

**ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION ISSUS DE NOTRE TRAVAIL SUR L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS
DES ÉCOLES PRIMAIRES EN TUNISIE****ELEMENTS OF REFLECTION ISSUED OUR WORK ON THE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS IN TUNISIA****Habib HADJ AMOR**

Enseignant-chercheur à l'INSPÉ de Lille – HDF. Université de Lille, Laboratoire CIREL

Résumé

Dans cet article, nous rendons compte de la problématique saisie dans la thèse de doctorat réalisée en cotutelle entre l'Université de Lyon 2 et l'Université de Tunis. Il s'agit de faire le point sur l'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie qui est au carrefour de trois facteurs que l'on considère à la fois complémentaires et interdépendants : la formation, l'ordinaire des pratiques et la relation avec l'inspection. L'intérêt témoigné à ces facteurs montre qu'on ne peut pas analyser l'activité enseignante comme un mécanisme abstrait totalement indépendant de la formation initiale, des pratiques mises en œuvre et de la relation avec la hiérarchie de proximité (l'inspection).

Mots-clés : activité enseignante, formation, pratiques ordinaires, inspection, efficacité pédagogique

Abstract

In this article, we report on the issue addressed in the doctoral thesis carried out in joint supervision between the University of Lyon 2 and the University of Tunis. The aim is to evaluate the activity of primary school teachers in Tunisia at the crossroads of three factors that are considered both complementary and interdependent: training, teaching practice, and the relationship with inspections/classroom visits. The interest shown in these factors shows that the question of teaching activity cannot be analyzed as an abstract mechanism totally independent of initial training, the practices implemented, or the relationship with the local hierarchy (the inspection).

Keywords: teaching activity, training, teaching practice, inspection, pedagogical effectiveness

Depuis bien longtemps, voire avant l'instauration du protectorat français en 1881, la Tunisie faisait de l'éducation nationale son propre cheval de bataille. D'ailleurs, les mouvements de l'esprit réformiste progressiste arabe du 19^{ème} siècle¹ témoignent de l'intérêt primordial pour l'éducation comme relevant du service public de l'État. Ainsi, le lendemain du protectorat français, une nouvelle préoccupation a jalonné l'esprit et les attitudes tant des architectes français de l'instruction primaire que des leaders tunisiens portant principalement sur la formation des instituteurs².

Cependant, s'il est bien vrai que l'école Normale a servi de point de départ et de repère dans la formation pédagogique d'instituteurs, il n'en reste pas moins que sa clôture en 1990 sous prétexte d'une refonte pédagogique et didactique, faisait de l'éducation secteur « flou » et pesait de son poids sur l'activité des enseignants. Dans le but d'examiner ce sujet et chercher une issue aux problèmes qui l'entourent, nous faisons l'hypothèse que la question principale consiste d'abord et avant tout à revoir non seulement les pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant, mais aussi le dispositif de formation, la relation avec l'inspection et l'effet de loupe qu'ils produisent sur le comportement pédagogique de l'enseignant. Pour identifier les problèmes rencontrés dans la classe, et donc pour mettre en évidence les difficultés constitutives du métier, cette étude peut être l'occasion de confronter les aspects théoriques et pratiques qui sous-tendent la mise en œuvre du contenu de la formation ainsi que les effets qui en sont générés par les inspecteurs. Elle propose, entre autres, en conclusion, les apports de trois courants d'analyse de l'activité susceptibles de nourrir notre recherche, en vue d'apporter une plus-value à l'activité des enseignants du 1^{er} degré en Tunisie.

1. PRÉSENTATION DES ÉLÉMENTS DE REFLEXION

Ces éléments de réflexion s'inscrivent dans la lignée de nos travaux de thèse qui ont mis la focale sur le métier d'enseignant dans le contexte tunisien. Loin d'être exhaustifs, les éléments de cette étude nous invitent à interroger l'agir professionnel de l'enseignant du 1^{er} degré, saisi à travers l'effet de la formation, de l'ordinaire des pratiques et de la relation avec l'inspection. Le principal postulat sur lequel repose cette étude est qu'une part de l'efficacité pédagogique demeure tributaire du contenu de la formation reçue, des pratiques effectives mises en œuvre et de la relation avec l'inspecteur de la circonscription à laquelle appartient l'enseignant.

1.1. Pourquoi cet intérêt à l'activité des enseignants du 1^{er} degré

Nous voulons nous situer résolument dans une nouvelle perspective soucieuse de l'activité de l'enseignant du 1^{er} degré pour les raisons suivantes :

- D'abord étant instituteur principal pour 12 ans dans des écoles primaires appartenant à différentes circonscriptions et à des zones d'éducation largement variées. Maintenant que

¹ Nous citons en ce sens la création de l'école polytechnique du Bardo en 1838 par Ahmed Bey, puis, en 1875, le collège Sadiki et la réforme de l'enseignement promulgué à la Grande Mosquée-université de la Zaytûna par Kheyreddin Tûnsi.

² Il s'agit de la création de la 1^{ère} École Normale d'instituteurs en 1894 par Paul Cambon et Ali Bey.

- l'on n'est plus instituteur et qu'on a la « casquette » du chercheur débutant, il serait nécessaire d'entreprendre, avec tant d'objectivité, la question de l'activité enseignante ;
- L'époque où nous étions recrutés, mes collègues et moi, en tant qu'instituteurs des écoles primaires et jusqu'au 2016, une « mosaïque enseignante » recouvrait le corps enseignant ;
 - Le débat demeure encore vif lorsqu'on consulte les résultats des évaluations PISA et TEEMS. Les deux dernières évaluations montrent l'accumulation des lacunes et des difficultés auprès des élèves tunisiens évalués. Cela dit que cette fois-ci, « l'arbre ne peut cacher la forêt ».

1.2. Une situation d'activité particulière : le métier d'enseignant

D'une part, ce sont sans doute la particularité de l'acte d'enseignement et « la face cachée du métier d'enseignant » (Perrenoud, 1996) qui nous incitent à cerner de plus près l'activité enseignante. D'autre part, de tous les problèmes qui se posent au système éducatif, l'activité des enseignants demeure d'une importance primordiale. Les enseignants du 1^{er} degré sont incités à en faire toujours plus, voire « enseigner tout à tous ». A l'encontre de leurs homologues du secondaire, ces derniers sont invités à mener, à bon escient, le rôle du polyvalent, c'est-à-dire « faire tout » et avec beaucoup du professionnalisme. Ils n'ont pas d'autre choix : ou ils répondent à ce que demande le métier d'instituteur, ou ils doivent admettre qu'ils n'ont pas fourni l'effort nécessaire. L'activité des enseignants des écoles primaires semble un exercice insuffisant, sans utilité pratique, si l'une des pratiques n'était pas soigneusement réalisée.

2. LE « BON VIEUX TEMPS » OU L'« ÉPOQUE D'OR » DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Jadis, étant formés *sur le tas*, bien à l'école normale d'instituteurs, les enseignants réussissent à préserver l'équilibre entre l'exigence de leur métier et ce que demande leur activité qui consiste, comme disait Meirieu, à « *tout prévoir sans avoir tout prévu, tout organiser en laissant une place à l'imprévisible* » (Meirieu, 1997). Selon Perrenoud (1996), ceci est le point nodal de l'acte d'enseigner. Lorsqu'il est question d'enseigner, on n'a pas pour ambition de faire le choix entre l'« agir dans l'urgence et la décision dans l'incertitude ». L'acte d'enseigner-apprendre doit trouver son moteur essentiel dans la « bonne décision au bon moment ». Ainsi, en s'appuyant tout particulièrement sur les travaux de ces auteurs, nous estimons que le défi actuel de l'enseignant doit s'inscrire sur ces fronts : prévision et improvisation, urgence et incertitude, plaisir d'enseigner et désir d'apprendre, etc.

A l'époque de l'École Normale d'instituteurs, la formation au métier d'enseignement était fondée sur la *professionnalisation* des « élèves-maîtres » sans que cette expression, comme l'on voit de nos jours, faisait fortune depuis, dans les textes officiels et dans les discours sur la formation d'enseignants. Faut-il rappeler aussi que les élèves des écoles normales bénéficiaient, outre la philosophie, d'une formation solide et consistante en langues (arabe, français et anglais) et en sciences mathématiques, physiques et biologiques. Pour obtenir le Diplôme de fin d'études des Écoles Normales, l'élève subit des épreuves obligatoires écrites et orales. Les enseignants d'autrefois étaient imprégnés à la fois des besoins particuliers de leurs élèves et des principes et finalités du système éducatif, il y avait, chez eux, quelque chose de plus, condition d'engagement, de créativité et d'initiative. Bien entendu, ils n'avaient pas tous ces documents

ministériels, ces guides maîtres, ces manuels scolaires et ces livres parascolaires, qui peuvent remplir des bibliothèques.

De même, il est bien difficile pour un bon nombre d'entre eux de se bénéficier, à côté de leur métier, des études universitaires supplémentaires, et donc d'élargir leurs connaissances didactiques et pédagogiques. Ils n'avaient, à cette époque, de plus rien de bien innovant dans de telles conditions difficiles d'enseignement-apprentissages, mais avec ce tout petit « bagage » qu'ils en avaient, ils aimaient « mourir debout, au tableau noir, une craie à la main »³, sorte d'engagement remarquable qui leur permettrait d'atteindre le sommet du professionnalisme enseignant (Perrenoud, 1996).

3. AU-DELÀ DES SAVOIRS A TRANSMETTRE

Les « savoirs à enseigner » – présentés dans les programmes officiels – et les « savoirs pour enseigner » censés être ainsi utiles pour toute situation d'enseignement et d'apprentissage, semblent tous deux inhérents à l'acte d'enseigner-apprendre. Certes, pour enseigner, il faut maîtriser ces savoirs « dans leur état natif, au plus haut niveau », comme disait Perrenoud (1996 : 12). Toutefois, il serait vain pour un enseignant de s'appuyer uniquement sur la notion de savoir. Pour enseigner, il ne s'agit pas seulement de se munir des savoirs mais de faire investir ces savoirs au « bon » moment pédagogique. Ce n'est pas seulement par l'acquisition de tous les savoirs et connaissances générales de métier que l'enseignant puisse remettre en question tout ce qui permettrait à son élève de reproduire, à sa manière, les « savoir-faire » transmis, c'est à travers la recherche et le choix de la « situation problème », notamment. Certes, comme nous venons de le dire – et que l'on disait d'ailleurs parfois – les savoirs disciplinaires, les connaissances du métier et les compétences professionnelles semblaient incontournables, mais ne permettraient nullement à l'enseignant de créer un « élève-sujet », « capable de désintriquer le savoir et le croire »⁴.

Si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que les enseignants novices ne se contentent pas de ce qu'ils font réellement en classe avec leurs élèves, car ils sont plus ou moins démunis des gestes de métier. Le choix des gestes professionnels du métier sert de ressort au maintien de l'activité des enseignants entrants dans le métier (Rayou et al., 2007). L'activité de l'enseignant n'est pas réductible au savoir théorique acquis dans la formation et à l'exercice des prescriptions. Elle requiert un énorme travail de rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques et de la pratique, entre les centres de formation et le terrain, entre ce que les enseignants savent déjà, ce qu'ils disent de ce qu'ils savent ou, comme disaient Rayou et al. : « Ce qu'ils font réellement ou pourraient faire de ce qu'ils disent ». (Rayou et al. 2007 : p. 3). D'ailleurs, beaucoup de nos « élèves-maîtres » interrogés sur la question « plus de théorie que de pratique » sont sincèrement persuadés que la nouvelle licence ne répondait pas à leurs aspirations.

³ « Vais-je mourir debout, au tableau noir, une craie à la main ? » Cette phrase fameuse d'Huberman, cité par Perrenoud (1996), vient confirmer l'ennui des enseignants au vu de la difficulté de la mission qui leur a été confiée.

⁴ Citation de Philippe Meirieu, citée dans l'article « Qu'est-ce qu'un élève-sujet et comment l'aider à le devenir ? » Pour plus d'informations sur le contenu de cet article, veuillez consulter ce lien : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>

Peut-on croire sérieusement que l'on aurait quelque chance d'espérer atteindre l'objectif que l'on s'était assigné – celui de former des futurs « praticiens-réflexifs » –, si l'on continuait à fonder la formation à l'enseignement et à la « profession enseignante » sur des dispositifs qui n'envisagent pas encore les sciences de l'éducation en tant que discipline de recherche et de formation universitaire, discipline d'éducation, d'enseignement et de formation, digne de ce nom. Il s'avère déterminant qu'une formation d'enseignants telle que la LAEE⁵, créée en 2016, dans de telles conditions, c'est-à-dire, en absence d'une évaluation globale et des lois mises en vigueur, risque de répondre aux besoins du système et de l'école républicaine.

Depuis la clôture de l'École Normale, en 1990, la formation professionnelle d'une population enseignante consciente de ce qu'exige l'école de la République, constitue un besoin majeur du système en Tunisie. Le souci tout particulier de cette école est un souci qui concerne le développement de l'esprit critique auprès des élèves ; l'esprit de remise en cause des idées reçues ; l'esprit de curiosité : chercher à comprendre, à connaître ; l'esprit de créativité : produire, construire, voire ne pas redire « je fais ce qu'on me dit »⁶. Bref, l'esprit de permettre à l'élève de s'engager dans une activité où il devient à la fois acteur et auteur. Être en activité, ce n'est pas seulement produire, faire quelque chose, « c'est faire quelque chose de soi, avec soi » (Schwartz, 1997 : 7, cité par Tardif et Lessard, 1999 : 18).

4. LA LAEE : LORSQUE LA FORMATION « FAILLIT A SA PROMESSE »

Alors qu'un bon nombre de tunisiens soucieux de l'éducation, de l'enseignement et de la formation attendaient un nouveau dispositif qui aura pour but d'assurer la continuité des anciens instituts de formation des maîtres (ISFM) et de concilier, par sa neutralité, toutes les théories pédagogiques inspirées de l'Éducation Nouvelle, mais aussi des projets de réforme de formation d'enseignants créés récemment en France, les concepteurs du système éducatif annonçaient, en 2016, le commencement d'une nouvelle licence appliquée dite d'éducation et d'enseignement. S'il pouvait paraître sévère d'accuser, à ce temps-là, cette filière, les lamentations et les critiques ne s'attardaient pourtant pas. Or les ressortissants de la 1^{ère} promotion, en 2019, vont subir les retombées de la situation économique du pays, de l'imprévoyance des dirigeants du ministère de l'éducation, dira-t-on. Pas de recrutement ! Pire encore, c'est qu'ils ont été nommés en tant qu'agents contractuels avec un salaire qui ne dépassait pas beaucoup le salaire minimum garanti « SMIG ». On ne peut se contenter de la finalité de cette formation si l'on n'a pas trouvé de solutions aux problèmes qui avaient provoqué sa création. Et la solution ne peut pas être apportée par une réforme pointilliste alors que ni la préparation de l'ensemble du projet de formation ni la question des formateurs et des formateurs des formateurs ne sont pas profondément pensées. De plus, aucun travail de

⁵ On l'appelle en Tunisie : « Licence Appliquée en Éducation et Enseignement », créée en 2016 conjointement par le Ministère de l'éducation et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

⁶ Expression tirée de la phrase emblématique de l'ergologue Yves Schwartz, cité par Durrive (2014) : « *Jamais un ouvrier ne reste devant une machine en disant : je fais ce qu'on me dit* ».

changement et/ou de transformation ne sera conséquent aussi longtemps qu'on ne voudra pas remettre en cause une politique éducative déguisée du *statu quo*.

On le voit, l'idée de cette nouvelle licence semble dès le début « fantaisiste », c'est-à-dire sans fondement, figée et frileuse : des instituts supérieurs des études appliquées en humanité (ISEAH), en manque déjà du corps enseignant spécialiste en la matière et de stratégie claire d'encadrement pédagogique accueilleraient une licence d'éducation et d'enseignement, créée déjà au hasard, à l'improviste. De plus, si à l'époque des ISFM il s'agissait des écoles d'application à proximité des centres de formation et qu'elles comprenaient des Maîtres-formateurs chevronnés, compétents voire capables d'assurer les stages de terrain des « élèves-maîtres », bien sûr sous la supervision et l'accompagnement des directeurs de stage expérimentés, il n'est pas non plus le cas pour le public de la nouvelle LAEE. Comme disaient Mendras et Forsé (1983) : « *On ne peut pas proposer une bêche à une population qui ne porte pas de chaussures* ». Si le corps enseignant n'est pas préparé à se professionnaliser, c'est-à-dire à acquérir la spécificité de la profession enseignante, il n'y aura pas d'efficacité pédagogique.

On constatera que les problèmes qui sont posés dans la LAEE renvoient à des choix politiques et éducatifs, qui dépassent certes les responsabilités individuelles et appellent une stratégie éducative concertée entre les milieux concernés. Le renouvellement des dispositifs de formation d'enseignants n'est pas seulement le fait de concepteurs et d'architectes de l'Éducation Nationale, mais de la collaboration constante de tous ceux qui sont concernés par les problèmes des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Vient s'ajouter à toutes ces difficultés structurelles, la rigidité de communication et de collaboration, entre deux ministères totalement indépendants l'un de l'autre, celui de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique d'une part, et celui de l'Éducation nationale, d'autre part. Pire encore, aucune réunion n'est prévue entre les formateurs de la formation dite « théorique » et les inspecteurs chargés de la mise en œuvre de la formation dite « pratique » dans les écoles et les classes.

La formation d'enseignants n'est qu'une partie des défis du système éducatif dans sa globalité, et changer la formation n'aurait qu'une faible portée si l'on ne change pas la stratégie formative et pédagogique. Par le jeu de cet ensemble de décisions prises dans les « coulisses » et répondant à ce que demandent souvent les bailleurs de fond internationaux, telle que la Banque Mondiale, on ne peut pas envisager une transformation approfondie du système de formation. Or la LAEE, avec ce que nous avons évoqué plus haut, ne peut, à elle seule, aider le futur instituteur à mener à bon port la pratique de classe. Il se peut que la formation soit pensée en fonction des savoirs et des compétences les plus requises par l'école de demain, mais hélas, les nouveaux professeurs d'écoles, futurs « praticiens-réflexifs », ce que prévoyaient les concepteurs et architectes de la nouvelle formation, ne seront pas malheureusement à l'abri des difficultés pédagogiques et didactiques majeures, du moins dans l'école publique républicaine telle qu'elle fonctionne actuellement. S'y ajoute, à tout cela, des « parents-souverains et élèves-rois ».

Tout nouveau dispositif de formation est, comme nous venons de le dire, un changement basé sur des objectifs et des finalités. Tout changement est, en éducation, sous-tendu par des intentions, des valeurs républicaines fortes qui déclenchent une action. Toute action semble un désir qui peut rendre la situation meilleure.

Mais s'agit-il de ne changer que la formation d'enseignants ?

5. DE LA QUESTION DE L'INSPECTION PÉDAGOGIQUE

Lorsqu'il est question de l'enseignement-apprentissage dans le 1^{er} degré notamment, l'équipe éducative devrait en ce sens regrouper toutes les personnes assumant un rôle dans la marche pédagogique de l'école. Elle regroupe des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves, des parents, des associations, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, etc., qui, à un moment ou à un autre, avec des fréquences différentes, des rôles variés, leurs interventions et leurs tâches professionnelles peuvent mobiliser les élèves mais aussi les acteurs nécessaires.

On aura compris que, parmi les acteurs professionnels, c'est le corps d'inspection qui a essentiellement vocation à s'impliquer à fond dans l'accompagnement pédagogique et dans la collectivité, et ce par un engagement à la fois dans le travail de l'école et de la circonscription. C'est par l'écoute, l'aide, le partage des idées pédagogiques innovantes, la recherche de nouvelles pistes éducatives, le compagnonnage, la participation active à un travail vrai que l'inspecteur mène une action éducative. Qu'il soit bien convaincu que les enseignants, novices comme chevronnés, ont toujours besoin de son expérience en la matière et de ses apports pédagogiques. Qu'il soit surtout conscient de sa mission, elle dépasse le contrôle et les visites de d'inspection.

Il faut préciser d'emblée que le rôle de l'inspecteur pédagogique n'est pas seulement de rendre des visites d'inspection aux débutants, de parler avec les anciens devant la porte de la classe, de les réunir, débutants comme anciens, pour une information ministérielle ou très souvent dans le cadre des leçons témoins, au lieu de les associer directement à la tâche éducative scolaire. Il faut bien admettre que la mission n'est pas simple et que le contexte socio-éducatif actuel entretient chez beaucoup d'inspecteurs récemment recrutés une conception étroitement autoritaire et mécaniste du travail d'inspection.

L'histoire des inspecteurs de l'Éducation Nationale et de leur contribution à l'évolution des pratiques pédagogiques constitue un enjeu de taille pour l'école de la République. D'ailleurs, selon ce qu'il propose sur l'histoire des inspecteurs en France, entre 1865 et 1995, Ferry (1997) nous dit très souvent que l'avantage que nous avons peut-être avec ces inspecteurs, c'est qu'en mots simples et directs ils savent exprimer une idée et/ou apporter une solution sans se montrer propriétaire d'un savoir pédagogique. Ils se sont rendu compte qu'ils ne pouvaient évoluer que dans une structure de travail d'équipe, liée au processus général de formation pédagogique : observation, pratiques, réflexion, recherche-action, hypothèses théoriques, etc.

Certes, dans un métier tel que l'enseignement de base, tout le monde doit avoir une compétence reconnue et apprendre à la communiquer sans « faire à la place ». Faute de cette reconnaissance des compétences multiples de tous les acteurs, les inspecteurs secrètent, nous semble-t-il, à leur

insu, du pouvoir. Cette stratégie de travail de groupe qui s'appuie sur tout un ensemble de pratiques (alternance des rôles d'inspecteur et d'inspecté, formation pédagogique centrée sur un contrat « pédagogo-didactique » mais aussi sur une éthique professionnelle en sens strict du terme, le vécu et les possibilités des intéressés, prise en charge par soi-même et par le groupe...), est seule susceptible d'améliorer l'action pédagogique et d'introduire à l'efficacité de la formation, où chaque enseignant devient sujet de sa formation et non simple objet.

Loin de nier l'importance des problèmes actuels d'inspection en Tunisie (et c'est ce qui nous pousse à chercher des pistes d'action contextualisées), nous mettons en question la conception restrictive de la formation des nouveaux inspecteurs limitée à l'acquisition d'un savoir considéré comme les emballages, somme toute formalisé et peu important, d'un même savoir dont l'important serait qu'il soit du plus haut niveau possible, capable d'analyser les pratiques enseignantes et/ou l'activité de l'enseignant. Dans cette perspective, tout travail d'analyse de l'activité d'enseignement serait acceptable pourvu qu'il donne des résultats, qu'il contribue à la transformation des dispositifs de formation et surtout à la formation d'enseignants, mais il reste à définir ce qu'on appelle, en éducation, l'analyse de l'activité.

6. QUELLE CONTRIBUTION LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL, L'ERGONOMIE ET L'ERGOLOGIE PEUVENT-ELLES APPORTER A L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Nous rappelons que les travaux qui ont été menés sur l'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie s'appuient en partie sur l'approche théorique de la psychodynamique du travail, de l'ergonomie de l'activité enseignante et de l'approche ergologique.

Tel est le propos de cette recherche : examiner les paramètres du métier d'enseignant dans les écoles primaires à travers trois courants d'analyse de l'activité en vue d'étudier à fond ce qui résiste à l'efficacité de l'activité de l'enseignant, aux réalités du métier et donc d'en optimiser le bien-être enseignant, qui sert de point d'appui pour le bien-être des élèves. La compréhension de l'activité enseignante ne tient plus tant dans l'acquisition des compétences professionnelles dans une formation initiale ni dans les qualités relationnelles avec sa hiérarchie de proximité (l'inspection) ni dans la maîtrise des savoir-faire didactiques et pédagogiques que dans la capacité d'exécuter les réalités du métier. Comme le soulignent Yvon et Saussez (2010) dans l'introduction générale de leur ouvrage de référence *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* : « L'activité réelle des enseignants demeure encore dans une large mesure énigmatique et son analyse constitue un défi majeur pour la recherche, l'intervention et la formation » (2).

Pour nous, voilà pourquoi nous focalisons sur l'activité enseignante en 1^{er} degré. Nous proposerons son analyse à travers les trois courants cités ci-dessus :

L'activité de l'enseignant du primaire est provoquée dès l'entrée dans le métier par une multitude d'actes quotidiens, en apparence abordables mais en réalité ils résistent et constituent souvent un frein pour l'efficacité pédagogique. Ainsi, il s'agirait d'autres facteurs qui pèsent de leur poids sur l'aménagement de l'activité enseignante : la classe en tant que milieu professionnel – un microsystème –, les contraintes du travail réel et l'écart qui existe entre le « prescrit » et le « réel » du métier. C'est bien évidemment l'élément central dans tout acte d'enseignement-apprentissage. Si on veut faire évoluer l'activité d'enseignement, il est

indispensable de faire « subir » les actions éducatives et les comportements pédagogiques du futur enseignant à l'analyse. Ceci nous amène à proposer, dans un premier lieu, le courant de l'ergonomie pour voir si une entrée par l'activité peut servir de point pour les enseignants novices. En ce qui concerne l'approche ergologique, il s'agirait de voir en quoi consiste une entrée par la renormalisation dans le but de rompre avec un travail traditionnellement appréhendé à travers l'application mécanique de la « norme antécédente ». Enfin, pour la psychodynamique du travail, l'analyse que l'on adopte a pour ambition de préciser l'importance du bien-être enseignant à la fois sur les enseignants et les enseignés.

Pour opérationnaliser la problématique de cette recherche, nous nous sommes focalisé sur une méthodologie quali-quantitative.

7. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Pour plus de résultats scientifiques, authentiques et fiables, nous avons opté pour une enquête globale – « par triangulation » – où nous avons mené des observations directes instrumentées, des entretiens semi-directifs avec une population enseignante largement variée et des questionnaires avec 380 « élèves-maîtres » inscrits dans 5 instituts de formation des professeurs des écoles et 120 enseignants normaliens retraités.

Au niveau de l'analyse de contenu, nous avons traité de la question de l'activité de l'enseignant tunisien tout en faisant appel à trois concepts :

1-Le concept de la formation académique et pédagogique bien développé par Mialaret (1977), qui contestait tout dispositif de formation en dehors de l'analyse des 5 questions suivantes : le quoi, le pourquoi, le comment, à qui et pour quels résultats. Dans le but de nourrir le concept de la formation – notion centrale dans notre thèse –, nous avons, entre autres, fait recours à d'autres travaux qui ont repris et actualisé le concept de formation. En ce sens, nous citons à titre d'exemple les travaux d'Altet (1994), d'Altet et *al.* (2013), de Develay (1994, 1996), de Perrenoud (1994, 1996, 1998) et de Meirieu (1985, 1989). Afin de mettre en œuvre l'ensemble de ces lectures, nous avons procédé de la manière suivante :

a- des entretiens semi-directifs avec une population représentative. La population concernée a été formée de 32 enseignants en exercice, de 4 inspecteurs pédagogiques, de 2 responsables de l'enseignement et de la formation, et de 2 syndiqués de l'éducation. Nous avons cherché à examiner le point de vue de chaque interrogé sur la formation reçue, sur la formation en cours et sur le dispositif de formation qui peut être adéquat pour le système tunisien en cas de besoin ;

b- pour le questionnaire, presque 380 « élèves-maîtres » inscrits dans 5 instituts différents et 120 enseignants normaliens retraités ont été interrogés. Cette fois-ci, notre investigation a pour but de piocher, d'un côté dans l'histoire de la formation à l'École Normale, et de l'autre dans la nouvelle LAEE, et voir en quoi consiste la différence et qu'en est-il des ressentiments de nos interrogés.

2-Le concept des pratiques enseignantes développé par Marcel (2002b, 2004), Bru (2002) et Altet (2007, 2002, 2000). Pour la mise en œuvre du concept de la pratique enseignante et afin de l'examiner dans le contexte particulier de la Tunisie, nous avons mis la focale sur la démarche suivante :

a-des actions pédagogiques (actes, interactions, verbalisations, comportements, etc.) de 32 enseignants en exercice, répartis sur 7 régions et 11 villes, ont été observées à l'aide d'une grille d'observation construite *a priori* et mettant en évidence les 4 fonctions suivantes : l' « éveil », la « transmission », la « mobilisation » et l' « évaluation ». Le but est bien celui l'analyse globale des interactions enseignant-enseigné.

b-une analyse fonctionnelle des comportements pédagogiques des enseignants observés à l'aide de trois variables suivantes : l'acte pédagogique « initiateur » de l'enseignant (au début de chaque étape d'apprentissage), l'activité interactive des élèves (perceptions et réactions) – fil conducteur des interactions maître-élèves – et les réactions « immédiates » de l'enseignant ; facteur clé de l'efficacité pédagogique.

3-Le concept de l'inspection et/ou de l'inspecteur développé par Ferry (1997), Mosconi et Heideiger (2003), et Sénore (2018). Pour plus de résultats sur la relation entretenue avec l'inspection et son effet sur le comportement et l'action pédagogique des enseignants du 1^{er} degré, nous avons interrogé à la fois des « élèves-maîtres » en stage de terrain, des enseignants en exercice, des enseignants en retraite et des inspecteurs pédagogiques. Les multiples interrogations étaient conçues comme autant de stades d'expérimentation des comportements de l'inspecteur où l'on examinera la dimension relationnelle à travers trois niveaux : le niveau humain, le niveau pédagogique et le niveau « statutaire » (hiérarchique).

8. AU SUJET DE QUELQUES RÉSULTATS RAPPORTÉS

Au niveau de l'analyse de contenu, les données qualitatives des observations directes, outillées et instrumentées, ont montré une différence significative entre les comportements pédagogiques des quatre catégories professionnelles que comporte le corps enseignant :

- Les instituteurs normaliens (IN) et les instituteurs principaux (IP) interviennent moins que les instituteurs de l'enseignement général (IEG) et les instituteurs « maîtrisards » (IM) selon la technique que l'on a utilisée pour étudier les actes pédagogiques : longueur moyenne d'intervention par instituteur (LMII). Dans le même ordre d'idées, se sont plutôt les IN qui semblent être les plus conformes à ce que demande le maintien de la classe et l'organisation de l'activité ;
- L'outil caractéristique de cette différenciation significative au niveau des actes pédagogiques et des interventions est bien la formation initiale. Dans la mesure où leur formation est partie prenante du système, de la politique éducative, les enseignants enseigneront davantage et généralement beaucoup mieux que leurs homologues, recrutés

sur la base des concours sur dossiers et à travers la « marchandise » du syndicat dans les « coulisses du Ministère ».

Élément déterminant pour le métier d'enseignant, la formation rejoint, enrichit, concrétise la pratique effective de l'enseignant.

L'analyse de contenu des entretiens semi-directifs, a permis de mettre à l'évidence les relations entre les représentations du métier – élément déterminant pour tout dispositif de formation – et la pratique adaptative individuelle élaborée par l'enseignant dans sa dimension prescrite mais aussi réelle. L'exploitation des données qualitatives a permis de dégager une conception qui nous tient à cœur : seuls les plans « humains » et « pédagogiques » au niveau de la relation inspecteur-inspecté peuvent aider l'enseignant et l'inspecteur à découvrir à la fois l'autre et « soi-même », donc à s'engager à fond. Plus que jamais la position « haute » de l'inspecteur l'empêche d'être à l'écoute des demandes de l'enseignant, de répondre à ses besoins particuliers. Plus que jamais l'indifférence et le désengagement de l'enseignant l'empêchent à améliorer ses pratiques de classe.

Au sujet des données quantitatives et tout particulièrement à propos de l'insuffisance du temps accordé à la phase pratique dans la LAEE « plus de théorie que de pratique », nous avons constaté que le mécontentement des « élèves-maîtres » interrogés augmentent au fur et à mesure de la formation (de 53,95 % tout au début de formation à 64,48 % en cours de formation à 81,05 % en fin de formation). Une telle formation consécutive où l'apprentissage théorique occupe une place de choix ne favorise pas la question de la recherche-action, primordiale dans les nouveaux dispositifs de formation et nécessaire pour l'innovation pédagogique : 92,89 % des « élèves-maîtres » interrogés déclarent ne pas avoir une idée claire sur la recherche-action.

9. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse des données nous a permis de ne pas rejeter l'hypothèse centrale de recherche, à savoir que l'efficacité pédagogique n'est pas seulement le fait des pratiques mises en œuvre, mais de la formation reçue, de la dimension relationnelle avec l'inspection et de la concertation entre tous ceux qui sont concernés par l'Éducation Nationale.

L'étude de l'activité des enseignants du 1^{er} degré en Tunisie a montré que les pratiques enseignantes s'influencent de la formation initiale et continue, de l'intervention pédagogique de l'inspecteur, de l'intérêt des élèves, de l'atmosphère générale dans l'école et de la particularité du métier. Ainsi, au vu de l'approche éducative adoptée depuis les années 2000 (l'Approche Par les Compétences), il y avait plus que 20 ans, les pratiques enseignantes, dans et hors de la classe, pèsent lourdement sur la sphère professionnelle des enseignants novices, notamment. L'accroissement et la complexité des pratiques malmènent plus que jamais les enseignants récemment recrutés et peuvent mettre en danger leur carrière qui dépasse 35 ans⁷.

⁷ En Tunisie, pour partir à la retraite, les enseignants des écoles primaires sont priés de répondre aux conditions suivantes : 35 années complètes de travail et 57 ans comme âge minimal.

Dans cette perspective, l'activité enseignante ne peut donc être étudiée en dehors d'une analyse entière à travers les trois courants d'analyse de l'activité cités ci-dessus, à partir de laquelle il serait envisageable de transformer les dispositifs de formation. Bref, ce qu'on appelle : analyser le travail enseignant au profit de la formation à l'enseignement et à la profession enseignante. Pour ce faire, nous avons, dans cette étude, retracé notre problématique, centrée principalement sur l'activité des enseignants des écoles primaires, et développé une théorisation intégrale du travail enseignant dans un contexte national particulier de la Tunisie. Nous avons essayé, à travers ces éléments de réflexion, de montrer que l'étude de l'activité enseignante nécessite de prendre en considération à la fois le dispositif de formation, les pratiques ordinaires et la relation à l'inspection, et leur effet sur les pratiques effectives mises en œuvre par l'enseignant dans un *ici et maintenant*. Or, ces éléments de réflexion portant sur l'activité des enseignants, s'efforceront de mettre en lumière aussi bien la formation et la relation avec la hiérarchie de proximité (l'inspection) que l'agir pédagogique et didactique de l'enseignant. Ils font une large place à ces facteurs et peuvent, en ce sens, montrer combien il y aurait davantage à savoir comprendre le travail enseignant pour le transformer, conception empruntée aux ergonomes (Guérin et al., 2001), cité par Paquay et al. (2014).

Nous souhaiterons, en termes de cette étude, faire la part des choses, c'est-à-dire décrire le travail enseignant *tel qu'il se fait* dans le but de comprendre pourquoi *il se fait comme il se fait*, comme disaient Paquay et al. (2014). Notre objectif principal était de comprendre l'activité enseignante aussi bien sous l'angle des problèmes liés à la formation et à l'inspection qu'à l'agir pédagogique et didactique de l'enseignant. C'est la compréhension des contraintes constitutives du métier et qui régissent l'action éducative, d'une part, et l'analyse de l'activité enseignante à travers l'approche ergologique, la psychodynamique du travail et l'ergonomie, d'autre part, qui permettent de traiter minutieusement de la question de l'Éducation Nationale et de l'enseignement en Tunisie.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris.

ALTET et al. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

ALTET et al. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'organisateur des pratiques enseignantes pour la formation des enseignants ? », Table ronde animée par Paquay, L., *Revue Recherche et formation*, n° 56, 2007, p. 139-153.

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, 2002, p. 85-93, disponible sur :

https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866.pdf

ALTET, M. (2000). Entretien avec Daniel Bancel : la professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM, *Revue Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p.133-143, disponible sur :

https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1676.pdf

- BRU, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie*, vol.138, 2002, p. 63-73, disponible sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864.pdf
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, Paris.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* ESF éditeur, Paris.
- DURRIVE, L. (2014). La démarche ergologique entre normes et renormalisations, *Revue Ergologia*, n° 11, 2014, p. 171-198, disponible sur : <https://shs.hal.science/ERGOLOGIA/hal-02007350v1>
- FERRY, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires (1865-1995)*, L'Harmattan, Paris.
- GUERIN *et al.* (2001). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, ANACT, Lyon.
- MARCEL, J-F.(2002b). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 38, 2002b, p. 103-113, disponible sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2868.pdf
- MARCEL, J-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan, Paris.
- MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEU, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEU, P. (1997). *Le choix d'éduquer. Éthique et Pédagogie*, ESF éditeur, Paris.
- MERIEU, P. Être enseignant aujourd'hui. *www.meirieu.com*, p. 1-29, consulté le 01 juillet 2023, disponible sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETRE_ENSEIGNANT_AUJOURD'HUI.pdf
- MERIEU, P. Qu'est-ce qu'un élève-sujet et comment l'aider à le devenir ? *www.meirieu.com*, consulté le 01 juillet 2023, disponible sur : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>
- MENDRAS, H. et FORSÉ, M. (1983). *Le changement social*, Armand, Colin, Paris.
- MIALARET, G. (1977). *Pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- MOSCONI, N. et HEIDEIGER, N. (2003). Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité, *Revue Française de Pédagogie*, vol.142, 2003, p. 45-53, disponible sur : <https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp0556-78072003num14212930.pdf>
- PAQUAY *et al.* (2014). *Quelle référence au travail. Travail réel des enseignants*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*, L'Harmattan, Paris.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF éditeur, Paris.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*, ESF éditeur, Paris.
- RAYOU *et al.* (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? *Actes du congrès AREF, université de Strasbourg*, 2007, p. 1-7, disponible sur : <https://aref2007.u-strasbg.fr/actespdf/AREF2007FredericSAUJAT413.pdf>

SÉNORE, D. (2018), L'inspecteur, contrôleur d'erreurs ou ami vigilant ? *Cahiers pédagogiques*, CRAP, 2018, disponible sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-inspecteur-controleur-d-erreurs-ou-ami-vigilant/>

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.

YVON, F. et SAUSSEZ, F. (2010). S'interroger sur l'activité : des regards théoriques et des méthodes pour étudier l'enseignant au travail, p. 1-4, Dans : Yvon, F., et Saussez, F (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Presse de l'Université Laval.