

## Penser le modèle d'enseignement pratiqué dans les écoles primaires en Tunisie

### Thinking about the teaching model practiced in primary schools in Tunisia

Habib HADJ AMOR 

INSPÉ de Lille - HDF

Université de Lille-Laboratoire CIREL/France

hb-lille@hotmail.com

Reçu: 30/04/2024,

Accepté: 22/06/2024,

Publié: 30/06/2024

#### Résumé

Sans prétendre être une recherche exhaustive sur le travail enseignant, cet article vise à mettre en évidence la part des *prescriptions* et des *savoirs formels* dans le modèle d'enseignement pratiqué dans le premier degré en Tunisie. Décrire le travail enseignant tel qu'il se fait et chercher à expliquer *pourquoi il se fait comme il se fait*, est l'objectif principal de cet article. C'est un article qui entend mettre en lumière les caractéristiques d'un modèle d'enseignement plaçant encore la focale sur la transmission de savoirs et l'évaluation dans toutes ses dimensions classiques.

**Mots-clés** : modèle d'enseignement, prescriptions, savoirs formels, transmission de savoirs, évaluation.

#### Abstract

Without claiming to be an exhaustive research on teaching work, this article aims to highlight the role of prescription and formal knowledge in the teaching model practiced in primary education in Tunisia. Describing the teaching work as it is done and seeking to explain why it is done as it is, is the main objective of this article. It is an article that intends to shed light on the characteristics of a teaching model that still focuses on the transmission of knowledge and assessment in all its traditional dimensions.

**Keywords** : teaching model, prescriptions, formal knowledge, transmission, assessment.

\* Auteur correspondant : **Habib HADJ AMOR**

## Introduction

S'il est aujourd'hui caractéristique de l'enseignement primaire et/ou de base en Tunisie, c'est le modèle d'enseignement, viscéral de transmission de savoirs, de tout ce qui fait problème, que ce soit du fait des *savoirs à enseigner* ou du fait des *savoirs pour enseigner*. C'est en fonction de cette caractéristique que nous présentons notre problématique et c'est cette problématique qui, nous semble-t-il, permet que notre travail sur l'activité des enseignants des écoles primaires passe aussi par ce qui s'apprend dans les centres de formation et ce qui se fait – réellement – en classe. C'est à travers le jeu de ces deux volets que cet article prétend présenter une description du modèle d'enseignement pratiqué en Tunisie et envisager, si c'est le cas, sa transformation. Mais s'agit-il de ne changer que le modèle d'enseignement-apprentissage ?

Ce travail a pour objectif principal d'examiner le modèle d'enseignement pratiqué par les enseignants des écoles primaires en Tunisie. Le contenu de cet article ne fait état que de notre propre champ de recherche. Il peut cependant être lu comme une interprétation du présent modèle d'enseignement mis en œuvre par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré, à savoir il va puiser dans les particularités de l'enseignement élémentaire, d'une part, et retracer les perspectives, lointaines et récentes, touchant à la formation d'enseignants et d'inspecteurs, d'autre part. Deux questions semblent être soulevées à juste titre dans ce travail : examiner, dans un cadre national et particulier, les caractéristiques du modèle d'enseignement mis en place dans le 1<sup>er</sup> degré et décrire les effets qui peuvent en découler par la suite. De fait, dans un premier temps, nous faisons état de notre problématique. Ensuite, nous rendons compte des deux traits fondamentaux du modèle d'enseignement dominant : la transmission des savoirs et l'évaluation, envisagées comme deux maillons décisifs de l'action éducative des enseignants du 1<sup>er</sup> degré. Enfin, nous tentons de comprendre les problématiques majeures de l'éducation et de l'enseignement en Tunisie.

## Présentation de notre problématique

Au fil des années passées avec nos élèves en Tunisie, à savoir 12 ans comme instituteur principal, une forte question nous préoccupait : pourquoi le modèle d'enseignement pratiqué par bon nombre d'instituteurs tunisiens avait pour but final le remplissage et le bachotage des savoirs ? Nous n'avons pas oublié cette question emblématique qui a évolué progressivement grâce à des recherches menées en sciences de l'éducation et de la formation dans l'Université française.

## Le problème de la conception de l'enseignement

Pour bon nombre d'enseignants tunisiens, l'enseignement renvoie le plus souvent à l'organisation prescrite parfaite, mais en réalité il est plus large que cette conception. A tel point que beaucoup d'entre eux pensent que le principal postulat sur lequel repose leur propre mission est de se munir d'un socle de savoirs, notamment d'ordre pédagogique et didactique. N'étant guère réduite à la transformation de l'information en savoir enseigné (la pédagogie) ni à la gestion de l'information et à la structuration du savoir (la didactique), l'activité d'enseignement constitue une action intentionnelle, qui relève d'une action éducative délibérée conçue en vertu des valeurs (pôle axiologique), des « connaissances rigoureuses sur les phénomènes éducatifs » (pôle scientifique) et d'« outils pour agir en éducation »

(pôle praxéologique)<sup>1</sup> Ainsi, pour Altet (1997), on parle plutôt d'un processus d'enseignement-apprentissage, sinon comme disait cette auteure : « On peut s'étonner de ce titre : *Les élèves vont à l'école pour apprendre* ». La question de l'acte d'enseigner-apprendre ne se situe donc pas dans la phase d'enseignement, mais dans celui de l'apprentissage et dans la (re) transformation et / ou la (ré) utilisation des savoirs par l'élève.

### «L'enseignement, ça s'apprend!»:la fameuse citation !

L'une des constatations marquantes de nos travaux de thèse menés sur l'éducation et l'enseignement en Tunisie peut être résumée dans cette phrase classique – l'enseignement, ça s'apprend –, rapportée souvent par de nombreux enseignants, le plus souvent anciens comme novices. On peut d'ailleurs la percevoir sous le thème de l'« insignifiance » de l'activité d'enseignement et de la « légèreté » de la mission confiée. Si l'on y regarde de plus près on s'aperçoit que le recrutement dans l'enseignement élémentaire, qui « occupe plus de travailleurs que celui de la production » (Dubet, 1999), se fait à partir des besoins du Ministère de l'éducation – souvent en manque de précision –, et bien d'autres facteurs telles que les interventions incessantes des syndiqués de l'éducation<sup>2</sup>.

Le contexte politique qui succède la période transitoire après décembre 2011<sup>3</sup> fait émerger le discours des droits politiques et particulièrement socio-économiques, le cumul des dernières années où plus de dix milles « enseignants suppléants », pas tous si compétents ni suffisamment formés, ni même engagés par leur propre gré dans ce métier d'enseignant : ils sont considérés en conditions d'emploi fragile, précaire voire sinon « illégale ». Ajouter à ceci, l'amplification d'un certain interventionnisme des directions syndicales et de ceux « proches du pouvoir nouvellement installés » pour retrouver l'école tunisienne exposée à une panoplie hétérogène de profils des maîtres de classe qui peuvent, en majorité, prétendre à tout « faire » sauf à être enseignants répondant aux normes les plus élémentaires. Sinon, comment expliquer que le Ministère de l'éducation est considéré comme un marché de travail et/ou une voie de recrutement pour des diplômés chômeurs lesquels le métier d'enseignant n'était pas leur choix de départ ? Peut-on croire sincèrement que le recrutement des diplômés non formés en éducation et enseignement pourrait solutionner les problèmes de l'abandon scolaire ?<sup>4</sup> A cet égard, il est révélateur que les décideurs tunisiens ne perçoivent pas l'activité d'enseignement comme un véritable travail, d'une part, et les enseignants ne prennent pas au sérieux l'activité qui leur a été confiée, d'autre part. Mais il faut se résoudre à l'évidence, l'enseignement n'est, quoi qu'ils prétendent, qu'une activité du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000), organisée,

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur ce sujet, merci de consulter le travail de Philippe Meirieu sur ce lien : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/a-quoi-sert-la-pedagogie.ppt>

<sup>2</sup> Nous voulons préciser que le recrutement des enseignants des écoles primaires en Tunisie ne relève pas d'une loi mise en vigueur telle qu'en France : la réussite dans le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) et l'obtention d'un Mastère MEEF dans l'un des 32 INSPÉ. En Tunisie, en absence de toute loi organisant la question du concours de recrutement des enseignants au vu des besoins inattendus, les syndiqués de l'éducation interviennent au profit des enseignants suppléants lesquels leur profil, nous semble-t-il, inadéquat avec les critères de la mission à accomplir.

<sup>3</sup> Date de la révolution tunisienne, appelée « Révolution de Jasmin ».

<sup>4</sup> Presque 100000 élèves tunisiens quittent chaque année les établissements scolaires.

codifiée, professionnelle (Tardif et Lessard, 1999), il nécessite une pleine et claire connaissance de ce qu'on fait ou prétendre faire des apprentissages des élèves.

### **Vers un aperçu sur le modèle d'enseignement en Tunisie**

Nous voulons rappeler, dans un premier temps, que l'action éducative trouve son moteur essentiel dans l'imbrication entre différents champs de pratiques. Une caractéristique de l'action éducative est qu'elle s'articule probablement autour de deux dimensions principales, la pédagogie et la didactique, dont l'une dépend de l'autre, dont l'une est complément de l'autre. À ces deux éléments, qui servent de point d'appui pour un enseignement-apprentissage robuste selon lequel « il faut savoir ce que l'on enseigne » (Perrenoud, 1996, p. 13) et à qui on l'enseigne, s'y ajoutent, bien évidemment, d'autres facteurs et d'autres conditions de préparation aux apprentissages significatifs. L'approche éducative adoptée depuis les années 2000 et la formation d'enseignants demeurant, à bien des égards, consécutive, ont malheureusement dénaturé le sens de l'enseignement-apprentissage visé, ce qui a incité les enseignants à envisager trop souvent l'enseignement-apprentissage comme un fait de « remplissage » et de « bachotage » des savoirs, d'une part, et un travail d'évaluation successive, d'autre part.

### **L'enseignement comme transmission des savoirs**

L'un des ordres de motifs dans les écoles primaires en Tunisie qui a trait à la transmission des savoirs est celui du travail scolaire ou, comme disait Sembel (2011, p. 21) : « Ce que demande l'école aux élèves ». On sait que depuis à peu près un quart de siècle<sup>5</sup>, les programmes scolaires constituent un frein pour un enseignement explicite et significatif, à savoir ils n'ont pour ambition que d'accumuler les informations et les *savoirs formels*. Outre cet élément que l'on considère central est venu se greffer une nouvelle habitude des parents des élèves tunisiens visant à confier leurs enfants à d'autres éducateurs, en dehors de la scène scolaire, qu'aux enseignants principaux de l'école. En fait, presque tous les parents, que ce soit leur capital culturel, social et économique, se sont penchés aussi bien sur les activités parascolaires en dehors de la classe qu'aux pratiques effectives réalisées par les enseignants de l'école. Par ailleurs, bien des enseignants non formés et novices, notamment, demeurant rattachés aux manuels scolaires et aux « manières de faire » imposées par les programmes officiels. C'est ce qu'on appelle des « normes ». Or enseigner, ce n'est pas se contenter d'appliquer strictement les normes, voire devenir mais avoir une « manière de faire singulière », c'est-à-dire pouvoir « renormaliser » les prescriptions, voire devenir l'auteur de la pratique de sa classe. Selo Durrive (2014), c'est « l'usage que j'entends faire de moi-même », qui me permettrait à ne pas laisser « les autres me dire à un moment donné ce que je dois faire » (Durrive, 2014, p.179).

L'enquête que nous avons menée entre 2018 et 2020 avec les enseignants du 1<sup>er</sup> degré dans le but d'identifier leur perception de l'exercice qui leur attend, d'une part, et d'examiner leurs comportements pédagogiques en classe, en face-à-face des élèves, d'autre part,

---

<sup>5</sup> Nous désignons la date de la généralisation de l'Approche Par Compétences (APC) depuis les années 2000 dans toutes les écoles primaires et bien avant dans quelques écoles d'expérimentation situées dans le Grand Tunis.

témoignent à quel point la transmission des savoirs qui se déploie dans le travail enseignant peut en sortir grandie. De fait, l'élève n'est plus acteur de son apprentissage car ce qui a été dégagé à partir des observations menées sur les comportements pédagogiques de 4 catégories enseignantes<sup>6</sup>, c'est de partir d'une situation initiale où les « têtes étant vides » à une situation finale où les « têtes seront bien pleines ». Totalemment inefficace en deçà d'un haut niveau d'enseignement-apprentissage basé sur la motivation et la (re) construction des savoirs, par « soi-même », tunisien devient « malléable », passif, il ne peut que répondre aux attentes de son enseignant, c'est-à-dire « être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer » (Gagnebin, A., Guinard, N., et Jaquet, 1998).

Pour leur part, les enseignants du 1<sup>er</sup> degré, consciemment ou non, jouent un rôle conservateur vis-à-vis la primauté du modèle transmissif puisqu'ils accordent une importance primordiale aux informations sensées être enseignées, voire apprises et à leur « stockage » dans le cerveau de l'élève. Cela semble être bien clair dans les observations menées sur des situations pédagogiques où l'enseignement prime à l'apprentissage, où les savoirs transmis constituent une condition suffisante pour apprendre quelque chose, où le travail scolaire devient l'unique souci des parents et des enseignants. Dans le sens où « apprendre » est envisagé comme corrélat d'« enseigner », il n'y a pas de véritable apprentissage (Reboul, 1980).

### L'enseignement comme exercice d'évaluation

L'éducation et l'enseignement, plus que tout autre domaine, font l'objet d'un secteur principal qui attire de plus en plus l'attention de la société et des familles en Tunisie. Il constitue encore un facteur d'ascension sociale. Mais, la première chose qui nous vient à l'esprit lorsqu'on réfléchit à ce secteur est le fait de porter un intérêt primordial à l'évaluation, c'est peut-être parce qu'elle constitue l'unique moyen de réussite.

Des « têtes de classes », des « élèves moyens », de « mauvais » élèves. Voici les profils que l'on retrouverait systématiquement dans les classes en Tunisie et que l'on entendrait dans les discours et débats ouverts entre enseignants et parents. De ces profils en découle la taille de l'évaluation et son rôle majeur dans le système éducatif tunisien. L'enseignement primaire tel que nous l'avons connu sous l'angle de l'approche par compétences prenait bien souvent la forme d'une évaluation répétitive notée sur 10 voire sur 20. Il permettrait avant tout de contrôler à l'instant T ce que nous savions mais surtout ce que nous ne savions pas. En Tunisie, les parents ne demandent pas en général si leur enfant a appris quelque chose à l'école, mais plutôt s'il a eu de notes.

---

<sup>6</sup> En Tunisie, le corps enseignant du 1<sup>er</sup> degré est subdivisé en 4 catégories professionnelles : les instituteurs normaliens (IN), les instituteurs de l'enseignement général (IEG), les instituteurs principaux (IP) et les instituteurs « Maîtrisards » (IM). S'y ajoute, dès la rentrée 2019-2020, les ressortissants de la nouvelle Licence Appliquée en Éducation et en Enseignement (LAEE). Pour plus de détails sur ce sujet, merci de consulter notre thèse de Doctorat, soutenue à Lyon II sous la direction du professeur des Universités émérite, M. André ROBERT, et ayant comme titre : « *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* ». En ligne : [these.hal.science/tel-03962193v1/document](https://theses.hal.science/tel-03962193v1/document)

Dans notre culture, le niveau de l'élève n'est évalué que par les notes qui seules permettant ou non l'accès à la classe supérieure. Le fait que les notes soient utilisées pour cette raison et souvent sans qu'on sache vraiment pourquoi, par exemple elles révèlent l'appréciation si l'élève peut être satisfait, mais de quoi peut-il être satisfait ?

Un enseignement comme ceci basé sur l'évaluation peut-il être pleinement objectif ? Reflète-t-il réellement le travail fourni par l'élève ? Il n'est pas rare d'avoir déjà entendu un parent d'élève dire : « De toute façon ce professeur-là aime bien me saquer. Si mon enfant a des mauvaises notes c'est parce que ce professeur ne l'aime pas. Il n'était pas de bon poil quand il a corrigé les copies de mon enfant ».

Loin d'en croire ou non à ce que pensaient les parents, il y'aurait bel et bien beaucoup de choses à dire sur ce sujet. La « constante macabre » (Antibi, 2003) et l'« effet halo » dans le système scolaire tunisien constituent un véritable fléau qui peut avoir des conséquences néfastes sur la suite du parcours scolaire des élèves des écoles primaires. C'est ce que Moisset *et al.* (2003) affirment dans cette citation en décrivant le système français : « L'évaluateur évalue une personne à partir d'une impression favorable ou défavorable qui concerne une seule dimension du travail ou du comportement de cette personne » (p. 252). En d'autres mots, mais aussi en se référant à l'enquête de terrain menée en Tunisie entre 2016 et 2021, cela signifie que les enseignants seront influencés au moment de la correction d'une copie par des facteurs extérieurs ne relevant pas de critères purement objectifs tel que l'impression qu'ils émettent à l'encontre d'un élève ou le lieu de correction. Il appartient à ces enseignants d'avoir conscience de ce phénomène afin de le contourner et d'en déjouer les effets.

Dans un travail de mémoire de Mastère 2 MEEF à l'INSPE de Lille, un de nos étudiants – futur professeur des écoles – a posé une question qui demeure, selon nous, emblématique : « Comment un élève peut-il aimer ce qu'il fait s'il subit des évaluations successives et parfois répondant à l' « effet halo »? Aussi, comment peut-il progresser et avoir confiance en soi s'il ne croit pas en évaluation ? »<sup>7</sup> En réalité, toutes et tous, inspecteurs comme décideurs, ont besoin d'être évalué, d'avoir connaissance, comme disait Meirieu (2009), «qu'ils n'ont jamais été, en réalité, des personnages dociles», car ils comptent encore sur l'évaluation et n'associent pas les problèmes éducatifs et les lacunes à une politique d'enseignement mise en œuvre depuis bien deux décennies, mais à un manque d'intérêt et de motivation des élèves, d'une part, et à une absence d'investissement pédagogique, voire professionnel du corps enseignant, d'autre part.

### **Les problèmes éducatifs en Tunisie ne se limitent pas seulement au modèle d'enseignement**

On pourrait croire que l'éducation et l'enseignement en Tunisie ont succombé à une crise profonde de sens. C'est ce que prouvent principalement les conflits entre le ministère et les syndiqués de l'éducation, d'une part, et l'examen des évaluations nationales et internationales (TIMMS et PISA), d'autre part. Les problèmes éducatifs actuels ne sont d'ailleurs pas, selon nous, dus aux seuls faits d'enseignants, pas plus à celui du modèle d'enseignement pratiqué.

### **La question est bien ancienne**

Une caractéristique bien classique du système éducatif tunisien est de contraindre certains élèves à suivre à tout moment le même rythme. Lorsqu'on reconnaît les méfaits d'une

---

<sup>7</sup> Citation de Thibaut Flahaut, étudiant en Mastère 2 MEEF (2022-2023) à l'INSPE de Lille-HDF.

telle pratique, c'est généralement pour dire : « Il faudrait mettre les lents avec les lents et les rapides à part », créant par une méconnaissance de la psychologie de l'enfant ou les groupes de niveaux plusieurs, voire séparés. En réalité, il n'existe pas de catégories très distinctes : les lents et les vifs, les précoces et les retardés. Tel enfant peut être moins rapide à assimiler certains apprentissages parce que le sujet l'intéresse peu, lui paraît incompréhensible et coupé de sa réalité. Il peut être momentanément fatigué par un effort fourni ailleurs ou auparavant ; il peut être accaparé par d'autres préoccupations qu'elles soient d'ordre social (pauvreté, problèmes financiers) ou d'ordre relationnel (conflit familial). Le même enfant, par contre assimilera rapidement d'autres apprentissages qui fournissent des réponses à ses préoccupations du moment. Encore faudrait-il que les apprentissages soient valorisés pareillement, que les enseignants soient formés sur le *tas*, que les décideurs soient conscients de la contextualisation de toute refonte éducative, ce qui n'est pas le cas en Tunisie.

De toute façon, nous ne pouvons accepter l'idée que les enseignants travaillent depuis plus que 75 ans avec seulement trois réformes. Aussi, pensons-nous, imposer sans dommage une nouvelle approche éducative à des enseignants n'étant pas préparés à tout changement. Encore, il n'est pas possible que certains enseignants imposent un rythme unique à un groupe d'enfants quel qu'il soit leur capital scolaire. Il n'existe pas de classe homogène où tous les élèves progressent d'un même niveau.

### Vers une meilleure compréhension du métier d'enseignant

A cet égard, nous estimons qu'il faut réserver une place particulière à ce que fait l'enseignant tunisien de ce qu'il lui a été demandé. D'une manière plus précise, il est question d'examiner son activité d'enseignement à travers une « étude systémique et analytique »<sup>8</sup> du travail réel comme du travail prescrit, c'est-à-dire mener une enquête nationale d'observation instrumentée et d'analyse approfondie sur la « manière singulière de faire » chez les futurs professeurs des écoles en Tunisie au niveau de *ce qui est à faire* (le travail prescrit) et de *ce qui se fait* (le travail réel).

C'est ce travail d'observation et d'analyse qui va nous permettre de découvrir les facettes cachées et les exigences particulières du métier d'enseignant ; un métier « de l'humain » (Altet, 2014 ; Cifali, 1991 ; Perrenoud, 1994), « d'autonomie » (Meirieu, 2014), « sous contrôle » (Gather-Thurler et Maulini, 2014), « flou » (Rayou, 2014 ; Tardif et Lessard, 1999), « complexe » (Perrenoud, 1996 ; Altet, 2014), « d'expert » (Meirieu, 2014), « à prescriptions multiples » (Rayou, 2014), se caractérisant « par une sur-prescription des objectifs à atteindre mais aussi par une sous-prescription des moyens concrets pour parvenir à atteindre ces objectifs » (Ria, 2008), « fantasmé » (Degand et Dejemeppe, 2014), « répondant à des contraintes » (Yvon et Saussez, 2010), « confronté à des dilemmes incontournables » (Tardif et Lessard, 1999), voire un travail comprenant simultanément une variété d'aspects qui dépassent largement la question du modèle d'enseignement pratiqué par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré en Tunisie.

Il nous paraît donc intéressant que la compréhension et la conceptualisation de l'activité de l'enseignant tunisien nécessite plus que jamais un recours à une formation professionnelle

---

<sup>8</sup>Pour plus de détails sur ce sujet, veuillez consulter nos travaux de thèse en suivant ce lien : <https://theses.hal.science/tel-03962193/document>

basée sur la « recherche-action » et à la relation à la « hiérarchie de proximité » (l'inspection)<sup>9</sup>. Il serait sans doute difficile, voire erroné d'examiner les pratiques de l'enseignant en Tunisie sans pour autant se soucier de ces deux facteurs décisifs qui se jouent à la porte des classes.

## Conclusion

Cet article n'avait d'autre ambition que de relever les défis de l'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie. Il propose des éléments de réflexion sur le modèle d'enseignement pratiqué dans le 1<sup>er</sup> degré et les effets qu'il peut y avoir conséquemment, à court comme à long terme, sur le niveau des élèves tunisiens. Il est évident que la grande majorité du corps enseignant se montre aujourd'hui incapable et attaché au contenu des programmes officiels et des manuels scolaires, voire soumise à la « norme ». Pour ces enseignants, il est impossible de travailler sans prescriptions, sans « normes antécédentes ». Pour eux, la question principale n'est pas tant de penser à ce qu'il faut faire en face-à-face de l'élève et de la « norme » que d'accumuler les savoirs, les transmettre et, par la suite, les évaluer, les noter.

## Bibliographie

- Altet, M.(1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Altet, M. (2014). Penser les pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages. En ligne :[https://inspe.univreunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/recherche/Cycle\\_de\\_cfces/Diaporama\\_ALTET.pdf](https://inspe.univreunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/recherche/Cycle_de_cfces/Diaporama_ALTET.pdf)
- Antibi, A.(2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore, Toulouse, France.
- Dubet, F. (1999). Préface. In : *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail enseignant dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, (dir.). Tardif, M., et Lessard, C. Les Presses de l'Université Laval, p 575.
- Durrive, L. (2015). La transmission professionnelle, une approche ergologique. pp. 25-43. In : Richard,W. (dir.). *Comprendre la transmission du travail*. Champ Social.
- Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisation, n°11, pp.171-198: <https://amu.hal.science/hal-02007350/document>
- Gagnebin, A., Guinard, N., et Jaquet, F. (1998). *Apprentissage et enseignement des mathématiques : commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Éditions : Commission Romande des moyens d'enseignement (COMORE).
- Gather-Thurler, M., et Maulini, O. (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur, Paris.
- Moisset et al. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Presses de l'Université de Québec.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. ESF éditeur.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses Universitaires de France, Paris.

---

<sup>9</sup> Pour plus d'informations sur ce sujet, merci de consulter nos travaux de thèse soutenue en 2021 à l'Université de Lyon 2 : <https://theses.hal.science/tel-03962193v1/document>

Sembel, N. (2011). Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'une étude socio-historique. In : *Recherches en Éducation*, n°10, pp. 21-33, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 30 juin 2021 : <https://doi.org/10.4000/ree.4710>

### **Biographie de l'auteur**

Habib Hadj Amor, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation de la formation à l'INSPÉ de Lille - Hauts-de-France, Laboratoire CIREL. Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation