtout pour les enseignants travaillant dans des écoles de ZEP car, dans l'ensemble, ils ne sont pas adressés à tous les élèves du territoire. Si on se réfère à la pédagogie active où l'élève apprend selon son rythme et réussit selon ses aptitudes d'une part, et on tient compte de la particularité tunisienne où il existe souvent un fossé (social, culturel, économique et éducatif) entre les élèves de la même ville, d'autre part, il y aurait beaucoup à dire autour des programmes et de la politique éducative en vigueur.

On peut ainsi se trouver devant un système éducatif particulier au niveau de ses points contraignants et souvent contradictoires, ce qui laisse croire que toute initiative de professionnalisation de formation serait vouée à l'échec. Dans ces conditions, parvenir à professionnaliser le métier par l'appui sur un modèle de formation – ayant encore la vigueur de la sensibilisation – n'est pas chose facile. Néanmoins, ne doit-on pas attendre d'une formation renouvelée et innovante, telle qu'elle a été fondée en 2016, qu'elle permette à l'enseignant, comme l'a montré Jorro (2002, p. 20), de ne plus être simple « *suiveur de manuels* » mais « *créateur d'outils pédagogiques* »⁵⁴² ? Est-ce une demande utopique que d'espérer avoir un enseignant professionnel capable, au sens d'Altet (1996, 2014), d'« analyser ses pratiques » et de redonner au métier d'enseignant sa particularité professionnelle ? D'ailleurs, là est bien toute la problématique que nous tentons d'aborder tout au long de cette recherche et particulièrement à travers ce chapitre.

6.2-L'analyse quantitative des données relatives à l'expérience des élèves-maîtres

Nous tentons de décrypter le modèle sur lequel a été axée la nouvelle licence appliquée en éducation et enseignement : s'agit-il, comme les formations précédentes, d'une entrée par les savoirs disciplinaires ? Ou, au contraire, d'une articulation entre les savoirs théoriques et les

⁵⁴²Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF éditeur, Paris. Op. cit, In : Duvillard, J. (2016). *Les gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF éditeur, Paris.

savoirs pratiques⁵⁴³, qui s'achève par un projet de fin d'études visant à lier la recherche à la pratique ?

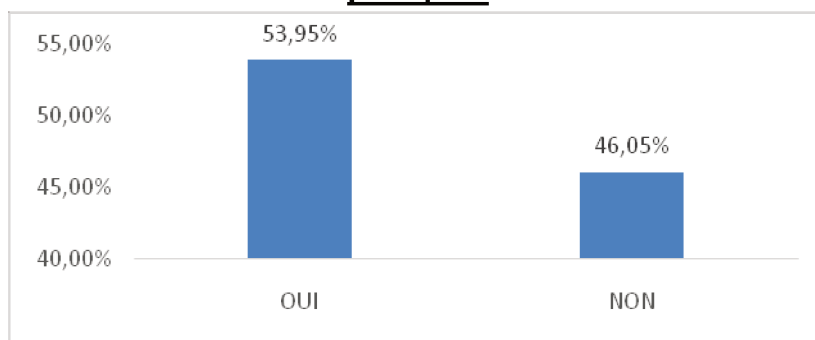
Pour ce faire, nous avons procédé, dans le questionnaire adressé aux élèves-maîtres, à deux questions significatives (cf. annexes, p. 16) :

-Dans cette formation : « plus de théorie que de pratique » ? Oui / Non

-Au cours de cette formation, est-ce que vous sentez que vous êtes mis.e en activité dans le cadre de recherches ? Oui / Non

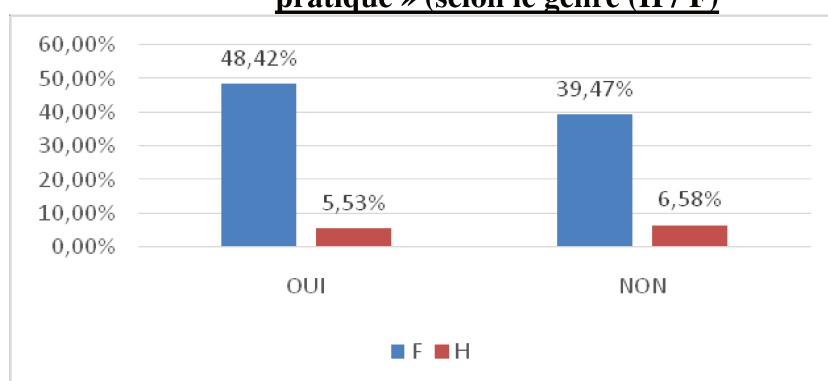
Dans un premier temps, il nous semble surtout nécessaire d'avoir une idée sur la manière selon laquelle les élèves-maitres interrogés, relevant des cinq instituts de formation d'instituteurs, conçoivent les deux volets de la formation, c'est-à-dire la perception qu'ils ont des savoirs renvoyant aux disciplines à enseigner et des savoirs pratiques essentiellement de type pédagogique. Commençons par la présentation des résultats liés à la part réelle de la théorie et de la pratique dans ce modèle de formation. Nous rappelons que les trois illustrations graphiques ci-dessous relèvent de la formule suivante : « plus de théorie que de pratique ».

I.G. 19-Analyse globale des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique »

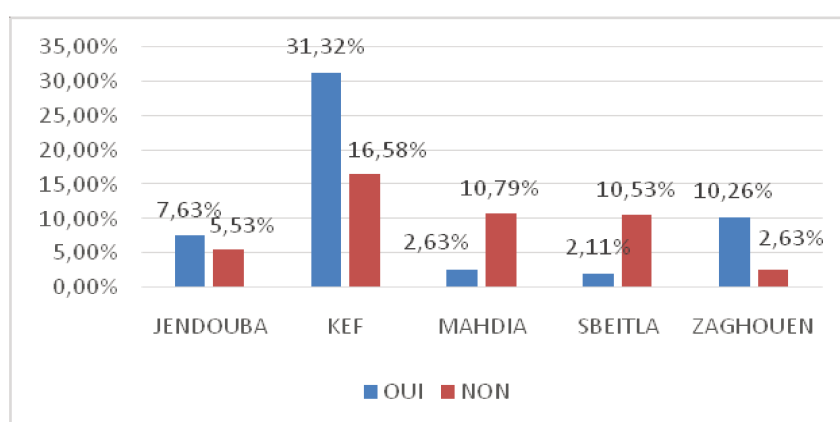


⁵⁴³Nous rappelons que le nouveau dispositif de formation, mis en place en 2016, peut être considéré comme un modèle de référence du renouvellement et d'innovation de la formation des professeurs d'écoles car tout simplement il vise à articuler, d'une manière intelligible, le terrain de stage et les savoirs théoriques à partir de la 2^{ème} année. Depuis lors, pour la première fois, le temps consacré aux deux volets de cette formation semble être presque le même dans le terrain de stage comme dans les centres de formation, dans la mesure où les va-et-vient répondent aux conditions d'exercice professionnel.

I.G. 20-Analyse des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique » (selon le genre (H / F))



I.G. 21-Analyse des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique » (variable « institut de formation »)



6.2.1-A propos de la formule « plus de théorie que de pratique »

La première particularité que l'on peut retenir dans les résultats cités ci-dessus, essentiellement dans la partie réservée aux deux premières illustrations graphiques (I.G. 19 et I.G. 20), est celle du rapprochement que l'on peut remarquer entre la formation dans les centres et la formation par les pratiques de classe. Cela semble rendre manifeste la professionnalisation de la formation des professeurs d'écoles qui s'exprime, comme nous l'avons déjà montré, par le fait d'alléger la durée de formation et d'« alterner » les contenus entre la théorie et la pratique.

Dans ce sens, on peut constater que dans l'illustration graphique (I.G. 19), relative à l'analyse globale, 53,95 % des formés contre 46,05 % disent constater la prééminence des contenus théoriques.

Dans un pays encore en voie de développement, tel que la Tunisie où, d'un côté l'éducation ne représente malheureusement pas assez un levier puissant pour la réanimation de l'économie, et, de l'autre, où les experts de la pédagogie sont réellement éloignés, la question qui traverse la formation des enseignants demeure largement délaissée, ce qui implique que toute initiative de réforme soit plus appuyée sur des savoirs exclusivement formalisés que sur des techniques pédagogiques innovantes. Lorsque dans leurs diverses activités, les formés ne parviennent pas à mettre en œuvre l'analyse de leurs pratiques, toute tentative de formation reste en ce sens opaque (Morand et Serres, 2008). Dans son ensemble et particulièrement après 4 années de mise en place, la nouvelle formation se veut renouvelée, en dépit des insuffisances relevées.

La place de l'alternance dans la nouvelle licence

Face à l'accroissement des difficultés pédagogiques mais aussi à l'évolution du métier d'enseignant, partout dans le monde, le modèle d'alternance préoccupe de plus en plus les responsables de l'éducation et de la formation. Lorsqu'on aperçoit les divers modèles de la formation des enseignants des écoles primaires en Tunisie⁵⁴⁴, on constate qu'ils ont été jugés comme étant théoriques, dans le sens de trop liés aux savoirs disciplinaires⁵⁴⁵. Pour ce qui est de ce nouveau modèle, les choses changent vers le meilleur et constituent des signes d'innovation. Si nous retenons la formule de Morand et Serres (2008, p. 435) où « *l'équilibre entre les différents volets de la formation est subtil à trouver* »⁵⁴⁶, on ne peut qu'apprécier les efforts déployés dans l'élaboration de cette nouvelle licence, destinée à la formation des professeurs d'écoles.

Le modèle d'alternance, défini selon Morand et Serres (2008, p. 435) en tant que « *faire et apprendre à faire* »⁵⁴⁷, tend à être pensé dans le contenu de la nouvelle licence appliquée en éducation et en enseignement. D'ailleurs, les résultats qui figurent dans la troisième illustration graphique (I.G. 21) témoignent des signes relevant d'une compatibilité entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. Il ressort de ces résultats que le nouveau modèle de formation, par la mise en place à la fois d'un véritable « va-et-vient », entre la théorie et la pratique, et d'un stage professionnel, à partir de la 2^{ème} année, confère aux élèves-maitres un

⁵⁴⁴Il s'agit tout particulièrement de la formation à l'école normale et dans les ISFM.

⁵⁴⁵Il s'agit ici de la formation d'instituteurs à l'époque des écoles normales (1894-1990) et à l'époque des ISFM (1990-2007)

⁵⁴⁶Morandi, F. (2008). Relation pédagogique. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 740-745, sous (dir.). Rayou, P. et Van Zanten, A. Edition : PUF.

⁵⁴⁷*Ibid*

habitus pédagogique leur permettant d'assimiler les contours du métier d'enseignant, dans le sens où il s'agit d'une formation en partie alternée.

Sur la notion d'alternance, Willems (2004, p. 1), dans un article *De la professionnalisation au droit de la compétence*, confirme que l'on peut envisager comme « *un principe pédagogique selon lequel la combinaison de périodes de formation dans un établissement de formation et de périodes de travail, ou de formation pratique en situation de travail, dans une entreprise, constitue un processus particulier d'acquisition de compétences. L'alternance existe dans les contrats d'apprentissage, les contrats d'insertion en alternance, les stages de formation, les contrats d'aide à l'emploi et les stages de l'enseignement professionnel et technologique qui relève de la formation initiale* »⁵⁴⁸.

S'il est vrai qu'il existe un ajustement entre les moments de formation théorique et les moments de formation pratique, principe fondamental de l'alternance, on devrait moins parler de primauté de la théorie dans le nouveau modèle de formation. Mais la question même « plus de théorie que de pratique » nous a révélé des constatations souvent contradictoires entre les élèves-maitres des 5 instituts.

Des points explicatifs

Bien que les données statistiques entre établissements démontrent une inadéquation au niveau de la perception construite autour des savoirs et des *savoir-faire* du métier, c'est-à-dire tantôt penchant vers la part théorique, tels qu'au Kef 31,32 % contre 10,58 %, à Jendouba 7,63 % contre 5,53 % et à Zaghouan 10,26 % contre 2,63 %, tantôt semblant être en faveur de la pratique de classe, tels qu'à Mahdia 10,79 % contre 2,63 % et à Sbeitla 10,53 % contre 2,11 %, le processus d'alternance existe et semble avoir, dans cette licence, peut-être plus que jamais, un intérêt primordial. Mais pourquoi ces différences entre les propos des élèves-maitres ? Là est bien toute la particularité de cette nouvelle licence, d'abord dans six instituts, puis élargie à neuf.

La question « plus de théorie que de pratique » semble désigner aussi bien une constatation qu'une demande qui marque l'interrogation car, en commençant par le mot « plus », elle met en évidence la supériorité de la théorie. D'ailleurs, l'expression « plus de... » suivie de la subordonnée de comparaison « que » sert ici de « superlatif », ce qui laisse peut-être penser

⁵⁴⁸Willems, J-P. (2004). De la professionnalisation au droit de la compétence. In : *Droit Social*, n° 5 Mai 2004, pp. 1-5.

qu'un bon nombre d'élèves-maîtres interrogés ont une tendance pour l'expression « plus de théorie ».

Mais, est-ce à dire que la liaison entre la théorie et la pratique peut servir d'appui pour une formation à visée simultanée ? Dans le cadre de la formation des enseignants des écoles primaires, rendre des savoirs disciplinaires et des *savoir-faire* pédagogiques comme un tout où des « allers-retours » se manifestent semble aller de soi, surtout devant l'accroissement des recherches en éducation, reste que pour chaque nouveau dispositif de formation, l'intérêt n'est pas uniquement l'exécution de la question de « faire », il relève aussi de l'« apprendre à faire » (Morand et Serres, 2008).

Comme nous venons de le montrer, il n'est pas envisageable de proposer un dispositif de formation où l'activité des élèves-maitres n'oscille pas entre un apprentissage robuste des contenus théoriques liés aux savoirs à enseigner et un exercice professionnel approfondi en rapport étroit avec les « astuces » pédagogiques les plus demandées en situation de classe. En effet, dans un métier aussi difficile et incertain que l'enseignement, les élèves-maitres auraient à vivre de multiples situations pédagogiques en terrain préparatoire avant que celles-ci soient réellement appliquées en classe sous leur responsabilité. D'ailleurs, selon Morand et Serres (2008, p. 435) : « *C'est en faisant que l'on apprend* »⁵⁴⁹. C'est bien de l'intérêt des activités pratiques que l'exercice professionnel s'acquiert et que le métier s'apprend. Mais à l'heure où des difficultés essentiellement de type organisationnel existent dans le nouveau modèle de formation, pourrait-on penser qu'il est encore possible de mettre l'élève-maitre dans une situation de recherche ? Le sous-thème ci-après sera le propos de cette interrogation.

6.2.2-A propos de la formation d'élèves-maîtres « praticiens »

Dans la nouvelle licence appliquée en éducation et en enseignement (LAEE) qui tend à professionnaliser le métier d'enseignant, il semble qu'il est possible d'envisager un modèle de formation se rapprochant plutôt des contenus effectifs de formation et d'enseignement à visée pédagogique et didactique que d'un *curriculum scolaire* se focalisant le plus souvent sur un ensemble de savoirs variés et sur des évaluations répétitives. Les nouveaux contenus de formation, en tant qu'activités visant essentiellement la recherche-action et l'analyse des pratiques, constituent, en partie, une perspective, voire ils représentent des points de repère

⁵⁴⁹*Ibid*

incontournables sans quoi le passage d'un modèle de l'enseignant « cultivé » à celui de l'enseignant « praticien » reste difficile (Blin, 1997, cité par Morand et Serres, 2008, p. 436). Selon Perrenoud (1993), un enseignant « praticien » est celui qui est doté des compétences qui lui permettent de « théoriser » ses pratiques de classe (le « théorique » arrivant ici en second).

En ce sens, lorsqu'une formation vise, par ses divers contenus, à mobiliser les connaissances pédagogiques et didactiques de l'élève-maitre dans le sens où il serait capable d'accroître la « réflexion sur ses propres pratiques » (Schön, 1983 ; Tochon, 1989 ; Perrenoud, 1993), elle peut parvenir à produire des professionnels en éducation et en enseignement. Se situer dans un stade de professionnalisation enseignante n'est pas chose facile, cela dépend, au moins à nos yeux, de la qualité de la formation, de l'expertise des formateurs en matière de formation initiale et des prédispositions personnelles de l'élève-maitre. Comme le souligne si justement Perrenoud (1993, p. 9) dans son article *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique* : « Contribuer à la professionnalisation du métier, c'est cependant aller plus loin, notamment dans la théorisation de ce processus, dans l'explicitation d'une culture commune, dans la réflexion sur ce qui distingue un métier d'une profession »⁵⁵⁰.

Dans une formation destinée particulièrement aux enseignants, se soucier de la professionnalité enseignante, comme Perrenoud (1993) le démontre, dépend d'abord et avant tout de *théoriser* le processus de formation auquel les élèves-maitres sont rattachés, d'*explicitier* d'une manière intelligible le contexte social, économique et politique du pays et d'intensifier l'esprit *réflexif* chez les formés. Dans la perspective de Perrenoud (1993), réussir à professionnaliser le métier d'enseignant c'est, à première vue, repenser les dispositifs de formation, dans le sens où il faut initier les élèves-maitres à se mettre en activité dans le cadre de la recherche-action.

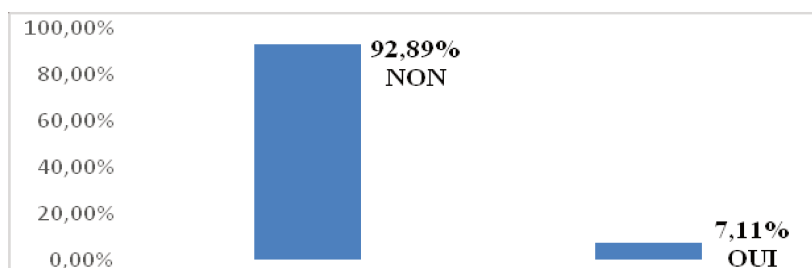
Pour connaître si c'est vraiment le cas en ce qui concerne le nouveau modèle de formation LAEE en Tunisie, nous avons posé une autre question aux élèves-maitres des cinq instituts se rapportant à la part de l'activité dans le cadre de la recherche :

⁵⁵⁰Perrenoud, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, pp. 1-17. Article Paru à l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ?*, Trois- Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36. Repris dans Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Editions : L'Harmattan, Paris, 1994, chapitre IX, pp. 197-220) : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/20perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.htm

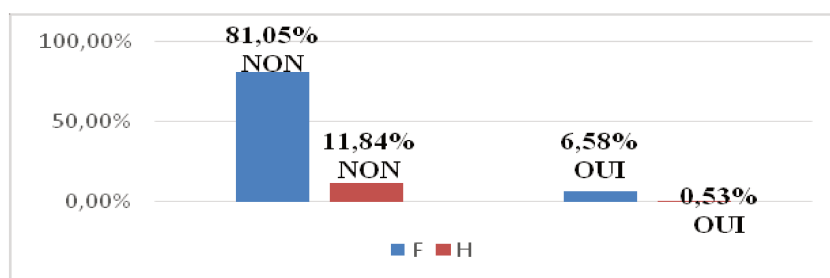
-Au cours de cette formation, est-ce que vous sentez que vous êtes mis.e en activité dans le cadre de la recherche-action ? Oui / Non

Face à cette question adressée aux élèves-maitres⁵⁵¹, nous avons obtenu les résultats ci-après :

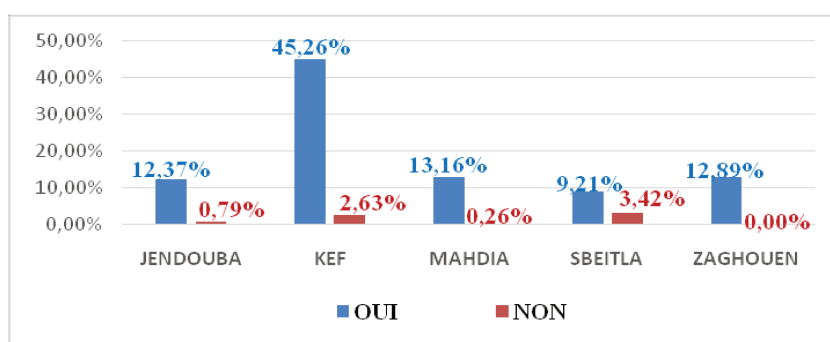
I.G. 22-Analyse globale de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE



I.G. 23- Analyse de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE (selon le genre (H/F))



I.G. 24-Analyse de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE (variable « institut de formation »)



Viser la « réflexivité » et l'analyse des pratiques réelles

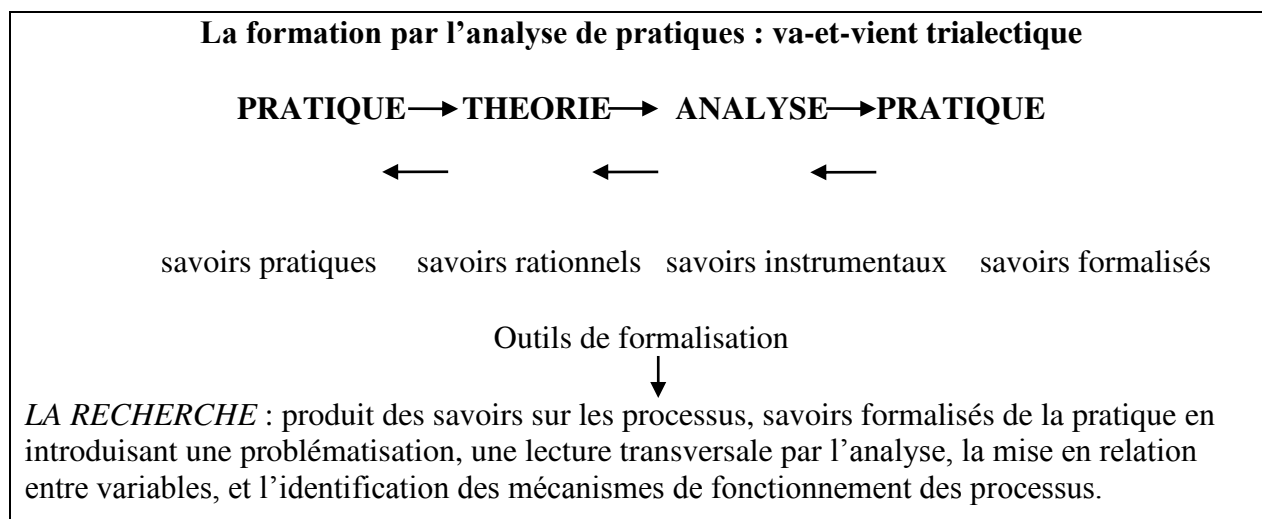
En Tunisie, comme partout ailleurs, dans le but de professionnaliser le métier d'enseignant, les enjeux qui traversent le processus de la formation sont devenus de plus en plus nombreux et à visée opératoire, c'est-à-dire que tout dispositif de formation, comme l'a montré Altet (1996, p. 37), doit être en mesure de la *réflexivité* et l'analyse des pratiques réelles. Parler de

⁵⁵¹Cf. dans la partie des annexes, le questionnaire adressé aux élèves-maitres (page 16).

la *réflexivité* et de l'analyse des pratiques dans la formation cela s'entend depuis bien longtemps, les pédagogues et les psychopédagogues se sont tous mis à la disposition des formateurs des élèves-maitres mais contrairement à ce que l'on pense, la question de terrain est difficile à la mener de manière efficace. Cela induit qu'il fallait repenser les pratiques réellement demandées en classe par la concomitance des deux logiques : la théorie et la pratique. La question frappante est celle de comment faire ? D'ailleurs, sur ce sujet, la MAFPEN⁵⁵², en France, a souligné qu'il faudrait, peut-être plus qu'hier, orienter la boussole vers l'analyse des pratiques enseignantes (Altet, 1996). C'est bien là toute la question du métier d'enseignant : comment faire en sorte que la formation par l'analyse des pratiques puisse préparer les élèves-maitres à une entrée sereine dans le métier ? Pour Altet, la question de la formation par l'analyse des pratiques ne peut se faire que dans un « va-et-vient trialectique », dans le sens où il faudrait « *partir de la pratique et faire réfléchir sur les pratiques réelles* » ; il s'agirait donc de prendre les pratiques à la fois en tant que point de départ et point d'arrivée.

La figure suivante représente une illustration du modèle d'Altet (1994) :

Figure. 13- Articulation des processus action, formation et recherche (Altet, 1994)



Dans la recherche que l'on mène simultanément entre deux laboratoires différents (ECP à Lyon 2 et ECOTIDI⁵⁵³ à l'ISEFC de Tunis) et dont la problématique principale est celle de

⁵⁵²MAFPEN : on l'appelle en France : « Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale », créée en 1982 par Alain Savary dans le but d'approfondir l'analyse des besoins de formation auprès des personnels de l'éducation nationale.

⁵⁵³ECOTIDI : unité de recherche intitulée « Education, cognition, Tice et Didactique », dirigée par le professeur Abdelamagid Naceur.

décortiquer rigoureusement l'effet de la formation sur les pratiques enseignantes des professeurs d'écoles, nous avons particulièrement essayé de montrer que pour le sujet de la formation initiale il ne s'agirait pas de renouveler les dispositifs, à savoir allonger la durée de formation. La spécificité d'une formation dite professionnelle c'est qu'elle parvienne avant tout à tenir compte des problèmes du terrain, donc de se soucier des activités de l'élève-maitre et de les orienter plutôt vers l'action que vers toute une autre chose. Car l'action éducative représente un carrefour où se multiplient souvent des incertitudes, il serait en effet nécessaire, comme l'a bien précisé Charlier (2005), de préparer l'enseignant à « *mettre en exergue sa dynamique* »⁵⁵⁴.

Mais alors, qu'est-ce qui peut rendre possible la préparation d'un enseignant *réflexif* ?

Comme le champ de la recherche-action est trop important pour être intégré dans la nouvelle licence, ce que l'on souhaite transmettre aux décideurs de l'éducation, aux inspecteurs et aux universitaires dans ces travaux de thèse c'est que l'on ne saurait se lancer dans un processus de formation professionnelle d'enseignants sans se soucier de leurs besoins les plus essentiels et des lacunes les plus particulières des apprenants : c'est la question fondamentale du système éducatif tunisien. Les travaux de terrain que l'on a menés dans les cinq instituts ont pourtant montré l'insuffisance de la recherche sur ces deux points, dans la licence.

Résultats statistiques

Dans le cadre d'une corrélation entre les résultats des deux questions (8 et 9), qui ont été posées respectivement aux élèves-maitres, un point retient particulièrement notre attention lorsqu'on constate qu'il ne suffirait pas de travailler uniquement sur des « allers-retours » entre les instituts de formation et le terrain de stage si on veut initier les formés à réfléchir constamment sur leurs pratiques et donc devenir des « praticiens réfléchis ». D'ailleurs, la préparation des élèves-maitres « praticiens » passe par un dispositif de formation initiale qui se focalise aussi bien sur la recherche que sur l'acquisition des savoirs disciplinaires à la fois formalisés et renouvelés. Comme nous l'avons montré dans les travaux relevant du paradigme de la pensée enseignante (cf. 2.2.2 du chapitre 2 de la partie I), un dispositif qui accorde un prix particulier à la « réflexion-en-action » s'appuie, par ailleurs, aussi bien sur les « savoirs comment » que sur les « savoirs que » ; nous pouvons en déduire qu'une véritable formation

⁵⁵⁴Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. In : *Revue des sciences de l'éducation*, V. 32, n° 2 : <https://id.erudit.org/iderudit/012755>

initiale doit être en mesure de mettre en œuvre une part de recherche dans les multiples activités destinées aux formés. Mais en observant de plus près les résultats ci-dessus, quelle place est réservée à la recherche action ?

Lorsque 92,89 % des élèves-maitres interrogés contre 7,11 % (cf. I.G. 22) rejettent l'idée des activités répondant à un plan d'action, qui relève indubitablement d'une recherche éducative approfondie, ils ne ressentent pas qu'ils sont dans un parcours de formation initiale orientée particulièrement vers l'élaboration de problèmes de terrain, bref vers la pratique de classe. Cela nous amène à nous interroger sur l'interaction formation / recherche dans la licence appliquée en éducation et en enseignement.

En fait, au vu de l'absence d'inspecteurs expérimentés, de formateurs compétents en matière d'ingénierie de formation et d'universitaires spécialisés en psychopédagogie, on peut noter qu'une formation ne s'appuyant pas assez sur la recherche-action, manque son but, et elle n'est pas un remède aux insuffisances fondamentales d'une fausse préparation, plus académique que sentie, plus encyclopédique que vécue, ou encore plus informative qu'expérientielle.

La préparation des dispositifs de formation professionnelle d'enseignants est un travail trop délicat qui demande une large connaissance en éducation et un souffle persistant, donc seuls les pédagogues, les universitaires et les inspecteurs chevronnés peuvent y répondre. Car professionnaliser le métier d'enseignant, c'est principalement repenser la formation initiale dans la mesure où il est nécessaire de donner à tous les élèves-maitres le sentiment d'appartenance à la recherche, à l'analyse, à la contextualisation de l'enseignement. Sur la question de la nouvelle formation des professeurs d'écoles, on se trouve, à notre sens, obligé d'organiser des entretiens semi-directifs avec des inspecteurs des écoles primaires qui, à côté de leurs tâches d'inspection, participent à la formation des élèves-maitres. Ceci est le propos du sous-thème ci-après. Pour nous, interroger des inspecteurs qui s'occupent à la fois de la direction d'une circonscription et du suivi des élèves-maitres en cours de formation dans l'un des instituts, est un travail qui requiert un intérêt considérable et qui peut nous permettre de nous retrouver autour d'un sujet aussi complexe que l'enseignement et l'inspection.

6.3-Analyse qualitative des entretiens avec les inspecteurs⁵⁵⁵

De toute évidence, un bon nombre d'inspecteurs se sont chargés de la formation d'élèves-maitres, notamment depuis 2016. Avec la création de la nouvelle formation il y a presque 4 ans, l'heure est venue pour les inspecteurs de se lancer dans la recherche-action, dans l'innovation pédagogique et didactique, donc de faire preuve d'imagination et de réflexions éducatives. La plupart se soucie de plus en plus de la recherche pour créer des pistes d'action susceptibles de répondre aux besoins et aux aspirations du corps enseignant appartenant à la circonscription dont ils sont responsables, quelques-uns prenant malheureusement la mission à la légère.

Les inspecteurs avec lesquels nous avons réalisé les entretiens font partie de la première catégorie professionnelle, c'est-à-dire ceux qui ont intégré la nécessité de la recherche-action, de la recherche universitaire tout en accordant un intérêt à des sujets fortement liés à l'activité enseignante. Au cours des entretiens élaborés avec les quatre inspecteurs déjà évoqués précédemment, nous nous rendons compte que nous ne pouvons pas séparer l'inspection de la recherche, dans la mesure où un éventuel rapport existe entre les deux actions. A notre sens, il serait essentiel pour les inspecteurs, lors de leur mission, de redonner la priorité à la question « dans quelle perspective constructive inspecte-t-on ? » plutôt qu'à celle « qu'inspecte-t-on » ?

6.3.1-La nouvelle licence (LAEE) : quelle réalité ?

Toute réforme de formation d'enseignants semble être réellement porteuse de pistes d'action surtout lorsqu'il est question des stages professionnels, de savoirs disciplinaires et des contenus pédagogiques. Par ailleurs, depuis la mise en place des axes majeurs de la réforme, un projet professionnel peut être envisageable. Pour ce qui est de la nouvelle licence (LAEE),

⁵⁵⁵Sur 4 inspecteurs, seuls trois s'occupent de la formation des élèves-maîtres dans deux instituts différents. L'IEP 2 et l'IEP 3 travaillent à l'ISEAH de Sbeitla, ville de Kasserine, l'IEP 4, quant à lui, est formateur à l'institut de Jendouba. Si ces trois inspecteurs participent à la formation des élèves-maîtres, l'IEP 4, que l'on dénomme, dans cette recherche, monsieur. S, refuse de mener simultanément les tâches d'inspection, qui, selon lui, sont nombreuses et délicates et les activités de formation à l'institut de Mahdia. Cependant, cet inspecteur, depuis deux ans, prépare un master de recherche en philosophie de l'éducation à la faculté de Kairouan et, contrairement à ses collègues, il se montre soucieux de l'action éducative dans sa totalité. Le débat avec cet inspecteur est toujours intéressant.

autant de raisons expliquent que des avancées et des visées, plus ou moins visibles, sont en mesure de changer la formation des professeurs d'écoles.

La LAEE⁵⁵⁶ : des avancées en termes de niveau d'études

S'agissant de la nouvelle licence, les inspecteurs interviewés s'accordent à dire qu'il existe des avancées en dépit des critiques possibles.

Selon l'IEP 1 : « *Le fait d'élever le niveau de formation en exigeant un bac+3 pour les professeurs des écoles est en effet une sorte de professionnalisme enseignant* »⁵⁵⁷. Il en va de même pour l'IEP 2, qui ne dénie pas les apports privilégiés de la nouvelle licence (LAEE). Dans ce sens, il précise : « *Par rapport aux formes précédentes, parmi les bénéfiques, on peut, sans aucun doute, citer le Référentiel des Compétences (10) à développer chez le futur professeur du primaire, la durée du cycle de formation qui s'est étalée sur 3 ans avec un diplôme universitaire reconnu (LAEE)* »⁵⁵⁸. Comme on le voit, les deux inspecteurs (IEP 1 et IEP 2) apprécient l'augmentation du niveau d'études pour les enseignants des écoles primaires, à savoir le fait de proposer pour la première fois un niveau bac+3.

En France par exemple, il y a eu depuis 2010 la « masterisation » et donc la nécessité d'un diplôme de master complet avant de préparer le CRPE⁵⁵⁹ pour les professeurs d'écoles (le CAPES pour les professeurs du secondaire). Ce sont les écoles supérieures du professorat et d'éducation (ESPE), désormais appelées instituts nationaux supérieurs du professorat et d'éducation (INSPE), qui sont destinées à former des professeurs du primaire et du secondaire. D'ailleurs, ces écoles, relatives à la réforme de l'an 2010⁵⁶⁰, viennent changer beaucoup de choses pour la formation des enseignants en France.

Pour ce qui est de la nouvelle formation des professeurs d'écoles en Tunisie, elle ne s'inspire sans doute pas assez concrètement de nouveaux principes énoncés ci-dessus.

⁵⁵⁶*Ibid*

⁵⁵⁷Entretien IEP 1, lignes 5188-5189, page 210 en annexes.

⁵⁵⁸Entretien IEP 2, lignes 5257-5260, page 218 en annexes.

⁵⁵⁹CRPE : on l'appelle en France « concours de recrutement de professeur des écoles »

⁵⁶⁰Il s'agit de la « masterisation » des enseignants des écoles primaires, des collèges et de lycées depuis 2010 en France.

Comme l'a signalé Chaoued (2003) : « *Il a été convenu qu'il fallait accorder à l'université un rôle plus actif dans la formation des enseignants* »⁵⁶¹. A notre sens, une image de « bonne formation » des personnels enseignants devrait sans doute être rattachée à l'université, où les conditions pour la recherche sont réunies, la recherche en éducation étant devenue une question incontournable. Il n'est plus possible de repenser une formation d'enseignants sans pour autant réfléchir à l'apport des universités et aux plus-values venant des enseignants-chercheurs. La question de la recherche-action semble être particulièrement importante en matière de formation car, par ses caractéristiques⁵⁶², elle initie l'élève-maitre à contextualiser les savoirs à enseigner et elle lui offre des possibilités d'analyse de ses propres actions éducatives, tant au niveau pratique que théorique. La recherche-action s'alimente aux stages de professionnalisation.

Les stages de professionnalisation

Outre la caractéristique du niveau d'étude (3 ans après le bac), la nouvelle formation permet aux élèves-maitres de procéder à des stages de professionnalisation, lesquels semblent être, au niveau du temps, supérieurs à ceux qui existaient auparavant. Lorsque l'IEP 3 dit : « *A vrai dire, cette nouvelle licence semble être une formation ancrée sur les stages professionnels de durée variable à partir du 2^{ème} semestre. Comme on le sait, dans un métier aussi incertain que l'enseignement, le terrain constitue une phase incontournable, il permet à l'élève-maitre de bien s'assurer de son exercice professionnel* »⁵⁶³. Certes, la nouvelle licence créée en 2016 est sans doute porteuse de gain au niveau pédagogique, les stages constituent une étape de préprofessionnalisation.

En outre, une formation s'étalant sur trois ans et qui s'articule autour d'un métier délicat, tel que l'enseignement des enfants en bas-âge, entraîne pour l'élève-maitre une plus-value au niveau des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Dans ce sens, l'IEP 1 montre qu'au cours d'un stage professionnel, échelonné sur une durée de temps plus ou moins suffisante, il y aurait toujours une possibilité pour que l'élève-maitre mobilise les savoirs inhérents à l'action éducative. Ainsi, il dit : « *Quand les stages professionnels sont programmés dès le*

⁵⁶¹Pour plus d'informations sur l'article de Chaoued, A. (2003), cf. le colloque AFIRSE à Paris en 2003 : <https://afirse.international.org/activites-scientifiques/manifestations/colloque-afirse-2003>

⁵⁶²Selon Ellics (1997), lorsqu'on en parle de la recherche-action, on ne peut ne pas citer ces trois caractéristiques que l'on peut considérer intéressantes : 1) la découverte du savoir approprié ; 2) la facilité de la recherche pédagogique (retour sur les pratiques) ; 3) la libération du chercheur de ses pensées classiques. Cité in : « *La problématique action-research/recherche-action et le travail coopératif* » de Nancy-Combes (1998), pp. 229-238 : <https://doi.org/10.4000/asp.2835>

⁵⁶³Entretien IEP 3, lignes 5472-5475, page 227 en annexes.

début de la formation, tel que le cas de la nouvelle licence (LAEE), cela ne peut qu'accroître la mobilisation des savoirs à enseigner et des savoirs de la pratique »⁵⁶⁴. Il en va de même pour l'IEP 3 qui, à son sens, constate que « la nouvelle licence (LAEE), par les stages professionnels qu'elle exige à partir de la 2^{ème} année, offre aux élèves-maîtres, avant de s'engager dans le métier d'enseignant, une occasion pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire utiles pour l'exercice d'enseignement »⁵⁶⁵. Comme on le voit, il y a un consensus en ce qui concerne l'apport des stages professionnels en matière de formation d'enseignants.

L'approche d'Altet (1996) nous aide à tenir compte de l'expérience de la pratique dans la construction des savoirs. D'ailleurs, selon Altet (1996, p. 34-35), il s'agit, d'une part des savoirs théoriques subdivisés en *savoirs à enseigner* (disciplinaires proprement dit) et *savoirs pour enseigner* (pédagogiques et didactiques), et, d'autre part, des savoirs pratiques répartis en *savoirs sur la pratique* (savoirs liés au comment faire) et en *savoirs de la pratique* (savoirs d'expérience, savoirs liés à l'action) ou encore, selon la formule de Sternberg (1985), cité par Altet (1996), « savoir quand et où ».

Il a été convenu que l'objectif de la nouvelle licence (LAEE) est de permettre à l'élève-maitre d'être en mesure de se préparer à l'exercice professionnel dans un temps de terrain bien élargi et tout en étant accompagné par des inspecteurs et des maitres formateurs. C'est pour ces raisons, telles qu'elles sont pratiquement perçues dans les instituts de formation, que le rapport va se tisser entre l'élève-maitre et les responsables des stages professionnels. Parler d'un accompagnement pédagogique rigoureux et performant dans la formation des enseignants c'est convenir que les élèves-maitres réussissent mieux dans leurs stages de pratique, et qu'ils approchent de façon approfondie le fonctionnement de la classe.

A vrai dire, la nouvelle licence (LAEE), au vu du rapport relationnel qu'elle essaie d'établir entre l'élève-maître et tous les intervenants des stages professionnels, semble être remarquable en matière d'encadrement et d'accompagnement pédagogique. Ainsi l'IEP 4 dit : « La nouvelle licence (LAEE) est par excellence un projet professionnel car elle propose des stages de pratiques accompagnés par des inspecteurs compétents et expérimentés »⁵⁶⁶. Certes, la nouvelle licence créée en 2016 est sans doute porteuse de gain au niveau de l'encadrement pédagogique au cours des stages si on la compare avec les précédentes formations.

⁵⁶⁴Entretien IEP 1, lignes 5189-5192, pages 211 en annexes.

⁵⁶⁵Entretien IEP 3, lignes 5477-5480, page 227 en annexes.

⁵⁶⁶Entretien IPE 4, lignes 6108-6110, page 233 en annexes.

Mais un dispositif de formation privé de ses moyens

Si la nouvelle licence (LAEE), par les avantages pédagogiques et didactiques qu'elle offre aux futurs enseignants, constitue un réel projet professionnel qui consiste à transformer le métier d'enseignant, ceci ne veut pas dire qu'elle ne soulève pas des problèmes. On ne peut se satisfaire d'une formation marquée par le seul accroissement du niveau d'études (bac+3). L'intérêt sur le niveau d'étude, sans se soucier en parallèle des besoins les plus particuliers au niveau de la pratique de classe, ne pouvait cependant être en mesure de professionnaliser le métier d'enseignant.

Il est important de relever que l'accent, dans une formation professionnelle, n'est jamais celui de la question du niveau d'étude ; en France, comme partout ailleurs, à juste titre, il n'est pourtant pas possible de passer les concours CRPE et CAPES sans se munir d'un master MEEF⁵⁶⁷, mais, comme l'on voit, lorsqu'il s'agit du classement relevant de la dernière enquête de PISA, les résultats semblent être tristes à pleurer⁵⁶⁸. Cela signifie que la formation des enseignants devrait être regardée comme étant un répertoire d'activités didactiques et pédagogiques susceptible de conduire les stagiaires à concevoir, avec leurs élèves, un apprentissage robuste et un enseignement efficace (Garcia-Debanc, 2007).

Contenus de formation stéréotypés

En matière d'éducation et d'enseignement, qui dit formation dit qualité des contenus répartis sur le temps destiné à tous les semestres, un cours bien structuré qui se focalise le plus souvent sur des « métacompétences » susceptibles de construire chez l'élève-maitre des connaissances et des compétences lui permettant de se situer dans le professionnalisme enseignant (Altet, 1994). Plus un élève-maître possède les formes particulières des savoirs (connaissances) et la capacité pour les mobiliser (compétences) plus il serait efficace dans son travail enseignant. L'apport que les connaissances et les compétences peuvent donner à la réflexion sur la régulation du travail enseignant, s'étend à la prise en charge de la

⁵⁶⁷MEEF : on l'appelle en France « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Il existe quatre mentions différentes pour le Master MEEF : 1) Master MEEF mention 1^{er} degré (enseignant du primaire) ; 2) Master MEEF mention 2^{ème} degré (enseignant du secondaire) ; 3) Master MEEF mention encadrement éducatif (CPE : conseiller principal d'éducation) ; 4) Master MEEF pratiques et ingénierie de la formation (pour les métiers de la formation).

⁵⁶⁸L'enquête PISA de 2018 place la France entre la 15^{ème} et la 21^{ème} place des 79 pays faisant partie de l'OCDE. La Tunisie, en dessous de la moyenne, garde toujours le bas du tableau du classement, à savoir selon l'enquête de 2015, le pays se retrouve à la 65^{ème} place sur 70 pays concernés par l'enquête de PISA. En 2013, la Tunisie est le 59^{ème} pays sur 65.

professionalité des élèves-maitres. Les connaissances et les compétences font partie intégrante des contenus de formation.

La question des contenus est particulièrement intéressante dans une formation dite professionnelle, car elle met en évidence le parcours de l'élève-maître. Selon l'IEP 3 : « *L'un des outils de formation les plus performants pour former sur le tas un instituteur praticien, capable d'analyser ses pratiques, c'est d'abord le fait de mettre l'accent sur le choix des contenus de formation d'une part, et de leur rapport avec les approches curriculaires utilisées par le ministère de l'Education* »⁵⁶⁹. Ainsi, il rajoute : « *De façon générale, la nouvelle forme de formation, mise en place en 2016, gagne à être repensée, tant sur la logique des approches curriculaires et sur le plan des ressources humaines (formateurs et inspecteurs expérimentés en sens propre du terme) que sur le plan des années passées entre les centres de formation et le terrain de stage* »⁵⁷⁰. Mais comment pourrait-on rendre des savoirs pratiques en « bons » outils ?

A vrai dire, un dispositif de formation qui se permet de laisser l'enseignant se rapprocher du professionnalisme, devait intégrer, dans ses contenus, d'une part des unités d'enseignement plus ou moins contextualisés, et, d'autre part, s'appuyer sur des champs tels que la recherche-action, l'apprentissage organisationnel, l'ingénierie de la formation et les divers courants d'analyse de l'activité (l'ergonomie, l'ergologie, la psychodynamique du travail et la clinique de l'activité). Pour ce qui est de la nouvelle formation des enseignants, à l'exception de quelques unités d'enseignement liées aux sciences de l'éducation, elle s'appuie sur des contenus le plus souvent classiques, ce qui peut empêcher l'enseignant de mobiliser consciemment ses savoirs pratiques.

La question des savoirs pratiques

Lorsque l'on découvre, au cours de notre travail de terrain, des inspecteurs qui se permettent de partager avec nous leur souci majeur et leur préoccupation inquiétante en ce qui concerne la manière selon laquelle ont été réfléchis et proposés les contenus de la nouvelle formation créée en 2016, on ne s'étonnera donc pas que le diplôme LAEE ne semblerait pas être capable de répondre aux exigences de l'école de la 2^{ème} République en Tunisie. Les

⁵⁶⁹Entretien IEP 2, lignes 5273-5277, page 219 en annexes.

⁵⁷⁰Entretien IEP 2, lignes 5278-5282, page 219 en annexes.

inspecteurs chargés des heures supplémentaires, à la fois pour la formation et pour le suivi des PFE⁵⁷¹, soulignent que le modèle de l'enseignant professionnel, auquel la société tunisienne porte un intérêt considérable, demeure malheureusement un projet difficile à atteindre. D'une part il existe un décalage entre ce qui s'enseigne dans les instituts de formation et ce que les futurs enseignants vont croiser en classe face à leurs élèves, et, d'autre part, les contenus semblent avoir une tendance aussi bien vers l'acquisition des savoirs formalisés que vers les savoirs de la pratique, de l'intégration, qui sont en mesure de théoriser l'action de l'enseignant et de l'adapter à la situation (Altet, 1996). C'est notamment sur l'apport central des savoirs de la pratique et l'interférence d'autres savoirs procéduraux et déclaratifs, que l'IEP 1 conçoit la formation des enseignants en Tunisie. « *Etre en mesure de mobiliser régulièrement ses savoirs, de les lier constamment à l'action établie en classe, développer ses compétences en articulant des savoirs diversifiés dans une situation d'apprentissage déterminée, est en effet ce que doit apporter la formation à ses stagiaires* »⁵⁷², comme l'a signalé l'IEP 1.

Sur la question de corrélation entre les savoirs de pratique et l'action éducative proprement envisagée en classe, Altet (1996, p. 36) a écrit : « *Dans les savoirs liés à l'action, une dimension intervient, c'est la dimension Adaptation à la situation : le savoir de la pratique est construit dans l'action à des fins d'efficacité, il est contextualisé, incarné, finalisé ; c'est un savoir adapté à la situation* »⁵⁷³. Cependant, à ne pas confondre les savoirs de la pratique, sans lesquels il serait vain de parler des compétences professionnelles, avec les seules séances de pratique relevant du terrain de stage, mais bien au contraire, les savoirs de la pratique commencent aux centres de formation et ils se renforcent au fur et à mesure de l'expérience, de la « praxis » selon l'expression d'Altet (1996). D'ailleurs, nous tenons à rappeler avec Altet (1996) qu'il s'agit, à l'opposé des *savoirs de la pratique*, des *savoirs sur la pratique*. Mais ce sont plutôt « les savoirs de la pratique » qui sont en mesure de rendre la situation de classe plus adaptée aux tâches éducatives de l'enseignant.

La question de la recherche-action

Comme les contenus de formation et les savoirs essentiellement pratiques, la recherche-action semble être un champ privilégié dans la formation des enseignants sinon, comme l'a souligné

⁵⁷¹PFE : on l'appelle en Tunisie « Projet de Fin d'Etudes ».

⁵⁷²Entretien IEP 1, lignes 5219-5222, page 212 en annexes.

⁵⁷³*Ibid*

Duvillard (2016, p. 165) : « *Que doit-on attendre de la formation ?* »⁵⁷⁴ Pourrait-on la qualifier de professionnalisant ? S'il est vrai qu'enseigner est devenu un métier renouvelé, professionnel, on ne peut plus, comme évoqué ci-dessus, se méfier du champ de la recherche-action. D'ailleurs, l'expression, dite en anglais « *action-research* » nous renvoie à la mobilisation des savoirs et des compétences dans le but de résoudre des situations-problème, le plus souvent délicates.

En observant d'un peu plus près le dispositif de formation créé en 2016 et destiné aux professeurs d'écoles, on constate que la part de la recherche en éducation et en enseignement demeure insuffisante. Par l'expression « recherche-action », nous désignons la démarche selon laquelle l'élève-maitre envisage l'activité enseignante dans sa globalité. Mais cela revient tout particulièrement à l'ensemble d'activités parcourues au cours des années de formation : l'acquisition consciente et rationalisée des savoirs disciplinaires et pédagogiques dans le centre de formation, l'intériorisation des savoir-faire à la fois « sur la pratique » et « de la pratique » et la préparation d'un PFE⁵⁷⁵ / PPFE⁵⁷⁶, qui doit se conformer aux exigences de la formation, aux besoins les plus particuliers de l'élève-maitre, aux demandes de l'« école de demain »⁵⁷⁷.

Sont sujets à nos critiques les modèles de formation qui ne se préoccupent pas de la recherche-action, et donc ne prennent pas la mesure de l'apport qu'elle peut pourtant fournir aux formés. Le défi de chaque nouveau dispositif est bien celui-ci : comment, à travers les contenus, les unités d'enseignement, les va-et-vient entre le centre de formation et le terrain de stage et la relation formateur-formé, réussir à mettre en place un plan de formation basé sur le champ de la recherche-action ?

Selon l'IEP 3 : « *S'agissant du poids de la recherche-action dans la formation dont on parle, il me semble que dans le cas où, comme les contenus de formation, les unités d'enseignement, liées intrinsèquement au terrain de stage, ne favorisent pas la question de la recherche approfondie en éducation essentiellement dans les PFE des stagiaires, il serait erroné*

⁵⁷⁴*Ibid*

⁵⁷⁵*Ibid*

⁵⁷⁶PPFE : on l'appelle en Tunisie : « Projet Professionnel de Fin d'Etudes ».

⁵⁷⁷Il ne s'agit pas de l'expression : l'« Ecole de Demain » (2002-2007), qui fut la nouvelle réforme du système éducatif tunisien et qui n'est malheureusement pas allée jusqu'au bout.-Ce qu'on désigne, par cette expression, c'est aider les futurs enseignants à stimuler la recherche en éducation, dans le sens où l'école doit s'adapter à l'élève tel qu'il est.

d'espérer voir des signes de performances scolaires, chez les enseignants, comme chez les élèves »⁵⁷⁸. Ainsi, il rajoute : « La formation d'un enseignant efficace et compétent dans le champ de la recherche durable en éducation, ne s'envisage pas uniquement par un recours à des stages de professionnalisation »⁵⁷⁹. Il en va de même pour l'IEP 2, qui souligne que « les disciplines ayant rapport avec l'éducation, l'enseignement et les moyens psychologiques, d'ailleurs classées spécifiques dans cette formation, ne sont pas prises en compte lors des examens semestriels, ce qui laisse créer chez les élèves-maîtres un désintérêt, voire un refus »⁵⁸⁰. Si on tient pour vrai que les inspecteurs interrogés sont en réalité des enseignants-formateurs membres des instituts où nous avons enquêté, nous devons prendre très au sérieux leurs constatations (et leurs recommandations).

⁵⁷⁸Entretien IEP 3, lignes 5484-5488, page 227 en annexes.

⁵⁷⁹Entretien IEP 3, lignes 5489-5490, page 227 en annexes.

⁵⁸⁰Entretien IEP 2, lignes 5266-5269, page 218 en annexes.

CHAPITRE 7 – UN RECRUTEMENT D’INSITUTEURS⁵⁸¹ BASE SUR UN PROFIL DE COMPETENCES

Le recrutement d’instituteurs, plus peut-être que tout autre recrutement, ne peut réussir, à notre sens, sans l’appui sur une politique bien pensée d’acquisition de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles.

7.1-Zoom sur le profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles

Dans des métiers délicats tels que l’éducation et la formation, il est intéressant, avant de passer à l’état du recrutement, de faire le point sur la question des compétences professionnelles, institutionnelles et réelles, c’est-à-dire un profil dont le répertoire des savoirs, des savoir-faire ou savoir-être est en effet plus large que celui auquel croient les recrutés eux-mêmes. Le profil de l’enseignant en lui-même ne saurait être envisagé en tant que critère déterminant ; il ne prend toute sa signification que si on l’étudie conjointement avec d’autres points exigeants, tels que le contexte économique et social du pays, l’approche éducative adoptée, les besoins spécifiques des apprenants et de l’école elle-même autour desquels a été fondé le système éducatif. Ce profil de l’enseignant ébauché ici se veut pluriel ; il renvoie à ce que demande l’acte d’enseigner dans sa complexité. Car de même qu’on ne pourrait réduire l’activité enseignante à une simple exécution, de même l’expression dite « profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles » ne saurait suffire en elle-même.

Mais, avant tout, qu’est-ce qu’une compétence professionnelle ?

Au Québec, le ministère de l’Education donne une très large définition pour le mot compétence : « *La compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un*

⁵⁸¹Appelés désormais « professeurs d’écoles ».

continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste dans un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet »⁵⁸². Bien que la définition du ministère québécois renvoie à la compétence dans un contexte aussi exhaustif que l'on imagine en tant qu'enseignant, on pourrait considérer que la compétence professionnelle est envisagée comme un ensemble d'habiletés et de savoirs, qui rendent l'enseignant, « praticien de classe », capable de mener son activité de manière professionnelle et efficace.

En Tunisie, les programmes officiels de l'enseignement de base présupposent la définition suivante pour le terme compétence : « *Une compétence est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre diverses situations-problèmes nouvelles, familières et significatives. Une compétence est en fait un savoir-agir en situation* »⁵⁸³. Pour Altet (2012), quand il s'agit d'évoquer les compétences professionnelles de l'enseignant, il faudrait également les corrélérer au modèle type de l'enseignant. En ce sens, l'auteure dit : « *On peut penser que la définition des compétences de l'enseignant, dit (ou non) professionnel, passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé* »⁵⁸⁴ (Altet, 2012, p. 43).

De nombreuses études montrent d'ailleurs que la notion de compétence professionnelle correspond en effet à un processus d'actions, telles que l'analyse, la conception, l'intervention et la régulation, sans lesquelles la pratique professionnelle de l'enseignant ne vise pas l'efficacité. Mais il ne faudrait cependant pas limiter le terme de compétence professionnelle à une caractéristique stable, facile à acquérir par tous les enseignants. Bien au contraire, cette capacité d'actions qui est sans cesse en progression, varie d'un enseignant à l'autre et est tributaire des objectifs que la personne se donne au cours de son parcours professionnel. Dans cette optique, Archambault et al. (1999, p. 9) montrent qu' « *une compétence est toujours susceptible de s'accroître et de s'approfondir. C'est une réalité qui se construit, c'est la mise*

⁵⁸²Le gouvernement du Québec. La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Ministère de l'Éducation, 2001, p. 45, cité dans : Jutras France, « Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec », *les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 2007, Vol, 40, n° 2, pp. 35-52 : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

⁵⁸³Programmes officiels / 3^{ème} degré de l'enseignement de base (p. 54), éditions 2004.

⁵⁸⁴*Ibid*

en œuvre d'un potentiel propre à chaque personne au gré des défis professionnels à relever »⁵⁸⁵.

7.1.1-De la question de la compétence à la question du recrutement

Dans le champ du métier de l'enseignement, le recrutement des enseignants est traditionnellement saisi à travers la maîtrise des compétences professionnelles. C'est par ailleurs devenu une réalité. Au Québec, à titre d'exemple, depuis 2001, il n'est question de formation à l'enseignement qu'autour d'un Référentiel de compétences au nombre de 12 composantes (Degand et Dejemeppe, 2016). Il est de même pour la France. Cependant, choisir cette voie c'est d'abord préparer un terrain de formation et d'accompagnement favorable aux prédispositions des élèves-maitres. D'ailleurs, opter pour un recrutement fondé sur l'acquisition des compétences professionnelles, inhérentes à l'acte d'enseigner, c'est se permettre de mettre au point quelques outils pédagogiques et didactiques qui seront autant de repères pour mener à bon escient son activité enseignante. Certes, l'acte d'enseigner demeure un problème majeur et peut empêcher l'enseignant de réaliser un travail pédagogique efficace et probant s'il n'est pas doté des savoir-faire, lesquels lui permettront de se familiariser avec les « facettes » du métier.

Il est à signaler, par ailleurs, que prôner la question des compétences de base, dans les métiers d'éducation et de formation, est un choix auquel les responsables de formation devraient ne pas hésiter à le mettre en valeur dans leur politique éducative. Mais cela ne peut se faire dans un « laps de temps », c'est-dire sans recourir à des débats constructifs où enseignants, inspecteurs, directeurs d'établissements, parents d'élèves et universitaires participent, chacun selon sa culture et sa tendance éducative. Cela nécessite réellement des acteurs conscients et cultivés, des personnes-ressources. Car l'éducation est le défi de tous, un débat où chacun trouve sa place, est pour toujours tributaire de l'apport de l'autre.

Pour les raisons que l'on a évoquées, mettre en œuvre un dispositif de formation et gérer avec beaucoup de rigueur ses axes n'est pas chose facile, le recrutement de ses acteurs non plus : il

⁵⁸⁵Archambault et *al.* (1999). Enseigner au collégial aujourd'hui. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. In : *Pédagogie Collégiale*, V. 12, n° 3, pp. 8-13 : https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/performa_12_3.pdf

recourt à des critères particuliers, scientifiques, basés sur un socle de connaissances bien élargies. En fait, on ne recrute pas le professeur d'école pour la même raison qu'on le fait pour un professeur de collège ou de lycée, car mener aujourd'hui une classe de maternelle ou de primaire c'est mettre en œuvre particulièrement des qualités spécifiquement requises, à savoir être en possession de savoirs pluriels et diversifiés. Le recrutement des futurs enseignants doit être avant tout réfléchi de façon différente.

Dans ce sens, lorsqu'il s'agit de la question du recrutement des enseignants au cours de la dernière décennie, beaucoup de nos interviewés se montrent soucieux. Ainsi, l'IEP 1, qui dirige une circonscription depuis presque 7 ans et prépare un master en philosophie de l'éducation, dit : « *S'il y a une chose à retenir à la suite de cette politique éducative et qui me rend soucieux, c'est que notre ministère s'appuie sur le postulat selon lequel le métier d'enseignant demeure encore un travail qui s'apprend avec le temps. Bien au contraire, il n'est plus temps de recruter de cette manière ; c'est à la manière de l'évolution du métier, de la réalité de la classe et des besoins d'élèves qu'il faut en effet aborder la question de recrutement du personnel enseignant* »⁵⁸⁶. Il en va de même pour l'IEP 2 (ancien normalien, inspecteur depuis de longues années, puis formateur des élèves-maitres à l'ISEAH de Sbeïtla depuis son ouverture en 2017), qui n'est pas d'accord avec le système de recrutement. Ainsi, l'IEP 2 dit : « *Bien que le recrutement des enseignants, actuellement en vigueur, ne soit pas basé sur des critères robustes donc ne répondant, ni aux nouveaux besoins du métier, ni à ce que demandent particulièrement la classe et les élèves, force est de constater que ce qui préside au choix des intéressés, c'est essentiellement l'embauche directe et garantie, vu le chômage des flux de diplômés* »⁵⁸⁷. Comme nous le voyons, le discours des interrogés permet de préciser la question de trois constituants essentiels (le métier, les élèves et la classe), il va plus loin qu'une simple idée de recrutement.

Pour leur part, l'IEP 3, l'IEP 4 et le formateur des inspecteurs au CENAFFE⁵⁸⁸ font le constat de la nécessité d'une étude du lien intrinsèque entre l'acquisition des compétences de base par l'enseignant et la question de son recrutement. De plus, ces interviewés estiment qu'il s'agit en effet d'un rapport classique entre ce que les élèves-maîtres doivent posséder comme compétences indispensables et leur recrutement dans un métier aussi délicat que l'enseignement, et que cela doit exister bien avant le commencement de la formation, à savoir dès le test dit de « psychotechnique ». Ainsi, l'IEP 3, inspecteur général depuis 2013 et

⁵⁸⁶Entretien IEP 1, lignes 5210-5215, page 211 en annexes.

⁵⁸⁷Entretien IEP 2, lignes 5287-5290, page 219 en annexes.

⁵⁸⁸*Ibid*

formateur des élèves-maîtres depuis 2016, montre que le recrutement des personnels enseignants ne peut être appréhendé en dehors de la question d'une maîtrise certaine des compétences professionnelles. Celles-ci font partie intégrante du métier d'enseignant. Sur ce sujet, il s'exprime ainsi : « *Pour qu'il y ait recrutement « professionnalisant », il faut que le ministère de l'éducation réfléchisse, a priori, sur un réel profil de compétences durables et déterminantes, c'est-à-dire faire en sorte que tout recrutement, dans le champ d'éducation et d'enseignement, soit davantage saisi en termes d'une base de capacités et de prédispositions* »⁵⁸⁹.

L'idée d'un recrutement basé sur la mise en place des aptitudes personnelles, acquises même avant la formation initiale, a été également défendue par l'IEP 4 : « *Compte tenu du rôle majeur que joue la compétence professionnelle dans une conduite sereine de la classe, en maternelle comme au primaire, à cet égard, il est temps de réfléchir autour d'un rapport entre les potentiels de l'élève-maître et son recrutement. Plus spécifiquement, toute autre tentative de travail, sans pour autant lier intimement le couple compétence/recrutement, ne peut que générer des effets négatifs sur l'enseignant et sur l'enseigné dans un futur assez proche* »⁵⁹⁰. Ces citations visaient à décrire la manière selon laquelle le recrutement des enseignants peut être saisi en vue de faciliter la conduite de la classe, donc de réduire l'écart entre le *prescrit* et le *réel* dans le travail enseignant. C'est dans le même fil conducteur que s'inscrit le point de vue du formateur des inspecteurs au CENAFFE : « *Si l'on veut surmonter les difficultés pédagogiques qui constituent des barrières pour certains enseignants et surtout les nouveaux recrutés, il serait intéressant de mettre fin à un recrutement basé uniquement et depuis longtemps sur l'obtention du diplôme, c'est-à-dire repenser le test dit de psychotechnique qui préside à la formation. Là, j'aimerais me référer, lors de l'entretien de l'acceptation pour la formation, particulièrement à la maîtrise intelligible des compétences de base* »⁵⁹¹.

L'analyse des propos des trois derniers interrogés montrent à quel point l'actualité de la question du recrutement des enseignants de primaire s'avère problématique. La politique du recrutement telle qu'elle est décrite nous semble contestée et elle suppose des interrogations, voire un énorme débat public. Or, le défi majeur consiste à mettre en place de nouveaux systèmes du recrutement susceptibles de produire des enseignants professionnels.

⁵⁸⁹Entretien IEP 3, lignes 5500-5504, page 227 en annexes.

⁵⁹⁰Entretien IEP 4, lignes 5621-5622, page 234 en annexes.

⁵⁹¹Entretien formateur des inspecteurs au CENAFFE, lignes 6686-6692, page 245 en annexes.

Il s'agit là de se permettre de rompre avec la logique traditionnelle utilisée dans les anciens centres de formation et de créer de nouvelles formes de recrutement tenant compte des lacunes et des insuffisances signalées. Ceci indique que le changement de la conception du recrutement des enseignants des écoles primaires est devenu, plus peut-être qu'il ne le fut jamais, une nécessité que l'on ne peut nier. Il n'est donc pas possible de ne pas tenir compte, au cours du recrutement ou même dans la formation, de l'axe du « profil métier », dit « profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles ». Ceci nous conduit à affirmer que parler du profil métier, ce serait prendre en considération des compétences institutionnelles et réelles sans lesquelles l'élève-maitre ne parvient pas à se préparer à un métier aussi particulier que l'enseignement.

7.1.2-Autour des compétences professionnelles institutionnelles

Depuis bien longtemps, les nouvelles approches éducatives s'efforcent de rendre à l'école sa valeur authentique qui, jusqu'aux années 90 du siècle dernier, remplissait efficacement son mandat, c'est-à-dire qu'elle réunissait un bon nombre de sociétés partout dans le monde autour d'une même finalité, à savoir l'éducation et la citoyenneté. Par cette fonction et bien d'autres, l'école constitue par excellence un véritable ascenseur social. Mais cela devrait se traduire par un réel rattachement à la part institutionnelle de l'école dont nous parlons. Si l'on tient pour vrai que l'activité enseignante s'exerce dans un champ d'action à trois pôles : les cours (dans une classe), les programmes (relevant du Ministère) et la communauté éducative, il serait important de se munir d'un minimum de règlement relevant de l'institution à laquelle on appartient. Aujourd'hui, enseigner est devenu une tâche majeure qui nécessite forcément une connaissance de l'institution et de ses composantes, que l'on considère en tant qu'axe déterminant, inéluctable, surtout lorsqu'il s'agit des paramètres de l'expression « compétence professionnelle ».

En Belgique, dans un dossier d'instruction intitulé « Profil générique du métier d'enseignant » (Avis 131) relevant du Conseil du 27 novembre 2015, le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) considère l'axe institutionnel en tant que facteur indispensable pour mener à bon escient son métier d'enseignant. Dans ce dossier d'instruction que le CEF de Belgique a produit pour le « profil générique de l'enseignant », se présentent cinq axes dépendants l'un de l'autre, regroupés le plus souvent et justifiés par le fait qu'enseigner est un véritable métier dont l'objectif majeur dépasse les seules tâches pédagogiques et didactiques. Parmi d'autres

axes inhérents au métier d'enseignant, le CEF, à juste titre, fait appel au social (relationnel, culturel et citoyen), au professionnel (engagement et responsabilité), au pédagogique (planification et conduite de l'action éducative) et au personnel (développement des compétences individuelles en lien avec les exigences du métier).

Selon le CEF, le véritable enjeu de l'acte d'enseigner est bien l'« inscription dans la démarche qualité de l'institution ». Certes, une connaissance institutionnelle élargie et une conscience quasi-totale des attentes de l'école représentent un corpus de savoirs permettant de s'impliquer dans la vie et les projets de la communauté éducative, à savoir se mettre en situation de jouer le rôle d'un « coéquipier » d'un projet institutionnel à visée éducative. Dans ce modèle de conception de la compétence professionnelle institutionnelle : comment faire en sorte que le « profil métier » soit réel, c'est-à-dire qu'il existe véritablement auprès des élèves décrits en termes de futurs citoyens nécessitant certains types de savoirs ?

7.1.3-Les compétences professionnelles réelles : l'impossible quête ?

Par rapport aux évaluations récentes des organisations internationales, telles que l'OCDE⁵⁹² et PISA⁵⁹³, mais également en tenant compte de quelques évaluations internes relevant particulièrement des inspecteurs des écoles primaires que l'on considère comme experts en matière d'éducation et de formation⁵⁹⁴ et en référence au peu nombreuses recherches universitaires⁵⁹⁵ portant sur les compétences professionnelles réelles de l'enseignant en Tunisie, nous retenons que rares sont les enseignants dont les caractéristiques répondent aux paramètres du « profil de l'enseignant type ». La question du profil de l'enseignant modèle qui requiert un ensemble de compétences dont chacune constitue une composante spécifique, représente évidemment un souci majeur pour les responsables de la formation initiale en Tunisie.

D'ailleurs, les observations de classe et les entretiens que nous avons menés tout au long de ce travail et qui ont nourri le terrain de notre recherche confirment cette constatation : la quête

⁵⁹²Organisation Internationale de Coopération et de Développement Economique.

⁵⁹³Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Program for International Student Assessment).

d'une compétence professionnelle réelle et solide auprès des élèves-maitres en phase de préprofessionnalisation demeure difficile. Lorsque des hommes du terrain, tels que les inspecteurs, ou même des responsables de très haut niveau, évoquent avec inquiétude la manière selon laquelle s'élabore la question du recrutement des instituteurs, cela pourrait résumer les conséquences d'une politique éducative mise en question. Celle-ci se situe sur un *continuum* qui passe d'abord par la satisfaction des syndicats et de certains responsables du ministère de l'éducation, qui sont à l'origine de la montée de la privatisation de l'enseignement de base en train de reconfigurer le paysage éducatif national.

Alors que signifie, dans les métiers d'éducation et d'enseignement, un recrutement véhiculé par un retour essentiel à l'expression « profil métier » ?

7.2-Le « profil métier » : une exigence préétablie même au choix de l'élève-maître

A l'encontre d'autres métiers, le travail enseignant dépend, pour une large part, d'une posture professionnelle qui est plus ou moins le témoin de l'efficacité et qui englobe des compétences et également des traits relevant particulièrement du professionnalisme enseignant. Les caractéristiques dont nous parlons sont en effet devenues inhérentes à toute situation d'enseignement. Pour sa part, Duvillard (2016, p. 11) se permet d'insister sur les « gestes professionnels et les gestes du métier », lorsqu'il s'agit de concevoir les besoins particuliers du métier d'enseignant. Ainsi, l'auteur souligne que « *les gestes professionnels dépassent les simples caractéristiques techniques des gestes du métier, ils portent en eux, une autre dimension. Les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes propres au métier, ils représentent la somme des gestes invariants dans une situation professionnelle donnée* »⁵⁹⁶. Car enseigner, c'est parvenir à faire sens dans une situation d'apprentissage-enseignement donnée, qui fait le plus souvent preuve de complication ; il serait important de réfléchir à l'avance sur des élèves-maîtres en capacité d'acquérir les qualités requises.

⁵⁹⁶*Ibid*

Comme le souligne le responsable des programmes au ministère de l'éducation⁵⁹⁷ : « *S'il est vrai que le métier d'enseignant est bien une activité impossible, alors recruter consiste avant tout à admettre un processus de sélection des élèves-maitres dès la classe terminale, c'est-à-dire faire en sorte que seuls les lauréats du Bac puissent devenir enseignants* »⁵⁹⁸. S'il y a une chose à retenir dans cette citation, c'est qu'il faut prendre au sérieux la question du recrutement des instituteurs. En particulier, il manque une étude approfondie sur ce qu'est un profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles, sa déontologie, sa signification, sa caractéristique fondamentale.

De plus, le « profil métier », ce n'est pas un slogan que l'on doit défendre dans les rapports des réformes éducatives ou dans les séminaires répétitifs et dépourvus de réels projets que l'on a vu au cours des derniers mandats de certains ministres de l'éducation. C'est plutôt un processus de construction systématique des gestes professionnels, où l'on peut schématiser les traits de la responsabilité professionnelle en face d'un groupe d'élèves réunis dans une classe. Ainsi, le responsable des programmes ajoute : « *Le profil de l'enseignant dont on parle ici consiste moins en une recherche de nouvelles qualités requises ou en un large savoir des questions surtout en lien avec l'éducation et l'enseignement qu'en une prédisposition générale à un métier qui dépend beaucoup de la rigueur et de la patience* »⁵⁹⁹. Comme on le voit, le responsable de la formation et des programmes a une conception particulière du profil de l'enseignant. Il s'agit, selon lui, d'abord d'une question de prédispositions auxquelles la société tunisienne des années 1960, 1970 et 1980 accordèrent une très grande importance. En fait, notre interviewé fait partie intégrante de cette société qui a fait de l'éducation et de l'enseignement une forme d'ascenseur social.

Pour leur part, Archambault et *al.* (1999, p. 8) signalent que « *le profil peut être vu comme une forme de représentation des compétences professionnelles que requiert l'enseignement [...] Il donne un aperçu général, une description à larges traits de ces compétences et non une liste détaillée de tâches ou d'activités professionnelles* »⁶⁰⁰. Comme le montre cette citation, ce qui devient alors essentiel, quand il s'agit de la question du « profil métier », c'est essentiellement la question des prédispositions personnelles et d'acquisition des compétences professionnelles, lesquelles semblent être inhérentes à toute action éducative. Promouvoir le

⁵⁹⁷Il s'agit d'un entretien avec Monsieur Rabhi Mongi, un ancien instituteur normalien, inspecteur des écoles primaires, puis responsable des programmes au ministère de l'Éducation, direction de l'enseignement de base.

⁵⁹⁸Entretien responsable des programmes, lignes 6555-6558, page 239 en annexes.

⁵⁹⁹Entretien responsable des programmes, lignes 6560-6563, page 240 en annexes.

⁶⁰⁰*Ibid*

« profil métier » – compétences professionnelles, institutionnelles et réelles – consiste alors à réfléchir constamment sur le quotidien de la classe, à savoir la manière de mettre en œuvre ses propres sollicitations et les circonstances qu’il présuppose. Cela n’étonnera certes pas que la classe soit envisagée en tant qu’un milieu de vie accueillant, à savoir un milieu où l’on peut traduire en acte significatif les multiples tâches éducatives, donc sentir qu’elle est également porteuse de « fougue », pour l’élève comme pour l’enseignant. Il est enfin important de citer les caractéristiques de la classe, les moments difficiles de mise en situation, les temps de crainte ou d’incertitude.

Tenir autrement sa classe, à savoir aller au-delà du prescrit, pourrait-il être lié uniquement au profil de compétences professionnelles ?

7.3-Le profil de compétences professionnelles, un facteur déterminant

Comme évoqué précédemment, la notion de compétences professionnelles est une notion largement répandue et la préoccupation pour sa nécessité, en particulier dans les métiers d’éducation et d’enseignement, n’est pas tout à fait nouvelle. Mais elle a pris une vigueur remarquable avec l’idée de la professionnalisation enseignante véhiculée par les approches éducatives approfondies mises en œuvre depuis l’apparition de l’expression : « l’Education nouvelle ». En fait, la conception de l’éducation nouvelle, mise en avant par des pédagogues tels que Montessori, Freinet, Decroly, Dewey et bien d’autres, montre que le couple « éducation/enseignement » dépend de nouvelles compétences axées essentiellement sur les *savoir-faire* et sur une nouvelle conception de l’image de l’élève et de ses besoins les plus particuliers, à savoir qu’enseigner renvoie à une véritable activité professionnelle qui dépend de pratiques pédagogiques plus étendues que de simples connaissances formalisées.

Si l’on veut que l’enseignant puisse remplir sa mission dite « impossible », donc se situer dans l’ordre du savoir-agir, il faudrait tenir compte du fait que l’essence de son travail n’a plus pour cible seulement de transmettre un contenu, mais de se munir en particulier des compétences professionnelles capables de soutenir le développement des compétences de l’élève. Or, le fait de disposer des compétences et de la capacité de les utiliser de manière judicieuse est ce qui distingue un professionnel d’un autre. Des expériences mondiales empreintes d’efficacité en matière éducative peuvent en effet être citées dans ce sens. A titre

indicatif, nous tenons à mentionner encore l'expérience du Québec, qui a procédé, en 2001, à une refonte éducative basée sur les compétences de l'enseignant, une réforme qui trouve son sens, comme l'a souligné Jutras (2007, p. 37), à travers le passage du « *paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage* »⁶⁰¹.

Voilà donc l'enjeu majeur de l'éducation et de l'enseignement ; l'enseignant n'est plus celui qui est connu comme un spécialiste des matières scolaires à enseigner, mais plutôt comme un professionnel de la question de l'apprentissage de tous les élèves, chacun à son rythme et selon ses capacités particulières (Jutras, 2007). Cette présente image montre d'ailleurs que c'est évidemment de cette façon que les politiques éducatives doivent viser l'efficacité dans l'école.

Au cours des entretiens, deux interviewés⁶⁰² précisent qu'il est en effet nécessaire d'accorder de l'importance à la question du profil de compétences professionnelles lorsqu'il s'agit du recrutement dans le secteur primaire. C'est un fait acquis, en Tunisie, comme partout ailleurs, la question des compétences professionnelles, particulièrement dans les métiers d'éducation et de formation, s'avère de jour en jour incontournable ; elle ne cesse de subir des changements, souvent profonds, pour répondre aux réalités éducatives et aux exigences des progrès du métier enseignant. Certes, mais quel poids est réservé au profil des compétences professionnelles ? Là est bien toute la question que nous voulons traiter avec les inspecteurs qui participent à la sélection des élèves-maîtres, bref qui s'occupent de la procédure des tests dits « psychotechniques » destinés à tout étudiant, voulant devenir enseignant.

Aujourd'hui, devenir enseignant n'est plus chose facile. Il faut se munir de larges connaissances en matière de psychopédagogie. Quand on fait le pari de l'enseignant efficace, professionnel, réactif, praticien dans sa classe, il faudrait réfléchir sérieusement sur le profil des compétences professionnelles plutôt que sur l'ensemble de son parcours scolaire et universitaire. De plus, à partir du moment où l'on tient pour vrai que la classe n'est plus considérée seulement comme un lieu de transmission des savoirs, mais aussi en tant qu'un « microsystème social » exigeant de la part de l'enseignant des modalités de communications, des stratégies d'interventions et des techniques d'animation particulières et à la portée de tous les apprenants, il serait important, bien avant de procéder au recrutement, de concevoir des modes d'actions basés sur un référentiel de compétences durables et significatives.

⁶⁰¹Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. In : *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, V. 40, n° 2, pp. 35-52 : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-leducation-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-35.htm>

⁶⁰²Il s'agit ici des deux responsables de la formation et des programmes (R1 et R2 dans les annexes)..

L'on peut en effet espérer des effets pédagogiques ou même didactiques avantageux et parfois très satisfaisants si la question du recrutement se pose en rapport avec des compétences, dite de base, que l'élève-maitre doit acquérir, particulièrement avant la tenue d'une classe en responsabilité. La construction d'un profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles chez les futurs enseignants concerne les décideurs de l'éducation, mais aussi les responsables des centres de formation, les formateurs, les associations à visée éducative et également les syndicats de l'éducation. Retravailler les compétences professionnelles de l'enseignant tunisien, ce n'est pas simplement alléger la durée de formation (désormais 3 ans après le Bac), c'est assurer les meilleures conditions d'appropriation du métier⁶⁰³, c'est aussi remettre en question, dans toute la mesure du possible, tout ce qui peut reproduire chez l'enseignant la souffrance professionnelle (la surcharge du métier) et les rapports de domination et souvent d'exploitation (la hiérarchie de l'inspecteur).

⁶⁰³C'est un travail académique à double volets et qui nécessite une volonté politique. D'une part, considérer l'élève-maitre, dès la 2^{ème} année, comme un chercheur débutant, donc lui initier à la recherche-action, et dès la 3^{ème} année – étant donné qu'il est désormais enseignant stagiaire - lui offrir une classe sous sa responsabilité. D'autre part, au lieu de condamner le système entier, il faudrait s'appuyer, dans la formation d'enseignants, sur des docteurs en sciences de l'éducation (côté théorique) et des inspecteurs chevronnés (côté pédagogique).

CHAPITRE 8 - INTERPRETATION GENERALE DES RESULTATS ET DISCUSSION

8.1-Synthèse des résultats

La synthèse des résultats relevant de l'enquête « triangulaire » – par observation, par entretien semi-directif et par questionnaire –, nous permet de confirmer que le métier d'enseignant est bien un travail complexe, incertain et difficile à gérer ; il exige forcément le passage par des phases à la fois *en amont*, au cours et *en aval* de l'exercice effectif. Cela dit, parler du métier d'enseignant c'est, incontestablement et *a priori*, penser les tâches réellement demandées en classe dans leur rapport avec trois facteurs conséquents :

- 1- Formation initiale qui dépasse, dans les stages de terrain, les savoirs du métier - des *gestes du métier aux gestes professionnels* - dans la mesure où, outre la posture réflexive, une « posture gestuée »⁶⁰⁴ est demandée dans un métier aussi difficile et incertain que l'enseignement de base ;
- 2- Pratiques de classe contextualisées, multidimensionnelles, analysables, c'est-à-dire qui servent à faciliter « les savoirs de la pratique »⁶⁰⁵ et que l'on peut adapter à toute action « pédagogico-didactique » supposée ;
- 3- Dimension relationnelle et organisationnelle entre *l'inspecté et l'inspecteur* d'un côté, et *l'enseignant et l'enseigné* de l'autre. Cette dimension est inhérente à l'acte d'enseigner comme à l'acte d'apprendre, au sens où elle se comprend comme régulatrice de malentendus, de tensions et de conflits, donc un parmi d'autres garants du « bien-être enseignant ».

⁶⁰⁴L'expression est pour son auteur Jean Duvillard (2016, p. 41). Pour plus d'informations sur les gestes du métier et les gestes professionnels, nous conseillons à nos lecteurs de consulter l'ouvrage : *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante* pour son auteur Duvillard.

⁶⁰⁵« Les savoirs de la pratique », concept qui a été beaucoup utilisé par Altet (2012), fait partie intégrante des savoirs pratiques. Ce concept désigne « *les savoirs d'expérience, les savoirs issus de l'action réussie, de la praxis* » (Altet, 2012, p. 35).

La présente synthèse, bien qu'elle puisse être relativement envisageable parce que les données recueillies proviennent, pour une large part, des enquêtés qui sont, soit en cours de formation (les élèves-maitres), soit en exercice professionnel (les enseignants réellement en classe), soit en situation de retraite (les normaliens), peut représenter des signes de perspicacité et d'éclaircissement essentiellement au niveau de l'activité enseignante proprement dite, car elle tire son origine d'une analyse de contenu par « triangulation ». Ce bilan, que l'on nomme **propos sur le métier d'enseignant dans son contexte national particulier**, est porteur de sens si on considère qu'un travail d'observations directes sur les pratiques effectives a été réalisé au cours de ces travaux de recherche d'une part, et que, d'autre part, le chercheur – étant un instituteur depuis presque 20 ans – fait partie intégrante du sujet autour duquel tourne la thèse. Sa longue expérience va lui servir de point de repère dans la création de quelques pistes d'actions plus ou moins envisageables, dans une politique éducative façonnée d'une manière paradoxale et contraignante⁶⁰⁶.

Nous voulons aussi rappeler un élément qui nous paraît assez important dans ces travaux de recherche : il est indispensable, nous semble-t-il, du moins à l'issue de l'enquête que nous avons menée :

- 1- de travailler sur des va-et-vient entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques renouvelés (la formation) ;
- 2- de se préoccuper du caractère interminable et répétitif des actions éducatives (les pratiques ordinaires), donc de la question de la *souffrance professionnelle* que cette répétitivité peut engendrer ;
- 3- de considérer la dimension relationnelle comme étant un facteur essentiel.

L'enjeu de cette recherche n'est pourtant pas de faire un travail de prescriptions : il est, nous semble-t-il, nécessaire de mettre en évidence les caractéristiques fondamentales du métier

⁶⁰⁶Sur ce point, on a constaté tout au long de notre parcours professionnel, en tant qu'enseignant, que le temps réel d'enseignement n'est pourtant pas en droit de répondre à ce que demandent les programmes scolaires d'une part, et d'autre part qu'une partie majeure de ce qui est prescrit dans les manuels des élèves semble ne pas être ni à la portée de certains élèves, ni même à la portée des enseignants novices. De plus, l'écart entre les contenus des programmes et le raisonnement « normal » des apprenants est plus large que ce qu'imaginent eux-mêmes les enseignants. Le risque est grand dans les zones d'éducation prioritaire où les parents ne disposent pas du « capital culturel », scolaire et économique suffisant.

d'enseignant dans les écoles primaires en Tunisie, qui semble difficile à cerner, pour les enseignants comme pour leurs élèves. Il nous faut donc prendre la mesure de ces trois points :

- a- mettre les élèves-maitres dans des situations de formation leur permettant d'être autonomes et capables de faire un retour sur ce qu'ils font en termes de pratiques, donc de développer chez eux une posture réflexive ;
- b- procéder à un travail d'analyse de l'activité enseignante et / ou de pratiques qui prend sa source dans la réduction de l'écart existant entre travail *prescrit* et travail *réel* du métier pour répondre à des besoins « pédagogique-didactiques » ;
- c- revoir avec les enseignants, dans ce qu'il a de plus complexe, le travail scolaire, mais aussi extrascolaire et ordinaire, et travailler de plus en plus sur la dimension relationnelle et organisationnelle. Pour un bon nombre de tâches éducatives indéterminées, on trouve un décalage entre « ce que demandent » les programmes et ce que les élèves n'ont pas acquis ou ce qui ne leur a pas été enseigné.

Lorsqu'il s'agit de la formation d'enseignants et du processus enseignement-apprentissage, comme l'on a montré tout au long de cette recherche, le défi est bien celui-ci : comment faire en sorte que, d'une part, le « savoir-faire-professionnel » et le *savoir-être* soient intériorisés et ancrés dans la mémoire de l'élève-maître, au sens où il serait capable d'adapter toute situation pédagogique et / ou didactique à ses aptitudes professionnelles et à ses attitudes personnelles, et, d'autre part, s'adapter au rythme scolaire des élèves sous sa responsabilité ? Ainsi, comment accepter qu'en formation initiale on puisse instaurer un dispositif sans recourir à un travail d'analyse de pratiques ? De plus, pourquoi tant de « contrôles »⁶⁰⁷ à proposer dans le travail enseignant, alors qu'il est préférable de travailler sur une culture d'autocontrôle ? Pourquoi quelques inspecteurs semblent-ils être très attachés à l'aspect autoritaire et hiérarchique de leur métier, voire restent encore dans une « position haute », alors que leur mission est d'abord et avant tout une forme d'accompagnement pédagogique ? Comment leur faire prendre la mesure du côté relationnel et communicationnel dans un métier dit de l' « humain », « avec et sur l'humain » au sens d'Altet (2014) ?

⁶⁰⁷Nous désignons par le mot « contrôle » les visites souvent répétitives des inspecteurs et des assistants pédagogiques.

8.2-Etapes de la discussion

Dans le but de montrer dans quelle mesure les résultats obtenus répondent, ou non, aux objectifs que l'on se fixait dans ce travail, nous proposons une première phase de discussion qui se situe à deux niveaux :

- 1- dans un premier temps (niveau 1), nous allons nous intéresser aux représentations que les enquêtés⁶⁰⁸ se font de leur métier (conception du métier), et les ajuster, entre autres, avec la réalité du terrain (observations directes de 32 séances d'apprentissage). Il s'agit d'un travail de description, d'une part sur les prescriptions de l'activité enseignante en tant que telle, c'est-à-dire telle qu'elle a été perçue chez les enseignants enquêtés, et, de l'autre, sur ce qui semblerait être à faire. La focalisation sur les représentations et la réalité de la classe permet de montrer en quoi consiste, chez certains enseignants, le hiatus entre « ce qui se fait » et « ce qui est à faire ».
- 2- dans un deuxième temps (niveau 2), sur la base de ce qui a émergé à la suite de l'analyse de contenu et de l'interprétation des résultats liés à la question fondamentale de cette recherche – la formation et son effet immédiat, d'un côté sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant et de l'autre sur les apprentissages des élèves –, nous allons nous préoccuper du rapport *formation-pratiques pédagogiques*. La formation initiale et les pratiques de classe ont toujours été une question d'actualité et elles font encore l'objet de nombreuses controverses. Il nous semble alors qu'il est pertinent de les envisager comme facteurs incontournables dans le métier d'enseignant, donc de les étudier conjointement. L'objectif que l'on cherche dans ce 2^{ème} niveau est de savoir à quel point la formation et son effet sur les pratiques contribue, d'un côté à une efficacité pédagogique, et, de l'autre, à un « bien-être-enseignant ». Ne s'agit-il pas d'autres facteurs, d'autres rapports ?

Sur la base d'un travail théorique (cf. Chapitre 1– La notion d'activité enseignante, centrale dans notre étude), mais aussi à partir de l'enquête menée dans ses trois volets : observations, entretiens semi-directifs et questionnaires, et dans le but d'apporter des résultats qui peuvent servir de base dans la compréhension fine de l'activité enseignante et de la transformation de la formation initiale, nous proposons un modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité

⁶⁰⁸Nous rappelons que seuls 32 enseignants, repartis sur quatre catégories professionnelles ; IN, IEG, IP et IM), ont été à la fois interviewés et observés en classe pour des activités d'apprentissage réalisées uniquement en langue française.

enseignante au regard de l'ergonomie de l'activité enseignante et de l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive. Nous tenons à rappeler qu'au cours d'un travail théorique relevant de la première partie, l'acte d'enseigner-apprendre est une activité extrêmement complexe, dont le fonctionnement suppose qu'on l'examine sous l'angle d'une « pensée systémique » et analysable.

Quand l'accent est mis sur le travail enseignant, il ne peut être question de croire que l'engagement professionnel de l'enseignant peut suffire à la réalisation de performances scolaires pertinentes auprès des élèves. Ainsi, il est difficile de prétendre atteindre une activité professionnelle capable d'allier « bien-être enseignant » et difficultés multidimensionnelles en dehors d'un travail de reconception du métier d'enseignement. Il y a déjà plus de trois décennies que Meirieu (1989) soulève une question fondamentale dans son ouvrage *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. De même, cette réflexion a été appréciée par Astolfi et al. (2010) dans un ouvrage collectif intitulé *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Enseigner est donc devenu un nouvel exercice mais relevant encore de difficultés de plusieurs ordres, et ressemblant à un système complexe où s'associe tout un ensemble d'acteurs, de facteurs, de dimensions, de rapports...etc.

De même, l'activité d'enseignement fait l'objet d'un bon nombre de *prescriptions* (ce que les enseignants doivent faire en classe en face-à-face de leurs élèves), liées à des normes curriculaires et à l'intelligibilité des pratiques de l'enseignant, au sens où elles résistent parfois et ne laissent pas l'enseignant se rapprocher des réalités du métier. En cela, pour se rendre compte de la question des tâches prescriptives, nous avons opté pour un travail d'analyse de l'activité en nous appuyant spécifiquement sur l'approche ergologique de l'activité (développée par Schwartz et Durrive) et l'ergonomie de l'activité enseignante (EAE). C'est dans le but de supposer un modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante au regard des deux courants cités ci-dessus, que nous allons aborder la discussion dans sa 2^{ème} phase.

S'il est plus ou moins vrai que la recherche ne peut se faire que dans un carrefour de questions de départ et d'hypothèses, il serait utile, après l'interprétation des résultats, de les mesurer (les confirmer ou les infirmer). Ce sera le propos de la troisième étape de la discussion.

8.2.1-Etape I de la discussion : regard croisé sur les résultats

Niveau 1 de la discussion : discours vs réalité du terrain

Dans leurs discours, les enseignants du primaire en Tunisie semblent ne pas ignorer ce que leur demande le métier et ce qu'ils sont eux-mêmes en mesure de faire, c'est-à-dire qu'ils partent de l'idée selon laquelle la mission qui leur a été conférée est fondamentalement compliquée, incertaine, voire difficile à gérer. Les propos des entretiens semi-directifs réalisés avec les normaliens, d'abord sur les stages de terrain, puis sur la conception du métier, semblent ne pas être en inadéquation avec ce qu'ils font réellement en classe, en termes de tâches éducatives mais également en termes de gestes et de comportements pédagogiques. Pour ce qui des IP, des IEG et des IM, nous pouvons dire que lors de la mise en scène de leurs pratiques de classe de nombreuses difficultés apparaissent et viennent buter sur leur engagement, donc sur l'apprentissage de leurs élèves et sur leur satisfaction professionnelle.

D'ailleurs, les observations menées montrent une différence significative au niveau des comportements pédagogiques déployés en classe. Cependant, lorsque l'on observe des enseignants travaillant dans la même école, sous la responsabilité du même inspecteur et qui partagent souvent les mêmes élèves, mais tiennent la classe d'une manière largement différente, on ne peut que se poser toute une liste d'interrogations. De plus, s'il n'est pas non plus étonnant de relever souvent un décalage entre la manière d'apercevoir une activité aussi professionnelle que le métier d'enseignant et la manière de vivre, sur le terrain, ses diverses situations pédagogiques mais également didactiques, il est pourtant nécessaire de s'interroger sur l'écart entre la manière selon laquelle les enseignants relevant de chaque catégorie professionnelle procèdent à leurs pratiques effectives.

Les enseignants qui partent avec la même forme de représentation du métier devraient alors rencontrer des difficultés plus ou moins semblables et arriver à des finalités homogènes, ce qui n'est pas le cas dans cette recherche. C'est au niveau d'une articulation rigoureuse entre le métier en tant que tel et le travail réel que réside prioritairement le défi de l'enseignant. Afin de donner plus de consistance aux raisons pour lesquelles, d'une part les enseignants relevant des trois catégories professionnelles suivantes (IP, IEG et IM) ne répondent que très peu, ou souvent nullement, à ce qui leur a été demandé (prescriptions du métier) et ce qu'il faut réellement faire (réalités du métier), et, d'autre part, les IN parviennent-ils ou non à

appréhender le métier d'enseignant, dans sa dimension *prescrite et réelle*, nous avons mis en place le tableau ci-après qui rend compte des variables explicatives de l'écart existant entre la perception du métier et son exécution sur le terrain :

Tableau. 42-Variables explicatives de l'écart existant entre la perception du métier et son exécution sur terrain

	IN	IP	IEG	IM
Variable institutionnelle	-Formation plus classique	-Formation plus ou moins professionnelle	-Sans formation	-Sans formation
Variable de Satisfaction	-Satisfaction complète du du métier	-Satisfaction partielle	-Satisfaction soumise à de multiples contraintes (F, U, P) *	-Satisfaction soumise aux contraintes du concours (CAPES)
Variable relationnelle	-L'inspection : partie prenante de l'acte d'enseigner	-Pratique relationnelle « insuffisante » avec l'inspection	-Pratique relationnelle « insuffisante » avec l'inspection	-Inspection influencée par des arrières-pensées, par des préjugés
Variables prédispositionnelles	<p>1.Image vis-à-vis du métier : « bonne » et encourageante :</p> <p>-Le goût de travailler avec et pour les « tout-petits » et l'envie de moderniser le pays</p> <p>2.Aptitudes -Acquisition des savoirs de base</p>	<p>1.Image vis-à-vis du métier : plus ou moins « bonne »</p> <p>-Peu d'envie, peu de goût, peu de plaisir à enseigner</p> <p>2.Aptitudes -Acquisition partielle des savoirs de base</p>	<p>1.Image vis-à-vis du métier : plus ou moins « bonne »</p> <p>-Peu d'envie, peu de goût, peu de plaisir à enseigner</p> <p>2.Aptitudes -Peu d'empreintes aux savoirs de base</p>	<p>1.Image vis-à-vis du métier : « sombre »</p> <p>-Plus d'envie, plus de goût, plus de plaisir à enseigner</p> <p>2.Aptitudes -Absence de savoirs de base</p>
Variables contextuelles (les facteurs géographiques et socio-économiques*)	<p>1.Zone d'éducation 2/3 non ZEP</p> <p>2. Situation socio-économique suffisante</p> <p>3.Capital culturel favorable à l'apprentissage.</p>	<p>1.Zone d'éducation 9/13 ZEP</p> <p>2.Situation socio-économique : plus ou moins suffisante</p> <p>3.Capital culturel plus ou moins favorable.</p>	<p>1.Zone d'éducation : 3/5 non ZEP</p> <p>2.Situation socio-économique : plus ou moins suffisante</p> <p>3.Capital culturel plus ou moins favorable.</p>	<p>1.Zone d'éducation 7/11 ZEP</p> <p>2.Situation socio-économique : plus ou moins faible</p> <p>3.Capital culturel plus ou moins favorable.</p>

*remarque 1: la lettre « F » désigne les contraintes familiales, « U » pour celles qui sont universelles et « P » pour les contraintes proprement personnelles.

*remarque 2 : une ZEP ne signifie pas forcément que la situation économique des familles est insuffisante ou faible. Il se peut qu'il s'agisse d'une ZEP alors que la situation des familles des élèves inscrits dans cette zone est majoritairement favorable pour la poursuite des études.

*remarque 3 : nous désignons par IN les instituteurs normaliens, par IP les instituteurs principaux, par IEG les instituteurs de l'enseignement général et par IM les instituteurs maîtres.

A la question : pourquoi les réalités du travail enseignant semblent être, pour une large part des instituteurs, à l'écart de la perception qu'ils ont de leur métier, de leurs attitudes personnelles et de leurs aptitudes professionnelles et, plus largement : pourquoi la satisfaction professionnelle des enseignants des écoles primaires en Tunisie et l'effet de leurs pratiques

effectives sur l'apprentissage des élèves soulignent une différence hautement significative ? Nous allons essayer de proposer des explications en prenant appui sur les variables citées dans le tableau ci-dessus.

Les variables explicatives

- **Variable institutionnelle**

Dans cette recherche, les variables institutionnelles font principalement écho à la question de la formation. Lors d'un travail sur la formation d'enseignants en Tunisie (cf. Chapitre 3 de la partie II - L'histoire de la formation des instituteurs en Tunisie), nous avons montré que seuls les normaliens et leurs homologues, les instituteurs principaux, ont bénéficié d'une formation initiale au sens propre du terme. Cependant, si les IN se montrent satisfaits de leur parcours de formation, dans sa dimension théorique et pratique (cf. 3.1 de la partie III), de nombreux IP disent ne pas être d'accord avec une formation « professionnalisante » dans les ISFM. La variable de formation constitue un véritable facteur d'explicitation et son dispositif va nous servir dans ces deux sens :

- 1- Quand le dispositif de formation semble être qualifié de professionnalisme, il permet aux enseignants, tel que le cas des IN, de faire la part entre les prescriptions et les réalités du métier, dans le sens où ils deviennent « acteurs principaux de leurs apprentissages » ;
- 2- Quand le dispositif de formation semble être éloigné des réalités d'exercice où qu'il n'existe pas, il constitue un frein aux pratiques de classe, tels que le cas des IP, des IEG et des IM. Si le dispositif de formation est jugé comme étant insuffisant pour les IP, il n'était pas possible pour les IEG et les IM dans la mesure où ils se trouvent face aux situations de classe sans avoir pris connaissance des savoirs à enseigner.

L'étude de la variable institutionnelle, qui fait appel à une formation « professionnalisante » trouve sa source dans l'image de l'acquisition à la fois des savoirs à enseigner, des savoir-être et des savoir-faire que l'enseignant montre lorsqu'il se trouve face à des élèves. Etre un enseignant professionnel, c'est faire en sorte que ces savoirs soient en rapport permanent. Le professionnalisme enseignant n'est peut-être pas là où on domine un savoir, il désigne la phase où l'enseignant se voit capable de faire un lien de concordance entre les gestes du

métier et les gestes professionnels (Duvillard, 2016), et cela n'est possible que dans les écoles normales, qui, à nos yeux, semblent être en mesure d'attribuer aux formés une qualification adéquate. Puisque, dans l'enquête que nous avons menée, ce ne sont pas les normaliens qui éprouvent de réelles difficultés pédagogiques en classe (y en a-t-il un ?), il serait nécessaire que les gouvernants actuels fassent de la question de la formation d'enseignants des écoles primaires une priorité.

• **Variable relationnelle**

De même que « *l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul, mais ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction* »⁶⁰⁹ (Vigotsky, 1997), cité par Morandi (2008, p. 740), l'enseignant, lui-même, face à la complexification du métier, ne serait pourtant en mesure de répondre rigoureusement aux exigences de l'exercice professionnel que dans un engagement affectif et par l'appui sur une posture relationnelle certaine de son équipe pédagogique. Car « *faire la classe* » est devenu de plus en plus un travail qui « *nécessite une rigueur, une organisation et une énergie conséquentes, une véritable endurance physique et psychique, source de fatigue, voire parfois d'épuisement* »⁶¹⁰, comme le soulignent Robert et Carraud (2018, p. 108), faire en sorte qu'un accompagnement pédagogique soit approfondi. D'un certain point de vue, accompagner en éducation ne peut pas être un acte réductible à de simples remarques pédagogiques. D'autres dimensions s'imposent, telles que la souffrance professionnelle, la routine...etc.

Partant de l'idée classique selon laquelle l'acte d'enseigner est majoritairement appréhendé en tant qu'un ensemble de comportements particulièrement d'ordre pédagogique, qui implique, comme l'a souligné Houssaye (1997), la présence incontournable de trois facteurs : le savoir, l'enseignant et l'élève, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants ont une tendance à tisser une pratique communicationnelle et relationnelle avec les collègues de leur école et les enfants de leur classe plutôt qu'avec les inspecteurs. L'idée que certains enseignants se font de leur envie à instaurer une pratique relationnelle avec les collègues et les élèves plutôt qu'avec les inspecteurs peut être étudiée sur la base de deux éléments :

- a- le premier renvoie à la part constitutive du temps que les enseignants et les élèves de la même école passent ensemble. Il est qualifié de remarquable ;

⁶⁰⁹Vigotsky, L. S. (1934). *Pensées et langage*. Editions : La Dispute, Paris, 1997.

⁶¹⁰*Ibid*

- b- le deuxième se rapporte à la manière selon laquelle se positionnent certains inspecteurs (cf. 5.2.3 de la partie III) qui, par leur aspect hiérarchique, « tuent » le sens de la pratique relationnelle.

Car accompagner ne peut pas être synonyme d'enseigner et / ou d'éduquer, où la relation entre maître et élève dépend tantôt d'une position « haute », tantôt d'une position « basse » (Morandi, 2008, p. 741), on peut alors faire l'hypothèse que l'inspecteur est invité, dans sa posture pédagogique, à s'impliquer constamment dans les difficultés et les soucis de son enseignant accompagné. Quand accompagner c'est se montrer responsable des doutes et des soucis de l'accompagné, donc les prendre comme siens, il n'est plus question des scénarios de positionnement.

Cependant, si nous tenons pour vrai qu'enseigner c'est traditionnellement transmettre un savoir qui suppose d'ailleurs « un rapport à autrui »⁶¹¹, il ne suffirait pas, pour l'enseignant, de prendre de ses élèves l'unique source d'efficacité pédagogique. L'enseignant pourrait, avec l'appui de ses collègues et particulièrement sous l'accompagnement de son staff pédagogique, améliorer beaucoup plus ses pratiques de classe que ce qu'il est capable de faire individuellement et / ou avec ses élèves.

• **Variable prédispositionnelle**

Comme les apprentissages des élèves exigent obligatoirement des prédispositions, les pratiques de l'enseignant, trouvent, elles-aussi, leur source, d'une part dans l'image qu'il façonne vis-à-vis du métier (attitudes) qu'il devrait accomplir, et d'autre part dans ce qu'il dispose en termes de savoirs de base (aptitudes), inhérents à mener de manière convenable un travail destiné aux tout petits enfants. Les observations, les entretiens semi-directifs et les questionnaires que l'on a menés montrent que les prédispositions, en tant qu'ensemble d'attitudes mais également d'aptitudes, motivent les comportements pédagogiques des enseignants. Elles ont une influence sur les pratiques de l'enseignant d'un côté, et sur les apprentissages de l'élève de l'autre, donc elles constituent une valeur en soi. Cela dit, lorsqu'elles constituent un facteur de motivation, tel que le cas des trois normaliens

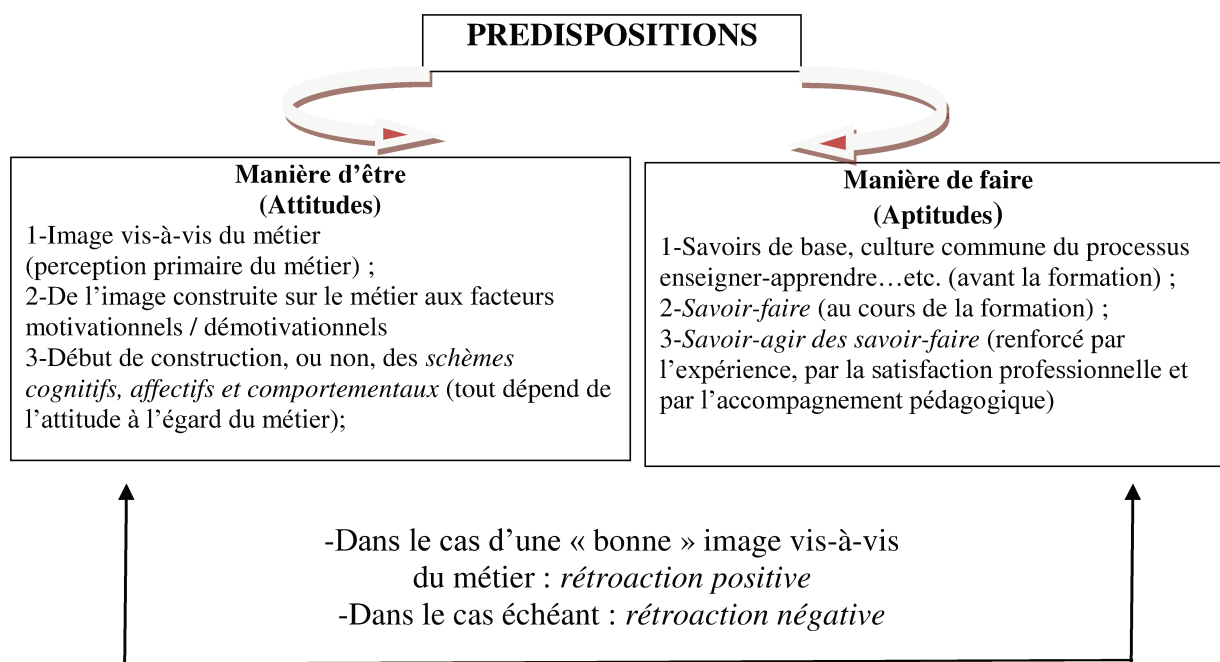
⁶¹¹Nous désignons par l'expression « un rapport à autrui », la nécessité de tisser une relation entre, d'une part l'enseignant en tant qu'acteur principal de la situation pédagogique, et de l'autre, dans un premier temps, les élèves, puis les collègues, l'équipe pédagogique et les parents. Au vu des difficultés que connaît l'éducation aujourd'hui, cette expression renvoie, selon nous, à tous les intervenants de l'action éducative.

interviewés et observés (IN 5, IN 7 et IN 14), les prédispositions peuvent en effet pousser l'enseignant à s'engager dans les apprentissages de ses élèves, à adopter des comportements pédagogiques rigoureux lui permettant de parvenir aux objectifs qu'il se fixe et à persévérer devant les difficultés et les contraintes qu'il éprouve.

S'il est vrai que les prédispositions représentent en quelque sorte une dimension axiale dans l'appréhension du métier d'enseignant et qu'elles peuvent être retenues comme indicateurs favorables aux pratiques de classe, il n'en demeure pas moins qu'il faudrait travailler de plus en plus sur ce point pour les nouveaux recrutés. Nous avons, par ailleurs, consacré dans cette recherche tout un chapitre sur le « profil-métier », qui doit pouvoir contenir des prédispositions. Lors de ce chapitre, on a insisté sur l'importance du « profil-métier » où on a pris parti, d'un côté pour la question des facteurs motivationnels (l'envie, le goût et le plaisir d'enseigner) et de l'autre pour un minimum de savoirs de base que l'enseignant acquiert particulièrement avant la phase de la formation. Les savoirs de base se conçoivent à la fois comme facteurs générateurs et motivationnels du processus enseigner-apprendre.

Lorsqu'il s'agit d'un métier aussi difficile à exécuter que l'enseignement de base, se pose en miroir la question des attitudes et des aptitudes personnelles à l'égard de ce que demande le travail enseignant dans sa double dimension (prescrite et réelle). Les résultats de l'enquête que nous avons menée donnent à penser que les enseignants sont en majorité susceptibles de faire la part des prescriptions et des réalités du métier s'ils sont motivés, s'ils disposent des outils de base et s'ils sentent que ce qu'ils font aura du sens sur les apprentissages des élèves. Plus précisément, le degré de cohérence entre perception du métier et comportement pédagogique, voire entre attitudes et pratiques d'enseignement, sert de cadre dans l'efficacité des tâches éducatives, ce que nous avons, nous-mêmes, constaté lors du travail mené, d'une part sur les représentations que se font les enseignants interviewés de leur travail, et d'autre part sur l'influence des représentations sur les pratiques d'enseignement. En éducation, et plus particulièrement quand il s'agit du processus enseigner-apprendre, la question des attitudes et des aptitudes semble être un facteur d'intérêt central. En ce sens, il serait donc nécessaire de réfléchir davantage sur l'association attitudes-aptitudes. La figure suivante (figure. 12) résume les prédispositions utiles pour le métier d'enseignant tout en démontrant, sous une forme schématique, les deux dimensions (attitudes et aptitudes) et leurs accessoires.

Figure 14- Représentation schématique des deux dimensions des prédispositions



La figure ci-dessus nous montre que les deux dimensions (manière d'être et de faire) des prédispositions permettent, avec l'appui des accessoires qu'elles contiennent, de visualiser le métier d'enseignant dans sa complexité. Si nous tenons pour vrai que la perception que l'enseignant construit de l'image vis-à-vis du métier est d'un intérêt crucial dans la suite de son parcours professionnel, trois constations peuvent être retenues :

- a- Dans le cas où l'image est satisfaisante, il y aurait plus de chances à surmonter les difficultés pédagogiques, didactiques et relationnelles. La rétroaction est donc positive ;
- b- Dans le cas où l'image n'est plus satisfaisante, il y aurait toujours moins de chance à gérer les circonstances du métier. La rétroaction est alors négative ;
- c- Dans le cas où l'image est plus ou moins satisfaisante, il serait question de deux personnalités : soit la personnalité de l'enseignant, lui-même, à faire des difficultés rencontrées un défi à relever, soit la personnalité de l'inspecteur à faire de ses visites une manière de partager avec l'enseignant les problèmes du métier plutôt que de se montrer le seul possesseur de la pédagogie.

Nous tenons à rappeler, dans la partie réservée à la discussion, de ne pas confondre la satisfaction construite à l'égard du travail enseignant, dans son double volet (prescrit et réel),

avec la satisfaction du choix du métier, construite avant même l'entrée dans l'exercice professionnel. Ceci est le propos du paragraphe suivant.

- **Variable de satisfaction**

L'hypothèse sous-jacente à cette variable est que l'acte d'enseigner peut se centrer davantage, comme nous l'avons montré précédemment, sur une « vocation » certaine pour la profession enseignante, ce qui confirme une satisfaction personnelle au niveau du choix de départ. A ce titre, comme le corrobore le tableau ci-dessus, on constate par ailleurs qu'il ne faudrait cependant pas limiter le professionnalisme enseignant à la qualité de la formation. Dans un métier où s'entremêlent difficultés, contraintes, plaisir, souffrance, dilemmes, routine...etc., la satisfaction du choix est jugée importante, voire décisive dans la suite du métier.

De même que la formation constitue un enjeu crucial pour l'entrée dans le métier, le choix de départ, lorsqu'il est soutenu par l'« amour du métier » et par l'engagement personnel, peut servir de points d'appui dans l'appréhension du travail enseignant. La question de la satisfaction du choix du métier est, de ce point de vue, d'un intérêt primordial. Elle est synonyme de ce que porte l'enseignant en tant que jugement sur le travail dans les écoles primaires et de ce qui serait dégagé en tant qu'effet sur l'apprentissage des élèves. Or, constamment considérée comme une variable personnelle, la question de la satisfaction du choix du métier joue, en effet, un rôle prépondérant dans ce que devrait faire l'enseignant en classe, bref dans la mobilisation de ses compétences professionnelles. Cela dit qu'envisager l'efficacité de l'enseignant uniquement par la formation ne va pas de soi. Il serait d'ailleurs erroné et « contre-productif » de ne recourir, dans le métier d'enseignant, qu'aux variables institutionnelles. Enseigner sur le *tas*, implique de multiples variables que l'on ne peut donc négliger et dont la satisfaction est la plus souhaitée.

- **Variable contextuelle**

Quand il s'agit d'analyser un système scolaire, il faudrait, *à priori*, tenir compte de son contexte, c'est-à-dire faire en sorte que le travail de contextualisation, dans l'étude des systèmes éducatifs, soit une étape inéluctable (Groux, 1997 ; Groux et Porcher, 1997 ; Meirieu et Guiraud, 1997). La recherche de la signification du contexte éducatif dans le rapport qui s'établit entre la perception que les enseignants en Tunisie ont de leur métier et ce qu'ils font réellement au cours de leurs séances d'apprentissage, oblige à remonter, de prime abord, au principe de contextualisation en éducation et en enseignement (cf. 1.1.2 du 1^{er}

chapitre de la partie II), où nous avons corrélié le succès du système éducatif à l'une de ses composantes à l'échelle de l'adaptation avec le contexte auquel il appartient. Or, il n'est pas envisageable de procéder à l'explicitation d'un système scolaire sans revenir sur le contexte dans lequel il s'est développé (Groux, 1997). Le mot contexte fait écho à ce qui est d'ordre politique, culturel, social, historique, linguistique et économique (Groux et Porcher, 1997), cité par Groux (2000, p. 139).

L'idée d'amorcer une réflexion qui tient compte du contexte particulier auquel se réfèrent les savoirs scolaires en Tunisie peut être perçue comme l'un des facteurs qui pourrait jouer davantage dans l'efficacité pédagogique. Les savoirs tirent majoritairement leur origine des sciences, mais aussi de la culture, des faits sociaux. D'ailleurs, on parle de « pratique sociale de référence », reflet de la conception sociale du savoir (Develay, 1992). A certains égards, le savoir serait l'activité socialement envisagée dans le sens où, quand il s'agit du processus enseigner-apprendre, on ne doit pas tenir compte des savoirs uniquement scientifiques et des seules actions pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Or, l'efficacité de l'action éducative peut aussi trouver sa source dans l'appropriation des facteurs contextuels, comme cela a été le cas pour les normaliens dans l'enquête élaborée sur l'analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques.

L'ajustement de l'action éducative ne se réduit ni à la perception que les enseignants interrogés ont du métier, ni à leurs comportements pédagogiques déployés en classe, ni même aux performances scolaires des élèves. Elle est l'effet du contexte dans ses trois volets :

- 1- la zone d'éducation à laquelle appartient l'école (ZEP, non ZEP) ;
- 2- la situation socio-économique des familles ;
- 3- le « capital culturel » que les élèves acquièrent au fur et à mesure de leur enfance.

Comme le soulignent les travaux des sociologues, Bourdieu notamment, les facteurs contextuels, culturels et socio-économiques jouent un rôle primordial dans ce que demandent l'école et ses exigences. De plus, ils contribuent en partie à structurer une culture éducative qui pourvoit les enseignants d'une clairvoyance au niveau du curriculum scolaire, au niveau des représentations que les élèves se font des savoirs et aussi au niveau des pratiques de classe.

Niveau 2 de la discussion : du rapport formation-pratiques pédagogiques

- ***La formation entre faiblesse de volonté politique et évolution du métier***

Lorsque nous nous sommes intéressé à revenir sur l'histoire de la formation d'enseignants en Tunisie depuis la création des Ecoles Normales en 1894, la première remarque qu'on peut constater est celle de l'absence de continuité entre les instituts de formation d'un côté, et les dispositifs de formation de l'autre. La notion de continuité fait partie des politiques de changements en éducation mais étant sans doute très délicate, elle peut devenir un obstacle pour de nombreuses politiques éducatives. En éducation et en formation, on ne peut pas se rendre compte d'une continuité certaine entre les dispositifs de formation, les programmes ou mêmes les manuels des élèves si les principes et les finalités éducatives sont largement touchés. Cette difficulté est davantage marquée dans les pays à faible moyens et à faible expérience en recherche (en l'occurrence la Tunisie). Cependant, faire la part des choses dans un sujet aussi fondamental que la formation d'enseignants est pourtant à la portée des gouvernants.

Des Ecoles Normales entre 1884 et 1990, aux ISFM entre 1990 et 2007, à la formation en MEF⁶¹² entre 2007 et 2016 et enfin à la mise en place de la nouvelle LAEE⁶¹³ en 2016, telle est l'histoire de la formation d'instituteurs en Tunisie. Mais s'agit-il d'un modèle de formation que l'on peut considérer satisfaisant et plus ou moins en adéquation avec l'évolution du métier ? Qu'est ce qui fait que seulement les normaliens et très peu instituteurs principaux ont su se constituer comme enseignants compétents, *réflexifs*, experts en la matière ? Pour répondre à ces questions, nous allons nous référer au travail réservé au cadre théorique (cf. Chapitre 3 de la partie II - Histoire de la formation des instituteurs en Tunisie) et à l'analyse de contenu (cf. Chapitre 4 - Représentations du métier).

Avant de répondre aux questions, nous reviendrons, dans le tableau ci-après, sur un bref récapitulatif de l'histoire de la formation d'instituteurs en Tunisie.

⁶¹²MEF : « Métiers d'Education et de Formation ».

⁶¹³*Ibid*

Tableau 43-Récapitulatif de l'histoire de la formation d'instituteurs en Tunisie (depuis 1894)

Type de formation	EN*	ISFM*	MEF*	LAEE*
Durée de formation	4 ans finalisées par un stage professionnel	2 ans après le Bac	6 mois au plus tard après avoir réussi un concours destiné à l'enseignement primaire	3 ans après le Bac
Diplôme obtenu	D.F.E.S.N*	D.F.E.F.M*	C.A.P*	L.A.E.E*
Public visé	Instituteurs Normaliens (IN)	Instituteurs principaux (IP)	Instituteurs maitrisards (IM)	Professeurs d'écoles (PE)
Début et fin de la formation	de 1894 à 1990	de 1990 à 2007	de 2007 à 2016	à partir de 2016

remarque*1- EN : « Ecoles Normales ».

remarque*2- ISFM : « Institut Supérieur de Formation des Maîtres ».

remarque*3- MEF : « Métiers d'Enseignement et d'Education ».

remarque*4- LAEE : « Licence Appliquée en Education et en Enseignement ».

remarque*5- D.F.E.S.N : « Diplôme de Fin des Etudes Secondaires Normales ».

remarque*6- D.F.E.F.M : « Diplôme de Fin d'Etudes de Formation des Maîtres ».

remarque*7- C.A.P : « Certificat d'Aptitude Professionnelle ».

Compte tenu des indicateurs mentionnés dans ce tableau, nous retenons toute une politique de formation d'instituteurs qualifiée, plus ou moins, d'opérante. Comme on le voit, la durée de formation a été allégée : de 4 ans au cycle du secondaire à l'époque des écoles normales à 2 ans post-baccalauréat avec la mise en place des ISFM et à 3 ans dès la création de la nouvelle formation dite LAEE. L'élévation du diplôme dans la formation d'enseignants a toujours été une question préoccupante pour les soucieux de l'éducation, elle est envisagée comme l'un des signes du processus de professionnalisation du métier.

Cependant lorsqu'on fait le point sur le niveau des enjeux qui ont été soulevés au cours de la période allant de 1894 à la rédaction de ce chapitre, on remarque que les efforts déployés par les responsables de formation restent en ce sens majoritairement de type organisationnel. Cela dit que la question d'élévation à la fois de la période de formation et du diplôme de fin d'études n'a malheureusement pas été accompagnée d'un travail *paradigmatique* au sens réel du terme, c'est-à-dire qu'il ne s'agirait pas d'une transformation au niveau des principes de formation et des finalités éducatives, ce que demande réellement l'évolution du métier.

L'évolution du métier d'enseignant, rappelons-le, demeure illisible dans l'esprit d'une politique éducative basée uniquement sur l'augmentation de la durée de formation ou le changement de diplôme ou même la création de nouveaux instituts supérieurs destinés à la

formation des professeurs d'écoles, tels que les ISEAH⁶¹⁴ depuis 2016. Il serait important, pour nourrir ces changements, de tenir compte des deux remarques suivantes :

- 1- travailler de plus en plus sur le principe de continuité à la fois entre les centres de formation et les éventuelles réformes et propositions⁶¹⁵ dans le but d'aborder de façon approfondie les réalités du métier et les finalités éducatives;
- 2- réfléchir de plus en plus sur une politique éducative qui prend en mesure de réels changements à l'échelle *paradigmatique*, c'est-à-dire faire en sorte qu'il existe une corrélation entre les dispositifs de formation et les dispositions des enseignants.

D'une part, il s'agit bien de sortir du discours sporadique et classique sur une formation initiale qui prend de manière dichotomique les savoirs disciplinaires et les savoirs pratiques, c'est-à-dire les tenir séparément. D'autre part, nous avons appris avec Altet qu'il faut cesser de commencer par des cours théoriques où des savoirs formalisés seront constitués, et puis les apprivoiser au cours des stages de terrain. Professionnaliser, c'est dépasser le rapport qui existe déjà entre la théorie et les pratiques. Un travail de mobilisation des savoirs et des *savoir-faire* où les enseignants stagiaires reviennent sur ce qu'ils ont acquis aux centres de formation et est-ce que le travail réalisé leur servirait à formuler un rapport de questionnement entre ce qui leur a été demandé et ce qu'ils font avec les élèves ? En ce sens, il n'est pas ici question d'une relation à juste titre entre la théorie et le terrain professionnel et / ou la formation et les pratiques pédagogiques.

Revenant avec beaucoup de détails sur ce présent travail dans sa dimension théorique, mais aussi analytique, quelques difficultés, nous semble-t-il, tantôt au niveau « macro » (le système scolaire), tantôt au niveau « micro », réel (les pratiques de classe), expliquent la défaillance d'une politique éducative en vigueur et remettent en question les comportements pédagogiques de certains enseignants.

⁶¹⁴ISEAH : « Instituts Supérieurs des Etudes Appliquées en Humanités », destinés à la formation des professeurs d'écoles. Il s'agit de la création d'un département, en 2016, d'abord dans 6 instituts, devenus 9 en 2017, qui s'occupe de la nouvelle Licence Appliquée en Education et en Enseignement (LAEE).

⁶¹⁵Nous rappelons, à titre d'exemple, quelques initiatives prises par le CENAFOP sous la direction du docteur Kamel Hajjem et avec l'apport considérable des recherches du professeur Mourad Bahloul. Nous étions témoin d'un travail élaboré en été de 2019 sur le référentiel des compétences des enseignants, des directeurs et des inspecteurs de l'école primaire. Ce travail a été nourri par une équipe d'Inspecteurs de l'Education Nationale de Grenoble, France.

Nous suggérons deux niveaux d'effets :

1-Au niveau de la partie théorique, des effets qui renvoient particulièrement au système éducatif, considérés comme effets à long terme :

- a- *un système scolaire qui n'est pas en adéquation avec le marché du travail ;*
- b- *un système scolaire qui ne répond pas à sa fonction sociale.*

2-Au niveau de la partie analytique, des effets qui se rapportent à la question des pratiques pédagogiques, considérés comme effets immédiat de la formation initiale :

- c- *méthodes pédagogiques qui sont dans l'ensemble de l'ordre interrogatif et à visée transmissive ;*
- d- *actes pédagogiques des enseignants non formés dépourvus de signification ;*
- e- *actes verbaux stéréotypés, démunis de toute signification ;*
- f- *gestes pédagogiques désordonnés, qui témoignent d'un faible sentiment de confiance en soi ;*
- g- *des comportements pédagogiques qui ont tendance à transmettre des savoirs que préparer les élèves à « penser par eux-mêmes ».*

Notre intention dans cette recherche n'est pas de remettre en question la politique éducative en Tunisie. Pour autant, on ne peut manquer de montrer que les efforts déployés demeurent encore insuffisants à l'égard de ce que demande le travail enseignant dans sa nouvelle forme⁶¹⁶. Il s'agit d'une professionnalisation du métier où une part considérable des compétences s'acquiert dans la formation et se renforce en classe avec, entre autres, l'engagement de l'enseignant, la motivation des élèves, et l'accompagnement des inspecteurs. Car l'ordre du processus enseigner-apprendre s'appuie en partie sur les pratiques pédagogiques et ce type des pratiques s'apprend dans les centres de formation, il serait incontournable de réfléchir à fond sur le rôle de la formation à l'enseignement.

⁶¹⁶En recourant à l'ouvrage de Meirieu (1992) : *Scénario pour un métier nouveau*, nous avons montré que le métier d'enseignant s'est renouvelée dans le sens où il faudrait tenir compte de la présence de certains facteurs ; « réflexivité de l'enseignant », « appropriation des savoirs par les enfants », « différenciation pédagogique », articuler l'acte « d'enseigne » à l'acte « d'apprendre »...etc. Pour plus d'informations, cf. particulièrement le chapitre 5.2-Particularités du métier d'enseignant (partie I).

Le modèle qui tient compte du rôle de la formation à l'enseignement vise à lier les savoirs disciplinaires et les savoirs pratiques, il est surtout axé sur l'« alternance » ou, comme le soulignent Morand et Serres (2008, p. 435) : « *Faire et apprendre à faire* »⁶¹⁷. On sait par ailleurs que l'usage de ce modèle exige, d'une part des va-et-vient entre les centres de formation et les terrains de stage, et, d'autre part, des formateurs compétents en la matière, ce qui est, à l'époque, le cas des écoles normales ou plus ou moins les ISFM. C'est peut-être la raison pour laquelle les comportements pédagogiques des enseignants faisant partie de ces deux centres de formation montrent un professionnalisme enseignant et font de l'instituteur une image évocatrice de valeurs républicaines.

- ***De l'effet d'autres pratiques***

En s'appuyant sur le Système des Pratiques Professionnelles des Enseignants du Primaire de Marcel (2002), nous sommes revenu sur d'autres pratiques pouvant attester du métier d'enseignant dans sa dimension globale et nous avons pu expérimenter leur influence sur la façon selon laquelle l'enseignant s'approprie les « tâches prescrites ». D'ailleurs, au niveau du cadre théorique de notre recherche, les propos des enseignants interrogés (cf. les entretiens semi-directifs dans la partie des annexes) ont pour objet l'effet des « pratiques hors de classe ». Ce sont des pratiques qui freinent parfois l'engagement de certains enseignants. Il en va de même pour notre travail analytique où nous avons relevé aussi le poids des pratiques ordinaires sur le travail réel de l'enseignant (cf. Figure 11 - Les pratiques ordinaires et leur impact sur l'A-E ; cf. Tableau 30 - Répartition des difficultés dans le travail enseignant). On s'aperçoit qu'il n'est donc pas question de lier les difficultés du métier au seul *rapport formation-pratiques pédagogiques*.

Il s'agissait en effet d'autres rapports que nos observations de classes font remarquer. Nous les présentons dans le propos ci-après.

- ***Du rapport formation-pratiques au rapport pratiques-apprentissage***

S'il est normal qu'il existe parfois un certain écart entre les savoirs à enseigner, acquis majoritairement au cours de la formation, et les pratiques effectives en classe, il est plus surprenant qu'il y en ait entre les savoirs transmis par l'enseignant et ce que l'élève acquiert en termes de compétences utiles en classe, qui lui serviraient en famille et également en

⁶¹⁷Morand, B., et Serres, G. (2008). Formation des enseignants. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 435-439, sous (dir.). Rayou, P. et Van Zanten, A. Editions : PUF (1^{ère} édition en 2008).

société. Qu'on le veuille ou non, l'acte d'enseigner-apprendre a pour finalité l'apprentissage des élèves et l'école en demeure le milieu privilégié pour la famille. D'ailleurs, les travaux d'Altet (1994, 1997) ont montré que l'apprentissage, envisagé comme « transformation du savoir en connaissance », est en effet le but visé par tout enseignement. Pour cette raison, il faut toujours tenir compte de ce que l'élève va retenir au terme de chaque séance, sinon pourquoi demande-t-on au maître de réfléchir, pour chaque activité, sur un *objectif opérationnel* ? (question beaucoup demandée par les inspecteurs).

La question qui peut être soulevée et qui se pose de manière répétitive par de nombreux inspecteurs est à double volet :

- De quelle manière a été choisi l'*objectif opérationnel* ?
- Dans quelle mesure le maître parvient-il à réaliser l'objectif qu'il se fixe, c'est-à-dire quels *savoirs constitués* ont été retenus par l'élève ?

Nous avons montré que l'enseignant professionnel est celui qui facilite aux élèves l'appropriation des savoirs, c'est-à-dire qu'il articule ses pratiques pédagogiques avec la question de l'apprentissage. Mais remplir cette fonction – faire de ses réelles pratiques un outil pour l'acquisition des *savoirs constitués* – n'est pourtant pas à la portée de tous. Cela nécessite une acquisition approfondie des compétences particulières et une posture d'articulation du couple pratiques-apprentissage. Des « savoirs pratiques »⁶¹⁸ sont donc nécessaires avec, entre autres, l'appui sur de nouvelles techniques pédagogiques, si on veut mieux rationaliser les pratiques de classe et les mettre au profit de l'élève d'aujourd'hui (en manque de motivation).

⁶¹⁸Nous tenons à rappeler que le concept « savoirs pratiques » est pour son auteure Altet (2012). En fait, Altet distingue entre deux types des « savoirs pratiques » : 1) les « savoirs sur la pratique » (les savoirs comment) et les « savoirs de la pratique » (les savoirs quand et où). Pour plus d'informations sur ce sujet, nous conseillons à nos lecteurs de consulter le chapitre 1 – *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, paru dans l'ouvrage collectif, Altet et al. (2012). « Former des enseignants professionnels ? Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Edition : De Boeck, Bruxelles.

8.2.2-Etape II de la discussion

Modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante

Le souci de réfléchir sur des situations propices à l'éducation et à la formation et sur l'ajustement du « bien-être enseignant » aux réalités du métier, nous amène à tenir compte, dans cette recherche, du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité d'enseignement, comme piste d'action privilégiée, au regard des travaux liés à l'ergonomie de l'activité enseignante et à la démarche ergologique développée par Schwartz et Durrive. Mais, dans un premier temps, essayons d'abord et avant tout de cerner de plus près la notion d'appropriation.

- **Pour plus de précision sur la notion d'appropriation**

En éducation et en formation, la notion d'appropriation est intimement liée au concept du savoir, ils forment tous deux un couple qui a soulevé de nombreuses controverses. Dans le monde enseignant, l'expression « appropriation du savoir » s'est manifestement élargie au cours de cette dernière décennie. Elle est appréciée en tant que processus d'apprentissage (Veyrunes et al, 2014 ; Fantognon, 2015), au sens où elle veut dire « faire sien ». En ce sens, Veyrunes et al. (2014) proposent cette définition : « *L'appropriation d'un savoir est achevée lorsqu'il est sien, i.e. lorsque l'acteur n'est plus capable de dire exactement de qui il le tient, pour pouvoir le donner (rendre) à d'autres* »⁶¹⁹. Mais au vu de l'élargissement de son utilisation par les courants de recherche tel que l'ergonomie, l'ergologie et la sociologie, le concept d'appropriation, comme le souligne Poizat, (2014, cité par Veyrunes et al, 2014, p. 83) peut : « a) *concerner des dispositifs techniques, des outils, des objets culturels, des règles professionnelles, des gestes, des savoir-faire, des modes opératoires, ou encore une culture de métier et b) rendre compte à la fois de l'utilisation, de l'intégration, de l'assimilation, ou encore de l'internalisation de ces objets abstraits ou concrets* »⁶²⁰. Dans cette recherche, nous

⁶¹⁹Veyrunes et al. (2014). L'appropriation d'« un format pédagogique » : l'exemple du « contrat du travail individuel » à l'école primaire. In : *Education et Didactique*, V. 8, n° 3, pp. 81-94, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020 : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074>

⁶²⁰Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. In : *Un dialogue entre concepts et réalité* sous (dir.), Friedrich, J. et Pita, J. Editions : Raisons et Passions, Dijon. In : Veyrunes et al. (2014). L'appropriation d'« un format pédagogique » : l'exemple du « contrat du travail individuel » à l'école primaire. In : *Education et Didactique*, V. 8, n° 3, pp. 81-94, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020 <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074>

essayerons de mettre en évidence la nécessité de l'analyse de l'activité d'enseignement au regard des travaux menés à la fois dans l'ergonomie de l'activité enseignante et dans l'approche ergologique développée par Schwartz et Durrive. Ceci ne peut être envisageable que par l'appui sur la notion d'appropriation. C'est en cela que l'on suppose le modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité.

La notion d'appropriation représente le cœur d'un ancien travail de recherche qui a commencé à l'université de Strasbourg il y a déjà 8 ans. Nous constatons, qu'au vu du peu de moyens consacrés à la recherche en éducation en Tunisie, se rendre propre à l'utilisation d'autres modèles éducatifs faisant la preuve d'efficacité pédagogique et relevant du système d'enseignement appartenant au modèle « latin » tel que celui de la France, peut être porteur de sens. Nous rappelons que dans un travail de master de recherche réalisé à l'université de Strasbourg et dirigé par Madame Elisabeth Regnault, nous avons formulé l'hypothèse d'un modèle théorique d'appropriation de la formation simultanée des enseignants de l'ESPE, dénommée aujourd'hui l'INSPE⁶²¹. Dans cette recherche, le modèle d'appropriation se donne l'objet de s'intéresser aux travaux de l'ergonomie de l'activité enseignante et de l'approche ergologique de l'activité lorsqu'il est question d'analyse de l'activité enseignante. La question relative au modèle d'analyse de l'activité d'enseignement que l'on suppose à travers le parcours d'appropriation, requiert, *à priori*, une connaissance plus ou moins suffisante des deux courants d'analyse de l'activité, soit la démarche ergologique de Schwartz et de Durrive, soit l'ergonomie de l'activité enseignante.

- ***Pourquoi l'ergonomie et l'ergologie***

L'ergonomie de l'activité enseignante et l'approche ergologique de l'activité sont les premiers courants à avoir soumis l'activité humaine – en l'occurrence l'activité enseignante – à l'ordre de l'analyse. Cela ne veut pas dire que l'on doit nier et / ou remettre en question les apports d'autres courants d'analyse de l'activité tels que la didactique professionnelle, la psychodynamique du travail et la clinique de l'activité (cf. 1.2 de la partie I et le Tableau 1 – Les différents courants d'analyse de l'activité). La transposition de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la démarche ergologique à la situation d'enseignement est faite dans l'objectif d'apporter plus de visibilité à la question du « bien-être enseignant » tout en

⁶²¹*Ibid*

procédant à un travail d'analyse de l'activité enseignante. Examinée à travers les travaux relevant particulièrement des deux courants d'analyse de l'activité cités ci-dessus, l'activité enseignante, telle que nous l'avons montrée tout au long du travail théorique (cf. particulièrement les chapitres 2 et 3 de la partie I), peut devenir un travail saisissable et donc sert de base dans la conception de dispositifs de formation.

Partant donc de l'hypothèse selon laquelle l'appropriation du modèle d'analyse peut en effet nous conduire à une prise de conscience sur quelques situations délicates en milieu de travail scolaire, donc vers une meilleure perception de l'activité enseignante et du dispositif de formation, deux niveaux d'analyse sont à prendre en considération :

- 1- D'une part, s'intéresser de plus en plus, dans les centres de formation, à ce que demande la situation pédagogique, dans un « ici et maintenant », de l'élève-maitre (activité). *Ce qui est à faire – le prescrit, la tâche – est déjà de l'ordre des programmes, des règlements du travail, voire des normes. Mais le problème est bien celui de ce qui se fait, de ce que ça demande (le réel, l'activité).* Déborder ce travail nous amène à s'inspirer des travaux qui croient pertinent dans les avantages d'une « entrée par l'activité ». C'est un travail qui ne se limite pas à la formation initiale et / ou aux pratiques de classe en responsabilité, donc il n'est pas destiné seulement aux élèves-maitres dans leurs stages de terrain. Certes, c'est un travail qui est à poursuivre tout particulièrement avec les enseignants débutants à travers des entretiens d'autoconfrontations, « simples » ou « croisés » (Saujat, 2004b ; Saujat et al, 2007, Saujat et Félix, 2007 ; Saujat et Félix, 2018). Comme le soulignent Saujat et Félix (2007), ces deux méthodes d'autoconfrontations focalisées sur des films élaborés en classe, jouent davantage dans l'implication de l'enseignant, d'un côté dans un rapport d'étonnement avec ce qu'il a déjà fait et de l'autre dans un discours avec un collègue, au sens où chacun entre en confrontation avec l'autre sur ce qu'il a réalisé en termes de tâches éducatives.
- 2- D'autre part, envisagé comme une activité particulière faisant l'objet à la fois des *prescriptions* et des *réalités*, lesquelles ne peuvent être élaborées en dehors d'un milieu professionnel – toujours saturé de « normes antécédentes » (Durrive, 2014) –, le métier d'enseignant peut rendre compte de plusieurs manières de faire si on l'examine à travers les débats de normes (DDN). C'est une méthode d'analyse de

l'activité qui fait partie de la démarche ergologique développée par Schwartz et Durrive. Cette méthode peut donc donner lieu à l'« expérience des normes ».

Le modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante que l'on propose au regard de l'ergonomie et de l'ergologie nécessite donc le recours à deux démarches analytiques et il peut servir de base dans l'activité en générale.

- **Comment caractériser le modèle d'appropriation inspiré de l'ergonomie ?**

Bien que le travail enseignant ne signifie donc pas simplement ce *qui est à faire* en termes de tâches prescriptives (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2004 ; Saujat et al, 2007), il conviendrait de porter une attention extrême à ce que demande l'exercice professoral en termes d'opérations et d'événements concrets. Les tenants de l'ergonomie de l'activité enseignante font l'hypothèse que l'enseignement – envisagé depuis bien longtemps comme un métier difficile – excède le travail de *prescriptions* (Saussez et Yvon, 2010). En ce sens, une entrée par l'activité est demandée, elle va donner accès à l'ajustement et à l'organisation des tâches œuvrant à la compréhension du métier. Le modèle d'analyse dont on parle a donc pour objet l'action telle qu'elle se réalise et non telle que demande la norme antécédente. La norme n'est qu'une *manière de faire singulière* parmi d'autres, selon l'ergologie.

Si l'on cherche la professionnalité de l'enseignement, on doit retravailler conjointement les caractéristiques subjectives et objectives du métier (Lessard et al, 1990, cité par Perron, 1991). Dans le cas du présent modèle d'appropriation, nous essayerons d'approfondir la dimension subjective dès la formation pratique, au sens où l'élève-maître dispose d'un point de vue sur ce qu'il fait, ce qu'il ne fait pas, mais aussi ce qu'il ose faire avec les élèves sous sa responsabilité. Sur ce point, nous tenons à rappeler qu'au cours des observations directes réalisées au nom de cette recherche, de nombreux enseignants dépossèdent cette capacité : réfléchir sur ce *que se fait*, ce que demande la situation immédiate. De même qu'ils se sont démunis de cette compétence, les enseignants se voient préoccupés par les prescriptions, par l'attachement à ce qui est supposé dans les guides méthodologiques et les manuels de l'élève. Car les enseignants observés, comme nous l'avons évoqué, soit ils n'ont pas bénéficié d'une formation initiale, soit, le cas échéant, ils n'ont pas été formés d'une manière intelligible sur le retour constant de leurs pratiques de classe, cela s'avère plus ou moins normal.

Le modèle d'appropriation que l'on propose s'opère essentiellement par le retour sur des « actions situées », soit au cours de la formation pratique, soit en classe, soit au cours des journées de formation animées par l'inspecteur, c'est-à-dire qu'il privilégie l'« entrée par l'activité ». En cela, on peut dire que l'appropriation par l'activité insiste sur la reconception des pratiques enseignantes et de l'enseignement en général. Bref, l'appropriation du modèle d'analyse de l'activité enseignante a pour but d'insister – autant que possible – sur les gestes professionnels établis par l'élève-maître au cours de la phase de formation pratique ou en classe tout en l'ancrant dans un exercice de retour réfléchi sur ses propres pratiques. Ce travail requiert un recours à l'outil d'observation (cf. Chapitre 2 de la partie III) et, si c'est le cas, il conviendrait de s'appuyer sur la technique d'autoconfrontation « simple » ou « croisé ». C'est un travail qui demande, d'abord et avant tout, des formateurs compétents, experts en matière d'analyse de l'activité enseignante. Influencé par les cours d'analyse de l'activité animés par le professeur Louis Durrive à l'université de Strasbourg, nous avons essayé d'appliquer la méthodologie de l'autoconfrontation au cours de notre enquête dans cette présente thèse, mais au vu de quelques obstacles extérieurs, cela n'était pas du tout possible.

- ***Comment caractériser le modèle d'appropriation inspiré de l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive***

L'activité d'enseignement se déroule majoritairement entre normes et renormalisations – contraintes et initiatives –. Tel est le modèle d'appropriation dont on essaie de s'inspirer à partir des travaux réalisés par Schwartz et Durrive dans leur démarche ergologique. Réalisée dans un milieu professionnel qui est la classe et ayant pour finalité principale la transmission de savoirs à un groupe d'enfants hétérogènes, l'activité enseignante fait l'objet de plusieurs contraintes⁶²². Si nous tenons pour vrai, comme le soulignent les ergonomes de l'activité enseignante, que l'activité d'enseignement est d'abord un travail qui est en soi un problème, alors comment devient-elle lorsqu'elle relève d'un enseignement-apprentissage finalisé dans une classe en face-à-face avec des élèves ? Reprenons, dans ce contexte, les réflexions d'analyse de l'activité relatives à Schwartz et Durrive, la réponse consiste à avoir un point de vue singulier, c'est-à-dire s'habituer à rejoindre les contraintes de la pratique de classe par

⁶²²Nous rappelons, en ce sens, que l'approche ergologique de l'activité développée par Schwartz et Durrive est centrée particulièrement sur les contraintes du milieu. Pour plus d'informations sur ce sujet, cf. l'article de Durrive (2014) intitulé : *La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations*.

l'appui sur un engagement personnel, ce qu'on appelle en ergologie les *initiatives* (cf. 1.2.1 de la partie I). Selon Durrive (2014), l'activité humaine ne peut pas faire abstraction de la question des initiatives, elles vont en parallèle avec les contraintes relevant principalement du milieu.

Partant de l'idée qu'il existe toujours un décalage certain entre le niveau prescrit et le niveau réel du métier d'enseignant et que cela peut conduire, entre autres, à l'émergence des difficultés, soit d'ordre pédagogique (de la part de l'enseignant), soit d'ordre cognitif (pour celui de l'élève), soit d'ordre relationnel (de celui de l'inspecteur), il serait donc question de « la manière de faire ». En ce sens, les travaux de Schwartz et Durrive précisent qu'agir en fonction de son point de vue, de son engagement, en tant qu'auteur et acteur est « une manière de faire privilégiée » dans les métiers d'ordre, humain, social. Agir c'est ainsi se servir des contraintes du milieu et des partenaires. Si l'on s'en tient à mieux expliciter la manière selon laquelle sera saisie le modèle d'appropriation inspiré des travaux de Schwartz et Durrive, il conviendrait, pour les élèves-maitres, comme pour les enseignants en exercice, de percevoir le métier d'enseignant dans un ensemble de logiques contradictoires, dont chacune dépend forcément de l'autre : contrainte / initiative ; norme / renormalisation ; usage de soi par soi / usage de soi par les autres ; impossible / invivable (cf. le Tableau 2 – De la question des concepts ergologiques dans le processus enseignement-apprentissage).

Lorsqu'il est question du métier d'enseignant, aucun enseignant, quelle que soit sa professionnalité, ne se contente de suivre mécaniquement les normes relevant du curriculum scolaire, il va sans cesse, comme le montre la démarche ergologique de Schwartz et Durrive, faire des « micro-choix ». Il serait donc intéressant, dans le modèle d'appropriation dont on parle au cours de cette recherche, de réfléchir de plus en plus sur la formule ergologique suivante : former et / ou transmettre à travers les débats de normes, l'expérience des normes. C'est le thème de plusieurs recherches de Durrive (2013, 2014, 2015, 2016, 2017). Cependant, de toute façon, il serait intéressant de réfléchir sur une forme d'opérationnalisation du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante. C'est ce que nous allons montrer à travers le propos concernant l'ouverture en terme de cette recherche.

8.2.3-Etape III de la discussion : regard croisé sur les hypothèses de la recherche

Rappel des hypothèses de la recherche

Cette recherche se focalise sur une hypothèse centrale et trois hypothèses secondaires. Nous l'avons formulé de la manière suivante :

- **Hypothèse centrale**

Ce n'est pas seulement l'*agir* pédagogique et didactique de l'enseignant qui est déterminant pour une reconnaissance du métier, pour de meilleures conditions psycho-cognitives et socio-affectives des élèves et pour un climat de « bien-être enseignant ». C'est plutôt l'exigence d'autres facteurs aussi bien exogènes qu'endogènes (la formation, la spécificité de l'action éducative, l'inspection) qui s'avèrent d'une importance primordiale.

- **Hypothèses secondaires**

1- Le métier d'instituteur est un métier de l'humain avec toutes ses implications subjectives et intersubjectives, personnelles et impersonnelles. De fait, les instituteurs se trouvent, de par leur exercice réel, dans une interface entre normes institutionnelles, demandes successives des inspecteurs et besoins particuliers des apprenants auxquels ils doivent répondre parfois dans un bref délai. Pour cette raison, l'activité enseignante est, peu ou prou, tributaire d'une intersubjectivité et d'un passage d'un cadre strictement normé à un espace interactif en situation.

2- Le métier d'enseignant étant dit « impossible », routinier et souvent source de conflit entre les partenaires principaux de l'école, est aussi à l'origine d'une souffrance certaine et des effets, tant sur la sphère professionnelle et personnelle de l'enseignant que sur le développement intellectuel des apprenants. En cela, il nous faut revenir, peut-être plus que jamais, sur un côté très pratique dans le travail enseignant : celui des activités réellement demandées en classe et leur impact immédiat sur l'acquisition des savoirs et sur la construction des *savoir-faire* par les élèves. Celui-ci s'avère indissociable de la question principale de la formation d'enseignants. Dans le métier d'enseignant, lorsqu'on veut étudier avec attention les pratiques effectives, cela ne va pas de soi sans redéfinir le lien qui existe entre les situations travaillées en formation et les pratiques de classe.

3- Le nouveau dispositif de formation des professeurs d'écoles, qui a été mis en place en 2016 et qui s'est développé dans un contexte national particulier⁶²³, témoigne, depuis la clôture des ISFM en 2007, d'une réelle initiative à visée innovatrice et d'une volonté de travailler sur l'idée de la professionnalité enseignante. L'hypothèse sous-jacente à ce dispositif est que cette nouvelle formation – de trois ans – va nous permettre le passage d'un modèle de l'enseignant « classique », transmissif, autoritaire à celui de l'enseignant « bricoleur », innovant, « réflexif ». Mais, si cette formation ne fait pas de la qualité des formateurs – personnes-ressources – et du profil professionnel institutionnel de l'élève-maitre une priorité, voire une exigence, il serait en effet erroné d'attendre de l'enseignant ce que demande *l'ici et maintenant* dans un temps précis ou, le cas échéant, lui rendre, tout seul, responsable des déficits « pédagogique-didactiques » et des lacunes remarquées chez les élèves. Ceci, nous amène à noter que c'est par rapport au dispositif de formation et aux prédispositions des enseignants-formateurs⁶²⁴ qu'il faut ré-envisager le métier d'enseignant.

- ***Pour ce qui est de l'hypothèse centrale***

Dans l'introduction de cette recherche nous avons fait l'hypothèse que l'acte d'enseigner-apprendre ne se réduit pas à l'agir professionnel de l'enseignant dans sa double dimension pédagogique et didactique, il constitue également un carrefour où se situent plusieurs pratiques et il exige forcément une inspection pour qu'il soit mené à terme. Les travaux restitués ci-dessus d'après l'enquête empirique de la partie III illustrent manifestement l'hypothèse centrale que l'on a considérée comme facteur d'appui dans cette recherche. Au fur et à mesure de l'analyse de contenu, mais aussi au vu de l'interprétation des résultats, nous pouvons penser acquise la confirmation de l'hypothèse centrale de notre recherche.

- ***Pour ce qui est des hypothèses secondaires***

Le travail d'observation systématique et directe des pratiques de classe qui a été suivi d'une analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques des enseignants, nous a permis de relever la particularité suivante du métier d'enseigner : il se veut multidimensionnel,

⁶²³Le contexte politique, économique et social, dans lequel s'est ouvert le débat sur la mise en place d'une nouvelle formation d'instituteurs, semble être particulier.

⁶²⁴Jusqu'à la rédaction de cette introduction, bon nombre d'enseignants-formateurs, dans les nouveaux instituts destinés à la formation des professeurs d'écoles, sont soit des doctorants, soit des inspecteurs des écoles primaires encore même au début de leur nouveau métier. Ils sont tous des « vacataires », en manque d'expérience en matière de pédagogie moderne. Les quelques formateurs (professeurs universitaires et inspecteurs de l'éducation nationale) que l'on considère compétents, voire capables de préparer des professeurs d'écoles, s'occupent de leurs recherches, soit à la ville du grand-Tunis, soit à la ville de Sfax. D'ailleurs, il n'existe pas un institut de formation d'enseignants des écoles primaires dans ces deux villes.

personnel, interpersonnel, son fonctionnement fait écho à diverses variables, au sens où elles peuvent constituer des freins pour le métier d'enseignant. Ceci peut en quelque sorte aller en faveur de la confirmation de la 1^{ère} hypothèse secondaire. En ce qui concerne la 2^{ème} hypothèse selon laquelle on suppose de redéfinir le lien formation-pratiques pédagogiques pour restituer le métier d'enseignant, on a constaté qu'elle est plus ou moins confirmée. Cela s'illustre manifestement dans la question de l'effet d'autres pratiques lorsqu'il est question d'enseignement-apprentissage. Pour la 3^{ème} et la dernière hypothèse secondaire où l'on a remis en question la nouvelle formation (LAEE) malgré les apports dégagés, on peut dire, au vu des résultats obtenus, qu'elle est totalement confirmée.

CHAPITRE 9 - LIMITES DE LA RECHERCHE ET OUVERTURE

9.1-Limites de la recherche

Le travail que nous avons mené entre, d'un côté l'université Louis-Lumière Lyon 2, et, de l'autre, l'université de Tunis, n'échappe pas à la règle des limites qui peuvent surgir d'une recherche ayant pour intérêt principal l'effet de la formation sur les pratiques de l'enseignant. A notre sens, trois formes de limites peuvent être dégagées :

- 1- Limites liées à la particularité de notre thèse (thèse en cotutelle) ;
- 2- Limites liées à la spécificité de la recherche ;
- 3- Limites liées à l'activité professionnelle⁶²⁵ que l'on exerce à côté de cette recherche.

9.1.1-Limites liées à la cotutelle

Bien qu'elle constitue une réelle expérience professionnelle et qu'elle soit en faveur d'une mobilité internationale, la cotutelle de thèse est certes difficile à gérer. Elle peut devenir un obstacle qui pèse lourdement sur l'achèvement de la recherche. La cotutelle, quand elle n'est pas financée, telle que la nôtre, et qu'elle exige des va-et-vient entre deux universités et deux laboratoires différents, peut faire de la recherche un travail insaisissable, interminable. Cette recherche, établie entre l'université de Lyon 2 et l'université de Tunis, nous a demandé de faire preuve de sacrifices supplémentaires tant au niveau financier que professionnel, personnel et familial. Les limites liées à cette cotutelle risquent, en effet, de nous faire percevoir comme un chercheur qui se sent parfois replié sur lui et touché par un malaise certain. Elles ont eu de sérieuses répercussions sur l'ensemble de la recherche, sur notre propre vie personnelle et professionnelle et sur la conjoncture familiale. Nous rappelons qu'on provient d'une culture « arabo-musulmane », au sens où la priorité exclusive est par ailleurs accordée à ce que demande la famille en termes de responsabilité parentale et d'ordre de vie collective.

S'il y a un point préoccupant dans les limites liées à la cotutelle de thèse, c'est particulièrement leur étendue sur la quasi-totalité du temps de cette recherche et leur

⁶²⁵Nous rappelons que nous étions professeur d'écoles depuis 2000.

accroissement d'une année à l'autre. Le souci de surmonter certaines limites et de travailler de plus en plus sur la problématique de cette thèse nous a amené à nous installer, pour quelques mois consécutifs, à la ville de Lyon. Si cette recherche nous a permis de « vivre la cotutelle de thèse » avec les membres des deux laboratoires, respectivement ECP⁶²⁶ et ECOTIDI⁶²⁷, mais aussi avec les doctorants, les formateurs et les personnels de l'ISPEF⁶²⁸, elle n'en demeure pas moins qu'elle est à l'origine de réelles fêlures.

9.1.2-Limites liées à la spécificité de la recherche

Nous tenons à rappeler que la thèse que nous menons est, pour l'essentiel, de nature exploratoire et interprétative (cf. Chapitre 1 de la partie III). Elle avait pour finalité d'examiner l'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie à partir de l'effet des trois facteurs suivants : la formation, les pratiques ordinaires et la relation à l'inspection. Cela signifie que, par ce présent travail, on invite à revoir le métier d'enseignant dans un contexte largement défini, car il dépasse les activités pédagogiques et didactiques élaborées par l'enseignant en classe. Au vu des travaux demandés, tant au niveau analytique que contextuel et conceptuel, trois sortes de limites sont survenues.

Ressources documentaires

Comme toute recherche relevant de l'éducation et de la formation, la nôtre, pour qu'elle soit tenue dans les normes, a besoin d'un travail documentaire pertinent et précis. Le thème que l'on mène est en très grande partie d'ordre pédagogique et il tient à examiner l'effet de la formation sur les pratiques de l'enseignant et l'étude de l'activité enseignante à travers des observations directes, des entretiens semi-directifs et des questionnaires. Dans tout cela, il va bien falloir, dans un travail de contexte national particulier, partir d'une recherche documentaire fine et pointilleuse, dans la mesure où il est important de maximiser la collecte d'informations. Il est donc question des ressources documentaires suffisantes. Il ne s'agit pas d'envisager un travail de recherche sans documentation.

Cependant, que nous nous affrontions dans le travail réservé au cadre contextuel de cette recherche est bien la question des ressources documentaires. D'une part, il existe un manque

⁶²⁶ECP : « Education, Cultures, Politiques » est le nom du laboratoire auquel on est rattaché à Lyon 2. Il est sous la direction de Françoise Lantheaume.

⁶²⁷Nous rappelons que l'ECOTIDI désigne : « Enseignement, Cognition, Didactique ». C'est le nom de l'unité de recherche à l'IISEFC de Tunis, auquel on est rattaché tout au long de ce travail de thèse. Il est dirigé par le professeur Abdelmagid NACEUR.

⁶²⁸ISPEF : « Institut Supérieur des Pratiques d'Education et de Formation » à Lyon 2.

au niveau de ce qu'on cherche en termes d'études antérieures sur le questionnement central de notre recherche qui est le rapport formation-pratiques pédagogiques. D'autre part, les ressources qui se sont présentées, soit par les archives nationales, soit par la direction de l'enseignement de base, ne sont pas pourtant en mesure de répondre quantitativement et qualitativement aux interrogations de la partie théorique de notre recherche. En matière du recueil des données essentielles pour la suite du travail, le manque de ressources documentaires peut être compté parmi les obstacles dans cette recherche.

Variabilité de la population

La spécificité du thème de cette recherche nous oblige à postuler une méthode par « triangulation » (observations, entretiens semi-directifs et questionnaires). Ceci nécessite un travail d'enquête significatif, qui correspond aux buts que l'on se fixe au terme de cette thèse. En cela, il s'agit de s'intéresser à la variabilité des personnes censées être à la fois observées et interrogées tout au long de l'enquête. Ainsi, notre population garde le caractère d'hétérogénéité, elle se compose des élèves-maitres, des enseignants en exercice, des normaliens retraités, des inspecteurs, des formateurs, des responsables de formation et des membres de syndicat. C'est la recherche de ce qu'on appelle « quelques choses en plus » dans le métier d'enseignant qui nous a amené à élargir la variabilité de la population.

Si ces deux caractères de la population nous ont permis le recueil d'un corpus de données qui sert de cadre dans la délimitation de la problématique, il n'en reste pas moins vrai qu'ils soulèvent des difficultés liées notamment à la question des va-et-vient entre les domiciles et les milieux de travail (écoles, centres de formation, circonscription, ministère de l'éducation, syndicat de l'enseignement...etc.). De plus, si, d'une part la population choisie répond à ce que demande notre recherche dans son volet méthodologique, il a été remarqué, d'autre part, que les observations menées auprès des enseignants ne peuvent pourtant pas nous rendre compte des comportements pédagogiques relatifs à tout le corps d'instituteurs. Il en va de même pour la question des entretiens semi-directifs. Même si on a cherché à réaliser des entretiens dans 7 régions et à faire participer des enseignants faisant partie des quatre catégories professionnelles (IN, IP, IEG et IM), cela, nous semble-t-il, insuffisant. Les discours des uns ne peuvent pas remplacer ce qu'osent dire les autres. Malgré leur ample apport, les observations et les discours (entretiens et questionnaires) peuvent ne pas être représentatifs de l'ensemble du corps enseignant des écoles primaires.

L'observation et l'analyse fonctionnelle

L'observation des pratiques de classe et l'analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques ont été, en ce sens, majoritairement un travail satisfaisant dans cette recherche. On peut dire qu'elles sont à l'origine d'un bon nombre de résultats. Mais si on tient pour vrai qu'il n'y a pas d'analyse, au sens propre du terme, c'est-à-dire si l'enseignant n'extirpe pas une partie de ses actes enregistrés pour les évaluer, dans un débat collectif, le positionnement épistémologique que l'on a adopté ne nous permettrait pas d'affiner pour une large part l'analyse de pratiques enseignantes. La technique d'analyse dénommée l'« auto-confrontation » dont on parle et qui a pour objet de rendre l'enseignant acteur qui redéfinit ses tâches éducatives, donc qui s'exprime sur son travail, n'était pas possible.

Dans l'état actuel du pays, et en particulier du métier d'enseignant, procéder à une analyse qui prend pour appui l'outil d'« auto-confrontation » semble ne pas être chose facile. Ce travail d'analyse exige une culture d'échange « dialogique » entre un chercheur et un enseignant, ce qui n'est pas le cas en Tunisie. Un travail d'analyse professionnelle consiste avant tout à saisir une séquence de l'activité enregistrée, en présence de l'enseignant observé, donc sous l'angle d'un travail à trait collectif. Car toute activité est par excellence un acte social (Durrive, 2014), il serait important de l'aborder dans un collectif, où l'opérateur lui-même serait impliqué. Il s'agit en effet de ses actes à soi, de son agir à soi, de ses effets à soi-même. C'est de cette manière que l'enseignant peut mettre en exergue ce qui ne va pas en faveur de ses pratiques de classe.

Cependant, au vu du peu de moyens que l'on a pour l'« enregistrement par vidéo » mais aussi au regard des refus de la population enseignante, il nous était impossible d'adopter l'analyse par le test d'« auto-confrontation », aussi « simple » que « croisée ». Malgré leur intérêt comme technique postulée dans la méthodologie suivie, l'observation systématique et l'analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques constituent en creux des limites dans notre recherche.

9.1.3-Limites liées à notre activité professionnelle

Nous tenons à rappeler qu'en parallèle de cette recherche, nous nous intéressons au métier de professeur des écoles primaires. C'est une activité professionnelle qui nous a permis d'obtenir des informations pertinentes sur la problématique de la recherche d'une part, et d'élargir le travail d'investigation de l'autre. Bien entendu, c'est ce qu'illustre manifestement la part volumineuse de la partie contextuelle et conceptuelle de la thèse et les outils d'enquête dans la partie réservée aux annexes. Néanmoins, au fur et à mesure de nos travaux de thèse, quelques moments de déstabilisation sont survenus, ils ont eu un énorme impact sur le parcours de cette recherche entre l'université de Lyon 2 et l'université de Tunis. C'est là – entre une activité professionnelle dans notre pays d'origine, sans quoi on risque de ne pouvoir s'autofinancer et une expérience de recherche dans un pays avancé qui est la France – que nous avons vécu cette thèse. Certes, c'était un moment d'extrême difficulté, source de doute et souvent alarmant. Gérer sa vie professionnelle et personnelle dans son pays d'origine constitue un problème en soi. Si c'est un travail extrêmement complexe, que dirions-nous lorsqu'il devrait être réalisé à côté d'un travail de recherche dans un pays étranger ?

Outre les difficultés des « allers-retours », se pose trois facteurs que l'on considère importants :

- 1- le facteur du temps consacré à la recherche dans un domaine « flou » et décrit par une invisibilité et une incertitude telles que l'enseignement. L'activité d'enseignement est une activité de planification, de préparation et d'exécution des pratiques, en classe comme à la maison. Le taux du temps qu'elle demande est plus conséquent que ce que l'on imagine ;
- 2- le facteur d'une « fêlure » créée au niveau de l'irresponsabilité face à la mission qui nous a été demandée par le ministère de l'éducation. Le ministère nous a conféré l'apprentissage des enfants alors que nous nous sommes tourné vers la préparation d'une thèse en cotutelle entre Lyon 2 et Tunis ;
- 3- le facteur de la rigueur au niveau des lois relevant de la mobilité internationale : ni le ministère de l'éducation, ni le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, ne nous a facilité le chemin de la recherche (aucun financement, pas de congé salarié...etc.).

Affirmer que la recherche est un travail particulièrement sérieux à respecter et délicat à mener est aujourd'hui une réalité. Certes, on entend dire, dans ce contexte, que la préparation d'une thèse dans des conditions telles que nous les avons évoquées ci-dessus, est difficile à mener sur le « tas ». Cette recherche a certainement des effets contraignants ; d'un côté elle s'inscrit dans la logique de la cotutelle, de l'autre elle a été menée en parallèle avec une activité professionnelle (professeur des écoles). En même temps, s'y ajoute la spécificité de l'échantillon pour lequel on a opté pour le travail d'investigation. Dans cette recherche, par exemple, la population choisie, soit pour l'observation des comportements pédagogiques en classe, soit pour l'élaboration des entretiens, soit pour la réponse liée aux deux questionnaires, a quelque chose de spécifique. Elle possède une particularité certaine ! D'une part, les membres de cette population font partie de l'Education Nationale et de la formation. D'autre part, ils font appel à des groupes et / ou des sous-catégories (élèves-maîtres, enseignants en exercice, enseignants retraités, responsables de formation, inspecteurs, syndiqués), donc ils œuvrent dans des milieux exclusivement différents. Cela a fait de cette recherche une source de difficultés, de contraintes constantes.

La question des difficultés interroge manifestement la vie professionnelle des thésards, dont l'effet lui-même s'accroît avec celui de ceux qui sont en mobilité internationale (Redon, 2008). Lorsque les ressources semblent ne pas être à la mesure des attentes du chercheur, les difficultés peuvent, par exemple, dans notre cas, peser de leurs poids sur la population de l'enquête. Le doctorant en cotutelle travaille. Il est un thésard semblable à tous les autres doctorants. Toutefois, bien qu'il soit immergé dans l'expérience de la recherche universitaire, il serait, comme l'avait souligné Bachelard (2004, p. 31, cité par Durrive, 2017, p. 5) : « *Un travailleur de la preuve* »⁶²⁹. Son travail peut être relié au professionnalisme, étant lui-même acteur et auteur de l'activité de recherche (Durrive, 2017). En ce sens, dans une analyse de l'activité du chercheur à travers la démarche ergologique, Durrive (2017) fait le postulat que la recherche oscille entre les ressources et les contraintes. La notre ne fait pas exception.

⁶²⁹Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Editions : Alcan, France.

9.2-Ouverture

Cette thèse se donne en outre pour objet deux axes d'ouverture que l'on présente de la manière suivante :

- Opérationnalisation du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante ;
- Mise en place des réseaux d'aide entre les enseignants de la même circonscription.

9.2.1-Opérationnalisation du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante

La recherche que nous avons effectuée et tout particulièrement sa phase d'observation des pratiques de classe, répartie sur sept régions de la Tunisie, et qui a été finalisée par une analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques des enseignants, nous a permis de réfléchir sur l'opérationnalisation du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité d'enseignement au regard des travaux relevant spécifiquement de l'ergonomie et de l'ergologie. Dans la recherche que nous menons, l'opérationnalisation vise à l'appropriation du modèle d'analyse de l'activité d'enseignement qui a été alimenté par un travail théorique largement défini.

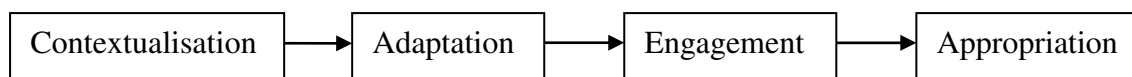
En appui sur l'ergonomie de l'activité enseignante et sur la démarche ergologique de Schwartz et Durrive, nous allons essayer de montrer en quoi consisterait un travail d'opérationnalisation du modèle d'appropriation en vigueur. Il conviendrait de percevoir les concepts ergonomiques et ergologiques sur lesquels s'appuie le modèle d'appropriation, au sens où il s'agirait de moduler leur utilisation dans un contextuel national particulier tel que la Tunisie. Mais cela suppose avant tout d'ouvrir l'accès aux deux courants d'analyse de l'activité, dans le sens où ils seraient considérés comme deux UE⁶³⁰, c'est-à-dire devenir deux modules d'apprentissage enseignables dans les instituts de formation des professeurs d'écoles. Ceci va systématiquement aider l'élève-maître à revenir sur son activité, donc à avoir un esprit critique et analytique. La méthode que l'on propose consiste en ce sens à tenir compte de ces deux phases essentielles, soit une pré-étape de l'opérationnalisation, intitulée étapes de l'appropriation, soit une seconde étape d'opérationnalisation de nouveaux concepts relevant de l'ergonomie et de l'ergologie.

⁶³⁰*Ibid*

Etapes de l'appropriation

Envisagée en tant que processus d'apprentissage (Fantognon, 2015 ; Veyrunes et al, 2014), l'appropriation d'un modèle d'analyse de l'activité a besoin de passer par une étape clés sans quoi il va falloir rencontrer des obstacles. C'est une étape qui précède le travail d'opérationnalisation, on l'appelle phase « pré-active ». Au cours de notre master de recherche qui avait pour but principal l'assimilation de la formation par alternance dans les ESPE en France⁶³¹, nous avons fait l'hypothèse que l'étape de la contextualisation se veut incontournable, au sens où il serait difficile pour un système éducatif de s'approprier un modèle de formation tout en étant à l'écart de la question de la contextualisation. Dans une analyse portant sur le système éducatif en Tunisie, nous avons avancé l'hypothèse suivante : si l'on veut que le système éducatif soit en adéquation avec sa fonction sociale, il ne faut pas le prendre à part, à savoir le séparer du contexte spécifique du pays. C'est dans ce sens que s'inscrit le modèle d'appropriation présenté dans le travail d'ouverture. Tout travail de réforme, d'assimilation ou de transfert, quel que soit le but assigné, passe inévitablement par l'étape de la contextualisation. Cette phase que les sociologues de l'éducation l'accordent un intérêt reconnu a, elle-même, nécessité recours à d'autres étapes, soit l'adaptation, soit l'engagement. Nous les présentons de la manière ci-après :

Figure. 15 - Etapes de l'appropriation du modèle d'analyse de l'activité enseignante



Ces étapes, comme la montre cette figure, sont liées au sens où il ne peut être adaptation sans un travail de contextualisation. De même, c'est au vu d'un effort d'engagement qu'il peut y avoir appropriation. En cela, il s'avère que l'adaptation et l'engagement jouent un rôle déterminant dans le parcours d'appropriation. Lorsqu'il est question d'appropriation d'un modèle pédagogique, Fantognon (2015, p. 452) insiste sur l'adaptation (adhésion) et l'engagement, il les considère parmi les facteurs médiateurs qui jouent davantage dans l'incorporation.

⁶³¹C'est avec un grand honneur que nous mentionnons Madame Elisabeth Regnault, la directrice de notre master de recherche présentée devant le professeur Louis Durrive à l'université de Strasbourg en 2016.

De l'appropriation à l'opérationnalisation, un travail de mesure de réutilisation des concepts

Partant du contexte de recherche dans lequel se situent nos travaux de thèse – sciences sociales et humaines –, il conviendrait, dans le but de minimiser les erreurs, de bien travailler sur une définition opérationnelle des concepts sur lesquels va s'appuyer le modèle d'appropriation que l'on propose dans cette vue d'ouverture. Ce que l'on veut désigner par une définition opérationnelle, c'est de faire en sorte que les concepts clés que l'on recourt dans le modèle d'appropriation inspiré de l'ergonomie de l'activité enseignante et de l'approche ergologique de l'activité deviennent concrets, au sens où il fallait, comme nous l'avons déjà évoqué, les adapter au contexte particulier du pays puis les matérialiser. Comme nous venons de le souligner, en éducation et en formation, la question de la contextualisation est à la base de toute tentative d'appropriation des modèles pédagogiques ou même de réforme éducative.

Si on s'en tient à la définition opérationnelle de l' « entrée par l'activité » – concept inspiré de l'ergonomie de l'activité –, et de « débat de normes » – concepts relevant de la démarche ergologique –, cela consiste à se permettre de s'enfoncer dans ce qui peut les sortir de leur abstraction et de leur utilisation dans l'activité humaine en générale. En effet, c'est ce type de travail qui peut aller en faveur de la réutilisation de ces concepts, qui vont soulever d'autres termes importants. Mais pour s'assurer d'une réutilisation efficace, il va falloir les intégrer dans la formation pratique des élèves-maîtres. Habituer ces acteurs, futurs professeurs d'écoles, à renormaliser, à « transmettre via un DDN », à lier contrainte et initiative et à privilégier une « entrée par l'activité », va sans doute servir de base dans l'amélioration des pratiques de l'enseignant. Il s'agit d'une question de responsabilité et d'engagement en ce sens.

9.2.2-Mise en place des réseaux d'aide entre les enseignants de la même circonscription

Au vu de l'absence d'une intervention pédagogique efficace de la part du ministère de l'Education, une mise en place des réseaux d'aide, au niveau de chaque circonscription, peut être une piste de possibilité. L'objectif est d'aider les enseignants et tout particulièrement les débutants, par la création de réseaux d'aide pédagogique dans chaque circonscription, à mieux

sensibiliser leur métier à partir des savoirs d'expérience retravaillés avec les enseignants chevronnés.

Pour ce faire, trois facteurs semblent nécessaires :

- ***Le volontariat***

Les réseaux d'aide que l'on exprime dans ce contexte ne peuvent se montrer efficaces en dehors d'un certain volontariat, au sens où les enseignants s'engagent continuellement au travail pédagogique demandé au niveau de la circonscription. De même, ce travail dont on parle ne peut fonctionner de façon optimale que dans un système d'interaction, c'est un moyen au service de l'appropriation des savoirs et de la création des situations pédagogiques renouvelées. Lorsqu'ils sont réfléchis sur la base du volontariat, les tâches supplémentaires des enseignants peuvent favoriser le processus des réseaux d'aide, conduits dans le cadre du besoin particulier et urgent de chaque circonscription.

- ***L'inspecteur-enseignant-ressource : possible vecteur de l'efficacité des réseaux d'aide***

Si nous partons du principe que la posture de l'inspecteur, sur lequel porte les tâches du contrôle, d'accompagnement et d'évaluation (cf. 5.2.2), sert de base dans l'amélioration des pratiques enseignantes, il conviendrait de prendre appui, dans un travail supplémentaire tel que les réseaux d'aide, sur une figure particulière des futurs inspecteurs. On est bien dans le contexte d'une nouvelle figure de l'inspection: inspecteur-enseignant-ressource, au sens où :

- Inspecteur désigne l'aménagement des tâches pédagogiques demandées au niveau de la circonscription;
- Enseignant signifie, comme nous l'avons déjà montré, que l'inspecteur est « un enseignant qui a perdu ses élèves ». Cette ancienne dénomination n'est pas dissociable de la nouvelle, qui est l'inspecteur. Il ne peut y avoir d'évolution au niveau des pratiques de classe relevant des enseignants que recouvre sa circonscription, si l'inspecteur ne se permettrait pas de se mettre à leur place. Cela est beaucoup demandé lorsqu'il est question des enseignants débutants, en difficultés.
- Ressource n'est pas ici synonyme de solution ou de source. Considérer l'inspecteur comme une source de nouvelles situations pédagogiques peut « tuer » les pratiques

motivationnelles de l'enseignant. L'inspecteur est une personne ressource, c'est-à-dire il est régulateur, il déborde les difficultés pédagogiques de sa circonscription selon ses propres moyens et en fonction du groupe-enseignants.

- ***Les savoirs de l'expérience***

Partant de l'idée selon laquelle l'apprentissage ne signifie pas une activité qui vise à acquérir des savoirs formalisés que de les reconstituer de manière autonome, on pourrait faire l'hypothèse que les réseaux d'aide que l'on suppose dans l'ouverture de notre thèse peuvent être porteurs de fruits s'ils tiennent compte de la question des savoirs de l'expérience. Appelés en Tunisie « les compétences de vie », les savoirs de l'expérience peuvent jouer davantage dans la manipulation des activités dédiées aux élèves en difficultés. Ce type d'élèves est en augmentation ces dernières années, ils constituent des freins pour certains enseignants. Pour s'en sortir, les enseignants sont invités à mettre en œuvre « les compétences de vie », retravaillés dans le cadre des réseaux d'aide.

CONCLUSION GENERALE

Qu'est-ce qu'on peut retenir tout en essayant de s'approcher au plus près de l'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie ? Dans quelle mesure les résultats issus des travaux de cette recherche peuvent corroborer les hypothèses émises au départ ? Comment peut-on arriver à incorporer, dans une activité aussi complexe que l'enseignement, d'un côté l'efficacité pédagogique, et, de l'autre, le plaisir d'enseigner mais aussi d'apprendre ? Comment faire en sorte qu'une nouvelle tentative de dispositif de formation et de relation à l'inspection soit en mesure de conforter l'acte pédagogique en classe, donc de perfectionner le futur enseignant en Tunisie ?

Pendant longtemps, l'acte d'enseigner-apprendre fut une pratique routinière, contraignante, difficile à mener à bon port, voire un travail insaisissable qui fait l'objet d'activités interminables. Mais, depuis quelques décennies, et tout particulièrement à la suite des apports de recherche réalisées au nom de l'Education Nouvelle, le métier d'enseignant a vécu, dans plusieurs pays, une situation évolutive, au sens où une grande place a été donnée à la formation pratique et au rôle des inspecteurs qui constituent deux dimensions pouvant plus ou moins atténuer les difficultés pédagogiques des acteurs. La Tunisie n'a malheureusement pas montré de progrès considérables en ce sens.

Dans cette thèse, nous avons pu faire le point sur l'enjeu crucial du processus enseignement-apprentissage, dans le sens où nous avons essayé de montrer que l'acte d'enseigner-apprendre n'est pas centré uniquement sur l'activité de l'enseignant, et donc qu'il ne peut être seulement question de transmettre des savoirs constitués, formalisés ; nous avons tenté d'analyser la complexité de l'activité enseignante. En cela, nous avons souligné que l'enseignant ne pourra combattre la part difficile et constitutive de l'activité de l'enseignement, ni améliorer les apprentissages des élèves, ni même espérer travailler dans des conditions optimales, sans l'appui sur une politique éducative bien pensée de formation au métier d'enseignant et d'accompagnement pédagogique renouvelé. De plus, en nous servant des apports très utiles des travaux relevant des courants d'analyse de l'activité qui considèrent le métier d'enseignant comme une activité professionnelle, dans le sens où il est nécessaire de la soumettre à la question de l'analyse, dans le but d'examiner ce qu'elle a de difficile, de complexe, nous avons supposé un modèle d'appropriation d'analyse de l'activité enseignante

au regard de l'ergonomie et de l'ergologie de l'activité. Les partisans de ces deux courants de recherche font l'hypothèse que l'activité enseignante ne peut être perçue en dehors d'un travail d'analyse en profondeur.

D'une part, enseigner reste en ce sens une activité majoritairement complexe ce qui nécessite la prise en compte effective d'une formation pratique et d'un accompagnement pédagogique minutieux. D'autre part, enseigner peut être défini comme un travail qui ne consiste pas seulement à répondre à la tâche prescrite, il désigne aussi une action effective, réelle, autonome qui a, elle-même, nécessité un travail d'analyse, donc une entrée par l'activité. Tel est l'enjeu principal du modèle d'appropriation d'analyse de l'activité que l'on suppose dans cette recherche en s'inspirant des réflexions relevant de l'ergonomie de l'activité enseignante et de l'approche ergologique de l'activité développé par Schwartz et Durive. Se permettre de repenser le travail enseignant à travers la formation, l'inspection et si c'est le cas l'analyse de l'activité, est une des pistes que notre thèse « **L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie, au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets** », s'est efforcée de promouvoir.

Nous sommes parti du contexte situationnel des enseignants du premier degré en Tunisie pour prospecter les difficultés et pour essayer d'apporter un éclaircissement ou une explicitation à partir de laquelle on peut baliser quelques tentatives de solutions. L'hypothèse centrale de cette recherche part du principe que la difficulté perçue dans le métier d'enseignant en Tunisie n'est rien d'autre que la formation pratique, la relation à l'inspection et le manquement à ce que demande l'activité en général. Ce travail a analysé :

- La formation, en tant que préparation première au métier d'enseignant, et ses effets immédiats sur les pratiques pédagogiques ;
- L'inspection, en tant qu'exercice d'accompagnement plutôt que travail de contrôle ou de « chasse » des lacunes pédagogiques, et ses effets sur les pratiques enseignantes, ce qui peut, entre autres, jouer davantage sur les conditions psycho-cognitives et socio-affectives des élèves.

Cette thèse a montré que l'analyse de l'activité enseignante peut permettre la compréhension des pratiques de classe et même la transformation de la formation initiale. En cela, pour traiter de la question de l'activité de l'enseignant au carrefour de la formation, de l'ordinaire des pratiques et de la relation à l'inspection, nous avons choisi d'élargir le travail théorique et la question d'investigation. Autrement dit, cette thèse a eu besoin d'un appel théorique exhaustif

et d'une démarche à base « triangulaire » (observation, entretiens semi-directifs et questionnaires). Dans cette perspective, notre recherche a consisté à réaliser un travail notionnel largement défini, au cours duquel nous avons essayé d'explicitier d'une manière fine les concepts de l'activité, de l'enseignement, de l'inspection, de la pratique et de la formation.

Le travail conceptuel qui recouvre toute la 1^{ère} partie de notre recherche a été alimenté par un travail contextuel précis sur les propres traits du système éducatif en vigueur. Les propos qui englobent la 2^{ème} partie de notre recherche nous ont permis de creuser la question de l'éducation et de la formation en Tunisie, tout en revenant sur les traces du protectorat français. La question de l'éducation et de la formation à cette époque-là soulève la question de l'intérêt que le pays porte à l'enseignement de son peuple, même lorsqu'il passe par un travail d'enracinement de l'idéologie coloniale et que son système d'enseignement était sous la tutelle d'une politique éducative française. Cela pose, *in fine*, la question d'une culture éducative tunisienne bien nourrie de l'expérience française, notamment lorsqu'il s'agit de la formation d'instituteurs dans les écoles normales.

Si au moyen des deux premières parties de notre thèse nous avons pu apporter quelques éclairages sur le contexte dans lequel s'effectue l'activité enseignante dans le premier degré, au cours de la troisième et dernière partie, nous avons essayé de répertorier l'analyse de contenu en le subdivisant en arrière-plan en trois sections, à savoir :

- Section 1 – Analyse fonctionnelle conduite avec les instituteurs observés en situation de classe ;
- Section 2 – Analyse horizontale des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants en exercice professionnel ;
- Section 3 – Analyse quantitative et qualitative conduite avec les élèves-maîtres, les enseignants et autres intervenants.

En définitive, nous rappelons que le travail d'analyse de contenu nous a permis de tirer quelques constatations :

- On ne peut pas réduire les difficultés du métier d'enseignant au seul rapport *formation-pratiques pédagogiques*. Les résultats relevant des observations systématiques des comportements pédagogiques des enseignants en exercice (cf. Chapitre 2 de la partie III), ont

pu montrer en ce sens la question du rapport suivant : *pratique-apprentissage*, c'est-à-dire les obstacles du métier reviennent en partie à l'engagement de l'enseignant en classe et aux réactions des élèves ;

- L'activité enseignante est de nature un travail délicat, elle exige forcément le passage par d'autres pratiques ordinaires. Les pratiques de classe ne représentent qu'une portion du tout ;
- Partant de l'hypothèse selon laquelle elle fait partie des activités dites « de l'humain » et « sur l'humain », l'activité de l'enseignant ne peut être appréhendée en dehors d'une dimension relationnelle bien pensée en termes d'éthique professionnelle ;
- A la manière de la formule de Schwartz, citée par Durrive (2014, p. 171) : « Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en disant : je fais ce qu'on me dit », nous ajoutons en ce sens : jamais un enseignant ne se permettrait d'appliquer de manière « mécanique » les normes du ministère, annoncées déjà dans les programmes et les manuels d'élèves. Enseigner est un art, il est un « usage de soi par soi »⁶³² ;
- L'éducation, comme d'autres secteurs dynamiques, se métamorphose, se transforme, donc elle évolue d'une période à l'autre. Mais son évolution n'est pas chose facile ! Elle a besoin d'échapper aux démarches et décisions politiques stérilisantes. L'éducation d'aujourd'hui a besoin d'un énorme travail de réformes et de réflexions liées aux « terrains expérimentaux » pour définir et engendrer des pratiques scolaires d'où seront pris en considération les besoins les plus particuliers des élèves, le « bien-être enseignant » enseignants et les prédispositions des inspecteurs ;
- Si l'Etat n'est pas en possession du pouvoir de recherche scientifique, il conviendrait de s'appropriier des modèles en vigueur pour faire progresser l'éducation et la formation, sans lesquelles il serait difficile de traiter de la question de l'économie, de la politique voire de l'humanité.

⁶³²L'expression « usage de soi par soi » est pour Yves Schwartz, citée par Durrive (2014, p. 179).

- La conception détaillée et rigoureuse de nouveaux modèles éducatifs mettant à l'écart la question du contexte national particulier, ne peut servir de cadre dans l'amélioration du système éducatif. Les gouvernants et les décideurs de l'éducation et de la formation devraient savoir, comme c'est déjà noté selon ce diction, que « Les alouettes ne leurs tomberont pas toutes roties ».

Un autre aspect de notre thèse est qu'elle cherche à étudier la nouvelle formation LAEE, lancée en 2016. L'idée que l'on peut relever est que cette formation de professeurs d'écoles, répartie sur trois ans, reste plus largement fondée sur la dialectique « théorie-pratique » que sur la mise en relation entre *action*, *formation* et *recherche*, tout en tenant compte de l'outil d'analyse (Altet, 1994). S'il y a une chose qui nous préoccupe continuellement et que l'on veut désormais transmettre aux gouvernants et aux décideurs, c'est de savoir de quoi il s'agit précisément lorsqu'il est question de l'éducation et de la formation dans une Tunisie en voie de développement. Il y a presque trois décennies, Mialaret (1990, p. 45) a écrit : « *L'éducation est une activité humaine qui ne peut se réaliser sans savoir dans quelle (s) direction (s) elle s'exerce ; en d'autres termes, il n'y a pas d'éducation sans « philosophie », c'est-à-dire sans savoir où l'on va. Enseigner, former c'est enseigner pour..., c'est former en vue de...* ». Nous espérons que la Tunisie contemporaine s'inspirera dans un proche avenir, entre autres grâce à notre modeste contribution, de cette orientation fondamentale d'un grand pédagogue, à l'origine de l'institutionnalisation en France des Sciences de l'éducation et ... de la Formation (appellation officielle désormais).

Résumé

Réalisée en cotutelle entre l'université Louis-Lumière-Lyon 2 et l'université de Tunis, la thèse porte sur l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles primaires en Tunisie. Examiner les caractéristiques de l'activité enseignante des professeurs des écoles dans un cadre national particulier, décrire les effets qui peuvent en résulter constituent deux aspects de la question centrale propre à cette recherche. L'hypothèse avancée ici est que des effets souvent « délétères », à la fois sur les enseignants et les enseignés, relatifs à l'activité d'enseignement, relèvent de l'impact de la formation, de la relation à l'inspection ainsi que de l'agir pédagogique et didactique de l'enseignant (pratiques effectivement mises en œuvre). L'étude du processus enseignement-apprentissage amène inévitablement à s'interroger sur ces trois facteurs, car ils se situent au cœur du métier. Ainsi cette recherche s'intéresse à la formation, à l'ordinaire des pratiques et à la dimension relationnelle comme raisons possibles des difficultés que l'enseignant tunisien affronte en classe, sources d'une souffrance professionnelle, voire existentielle, et d'un « malaise enseignant ». Dans le but de mettre l'hypothèse centrale à l'épreuve, l'étude s'appuie sur un travail conceptuel (partie I) et contextuel (partie II) suivi d'une enquête dite « par triangulation », articulant observations directes, entretiens semi-directifs et questionnaires auprès d'une population variée relevant du premier degré de l'Education nationale tunisienne (partie III). N'entendant pas se borner à un simple constat négatif, ce travail vise aussi à élaborer, à l'échelle de la Tunisie, des possibilités d'action pour une meilleure reconnaissance du métier, pour un « bien-être enseignant » et en conséquence pour de meilleures conditions psycho-cognitives et socio-affectives des élèves. Ces perspectives amélioratives reposent sur la proposition d'un modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité influencée par l'ergonomie de l'activité enseignante et par l'approche ergologique de l'activité. L'analyse de l'activité enseignante permettrait aux formateurs et aux enseignants de s'inscrire dans une démarche de *co-activité*, condition indispensable à la transformation des mécanismes de la formation et à la compréhension du processus enseignement-apprentissage.

Mots-clés : Tunisie, enseignants primaires, analyse de l'activité enseignante, approche ergologique, souffrance professionnelle.

Abstract

Carried out in cotutelle between the University of Louis Lumiere-Lyon 2 and the University of Tunis, the thesis focuses on the exercise of the profession of teacher in primary schools in Tunisia. Examine the characteristics of the teaching activity of school teachers in a particular national context, describe the effects that my result from this are two aspects of the central question specific to this research. The hypothesis put forward here is that often “deleterious” effects, both on teachers and teachers, relating to teaching activity, relate to the impact of training, the relationship to inspection as well as the pedagogical and didactic action of the teacher (practices actually implemented). The study of the teaching-learning process inevitably leads us to question these three factors, because they are at the heart of the business. Thus this research is interested in training, the ordinary of practices and the dimension relational as possible reasons for the difficulties that teaching Tunisian saddens in class, sources of professional, even existential suffering, and a “teacher malaise”. In order to put the hypothesis central to the test, the study is based on a conceptual (part I) and contextual (part II) work followed by a so-called “triangulation” survey, combining direct observations, semi-structured interviews and questionnaires with a varied population falling under the first degree of Tunisian National Education (partIII).

Not intending to be confined to a simple negative observation, this work also aims to develop, at the scale of Tunisia, possibilities of action for a better recognition of the profession, for a “teacher well-being” and in consequence for better psycho-cognitive and socio-affective conditions of the pupils. These perspectives improvements are based on the proposal of a model for the appropriation of the analysis of the activity influenced by the ergonomics of the teaching activity and by the ergological approach of the activity. Analysis of the activity teacher would allow trainers and teachers to be part of a co-activity approach, essential condition for the transformation of the training mechanisms and for the understanding of the process teaching-learning.

Key-words :Tunisia, primary teachers, analysis of teaching activity, ergologigus approach, professional suffering.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau. 1 – Les différents courants d’analyse de l’activité	21
Tableau. 2 – De la question des concepts ergologiques dans le processus enseignement-Apprentissage	27
Tableau. 3 – Les distinctions sur lesquelles repose l’ergonomie de l’activité enseignante	38
Tableau. 4 – « Modèle d’interaction pédagogique en classe : dimensions et épisodes » (Alet, 1994)	53
Tableau. 5 – Définition de l’enseignement selon quelques courants de recherche (Dessus, 2008, p. 3)	57
Tableau. 6 – Les niveaux de conditions pour qu’il y ait enseignement et / ou apprentissage	62
Tableau. 7 – Les deux figures professionnelles du métier d’enseignant selon Astolfi (2010, p. 23-49)	64
Tableau. 8 – Les dilemmes de l’enseignant relatifs à la connaissance curriculaire (Tardif et Lessard, 2000, p. 272)	70
Tableau. 9 – Structure globale du système scolaire tunisien	110
Tableau. 10 – Les finalités du système éducatif tunisien (source : la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991, relative au système éducatif)	111
Tableau. 11– Les trois évaluations (moments, types et fonctions)	115
Tableau. 12 – Evolution du budget du ministère de l’Education selon les programmes : millions de dinars (Source : ministère de l’Education : l’Education en chiffre, 2017-2018)	119
Tableau. 13 - Evolution du taux de scolarisation par tranche d’âge % (source : ministère de l’Education : l’éducation en chiffres, 2017-2018)	119
Tableau. 14 – Les établissements scolaires en chiffres	120
Tableau. 15 – L’actualité du corps enseignant des écoles primaires vis-à-vis de la formation	139
Tableau. 16 – Augmentation des élèves-maîtres (tunisiens et français) entre 1885 et 1905 (Source : Blog Pédagogie, Bouhouch et Akroute, 2014)	143
Tableau. 17– Décrets relatifs au corps des inspecteurs en Tunisie entre 1959 et 2001 (Source : Bouhouch et Akroute, 2014)	159

Tableau. 18 – Les grades, les catégories et les sous-catégories des inspecteurs pédagogiques	161
Tableau. 19 – « Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste » (Girod-Séville et Perret, 1999)	168
Tableau. 20 – Tableau récapitulatif primaire de l'échantillon des interrogés	178
Tableau. 21 – Caractéristique de la population de l'enquête qualitative	178
Tableau. 22 – Tableau récapitulatif du taux de pourcentage de l'échantillon de l'étude qualitative	179
Tableau. 23 – La grille d'observation	181
Tableau. 24 – Tableau récapitulatif de la répartition des enseignants interrogés selon l'ordre alphabétique	187
Tableau. 25 – Processus des interactions en classe	190
Tableau. 26 – Tableau récapitulatif des interventions des instituteurs	192
Tableau. 27 – Interventions des instituteurs, des élèves et proportion d'interventions des instituteurs par rapport à la totalité d'interventions	200
Tableau. 28 – Tableau récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des instituteurs normaliens	205
Tableau. 29 – Choix du métier d'enseignant et résultats	208
Tableau. 30 – Répartition des difficultés dans le travail enseignant	213
Tableau. 31 – Tableau récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des instituteurs de l'enseignement général (IEG)	215
Tableau. 32 – Raisons du choix du métier d'enseignant chez les IEG et résultats	218
Tableau. 33 – Résumé du choix du métier chez les IEG (raisons et résultats)	223
Tableau. 34 – Caractères sociodémographiques des instituteurs principaux (IP)	224
Tableau. 35 – Tableau récapitulatif des réponses par institut	235
Tableau. 36 – Tableau de Khi – deux	236
Tableau. 37 – Modèle expliquant l'effet de la formation sur le choix du métier d'enseignant	239

Tableau.38 – Modèle expliquant l'étude des impressions vis-à-vis de la formation selon le genre (H/F) et selon les 3 groupes (les années 60, 70 et 80)	245
Tableau. 39 – Comparaison de la perception vis-à-vis de la formation selon le test « post-Hoc »	247
Tableau. 40 –Tableau indiquant le calcul de la différence moyenne et de la signification entre les 3 groupes des normaleins enquêtés (les années 60, 70 et 80)	250
Tableau. 41– Comparaison des sentiments des normaliens vis-à-vis de la relation à l'inspection selon le test « post-Hoc »	270
Tableau. 42–Variables explicatives de l'écart existant entre la perception du métier et son exécution sur terrain	323
Tableau. 43 – Récapitulatif de l'histoire de la formation d'insituteurs en Tunisie (depuis 1894)	332

LISTE DES FIGURES

Figure. 1 – « L’activité comme un système d’actions finalisées dirigées vers les objets spécifiques »	48
Figure. 2 – « Le modèle des cinq éléments pour la communication pédagogique d’Altet » (Altet, 1997, p. 17)	60
Figure. 3 – « La marche oscillatoire de l’enseignant » (Leclerc, 2010, p. 77)	63
Figure. 4 – « Pratique et conscience professionnelle » (Tardif et Lessard, 2000, p. 264)...	66
Figure. 5 – « Modèle hypothétique de l’influence des facteurs de stress sur le burnout (Genoud et al, 2009, p. 40)	74
Figure. 6 – « Le Système des Pratiques Professionnelles de l’Enseignant du Primaire (SPPEP) » (Marcel, 2004, p. 64)	79
Figure. 8 – « Modèle de la pratique enseignante » (Altet, 1999), repris par Altet (2008, p. 48)	83
Figure. 9 – « Les cinq questions fondamentales de la formation » (Mialaret, 1997, p. 14)	96
Figure. 10 – La grille d’observation	188
Figure. 11– Modèle de communication des normaliens en classe	195
Figure. 12 – Les pratiques ordinaires et leur impact sur l’A-E	210
Figure. 13 – Articulation des processus action, formation et recherche (Altet, 1994)	293
Figure 14 – Représentation schématique des deux dimensions des prédispositions	328
Figure. 15 – Etapes de l’appropriation du modèle d’analyse de l’activité enseignante	353

LISTE DES ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES (I.G)

I.G. 1 – « L’actualité du corps enseignant des écoles primaires vis-à-vis de la formation » (Yinger et Dillard, 1987), cité par Tochon (1993, p. 45)	140
I.G. 2 – Augmentation des élèves-maîtres (tunisiens et français) entre 1885 et 1905 (Source : Blog Pédagogique, Bouhouch et Akroute, 2014)	143
I.G. 3 – Réponses (favorables / défavorables) des enquêtés des 5 instituts de formation vis-à-vis-du choix du métier d’enseignant	234
I.G. 4 – Choix du métier d’enseignant vis-à-vis du genre (H/F)	235
I.G. 5 – Les facteurs explicatifs du choix du métier dans les 5 instituts	236
I.G. 6 – Assemblage des 3 facteurs explicatifs du choix du métier	236
I.G. 7 – Les facteurs les plus déterminants dans le choix du métier	237
I.G.8 – Description des pratiques : répétitives et / ou renouvelées (variable institut de formation)	241
I.G.9 – Description des pratiques : répétitives et / ou renouvelées (selon le genre H / F)	242
I.G.10 – Analyse globale de la description des pratiques	242
I.G.11 – Impressions vis-à-vis de la formation selon le genre (H / F)	244
I.G.12 –Impressions vis-à-vis de la formation renvoyant aux 3 groupes des normaliens retraités (les années 60, 70 et 80)	244
I.G.13 – Impressions vis-à-vis des pratiques de l’instituteur selon le genre (H / F)	248
I.G.14 – Impressions vis-à-vis des pratiques des 3 groupes des normaliens retraités (années 60, 70 et 80)	249
I.G. 15 – Analyse globale des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d’une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage	264
I.G. 16 – Analyse des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d’une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage (selon le genre H / F)	264
I.G. 17 – Analyse des perceptions des élèves-maîtres vis-à-vis d’une relation « plus ou moins bonne » avec les directeurs de stage (variable « institut de formation »)	265
I.G. 18 – Moyenne des sentiments vis-à-vis de la relation à l’inspection	269

I.G. 19 – Analyse globale des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique »	286
I.G. 20 – Analyse des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique » (selon le genre H / F)	287
I.G. 21 – Analyse des données relevant de la formule « plus de théorie que de pratique » (variable « institut de formation »)	287
I.G. 22 – Analyse globale de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE	292
I.G. 23 – Analyse de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE (selon le genre H / F)	292
I.G. 24 – Analyse de la présence de la recherche-action dans la nouvelle formation LAEE (variable « institut de formation »)	292

LISTE DES ABREVIATIONS

OCDE – Organisation de Coopération et de développement Economique	4
APC – Activités Pratiques Complémentaires	5
ISFM – Institut Supérieur de Formation des Maîtres	11
ESPE – Ecole Supérieure du Professorat et d'Education	12
INSPE – Institut National Supérieur du Professorat et d'éducation	13
DDN – Débat De normes	24
SEP – Sentiments d'Efficacité Personnelle	35
CREN – Centre de Recherche en Education à Nantes	78
GPE-CREFI – Groupe Pratiques Enseignantes - Centre de Recherche en Education Formation Insertion	78
SPPEP – Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire	79
LMD – Licence, Master, Doctorat	109
CREFOC – Centre Régional de Formation Continue	137
CENAFOP – Centre National de Formation et de Perfectionnement	137
CAPES – Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire	137
GOL – Gratuité, Obligation, Laïcité	144
LAEE – Licence Appliquée en Education et Enseignement	151
UE – Unités d'Enseignement	152
CENAFFE – Centre National de Formation des Formateurs en Education	160
ISEFC – Institut Supérieur de l'Education et de la Formation continue	161
LMII – Longueur Moyenne d'Interventions par Instituteur	193
A-E – Activité Enseignante	210
DUEL – Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires	225
CAPES – Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire	230
MACA – Maitres Auxiliaires Catégorie A.....	230

MAFPEN – Mission Académique à la Formation des Personnels de l’Education Nationale	293
ECOTIDI – Education, Cognition, Tice et Didactique	293
CRPE – Concours de Recrutement de Professeur des Ecole	297
MEEF – Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation	300
PFE – Projet de Fin d’Etudes	302
PPFE – Projet Professionnel de Fin d’Etudes	303
MEF – Métiers d’éducation et de Formation	331
ISEAH – Instituts Supérieurs des Etudes Appliquées en Humanités	333
ECP – Education, Cultures, Politiques	347
ISPEF – Institut Supérieur des Pratiques d’Education et de Formation	347

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

a. Actes des colloques et congrès

- Bahloul, M. (2001). Rapport au savoir des élèves des écoles PEP. In : *Actes des journées internationales de réflexions et d'échanges sur le Programme d'éducation prioritaire « PEP », Hammamet, 22-24 Mars 2001.*
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. V. 2, n° 2-3, pp. 88-104, mis en ligne le 22 avril 2018, consulté le 26 mars 2019 : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454.pdf
- Charlot, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. Acte du Colloque. In : *Rapport aux savoirs et apprentissage des sciences*, sous la direction de A. Chabchoub, Tunis, juin, 2000.
- Chaoued, A. (2003). Démarche curriculaire et formation des enseignants. Rôle de l'enseignement supérieur : l'exemple de la Tunisie. In : *Acte du Colloque International AFIRSE – Paris : Rôle de l'enseignement supérieur dans l'élaboration des politiques éducatives et des transformations du système éducatif* : <https://afirse.international.org/activites-scientifiques/manifestations/colloque-afirse-2003>
- Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. In : *Ergologia, Société internationale d'ergologie*, pp. 171-198. Conférence Semaine Internationale HETS, HES-SO Valais-Wallis, et IIe congrès de la société internationale d'Ergologie-5 mai à Sierre / Suisse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/ERGOLOGIA/hal-02007350v1>
- Marcel, J-F. (2002a). Proposition pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. In : *Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?* Acte du Colloque International AEP-Reims, novembre 2002.
- Marcel, J-F. (2002e). Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. In : *Acte du Congrès International AECSE*, Lille, septembre 2002.
- Nguên-Duy, V et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/Positivisme : où sommes-nous avec cette approche ? In : *Actes du colloque Recherche Qualitative : les questions de l'heure. Association pour la recherche qualitative - Hors Série - N° 5*, pp. 4-17.

Saujat, F. et Félix, F. (2007). Les débuts dans le métier d'enseignant. In : *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, pp. 1-12. Congrès International AREF, mis en ligne le 13 avril 2018 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01766615>

b. Blogs pédagogiques

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2014). La première loi sur l'enseignement en Tunisie. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 20 novembre 2017, consulté le 10 septembre 2021 :

<http://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/11/la-premiere-loi-sur-lenseignement-en.html>

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2014). Le collège Alaoui : La première institution de formation des instituteurs en Tunisie. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 14 janvier 2014, consulté le 10 janvier 2017 :

<http://bouhouchakrout.blogspot.fr/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2014). La première école de formation des instituteurs de langue arabe : " El Mederça At-ta'dibiyya ». In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 14 décembre 2014, consulté le 04 septembre 2021 :

<http://bouhouchakrout.blogspot.com/2014/12/la-premiere-ecole-de-formation-des.html>

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2015). Brève histoire de la formation initiale des enseignants en Tunisie: Première partie : la période du protectorat et la première décennie de l'indépendance. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 04 avril 2015, consulté le 04 septembre 2021 :

<http://bouhouchakrout.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2015). Brève histoire de la formation initiale des enseignants en Tunisie depuis le protectorat jusqu'à aujourd'hui : deuxième partie. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 13 avril 2015, consulté le 8 septembre 2021 :

http://bouhouchakrout.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale_13.html

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2015). Brève histoire de la formation initiale des enseignants en Tunisie depuis le protectorat jusqu'à aujourd'hui : troisième partie : La quatrième période 1999- 2010 : la période de l'avortement des grands projets. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 19 avril 2015, consulté le 04 septembre 2021 :

http://bouhouchakrout.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale_19.html

Bouhouch, H., et Akroute, M. (2015). *Les réformes scolaires depuis l'indépendance : deuxième chapitre : la réforme de 1958 (partie I)*. In : *Blog Pédagogique*, mis en ligne le 28 décembre 2015, consulté le 10 septembre 2021 :

http://bouhouchakrout.blogspot.com/2015/12/les-reformes-scolaires-depuis_28.html

C. Ouvrages spécialisés

- Abdessalem, A. (1975). *Sadiki et les Sadikiens*. CERES Production, Tunis.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. In: Recherches en sciences de l'éducation. Peter Lang : Editions scientifiques internationales, Berne.
- Alain, (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF.
- Altet et al. (2015). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Collection : Questions d'éducation et de formation, sous (dir.), B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet. Presses Universitaires de Nancy – Editions universitaires de Lorraine.
- Altet et al. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Collections dirigées par Philippe Jonnaert, Montréal. Editions : De Boeck Universités.
- Altet et al. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. In : *Observer les pratiques enseignantes*. Editions : L'Harmattan. Ouvrage coordonné par : Altet, M, Bru, M et Blanchard-Laville, C.
- Altet et al. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Editions : L'Harmattan.
- Altet et al. (2008). *Conflits de savoir en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Collection dirigée par Philippe Jonnaert, Montréal. Editions : De Boeck Universités.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Editions : Presses Universitaires de France : PUF. Collections: Quadrige. Manuels.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Editions : PUF, France.
- Altet, M. (1993). *Styles d'enseignement, styles pédagogiques*. In : Houssaye, J. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF éditeur, Paris.
- Arborio, A-M., et Frédérick, P. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Sous (dir.), François, D-S. Editions : Armand Colin, 3^e édition.
- Arenilla et al. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Education*. Editions : Bordas/Sejer.
- Asselin, J-F. (2015). *Devenir enseignant et répondre aux questions sur les acquis et les besoins des élèves, la diversité des conditions d'exercice du métier, son contexte et les valeurs qui le portent, dont celles de la République*. Collection Clefs concours, sous (dir.), Philippe, L. Editions : Andréa Davoust. Artland.
- Bachelard G. (1968). *Le nouvel esprit scientifique*. Editions : PUF.
- Bachelard, G. (2004). *Le rationalisme appliqué [1949]* Editions : PUF.
- Bachelard, G. (1971). *Epistémologie*. Textes choisis par Dominique Lecourt. Editions : PUF.

- Balay et al. (2017). *Enseigner à l'école primaire*. Editions : Dunod, France.
- Baranger et al. (2013). *Dewey penseur de l'éducation*. In : collection : questions d'éducation et de formation, sous (dir.), Henri. L-G. Editions : PUN, France.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Editions : PUF, Paris, 1^{ère} édition en 1977
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Editions : L'Harmattan, Paris.
- Becker, G-S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*», Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.
- Beauchesne, M-N. (1985). *La formation : conditionnement ou appropriation ?* Collection « Psychosociologie ». Editions de l'Université de Bruxelles, Belgique.
- Béguy, C. (1913). L'argent. In : *Cahiers pédagogiques*.
- Bertalanffy, L-V. (1972). *Théorie Générale des Systèmes*. Editions : Dunod, Paris.
- Blanchet et al. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, intervenir, questionner*. Dunod Editeur.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Sous (dir.), François de Singly. Editions : Armand Colin.
- Buisson-Fenet, H., et Rey, O. (2019). *Le métier d'enseignant : une identité introuvable*. Introduction de l'ouvrage. In : Beitone et al. Editions : ENS, France.
- Blandin et al. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. In : Pédagogie et Formation. Editions de la Chronique Sociale, Lyon, France.
- Blondel, M. (1883). *L'action, essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*. Editions : PUF, France.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Editions : Dunod, Paris (2^{ème} édition).
- Bourdieu, P. (2001b). *Science de la science et réflexivité*. Editions : Raisons d'agir, Paris.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Editions de Minit, France.
- Branda et al. (2008). *Quand Napoléon inventait la France. Dictionnaires des institutions politiques, administratives et de Cour du Consulat et de l'Empire*. Editions : Tallendriers, Paris, France.
- Bronckart, J-P. (2004). Agir et discours en situation de travail. In : *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 103, Université de Genève.
- Chappuis, R., et Thomas, R. (1995). *Rôle et Statut*. Que sais-je ? Editions : PUF, Paris, France.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Editions : Anthropos, Paris.
- Chevellard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* » Editions : La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Clerc et al. (2006). *La transposition didactique*. Editions: HEP. VD, France.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie pour des milieux de travail et de vie*. Editions : Paris, La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Editions : PUF, France.
- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris, 1^{ère} édition : 1999.
- Cristol, D. (2018). *Dictionnaire de la formation. Apprendre à l'ère numérique*. Collection formation permanente. Editions : ESF sciences humaines.
- Cros, F., et Moalla, M. (2001). *Le pari du projet d'école en Tunisie*. Unicef.
- Daniellou et al. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'ergonomie*. Editions : Montrouge, ANACT, Coll. Outils et méthodes.
- De Ketele, J-M., et Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Collection dirigée par Philippe Jonnaert, Montréal. Editions : De Boeck Universités.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain. Que sais-je ?* Editions : PUF, Paris.
- Dejours, C. (2000). *Travail. Usure mentale*. Editions : La Bayard, Paris.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF Editeur, Paris, France.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF éditeur, Paris, France.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* ESF éditeur, Paris, France.
- Delaire, G. (1988). *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Les éditions d'organisation, Paris, France.
- Dewey, J. (1897). *Qu'est-ce que l'intérêt de l'enfant ?* Editions : Delachaux et Niestlé.
- Durand et al. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Sous (dir.), Pastré, P. Coordinateurs, Muller, A. et Giger, P. Editions : Octarès, Toulouse.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Editions : Octarès, Toulouse.
- Dutercq, Y., et Maroy, C. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Collection dirigée par Philippe Jonnaert. Editions : De Boeck, Universités Montréal.

- Duveyrier, H. (1881). *La Tunisie*. Editions : Paris, France.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Editions : ESF, France.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Editions : Presses Universitaires de France.
- Farge et al. (2018). *Les conditions enseignantes politiques éducatives, statuts sociaux et reconfiguration du travail*. Editions : ARES, Paris.
- Ferrier, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*. Editions : L'Harmattan, Paris, France.
- Forrester, J-W. (1965). *Principles of Systems. Traduction française. Principes des Systèmes*. Editions : Presses Universitaires de Lyon (1984).
- Fournier et al. (2011). *Eduquer et former. Connaissances et débat en éducation et formation*. Editions : Sciences Humaines, France.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Editions : Dalloz-Sirey, Paris (11^{ème} édition).
- Grimaud, D. (2006). *L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques*. Editions : Publication de l'Université de Saint-Etienne.
- Groux, D., et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Editions : Nathan.
- Guiraud, M., et Meirieu, P. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Editions : ESF, Paris.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 : rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Editions : Fayard, Paris.
- Hameline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques : En formation initiale et en formation continue*. Editions : ESF, Paris (14^{ème} édition).
- Hameline, D. (1986). *L'Education. Ses images et son propos*. Editions : ESF, Paris.
- Havelange et al. (1986). *Les inspecteurs généraux de l'instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*, sous (dir) de Guy Caplat. Editions du CNRS, France.
- Houssaye, J. (1997). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Dans Pédagogie [références], Café pédagogique, (dir.). Meirieu, P. Edition : ESF éditeur.
- Jacquet-Francillon, F. (1999). *Instituteurs avant la république. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de juillet au second Empire*. Editions : Presses Universitaires du Septentrion.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF éditeur, Paris. Op. cit, In Duvillard, J. (2016). *Les gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF éditeur, Paris.

- Lantheaume, F., et Hérou, C. (2008a). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Editions : PUF, Paris, France.
- Lavange et al. (1986). *Les inspecteurs généraux de l'instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*. Sous (dir.), de Guy Caplat. Editions du CNRS.
- Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales. Recueil et analyse des données*. Editions : Dunod, Paris.
- Legendre, M-F. (2008). *Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel*. Dans Ettayeb. M, Operti. R, Jonnaert. P, (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternance pour les systèmes éducatifs*. Editions : L'Harmattan, Paris.
- Lessard-Hébert et al. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques. Méthodes en sciences humaines*. Editions Nouvelle AMS, Montréal.
- Mandard, R. (1889). *L'école normale d'instituteurs en Tunisie*.
- Marcel, J-F. (2004). *Des pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement*. In : *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, sous (dir.), Jean-François, M. Editions : L'Harmattan, France.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles/Paris. Editions : De Boeck/Larcier.
- Martin. O. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*. Editions : Armand Colin (2^{ème} édition).
- Maulini et al. (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation*. Collection dirigée par Philippe Jonnaert, Montréal. Editions : De Boeck Universités.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte. Ecoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Editions : Autrement, Paris.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Edition : ESF, France.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*. ESF éditeurs.
- Meirieu, P et Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Editions : Plon, France.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Editions : ESF, Paris, France
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Editions : ESF, Paris, France.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF éditeur, France.
- Mialaret, G. (1990). *Pédagogie générale*. Editions : PUF, France.

- Moyne et al. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant : vers une pratique renouvelée de la pédagogie*. Chroniques Sociales de Lyon, Collection : « Formation ».
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Editions : Armand, Colin, Paris.
- Ozouf, J. (1966). *Nous les maîtres d'écoles, autobiographies d'instituteurs de la belle époque*. Collection Archive, présentée par Julliard.
- Ozouf, J., et Ozouf, M. (1992). *La République des instituteurs*. Editions : Gallimard, Le Seuil, Paris.
- Paugman, S. (1991). *La disqualification sociale*. Editions : PUF, France.
- Péguy, C. (1991). *L'argent*. Editions : Gallimard, Paris.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Dans P. Meirieu (dir.), Pédagogies [références], ESF éditeur (1^{ère} édition en 1994).
- Perrenoud, P. (1996 c). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Editions ESF éditeur, Paris.
- Perrenoud, P. (1994e). *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*. Editions : L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. ESF éditeur, Paris
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles*. Editions : PUF, France.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Editions : PUF, France (1^{ère} édition 1979).
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Edition : PUF, Paris, France.
- Postic, M., et De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Editions : PUF, Paris, France.
- Prost, A. (1936). *L'Eloge des pédagogues*. Editions : Le Seuil, Paris.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approches cognitive des instruments contemporains*. Editions : Armand Colin, Paris.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'Education. Que sais-je ?* (9^{ème} édition). Editions : PUF, France.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Editions : PUF, France.
- Reboul-Sherrer, F. (1989). *Les premiers instituteurs (1833-1882)*. Editions : Hachette, Paris.

- Robert, A-D., et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*. Editions : PUF, Paris, France.
- Robert, A-D., et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? Editions : PUF, Paris.
- Roazanvallon, P. (1985). *Le moment Guizot*. Editions : Gallimard, Paris.
- Saussez, F et Yvon, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation*. Editions : Presses Universitaires de Laval, Québec, Canada.
- Schapnapper, D. (1981). *L'épreuve de chômage*. Editions: Gallimard, Paris.
- Shavelson, R-J. (1983). *Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions*.
- Schwartz, Y. (2015). *L'activité, peut-elle être objet d'analyse ?* Contribution à l'ouvrage collectif : *L'activité en théories-Regards croisés sur le travail*. Dujanier M-A, Gaudart C., Gillet A., Lénéel P. (Coord). Editions : Octarès, Toulouse, France.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Editions Octarès.
- Ségrestin, D. (2004). *Les chantiers de manager*. Editions : Armand Colin, Paris.
- Sembel, N. (2003). *Le travail scolaire*. Sous (dir.), La Borderie, R. Editions : Nathan.
- Simon et al. (2014). *Organisation et gestion de l'Education nationale. De la maternelle à l'enseignement supérieur*. Editions (11^{ème}) : Berger-Levrault.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Editions : De Boeck, Bruxelles.
- Tochon, F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Editions: Nathan, Paris.
- Yvon, F. (2010). *Sources et concepts de la clinique de l'activité*. In : *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, sous (dir.), Saussez, F. et Yvon, F. Editions : Presses Universitaires Laval (PUL), Québec, Canada.
- Vigotsky, L. S. (1934). *Pensées et langage*. Editions : La Dispute, Paris, 1997.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Editions : De Boeck, Belgique.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Editions: Octarès, Toulouse.

d. Revues, articles scientifiques et chapitres d'ouvrages

- Aellano-Vaca, F-L. (2015). La formation pratique des enseignants : regard sur le système mexicain. In : *Formation et profession*. V. 23, n° 3, pp. 137-147 : <https://www.research.net/publication/320882869>
- Allouch, B. (2014). La formation des enseignants en Tunisie. Etats des lieux et pistes d'amélioration. In : *Rapport de Synthèse*, pp. 1-31 : [https://doczz.fr/doc/4022272/la-formation-des-enseignants-en-tunisie-etat-des-lieux-et-pistes-d'amelioration](https://doczz.fr/doc/4022272/la-formation-des-enseignants-en-tunisie-etat-des-lieux-et-pistes-d-amelioration)
- Altet, M. (2017). Enseignants (pratiques professionnelles). In : *Dictionnaire de l'éducation*, sous (dir.), Rayou, P., et Van Zanten, A. Editions : PUF, pp. 338-341.
- Altet, M. (2014). Le contrôle dans la formation des enseignants : un outil de développement professionnel. In : *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, pp. 148-158, ouvrage coordonné par Maulini, O., et Gather-Thurler, M., sous (dir.), Meirieu, P. Editions : ESF éditeur.
- Altet et al. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'organisateur des pratiques enseignantes pour la formation des enseignants ? Table ronde animée par Léopold Paquay. In : *Revue Recherche et formation*, n° 56, pp. 139-153.
- Altet, M. (2003). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Sous (dir.). Jonnaret, P. Perspectives en Education et Formation, pp. 27-40. Editions : De Boeck Université (1^{ère} édition en 2001).
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évolution. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes*, n° 10, pp. 31-43 : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104-2003_num_10_1_1027
- Altet, M. (2003). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Sous (dir.). Jonnaret, P. Perspectives en Education et Formation, pp. 27-40. Editions : De Boeck Université (1^{ère} édition en 2001).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In : *Revue française de pédagogie. Recherche sur les pratiques d'enseignement et formation*. V. 138, pp. 85-93 : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2000). Entretien avec Daniel Bancel : la professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM. In : *Recherche et Formation*, n° 35. *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, pp. 133-143, mis en ligne le 19 avril 2018, consulté le 27 octobre 2019 : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1676

- Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 123-139 : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF107_8.pdf
- Altet, M. (1991). Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels. In : *Recherche pour l'Habilitation dactylographié, Université de Nantes*.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. In : *Les sciences de l'éducation Pour l'Ere nouvelle*, V. 42, n° 2, pp. 11-26 : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, V. 1, pp. 5-16 : https://www.researchgate.net/publication/228915025_Pour_une_approche_ergonomique_de_l_activite_enseignante
- Amigues et al. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? In : *Les dossiers des sciences de l'éducation. Les pratiques d'enseignement-apprentissage:état des lieux*, n° 19, pp. 27-39, mis en ligne le 14 janvier 2019, consulté le 28 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1129
- Archambault et al. (1999). Enseigner au collégial aujourd'hui. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. In : *Pédagogie Collégiale*, V. 12, n° 3, pp. 8-13 : https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/performa_12_3.pdf
- Arnoulet, F. (1994). L'enseignement congréganiste en Tunisie aux XIXe et XXe siècle. In : *Revue de monde Musulman et de la Méditerranée. Modernité arabe et turque : maitres et ingénieurs*, n° 72, pp. 26-36 : https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1994_num_72_1_1650
- Astolfi, J-P. (2010). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In : *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Sous (dir.), Astolfi, J-P. pp. 23-49. Editions : ESF éditeur.
- Astolfi, J-P. (1997). Du tout didactique au plus didactique. In : *Revue française de pédagogie*, n° 120, pp.67-73. Editions : L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), France.
- Attali, A. (1995). L'inspection générale de l'éducation nationale. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, mis en ligne le 01 décembre 1995, consulté le 12 octobre 2019: <http://journals.openedition.org/ries/3529>
- Bannour, A. (2001). Aperçu sur l'enseignement du français en Tunisie de 1830 à 1883. In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, mis en ligne le 31 janvier 2014, consulté le 14 septembre 2017 : <http://dhfiles.revues.org/2604>

- Barrère, A et al. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 57, pp. 89-101, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 01 février 2017 : <http://rechercheformation.revues.org/861>
- Bordet, D. (1997). Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement. In : *DEES*, n° 110, pp. 45-52 : <https://epistmoses.wordpress.com/2016/01/31/transposition-didactique-une-tentative-declaircissement-david-borde/>
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et évolution des institutions de formation. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-72 : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_8_1_1024
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. In : *Revue française de pédagogies*, n° 94, pp. 73-91, généré le 24 décembre 2018, consulté le 06 février 2020 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119, généré le 24 décembre 2018, consulté le 06 février 2020 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et évolution des institutions de formation. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-72. Article à consulter sur le lien : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_8_1_1024
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. Quel impact sur les élèves de CP ? In : *Revue française de pédagogie*. V. 93, pp. 17-25 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_93_1_1370
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 91-137 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260
- Bressoux, P. (2001). *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5. *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, pp. 35-52, mis en ligne le 12 avril 201, consulté le 25 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num-5-1-949
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire, l'orientation scolaire et professionnelle. In : *Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)*. V. 30, n° 3, pp. 1-18, mis en ligne le 15 septembre 2004 consulté le 19 avril 2019: <http://journals.openedition.org/osp/5133>
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maitre et des pratiques des classes. In : *La gestion de la classe*, pp. 199-214, sous (dir.), Fijalkow et T. Nault. Editions : Bruxelles-Belgique : De Boeck.

- Bressoux, P. (2017). Effet établissement. In : *Dictionnaire de l'éducation*. pp. 288-294, sous (dir.). Rayou, P., et Van Zanten, A. Editions : PUF, France, 1^{ère} édition en 2008.
- Broccolichi et al. (2018). Introduction. Le hiatus entre idéaux et réalités de l'école en France : constats récurrents, évolutions récentes et stratégies d'enquête. In : *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, pp. 7- 41, sous (dir.), Broccolichi, S., Joigneaux, C., et Mierzejewski, S. Editions : Artois Presses Université.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. In : *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 63-73 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864
- Bru, M. et al. (2007). L'Editorial. In : *Recherche et Formation*, n° 56, pp. 5-14
- Bruchon-Schweitzer, M., et Lauga, D. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. In : *L'orientation scolaire et professionnelle*, V. 4, n° 34, pp. 499-519, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 17 décembre 2018 : <https://journals.openedition.org/osp/428>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. In : *Des recherches aux pratiques du primaire au lycée, avec la collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado*. Editions : RETZ, Paris, pp. 1-21 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/29/8/Buchetonc_hapitrelivre_336298.pdf
- Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. In : *Revue française de l'éducation*. V. 10, n° 1, pp. 29-41 : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1984-v10-n13536/900434ar.pdf>
- Carlier, M., et Gottesdiener, H. (1975). Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion ? In : *Enfance*, Tome 28, n° 2, pp. 219-241, mis en ligne le 09 mai 2018, consulté le 29 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1975_num-28_2_2598
- Cazutti, D. (2016). Analyse de la variabilité des pratiques d'enseignement. La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maitres et inter-maitres. In : *Education et Formation –e – 304-02*, pp. 53-62.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. In : *Savoirs*. Editions : L'Harmattan. Vol. 2, n° 8, pp. 9-50, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 10 juin 2018 : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-2-page-9.htm>
- Chapoulie, J-M. (1989). L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la IIIe République. In : *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. Tome 36, n° 3, pp. 413-437, mis en ligne le 10 avril 2018, consulté le 06 novembre 2019 : https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1989_num_36_3_1502

- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. In : *Revue des sciences de l'éducation*, V. 32, n° 2 : <https://id.erudit.org/iderudit/012755>
- Charlot, B. et al. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'Ecole dans les zones d'éducation prioritaires, pp. 1-7. Université Paris 8, pp.
- Chevalier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre. In : *Education*, n° 3, pp. 1-15, mis en ligne en juillet 2014, consulté le 03 juillet 2014 : <http://revue-educatio.eu/wp/>
- Chouinard et al. (2007). *La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement*, pp. 1-9, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative. Article à consulter sur le lien : https://www.academia.edu/download/44805877/375-383_ROGER_Tome1.pdf
- Cifali, M. (1991). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. In : *Du métier d'enseignant au parcours de formation*, pp. 1-7, sous (dir.), P. Perrenoud et M. Cifali. Marseille, 1-3 juillet.
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques d'enseignement. Les interactions maître-élève (s). In : *Recherche et formation*, n° 56, pp. 47-65, consulté le 26 octobre 2019 : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/891>
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In : *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, pp. 133-156. Editions : PUF, Paris.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. In : ERES. *Nouvelle Revue de Psychologie*. V. 1, n° 1, pp. 165-177, mis en ligne le 01 aout 2006, consulté le 25 octobre 2019 : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-depsychosociologie-2006-1-page-165.htm>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. In : *Travailler*, n° 4, pp.7-42. Article à consulter sur le lien: http://comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- Clot et al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In : *Perspectives internationales sur le travail et la santé*. V. 2, n° 1, pp. 1-9. Editions : les amis de PISTES, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 17 juin 2017 : <http://pistes.revues.org/3833>
- Cornu, L. (1994). L'enseignant expert. Compte rendu de Tochon, F-V. (1993). In : *Revue Recherche et Formation. Les professions de l'éducation : Recherches et Pratiques et Formation*, n° 16, pp. 155-157 : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1215_t1_0155_0000_2

- Degand, M., et Dejemeppe, X. (2013). Enseignant : un métier fantasmé ? L'impossible cohérence en formation initiale d'enseignants entre le métier prescrit et le métier réel ? Chapitre 2, In : *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques*, sous (dir.), Léopold, P, Philippe, P, Marguerite, A, Richard, E et Julie, D. Editions : De Boeck.
- Dejoui, N. (2017). Bourguiba, l'homme d'Etat, le visionnaire. In : *L'Economiste Magrébin*, mis en ligne le 06 avril 2017, consulté le 20 juin 2019. Article à consulter sur le lien : <https://www.leconomistemaghrebin.com/2017/04/06/bourguiba-lhomme-detat-le-visionnaire/>
- Dessus, P. (2014). Principes fondamentaux de conception de l'enseignement. In : *Distances et médiations des savoirs*. Editions : OpenEdition, V. 5, pp. 1-5, mis en ligne le 15 mars 2014, consulté le 28 juin 2019 : <http://journals.openedition.org/bibelec.univ-lyon2.fr/dms/524>
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. In : *Revue française de pédagogie*, pp. 139-158. Editions : INRP/ ENS, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 23 avril 2019 : <http://journals.openedition.org/rfp/2098>
- Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant. Des images entre prescription et description. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 20, pp. 33-43, mis en ligne le 19 avril 2018, consulté le 30 octobre 2019. Article disponible sur le site : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824-1995_num_20_1_1290
- Duru-Bellat, M., et Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP. Structures et incidences sur les acquisitions des élèves. In : *Revue française de pédagogie*, n° 93, pp. 5-15, mis en ligne le 17/01/2019 consulté le 30 octobre 2019 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556_1990_num_93_1_1369
- Durand et al. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In : *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, pp. 7-32, sous (dir.), Durand, M. Yvon, F. et Borer, V-L. Editions : De Boeck Supérieur, 1^{ère} édition, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Durand, M., et Riff, J. (1993). Planification et décisions chez les enseignants. In : *Revue française de pédagogie*, n° 103, pp. 81-107 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1299
- Faita, D., et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et Théoriques pour l'intervention et la formation*, pp. 44-71. Editions : Presses de l'Université de Laval, Québec, Canada.
- Flavier, E. (2016). Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. In : *Revue Recherche et Education*, n° 15, pp. 1-4. Sous (dir.), Borer, V-L, Durand, M, Yvon, F, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 01 juillet 2019 : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3196>

- Fedi, L. (2011). Les paradoxes éducatifs de Rousseau . In : *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Tome 136, n° 4, pp. 487-506. Editions : PUF, France.
<https://www.cairn.info/revue-philosophique-2011-4-page-487.htm>
- Ferrier, J. (1999). L'évaluation des maîtres des écoles primaires. In: *Recherche et Formation*, n° 30. La gestion des compétences dans l'Éducation nationale, pp. 101-120, généré le 19 avril 2018, consulté le 25 mars 2021 : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1552
- Freinet, C. (1952). Les dits de Mathieu. In : *Brochures d'Education Nouvelle Populaire. Publication mensuelle*, n° 73, pp. 1-24, juin 1952. Editions de l'Ecole Moderne Française, CANNES (Alpes-Maritimes) :
https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf
- Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? In : *Revue Les cahiers de recherche en éducation et formation, Girsef, CPU*, n° 29, pp. 1-21 :
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603501/file/029cahierdef.pdf>
- Galetic, S. (2009). John Dewey et la pédagogie par l'expérience. pp. 1-17 :
http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004a). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : In *Revue des résultats de recherche*, n° 2005, pp. 1-48, Paris : UNESCO :
<file:///C:/Users/Poste2/Downloads/BPoneffectivepedag52235.pdf>
- Genoud, P-A. et al. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. In : *Revue européenne de psychologie appliquée*, n° 59, pp. 37-45 :
<https://www.researchgate.net/publication/240196165>
- Genung, P. B, Lantolf, J. P. (2005). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 01 octobre 2016. Article à consulter sur le lien :
<http://journals.openedition.org/aile/280>
- Gilbert, P. et al. (2013). *Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement organisationnel*. V. 2, n° 7, pp. 67-88. Editions : De Boeck Supérieur, consulté le 15 juin 2018 : <https://www.cairn.info/revue-@grh-2013-2-page-67.htm>
- Girod-Séville, M., et Perret, V. (1999). *Fondements épistémologiques de la recherche*. In : Thietart, R-A. (Ed), *Méthodes de Recherche en Management*. pp. 13-33. Editions : Dunod, France.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité enseignante. In : *Education et Didactique*, V. 1, n° 3, pp. 47-69, mis en ligne le 01 Décembre 2009, consulté le 30 avril 2019 : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>
- Groux, D. (2000). Contextualisation. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 139-140, sous (dir.), Van Zanten, A. Editions : l'Harmattan, Paris.

- Groux, D. (1997). L'éducation comparée. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, n° 121. Editions : Paris, INRP.
- Guérin, J. et Albéro, B. (2014). Note de synthèse : l'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice. TF REFA, pp. 11-45. Article à consulter sur le lien : https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html?ev=su_requestFulltext
- Hubault, F. (1995). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? *Département Ergonomie et Ecologie Humaine – Paris 1*, pp. 1-14 : <https://www.ateemis-lir.fr/wp-content/uploads/2017/02/A-quoi-sert-lactivite-en-ergonomie-Hubault-1995-1.pdf>
- Hubault, F., et Bourgeois, B. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question, V. 1, n° 1, pp. 34-53. In : *Activités*, mis en ligne le 02 avril 2004, consulté le 01 mai 2019. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/activites/1149>
- Janine, R. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. In : *Sciences et techniques éducatives*. V. 2 n° 2, pp. 237-239, https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1995_num_2_2_1202_t1_0237_0000_1
- Jaillet, A. (2006). L'importance de l'interactivité éducative dans les discussions synchrones numériques. In : *Journal of education, Toronto*. V. 29, n° 4, mis en ligne 24 mars 2007, consulté le 06 mai 2019.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In : *Traité des sciences et techniques de la formation*, pp. 205-221, sous (dir.), Carré, P. Editions : Dunod, Paris.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. In : *Revue Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, V. 40, n°2, pp. 35-52. Article à consulter sur le lien : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-leducation-pour-l-ere-nouvelle-2007-2- page-35.htm>
- Kimmel, A. (2002). Olivier Reboul, la philosophie de l'éducation. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 29, pp. 24-25, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 11 novembre 2015, URL : <http://ries.revues.org/1820>
- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. In: *Educational Research*. V. 21, n° 2, pp. 89-96. Article à consulter sur le lien : <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0013188790210202?needAccess=true>
- Lafontaine, D. (2017). Effet-classe. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 294-299, sous (dir.), Rayou, P., et Van Zanten, A. Editions : PUF (1^{ère} édition en 2008).
- Lallez, R. (2000). Education de Base. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 226-233, sous (dir.), Van Zanten, A. Editions : L'Harmattan, Paris.

- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. In : *Les collectifs du Cirp*. V. 2, pp. 6-18. Article à consulter sur le lien : http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/3_Lantheaume.pdf
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008b). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier. In : *Recherche et Formation*, n° 57, pp. 65-78. Article à consulter sur le lien : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2008-1-page-65.htm>
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. In : *Pensée plurielle. De Boeck Supérieur*, V. 2, n° 18, pp. 49-56, [en ligne] : <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-49.htm>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. In : *Education et Société*, n° 19, pp. 67-81. Article disponible sur le site : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>
- Leclerc, C. (2010). La quête identitaire de l'enseignant en lycée professionnel. In : *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, pp. 73-97, sous (dir.). Astolfi, J-P. Editions : ESF éditeur.
- Lefevre, G. (2004). Les pratiques enseignantes à l'école primaire et l'exercice de la discipline. In : *GPE-CREFI*, Université de Toulouse II, pp. 1-5, consulté le 25 octobre 2019 : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7130.pdf>
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. In : *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, V. 8, n° 1, pp. 1-30, mis en ligne le 01 mai 2006, consulté le 19 avril 2019. Article disponible sur le site : <http://journals.openedition.org/pistes/3101>
- Lessard, M. et al. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. In : *Education et Société*, V. 2, n° 32, pp. 155-171. Editions : De Boeck. Article disponible sur le site : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-2-page-155.htm>
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. In : *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation*, pp. 283-229, sous (dir.), F. Saussez. et F. Yvon. Editions : PUL, Québec, Canada
- Livian, Y. F. (2015). Initiation à la méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse. In : *Centre Magellan*, Université Jean Moulin-Lyon 3, HAL, archives-ouvertes.fr, mise en ligne le 12 janvier 2015, consulté le 23 mars 2019 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>
- Malet, R. (2015). *La diffusion du modèle de la professionnalisation des enseignants et ses Variations*. Dans B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet (dir.). *Professionnalisation de l'enseignement : fondements et retraductions*, pp. 41-65.

- Mandard, R. (1954). L'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis. In : *Bulletin économique et social de la Tunisie*, pp. 68-74. Article disponible sur le site : <https://docplayer.fr/71291452-L-ecole-normale-d-institutrices-de-tunis.html>
- Marc, D. (2008). *Connaissance de la vérité et vérité de la connaissance*. In : *Cairn. Info pour Société française de Gestalt*, V. 1, n° 34, pp. 11-28, consulté le 19 Septembre 2019 : <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2008-1-page-11.htm/>
- Marcel, J-F. (2002b). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. In : *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 103-113, généré le 24 décembre 2018 : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2868.pdf
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactiques. In : *Phronesis*, V. 1, n° 1, pp. 59-67, consulté le 19 octobre 2019 : <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Maulini, O. et Gather-Thurler, M. (2014). Introduction. L'enseignant et le contrôle : des motifs de mécontentement. In : *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, pp. 11-28, ouvrage coordonné par Maulini, O., et Gather-Thurler, M., sous (dir.), Meirieu, P. ESF éditeur.
- Maurand-Valet, A. (2010). Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? In : *Crises et nouvelles problématiques de la valeur*, pp. 1-17, HAL Archives-Ouvertes.fr, Nice, France, mis en ligne le 30 avril 2010, consulté le 27 mars 2019 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00479481>
- Meirieu, P. (2018). Relier les savoirs et les valeurs. In : *Que transmettre aujourd'hui. Propos recueillis par Hugo Albadea et Héloïse Lhérété*, mis en ligne le 19 septembre 2018 : <https://www.arcre.org/que-transmettre-aujourd'hui/>
- Meirieu, P. (2013). *De l'enfant consommateur à l'enfant citoyen*. Une rencontre animée par Michel Tozzi dans le cadre des conférences web de la MAIF. Article [en ligne] : <http://www.psy-luxeuil.fr/article-de-l-enfant-consommateur-a-l-enfant-citoyen-121432815.htm/>
- Meirieu, P. (1987). Introduction. In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 31, Dossier : Différencier la pédagogie.
- Meirieu, P. (1995). *Penser l'éducation et la formation*. Article [en ligne] pp. 1-17, site Philippe Meirieu : www.meirieu.com
- Meirieu, P. (2011). *Qu'est-ce que l'éducation et la formation ?* Cours de Master de Sciences de l'Education, *Apprentissage et Didactique* : <http://meirieu.com/COURS/listedescours.htm>
Titre du cours : *Penser l'éducation et la formation*, pp. 1-7, consulté le 10 novembre 2018 : <https://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

- Meirieu, P. (1989). *Quelle formation pour quels enseignants ?* Article [en ligne] : pp. 1-15. Extrait d'ouvrage : Enseigner, scénario pour un nouveau métier : www.meirieu.com
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. In : *Revue Française de Sociologie*, pp. 229-247, généré le 22 avril 2018, consulté le 19 septembre 2019. Article disponible sur le site : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_2_6864
- Miled, M. (2007). Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie. In : *La Formation des Enseignants dans la Francophonie ; diversités, défis, stratégies d'action*, pp. 186-194, sous (dir.), Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J., et Ngamo, S-T. Editions : Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Montréal, Canada : https://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variation des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, pp. 47-63. Article disponible sur le site : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_95_1_1355
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? In : *Revue française de pédagogie*, n° 69, pp. 49-64. Article à consulter dans ce lien : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03184245/document>
- Morandi, F. (2008). *Relation pédagogique*. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 740-745. Sous (dir.). Rayou, P. et Van Zanten, A. Editions : PUF, France.
- Morand, B. et Serres, G. (2008). Formation des enseignants. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 435-439, sous (dir.), Rayou, P. et Van Zanten, A. Editions : PUF, France.
- Morin, E. (2018). Enseigner à la lucidité. In : *Que transmettre aujourd'hui. Propos recueillis par Hugo Albandea et Héloïse Lhérété*, mis en ligne le 19 septembre 2018 : <https://www.arcre.org/que-transmettre-aujourd'hui/>
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation articuler l'action et la verbalisation de l'action. In : *Savoirs*, V. 1, n° 40, pp. 9-70 : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>
- Murillo, A et Nunez-Moscoso, J. (2019). Les recherches sur les difficultés dans le travail enseignant : approches et résultats. In : *Carrefours de l'éducation*, pp. 225-255. Editions : Armand Colin, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 20 mars 2021 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02158585/document>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-33. Article disponible sur le site : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. In : *Revue Française de Pédagogie*, n°138 (janvier-février-mars) pp. 9-17. Article disponible sur le site : http://www.formations.philippeclauzard.com/INRP_RF138_2.pdf

- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 56, pp. 81-93 : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/907>
- Pastré, P. (2015). La didactique professionnelle un point de vue sur la formation et la professionnalisation. In : *Education, Science et Société*, pp 83-95, mis en ligne le 18 novembre 2015, consulté le 18 mars 2019.
- Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. In : *Revue Recherche et Formation*, n°56, pp. 95-108, mise en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 02 octobre 2016 : <http://rechercheformation.revues.org/981>
- Pautal, E., et Vinson, M. (2017). Interactions non verbales et verbales : outils de compréhension de la co-construction du savoir et du genre entre élèves. In : *Revue Recherches en Didactique*, V 1, n° 23, pp. 27-46 : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2017-1-page-27.htm>
- Pelizzoni, F. (2018). Les lois Guizot (1833) et Falloux (1850) : des nouvelles synergies entre grammaire et lexicographie. In : *Éla. Études de linguistique appliquée*. V. 1, n° 189, pp. 17-34. Edition Klincksieck. Cairn. Info, mis en ligne le 20 janvier 2019, consulté le 6 novembre 2019 : <https://doi.org/10.3917/ela.189.0017>
- Perrenoud, P. (1996 m). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. In : *Perspectives*. V. XXVI, n° 3, pp. 543-562.
- Perrenoud, P. (1993 d). Formation des maîtres et professionnalisation du métier. In : *Revue des sciences de l'éducation*, V. 19, n° 1, pp. 59-76. Article disponible sur le site : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031600ar.pdf>
- Perrenoud, P. (1997d). *Réfléchir ou agir ensemble ?* In : *Educateur*, n° 12, pp. 8-11. Article disponible sur le site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_10.html
- Perrenoud, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, pp. 1-17. Article paru à l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ?* Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36. Repris dans Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Editions : L'Harmattan, Paris, 1994, chapitre IX, pp. 197-220) : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/20perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.htm
- Perez-Roux, T. (2012). *Introduction*. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Collection : Paideia – Education, Savoir, Société, dirigée par Gérard Sensevy et Patrick Rayou. Editions : Presses Universitaires de Rennes.

- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Réflexions autour d'un concept polymorphe. In : *Professionnalisation de l'enseignement : fondements et retraductions*, pp. 17-40, sous (dir.), Wentzel, B. Lussi Borer, V., et Malet. R. : <https://www.researchgate.net/publication/301694433>
- Lang Vincent. Peyronie, H. (1998). Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles. Formation, socialisation et manière d'être au métier. In : *Revue Recherche et Formation*, n°30, 1999. La gestion des compétences dans l'Éducation nationale pp. 186-189 : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1558_t1_0186_0000_2
- Progin, L. (2010). Le contrôle au cœur des établissements scolaires : des contrôleurs et des contrôlés sous tension. In : *ResearchGate*, pp. 1-6, mis en ligne le 08 mai 2018, consulté le 25 mars 2021 : <https://www.researchgate.net/publication/325018763>
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. In : *Un dialogue entre concepts et réalité* sous (dir.), Friedrich, J., et Pita, J. Editions : Raison et Passions, Dijon. In : Veyrunes et al. (2014). L'appropriation d'« un forma pédagogique » : l'exemple du « contrat du travail individuel » à l'école primaire. In : *Education et Didactique*, V. 8, n° 3, pp. 81-94, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020 : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074>
- Porcher, L. (2000). Appartenance. In : *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 97-98, sous (dir.), Van Zanten. A. Editions : L'Harmattan, Paris.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. *La Découverte « Recherche »*, (In) : Lorino et al., *Entre connaissances et organisation : l'activité collective*, pp. 251-265, mis en ligne sur Cairn.info le 01 avril 2010, consulté le 23 avril 2019 : <https://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activitecoll-9782707145895-page-251.htm>
- Redon, M. (2008). Parcours de doctorants, parcours de combattants ? In : *EchoGéo*, mis en ligne le 24 septembre 2008, consulté le 01 mars 2019. URL : <https://journals.openedition.org/echogeo/7523>
- Remi, P. (2011). Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement. In : *Ifé*. Dossier d'actualité veille et analyses, n° 67, pp. 1-16, disponible sur le site ci-après : <http://ife.ens-lyon.fr>
- Réseau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique. In : *OpenEdition Journals*. V. 35-36, pp. 1-20, mis en ligne le 28 aout 2010, consulté le 30 avril 2019 : <https://journals.openedition.org/asp/1656>
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In : *Dictionnaire de l'Education*, pp. 282-284, sous (dir.), Van Zanten, A. Editions : Presses Universitaires de France

- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. In : *Cairn. Info*, V. 3, n° 73, pp. 57-69. Editions: De Boeck Supérieur « Staps » : <https://www.cairn.info/revue-staps-2006-3-page-57.htm>
- Ruelland, D. (2007). La clinique de l'activité : une démarche réflexive et développementale de professionnel. Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques en collège, pp. 115-127, mis en ligne le 1^{er} aout 2007, consulté le 10 septembre 2018 : http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_08.pdf
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. In : *Revue Recherche et formation*, n° 36, pp. 17-27 : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-02.pdf>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In : *Polifonia. Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 1, pp. 97-106. Article à consulter sur le site : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité Professorale. In : *Polifonia*, V.8, n° 8, pp. 1-28. Article disponible sur le site : <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128/892>
- Saujat, F. (2008). Le métier d'enseignant. In : *L'enseignement*, pp. 45-61, sous (dir.), Chaliès, S., et Bretone, S. Editions : Revue EPS.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In : *Interpréter l'agir : un défi théorique*, pp. 241-257, sous (dir.), B. Maggi. Editions : PUF, France : <https://www.cairn.info/interpreter-l-agir-un-defi-theorique-page-241.htm>
- Saujat, F., et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et occupations : un point de vue développemental. In : *Revue eJRIEPS*, n° 34, pp. 3-30. Dans *Open Edition*. Editions : ELLIAD, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 22 octobre 2019 : <https://journals.openedition.org/ejrieps/1702>
- Saujat, F., et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. In : *Revue Phronesis*, V.7, n° 2, pp. 4-14, consulté le 22 octobre 2019 : <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-2-page-4.htm>
- Saujat et al. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? In : *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, pp.1-7 : http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Frederic_SAUJAT_413.pdf
- Schon, D-A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Editions: Basic Books, New York

- Sraieb, N. (1992). Khérédine et l'enseignement : une nouvelle conception du savoir en Tunisie. In : *Revue du monde Musulman et la Méditerranée*, Vol. 1-2, n° 63-64. Minorités religieuses dans l'Espagne Médiévale, pp. 203-210, mis en ligne le 21 avril 2018, consulté le 26 mars 2019 : https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1992_num_63_1_2529
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. Article mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 29 janvier 2019 : <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Sénore, D. (2018). L'inspecteur, contrôleur d'erreurs ou ami vigilant. In : *Cahiers pédagogiques, CRAP*, mis en ligne le 18 octobre 2018, consulté le 20 novembre 2018 : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-inspecteur-controleur-d-erreurs-ou-ami-vigilant/>
- Si Moussa, A. (2000). Les rapports d'inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à la Réunion. In : *Revue Française de Pédagogie. Politiques d'éducation prioritaires : l'expérience britannique*, V. 133, pp. 75-86, généré le 24 décembre 2018 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1022
- Simon et al. (2014). *Organisation et gestion de l'Education nationale. De la maternelle à l'enseignement supérieur*. Editions (11^{ème}) : Berger-Levrault.
- Sraieb, N. (1993). L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale (1881-1945). In: *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°68-69. *Etats modernes, nationalismes et islamismes*, pp. 239-254, consulté le 12 janvier 2018 : http://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1993_num_68_1_2570
- Smith, A. (1975). La relation inspecteur-inspecté. In : *Revue française de pédagogie*, Nice, France.
- Tarifa, C. (1971). *L'enseignement du premier et du second degré en Tunisie*. In : *Population*, 26^{ème} année, n° 1, pp. 149-180 : https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1971_hos_26_1_4974
- Tardy, M. (1993). La transposition didactique. In : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 51-60, sous (dir.), Houssaye, J. ESF éditeur, Paris.
- Thierry, A. (2010). Education ou formation tout au long de la vie : du droit à l'éducation au devoir de formation ? Les mondes sociaux de la formation des adultes. In : *Atelier Session 1 : le concept d'Education et de Formation tout au long de la vie*, pp. 1-12.

- Tochon, F-V. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité]. V. 133, pp. 129-157. In : *Revue française de pédagogie. Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique* : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2000_num_133_1_1026
- Tochon, F-V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. In : *Revue des sciences de l'éducation*, V. 18, n° 2, PP. 181–197 : <https://doi.org/10.7202/900729ar>
- Tochon, F-V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? pp. 25-38 In : *Etudes et recherches*. Article disponible sur le lien : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR005-03.pdf>
- Triby, E et Apfel, A. (2017). L'ergologie est-elle soluble dans le travail scolaire ? Le triangle Activité / Savoirs / Valeurs au risque de dispositifs éducatifs au collège. In : *Contributions Thème Table Ronde N° 4*, pp. 1-16, par Muriel : publié le 09 octobre 2017, mis à jour le 23 octobre 2107, consulté le 17 février 2021 : <https://ergologie.hypotheses.org/647>
- Veyrunes et al. (2014). L'appropriation d'« un format pédagogique » : l'exemple du « contrat du travail individuel » à l'école primaire. In : *Education et Didactique*, V. 8, n° 3, pp. 81-94, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020 : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074>
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste, définitions et enjeux. In : *Revue Recherche et Formation*, n° 56. Les organisateurs de l'activité enseignante, Perspectives croisées, Bru et al. 2007. Virkkunen, J. (2007). Le développement collaboratif d'un nouveau concept pour une activité. In : *@Activités*. V. 2, n° 4, pp. 151-157, mis en ligne le 15 octobre 2007, consulté le 21 avril 2019 : <https://journals.openedition.org/activites/1758;DO:10.4000/activites.1758>
- Wanlin, P. (2000). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. In : *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 10 décembre 2020: <http://journals.openedition.org/rfp/1294>
- Willems, J-P. (2004). De la professionnalisation au droit de la compétence. Article de périodique. In : *Droit Social* n° 5 Mai 2004, pp. 509-514 : https://www.ressources-de-la-formation.fr/index.php?lvl=notice_display&id=39189
- Wisner, A. (1985). Physiologie du travail et ergonomie : Analyse de la situation de travail, méthodes et techniques. In : *Physiologie du travail et ergonomie - Cours A3*, 20 leçons dispensés par Alain Wisner, diffusées par Jean-Marie Francescon, mis en ligne 24 avril 2018, consulté le 17 mars 2019 : https://histoires-de-travail.fr/sites/default/files/inline_pdf_etc/lec%CC%A7ons_1_a_20.pdf

e. Ouvrages publiés par des organisations internationales

- *Quelle formation pour les enseignants du premier degré ?* Ouvrage de l'UNESCO publié en 1990 par l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France.
- *Le pari du projet d'école en Tunisie* de François CROS avec la collaboration de Moncef MOALL, publié en 2001 par l'UNICEF.

f. Thèses de Doctorat et Mémoires

- Fantognon, C. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES. Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin entre contextualisation, réflexivité et médiation.* Thèse de Doctorat en Didactique des langues et des cultures, sous la direction des professeurs : Jean-Paul Narcy-Combez, Valérie Spaeth et Maxime Da Cruz. Site : <http://these.fr>
- Hafsi, A. (2013). *Conditions de travail, qualité de vie et santé psychologique chez les enseignants des collèges de Grand Tunis.* Thèse de Doctorat en psychologie de travail, sous la direction des professeurs : Kridis Noureddine (Université de Tunis) et Cohen-Scali Valérie (CNAM de Paris). Lien : <http://these.fr>
- Saujat, F. (2002a). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur.* Thèse de Doctorat à Aix-en-Provence : Université de Provence. Lien : <http://these.fr>
- Zghal, J. (2014). *L'école primaire en Tunisie (1956-2014) : l'influence des secteurs culturel, social, politique et économique sur les représentations que les enseignants se font de leurs élèves.* Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction du professeur ; André D. Robert (Université Lumière-Lyon-2) et du professeur Khélil Guezguez (Université de Tunis) : <http://these.fr>
- J. Ferry. *Mémoires et documents.* Vol. 10, op.cit. [Document à consulter dans l'Archive Nationale de Tunis].
- Hadj Amor, H. (2016). *La formation par alternance et le rapport au métier enseignant: le cas des ESPE en France. Quelle transférabilité en Tunisie ?* Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation, sous la direction du professeure Elisabeth Regnault, Université de Strasbourg, faculté de sciences de l'éducation.
- Vali, E. (2012). *Burn-out d'enseignants.* Mémoire de fin d'études sous la direction de Catherine Cusin, Haute Ecole Pédagogique du Valais.
- Virgilio, F. (2011). *La formation des maîtres à l'école de Ville franche-sur-Saône (1832-1879).* Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation, sous la direction du professeur André D. Robert, Université Lumière-Lyon 2.

g. Rapports

- Rapport d'information n° 690 réalisé par Brisson, M., et Laborde, F. (2018) au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant en France. Session extraordinaire 2017-2018, enregistré à la présidence du Sénat le 25 juillet 2018.
<https://www.senat.fr/rap/r17-690/r17-6901.pdf>
- Rapport OCDE 2018. Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions : OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>
- Rapport OCDE 2015 « Classement Pisa : la Tunisie 65ème sur 70 pays – Réalités » :
<https://www.realites.com.tn>
- Rapport OCDE 2013, cité dans : Politiques efficaces pour les enseignants. Perspectives de PISA. Présentation :
<https://www.oecd.org/pisa/Politiques-efficaces-pour-les-enseignants-Perspectives-de-PISA-Presentation.pdf>
- Rapport de Genève 1979 sur le mouvement éducatif en Tunisie (1976-1978), présenté à la 38^{ème} session de la conférence internationale de l'éducation, ministère de l'Éducation Nationale, République Tunisienne (Genève, juillet 1979) :
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rec_72_f.pdf
- Rapport McKinsey et Company 2007 sur *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants* : <https://www.mckinsey.com/>
- Rapport sur *La formation initiale des instituteurs en Tunisie dans les ISFM*. Rapport d'expertise à la demande conjointe de l'Ambassade de France et de Ministère de l'Enseignement Supérieur tunisien, réalisé en 2004 par Altet, M., et Develay, M.
<https://doczz.fr/doc/4022272/la-formation-des-enseignants-en-tunisie-etat-des-lieux-et-pistes-damelioration>

h. Lois et Réformes

- la loi du 15 septembre 1888 (9 Moharrem 1888) sur l'enseignement en Tunisie, citée dans le Blog Pédagogique de Bouhouch et Akroute (2014) :
<http://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/11/la-premiere-loi-sur-lenseignement-en.html>
- Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république en France.
<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Réforme de 1958: c'est la 1^{ère} réforme du système scolaire tunisien qui a opté principalement pour l'unification, la généralisation, l'obligation et la gratuité de l'enseignement en Tunisie. Pour plus d'informations, cf. Blog Pédagogie de Bouhouch et

Akroute (2014, 2015 et 2016)

<http://bouhouchakrout.blogspot.com/2016/01/les-reformes-scolaires-depuis-11.html>

- Loi no 91-65 du 29 juillet 1991 relative au système éducatif tunisien. Elle constitue une profonde réforme curriculaire et organisationnel.
<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tunisie-loi-1991-educ.htm>

i. Entretiens

- Entretien réalisé par Sabine Kahn et Dominique Seghetchian avec Philippe Meirieu (2013) : Primat de l'individu ou primat du sujet ? In : *Cahiers Pédagogiques*. Dossier : Actualité de la pédagogie différenciée, V. 503, n°2, pp. 14-15 :
http://docs.ac-toulouse.fr/colcadours/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=93960#
- Entretien réalisé avec Jean-Marc Esterle (2017) : *SGEN-CFDT : s'engager pour chacun, agir pour tous. La formation des enseignants nécessite d'alterner théorie et pratique.*
<http://https://www.sgen-cfdt.fr/actu/formation-des-enseignants-alternier-theorie-pratique-entretien-maryse-esterle/>

j. Dictionnaires

- Dictionnaire latin-français Hachette 1934, de référence Le *Gaffiot*, pour son auteur français Félix GAFFIOT
<https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=activus>
- Le Robert 1, pour l'auteur Paul Robert. C'est un dictionnaire alphabétique et analogique de langue française, édité en 1986 par les dictionnaires *Le Robert*, Paris, France.
<https://www.lerobert.com/logiciels>
- Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de Ferdinand Buisson
<https://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinandbuisson/document.php?id=2926>
- Dictionnaire de pédagogie, Edition électronique
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinandbuisson/document.php?id=3753>
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activiteA9/947>

k. sites du pédagogue Philippe Meirieu

- <https://www.meirieu.com/>
- <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- www.meirieu.com
- <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alternance.ppt>
- <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- <https://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/articlescomplets1.htm>
- <https://www.meirieu.com/ARTICLES/freinetetlesscienceseduc.pdf>

- https://www.meirieu.com/ARTICLES/CUENCA_COMPETENCES_MEIRIEU.pdf

1. autres sitographies

- <https://www.cnrtl.fr/definition/instituteur>
- <http://www.prisme-asso.org/>
- https://www.scienceshumaines.com/profession-pedagogue_fr_3743.html
- <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>
- <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056-07.pdf>
- <http://pubhtml5.com/qtfn/jpkk/basic>
- <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/1f1cd5f5cff3270dd3e6c39c5e759aa530f65f5d.pdf>
- <http://www.ibe.unesco.org>
- [https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltr/ergo/articles/P1/observation_\(Lallemant2016\).pd](https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltr/ergo/articles/P1/observation_(Lallemant2016).pd)
- <https://ns2009-memoire-virblan.over-blog.com/article-25960055.html>
- <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=activus>
- <https://www.webdo.tn/2019/11/30/tunisie-taux-dabandon-scolaire-en-baisse/#.YBxsovlKhdh>
- <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02007350/document>
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC_Reperes_oct_2013_VD_279300.pdf
- <http://bouhouchakrout.blogspot.com/2014/12/la-premiere-ecole-de-formation-des.html>
- <https://www.leconomistemaghrebin.com/2016/12/06/pisa2016-ou-en-est-la-tunisie/>
- https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1971_hos_26_1_4974
- https://adapt.it/adapt-indice-a-z/wpcontent/uploads/2014/09/oit_analyse_systeme_ducatif_tunisien_2013.pdf
- https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1993_num_68_1_2570
- <https://www.cnrtl.fr/definition/instituteur>
- <https://www.isfms.rnu.tn/les%20isfm%20de%20tunis.htm>
- https://www.scienceshumaines.com/que-transmettre-aujourdhui_fr_39923.htm/
- [https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltr/ergo/articles/P1/observation_\(Lallemant2016\).pdf](https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltr/ergo/articles/P1/observation_(Lallemant2016).pdf)
- <https://www.webdo.tn/2019/11/30/tunisie-taux-dabandon-scolaire-en-baisse/#.YBxsovlKhdh>
- www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104-2003_num_10_1_1027
- <https://doi.org/10.4000/asp.2835>
- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- <https://ergologie.hypotheses.org/647>
- <https://www.atemis-lir.fr/wp-content/uploads/2017/02/A-quoi-sert-activite-en-ergonomie-Hubault-1995-1>
- <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/61806/55086/F1183773494/TUN-61806.pdf>
- <https://www.bienenseigner.com/5-difficultes-au-travail-des-enseignants/>
- <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tunisie-loi-2002-educ.htm>
- https://www.researchgate.net/figure/Modele-hypothetique-de-linfluence-des-facteurs-de-stress-sur-le-burnout_fig1_240196165
- https://rpd2017.sciencesconf.org/data/1203_DURRIVELouis.pdf
- www.snuipp.fr/IMG/pdf/Note_HarrisObservatoire_des_enseignants_debutants_2016_SNUipp-2.pdf

- https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1993_num_68_1_2570
- <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=activus>
- https://www.scienceshumaines.com/que-transmettre-aujourd-hui_fr_39932.html
- <https://www.snuipp.fr/publications/articles/mai-68-dans-l-education>
- https://www.liberation.fr/societe/2011/01/13/l-education-en-zone-difficile-va-etre-reorganisee_707072/
- <http://www.psy-luxeuil.fr/article-de-l-enfant-consommateur-a-l-enfant-citoyen-121432815.html>
- https://www.oneducation.net/no-09_december-2020/editorial-9/
- <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle.htm>
- <https://www.franceculture.fr/emissions/lannee-1913/les-hussards-noirs-de-la-republique>
- https://www.scienceshumaines.com/profession-pedagogue_fr_3743.html
- <https://journals.openedition.org/asp/2835?lang=en>
- <https://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/50-janvier-2010-integrale.pdf>
- <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7098.pdf>
- <http://bouhouchakrout.blogspot.fr/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>
- https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Note_Harris_Observatoire_des_enseignants_d%C3%A9butants_2016_SNUipp_-2.pdf
- https://www.scienceshumaines.com/que-transmettre-aujourd'hui_fr_39923.html
- www.scienceshumaines.com/profession-p%C3%A9dagogue_fr_3743.html
- <http://pacherie.free.fr/COURS/DEC/hiltonchapitre-politzer.pdf>
- <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7098.pdf>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	I
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE – CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE	18
CHAPITRE 1 – LA NOTION D’ACTIVITE ENSEIGNANTE, CENTRALE DANS NOTRE ETUDE	19
1.1-Qu’est-ce qu’une activité ?	19
1.2-Les différentes manières d’analyser l’activité	21
1.2.1-Pour une approche ergologique de l’activité humaine	22
1.3-Pour une approche ergonomique de l’activité	31
1.3.1-L’ergonomie de langue française (plusieurs distinctions)	32
1.3.2-L’activité prescrite et l’activité réalisée	35
CHAPITRE 2 – L’ACTIVITE ENSEIGNANTE DECRITE A TRAVERS LES PROCESSUS D’ENSEIGNEMENT	39
2.1-L’activité enseignante au cœur de notre recherche	39
2.1.1-L’activité enseignante : un débordement perpétuel de faits souvent contradictaires	39
2.1.2-L’activité enseignante et la question de l’incertitude en rapport avec la connaissance	40
2.2-L’activité enseignante fait l’objet d’approches successives	41
2.2.1-L’activité de l’enseignant selon le paradigme « processus-produit »	41
2.2.2-Le paradigme de la « pensée enseignante » ou la recherche des « comportements cognitifs » avant et au cours de l’activité professorale	46
2.2.3-L’activité enseignante décrite à travers l’approche écologique	49
CHAPITRE 3 – QU’EST-CE QU’UN ENSEIGNEMENT ?	56
3.1-Un métier où l’acte d’apprendre est premier	58
3.2-Les enseignants entre les prescriptions et ce que demande « l’ici et maintenant »	58
3.3-Particularités du métier d’enseignant	61
3.4-La forme générale du métier d’enseignant	65
3.5-Un métier où les difficultés constituent une part entière	67
3.5.1-Des difficultés liées à plusieurs facteurs	67
3.5.2-Des difficultés liées à la question des dilemmes	69
3.6-D’autres dimensions du métier d’enseignant	71
3.6.1-Maîtriser les curricula	72
3.6.2-La carrière et les risques du métier	73
3.6.3-Bref retour sur le modèle enseignant	75
CHAPITRE 4 – LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	77
4.1-Une pratique ou des pratiques enseignantes	77
4.2-Des logiques inhérentes à la pratique enseignante	80

4.3-Les pratiques enseignantes ou la question de l'effet-maître, de l'effet-classe et de l'effet-école	84
4.3.1-L'effet-maître	84
4.3.2-L'effet-classe	86
4.3.3-L'effet-école	87
CHAPITRE 5 – LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	90
5.1-La notion de formation et son importance décisive	90
5.1.2-La formation en acte	92
5.1.2-Les réflexions de Mialaret comme référence	93
5.2-L'enseignement : un métier contrôlable qui exige l'évaluation	100
5.2.1-La notion de contrôle dans l'enseignement : le rôle de l'inspection, l'exemple français	100
5.2.2-La posture de l'inspecteur : le cas de la Tunisie	103
5.2.3-Penser l'inspection dans sa complexité	105
DEUXIEME PARTIE– CADRE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LE CAS TUNISIEN	108
CHAPITRE 1 – LE SYSTEME EDUCATIF TUNISIEN : PRESENTATION GENERALE	109
1.1-Structure globale du système éducatif tunisien contemporain	109
1.1.1-Les finalités du système éducatif tunisien	110
1.1.2-Contextualisation : petite histoire récente du système éducatif tunisien	116
1.2-Les principaux problèmes du système éducatif en Tunisie	121
1.2.1-Un système scolaire qui n'est pas en adéquation avec le marché du travail	121
1.2.2-Un système scolaire qui ne répond pas à sa fonction sociale	122
CHAPITRE 2 – A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE SES PERSONNELS EN TUNISIE	124
2.1-L'enseignement de base en Tunisie : organisation et étapes	124
2.1.1-Les étapes de l'enseignement de base et la question du sens	125
2.2-Morphologie du corps des instituteurs du premier cycle de l'enseignement de base	130
2.2.1-Profession instituteur : une extrême variété de situations en Tunisie	130
2.2.2- Vue synthétique de cette hétérogénéité et conséquence	139
CHAPITRE 3 – L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES INSTITUTEURS EN TUNISIE	141
3.1-Les écoles normales	141
3.1.1-Une politique scolaire commence à s'installer : l'idéologie française	141
3.1.2-El Medersa Al-Asfouria : la 1 ^{ère} école de formation d'instituteurs pour la longue arabe en 1894	144
3.1.3-L'extension des écoles normales à l'ère de l'indépendance (1956-1990)	145
3.2-La formation dans les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM)	146
3.3-La formation dans les instituts des métiers de l'éducation et de la formation (MEF)	148

3.4-La nouvelle formation des professeurs des écoles	149
3.5-Le modèle consécutif resté dominant en Tunisie : les problèmes qu'il pose	152
CHAPITRE 4 – L'HISTOIRE DE L'INSPECTION ET DES INSPECTEURS DES ECOLES PRIMAIRES EN TUNISIE	155
4.1-L'état de l'inspection avant le protectorat français : un état embryonnaire en quête d'équilibre	155
4.2-L'inspection à l'époque du protectorat français	156
4.3-L'évolution du corps des inspecteurs depuis l'indépendance	158
4.3.1-La loi sur l'éducation de 199	159
4.3.2-L'inspection au début des années 2000 : des inspecteurs renommés mais des malentendus remarqués	160
CHAPITRE 5 – REFORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	164
5.1-Problématiser la recherche	164
5.2-Objectif de la recherche	165
5.2.1-La place de l'expérience personnelle	165
5.2.2-L'objectif général	166
5.3-Positionnement épistémologique	167
TROISIEME PARTIE – L'ENQUETE SUR LE TERRAIN (METHODOLOGIE, ANALYSE DE CONTENU, INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION, LIMITES ET OUVERTURE)	173
CHAPITRE 1 – METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	174
1.1-Rappel de la spécificité de notre recherche	174
1.1.1-Caractéristique des connaissances visées dans cette recherche	175
1.1.2-Terrain de la recherche et échantillonnage	177
1.2-Le recours à la méthode qualitative	179
1.2.1-L'observation instrumentée	179
1.2.2-L'entretien semi-directif	181
1.2.3-Analyse documentaire	183
1.3-Méthode quantitative : le questionnaire comme outil d'investigation	184
CHAPITRE 2 – L'OBSERVATION DES INTERACTIONS ELEVES-MAITRE DANS L'ACTIVITE ENSEIGNANTE	187
2.1-Modalités de la grille d'observation	187
2.2-Analyse des activités interactives	192
2.2.1-Analyse des actes pédagogiques par sous-catégories professionnelles	192
2.2.2-L'exemple des normaliens	194
2.2.3-L'exemple des instituteurs maîtrisards (IM)	196
2.2.4-Analyse globale des interactions élèves-maître et profils enseignants	199

CHAPITRE 3 – L’ACTIVITE ENSEIGNANTE A TRAVERS LES PRATIQUES ORDINAIRES	205
3.1-Les normaliens	205
3.1.1-Choix du métier	205
3.1.2-Adaptation au métier	209
3.1.3-Difficultés liées au manque d’intérêt chez les élèves et aux comportements des parents	211
3.1.4-Contraintes relevant de la zone d’éducation	213
3.2-Les instituteurs de l’enseignement général (IEG).....	215
3.2.1-Choix contraint	216
3.2.2-Un métier difficile, mais qui s’apprend	218
3.3-Les instituteurs principaux (IP)	224
3.3.1-Choix lié au renouvellement de la formation et à l’élévation du niveau de qualification	225
3.3.2-Diversité des raisons des choix	227
3.4-Les instituteurs maîtrisards (IM)	229
3.4.1-La logique des concours de l’enseignement secondaire	230
3.4.2-Quand enseigner en primaire, c’est peiner à la tâche éducative	231
CHAPITRE 4 – RERESENTATIONS DU METIER	233
4.1-Analyse quantitative des représentations (élèves-maîtres)	233
4.1.1-La question de la formation	233
4.1.2-Impact de l’ordinaire des pratiques sur la représentation que les élèves-maîtres se font de leur métier	241
4.2-Analyse quantitative des représentations (normaliens retraités)	244
4.2.1-Analyse quantitative des impressions vis-à-vis de la formation reçue	244
4.2.2-Les pratiques et leur rapport avec la représentation du métier (normaliens retraités)	248
4.3-Représentations des instituteurs en exercice (point de vue qualitatif)	251
4.3.1-Conceptions préprofessionnelles des IN et des IP	252
4.3.2-La question des représentations du métier	253
4.3.3-Représentations des IP, des IEG et des IM sur leur exercice professionnel	259
CHAPITRE 5 – LA DIMENSION RELATIONNELLE DANS LE METIER D’ENSEIGNANT	263
5.1-Du point de vue quantitatif	263
5.1.1-La pratique relationnelle des élèves-maîtres avec les directeurs de stage	264
5.1.2-Sentiments de relation à l’inspection chez les normaliens retraités	268
5.2-Du point de vue qualitatif	270
5.2.1-Le sens de la relation perçu par les enseignants interrogés	271
5.2.2-Enseignants victimes mais aussi responsables	272
5.2.3-La relation inspecteur-inspecté : un va-et-vient entre une position « haute » et une « basse »	276

CHAPITRE 6 – LA LICENCE « LAEE » : NOUVELLES POSSIBILITES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	284
6.1-La « LAEE » : état des lieux et perspectives	284
6.2-L'analyse quantitative des données relatives à l'expérience des élèves-maîtres	285
6.2.1-A propos de la formule « plus de théorie que de pratique»	287
6.2.2-A propos de la formation d'élèves-maîtres « praticiens »	290
6.3-Analyse qualitative des entretiens avec les inspecteurs	296
6.3.1-La nouvelle licence « LAEE » : quelle réalité ?	296
 CHAPITRE 7 – UN RECRUTEMENT D'INSTITUTEURS BASE SUR UN PROFIL DE COMPETENCES	 305
7.1-Zoom sur le profil de compétences professionnelles, institutionnelles et réelles	305
7.1.1-De la question de la compétence à la question du recrutement	307
7.1.2-Autour des compétences professionnelles institutionnelles	310
7.1.3-Les compétences professionnelles réelles : l'impossible quête	311
7.2-Le « profil métier » : une exigence préétablie même au choix de l'élève-maitre	312
7.3-Le profil de compétences professionnelles, un facteur déterminant	314
 CHAPITRE 8 - INTERPRETATION GENERALE DES RESULTATS ET DISCUSSION	 317
8.1-Synthèse des résultats	317
8.2-Etapes de la discussion	320
8.2.1-Etape I de la discussion : regard croisé sur les résultats	322
8.2.2-Etape II de la discussion	337
8.2.3-Etape III de la discussion : regard croisé sur les hypothèses de la recherche	343
 CHAPITRE 9 - LIMITES DE LA RECHERCHE ET OUVERTURE	 346
9.1-Limites de la recherche	346
9.1.1-Limites liées à la cotutelle	346
9.1.2-Limites liées à la spécificité de la recherche	347
9.1.3-Limites liées à notre activité professionnelle	350
9.2-Ouverture	352
9.2.1-Opérationnalisation du modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité enseignante	352
9.2.2-Mise en place des réseaux d'aide entre les enseignants de la même circonscription	354
 CONCLUSION GENERALE	 357
 RESUME	 362
ABSTRACT	363
Liste des Tableaux	364
Liste des Figures	367
Liste des Illustrations Graphiques (I.G)	368
Liste des Abréviations	370
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	372

